

IDENTIDADE, MEMÓRIA E PERTENCIMENTO

COMO INSTRUMENTOS DE LUTA NO
CURRÍCULO ESCOLAR DA COMUNIDADE
QUILOMBOLA DE TRIGUEIROS-PE

ROMERO ANTONIO DE ALMEIDA SILVA

ROMERO ANTONIO DE ALMEIDA SILVA

**IDENTIDADE, MEMÓRIA E
PERTENCIMENTO COMO
INSTRUMENTOS DE LUTA NO
CURRÍCULO ESCOLAR DA COMUNIDADE
QUILOMBOLA DE TRIGUEIROS-PE**

**RECIFE - PE
2022**

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - UPE

REITOR Prof. Dr. Pedro Henrique de Barros Falcão

VICE-REITORA Profa. Dra. Maria do Socorro de Mendonça Cavalcanti

Conselho Editorial da Editora Universidade de Pernambuco - EDUPE

Membros Internos

Prof. Dr. Ademir Macedo do Nascimento

Prof. Dr. André Luis da Mota Vilela

Prof. Dr. Belmiro Cavalcanti do Egito Vasconcelos

Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura

Profa. Dra. Danielle Christine Moura dos Santos

Profa. Dra. Emília Rahmehay Kohlman Rabbani

Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho

Profa. Dra. Márcia Rejane Oliveira Barros Carvalho Macedo

Profa. Dra. Maria Luciana de Almeida

Prof. Dr. Mário Ribeiro dos Santos

Prof. Dr. Rodrigo Cappato de Araújo

Profa. Dra. Rosângela Estevão Alves Falcão

Profa. Dra. Sandra Simone Moraes de Araújo

Profa. Dra. Silvânia Núbica Chagas

Profa. Dra. Sinara Mônica Vitalino de Almeida

Profa. Dra. Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Prof. Dr. Waldemar Brandão Neto

Membros Externos

Profa. Dra. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento - Universidade Tiradentes (Brasil)

Profa. Dra. Gabriela Alejandra Vasquez Leyton - Universidad Andres Bello (Chile)

Prof. Dr. Geovanni Gomes Cabral - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Brasil)

Profa. Dr. Gustavo Cunha de Araújo - Universidade Federal do Norte do Tocantins (Brasil)

Prof. Dr. José Zanca - Investigaciones Socio Históricas Regionales (Argentina)

Profa. Dra. Leticia Virginia Leidens - Universidade Federal Fluminense (Brasil)

Prof. Dr. Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho - Instituto Federal da Bahia (Brasil)

Prof. Dr. Pedro Gil Frade Morouço - Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)

Prof. Dr. Rosuel Lima-Pereira - Universidade da Guiana - França Ultramarina (Guiana Francesa)

Profa. Dra. Verónica Emilia Roldán - Università Niccolò Cusano (Itália)

Prof. Dr. Sérgio Filipe Ribeiro Pinto - Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

GERENTE CIENTÍFICO Prof. Dr. Karl Schurster

COORDENADOR Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura

CAPA E PROJETO GRÁFICO Aldo Barros e Silva Filho

REVISÃO Os Autores

Este livro foi submetido à avaliação do Conselho Editorial da Universidade de Pernambuco.



Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro, ou de seus capítulos, para fins comerciais.

A referência às ideias e trechos deste livro deverá ser necessariamente feita com atribuição de créditos aos autores e à EDUPE.

Esta obra ou os seus artigos expressam o ponto de vista dos autores e não a posição oficial da Editora da Universidade de Pernambuco – EDUPE

Catalogação na Fonte (CIP)

Núcleo de Gestão de Bibliotecas e Documentação - NBID

Universidade de Pernambuco

S586i

Silva, Romero Antonio de Almeida
Identidade, memória e pertencimento como instrumentos
de luta no currículo escolar da comunidade quilombola
de Trigueiros-PE/ Romero Antonio de Almeida Silva.
-- Recife : EDUPE, 2022.

170 p.

ISBN 978-65-86413-66-3

1. Ensino escolar. 2. Quilombolas. 3. Currículos -
Ensino fundamental. I. Título.

CDD: Ed. 23 -- 370

Elaborado por Claudia Henriques CRB41600

DEDICATÓRIA

A toda Comunidade Quilombola de Trigueiros, especialmente a minha família e a todas e todos que têm a educação escolar como bandeira de luta pela identidade, memória e pertencimento quilombola.

AGRADECIMENTOS

Agradecer sempre é um gesto de alegria e reconhecimento pelo que as pessoas, com sua generosidade ofertam ao outro. E este momento é o espaço que tenho para expor o meu gesto de agradecimento aos que estiveram comigo na construção deste trabalho, pois não entendo que escrevi sozinho, mas com a ajuda, mesmo que não na escrita, de diversas pessoas e, até mesmo, de instituições que me acolheram e possibilitaram chegar este estudo aos seus olhares.

Primeiro, tenho que agradecer à Comunidade Quilombola de Trigueiros, pois ela é a base para esse estudo e é o lugar que me acolhe desde que nasci.

Agradeço à Profa. Dra. Adlene Silva Arantes, minha orientadora, que, desde o primeiro momento que tivemos a oportunidade de nos falarmos, expressou sua generosidade, respeito e paciência comigo, pois muitos foram os momentos de angústias, e ela esteve presente, oferecendo conforto e estímulo para continuar; sempre me dizendo da confiança que tinha em mim e da importância que têm meus estudos. Quero dizê-la muito obrigado.

Agradeço a minha família, que esteve comigo em momento que nem eu mesmo podia acreditar em mim, especialmente a minha mãe, ao meu irmão e meu pai, minha tia Guiomar e minha avó Nicota (*In memoriam*).

Quero agradecer à Escola Municipal Alfredo Gomes de Araújo, que me acolheu enquanto pesquisador para realização deste estudo. E esses agradecimentos se estendem às professoras(es) e demais profissionais, mas principalmente aos alunos(as) desta instituição, pois foi pensando neles(as) que este trabalho foi desenvolvido.

A Universidade de Pernambuco no Campus Mata Norte, pela oportunidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (PPGE-UPE), onde encontrei as portas para desenvolver minha pesquisa.

As professoras(es) do PPGE-UPE que estiveram presentes durante os últimos dois anos (2018-2020), contribuindo para minha formação de mestre em educação.

A Profa. Dra. Maria Aparecida de Oliveira Souza (Cida), por estar comigo desde minha graduação e especialização, pelo companheirismo e orientações desde o primeiro momento que pretendi ingressar no mestrado.

Ao professor Dr. Ivan Costa Lima, por compor a banca de qualificação e defesa deste estudo, por seu diálogo, debates e preocupações com as questões raciais e esse debate na educação escolar brasileira.

A professora Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar, por contribuir na banca de qualificação e de defesa deste trabalho, por sempre demonstrar, lutar e debater sobre a importância e necessidade do pensar e fazer educação escolar no campo e nas comunidades quilombolas em Pernambuco.

Aos meus colegas da turma 5 (cinco) do mestrado, pelas trocas de experiências e dos momentos de aprendizado. Mas, em especial, agradeço a Sueli Jorge, Liza e Mara Margarida, pelos momentos de conversas, de angústias e de alento na jornada do mestrado.

Agradeço a Seu Goiô e Dona Benedita (*In Memoriam*), pelas conversas e memórias partilhadas sobre suas vidas, que muito contribuíram para este estudo.

A Edriane Cruz Barbosa de Melo, pela representatividade e luta incansável pelo reconhecimento político de Trigueiros enquanto quilombo e por sua educação escolar.

Agradeço aos oito membros do grupo focal deste estudo, por suas disponibilidades e partilhar suas percepções, desejos e angústias sobre a educação escolar da Comunidade de Trigueiros.

Minha gratidão a Deus misericordioso, que nunca deixou que eu pensasse que não conseguiria concluir esse estudo, muito obrigado.

Ao movimento quilombola em Pernambuco e no Brasil, que, durante este estudo, tive a oportunidade de me aproximar, aprender e conhecer, ainda mais, sobre a luta do nosso povo quilombola, em especial a luta pela educação escolar.

Muito obrigado a todas e todos que aqui foram apresentadas(os). Esse trabalho é nosso, mas o agradecimento é meu!

Narrativas de Minha Vida Quilombola¹

Sabe de onde eu vim?

Vim de povos livres do outro lado do atlântico, que antes dos colonizadores viviam suas vidas com suas histórias, com suas culturas, com suas famílias, com seus modos e suas formas.

Sabe onde eu estou?

Na terra que transpira a liberdade, na vida dos meus antepassados e continuou ao longo do tempo como fonte de oportunidade na liberdade dos que até hoje desfrutam desse chão chamado Trigueiros.

Sabe o que me faz ser eu?

A história de vida de minhas descendências, onde nasci, cresci e continuo vivendo, lutando e amando os que por mim me fizeram ser eu.

Sabe o que eu quero?

É ter a oportunidade, em meio à desigualdade, nos mais de 500 anos desse país.

Sabe qual o meu sonho?

É de ver nosso povo quilombola sonhando sonhos reais, no direito à nossa terra e a todas as políticas que nos deem a equidade tão violada ao longo da história.

Sabe o que precisamos?

É de respeito na diversidade. É de perceber que somos diferentes num mundão onde vivemos.

Sabe o que o tempo sempre insistiu em me dizer?

Que eu não sou capaz. E eu continuarei dizendo a ele, que, como o povo negro e quilombola, acredito na liberdade e continuarei lutando para mostrar que sou capaz.

Sabe o que eu espero da vida?

A dignidade em tantos momentos retirados na história do nosso povo quilombola. A verdadeira esperança de um mundo humano, onde a educação e a sustentabilidade seja o lema de todos os dias.

Viva nosso povo quilombola!!!

Figura 1: Apresentação do poema: Narrativas de Minha Vida Quilombola



Fonte: Jheny Andrade, 2019.

¹ Apresentação do poema: *Narrativas de Minha Vida Quilombola*; de Romero Antonio de Almeida Silva, pelos(as) alunos(as) da escola da Comunidade de Trigueiros no 1º Festival Quilombola de Trigueiros, 2019.

APRESENTAÇÃO

O presente livro ora publicado intitulado de Identidade, memória e pertencimento como instrumentos de luta no currículo escolar da Comunidade Quilombola de Trigueiros-PE de autoria de Romero Antonio de Almeida Silva, é resultado do seu mestrado em Educação pela Universidade de Pernambuco. Logo no início do texto o autor descreve sua história de vida e seu intenso envolvimento com a comunidade quilombola de Trigueiros e a educação, é perceptivo como ele forjou e foi forjado nesse processo de intensa vivência e trocas, neste sentido ele se torna um outro. Como afirmou Gilles Deleuze: “Mas é ao mesmo tempo, no mesmo lance, que nos tornamos maiores do que éramos e que nos fazemos menores do que nos tornamos”.

No ano de 2013 tive a grata satisfação de encontrar e ser professora do Romero que sedento de querer compreender as questões quilombolas, o qual logo mostrou grande interesse em compreender mais profundamente o que significava ser quilombola. Os encontros em nossas vidas não acontecem por acaso. Neste sentido, Clara Regina interrogou: “O que é um encontro? Encontro é quando a gente olha para o outro e também é visto, reconhecido, compreendido. O encontro torna-se mais encantador quando percebemos coisas em comum, semelhanças e identificações”. Tornei-me orientadora da sua monografia do curso de História, em seus agradecimentos ficou explicitado o significado desse encontro. “À Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida, ou melhor, a Prof.^a Cida, que antes de nos conhecermos fisicamente ela foi apresentada a mim pela Prof.^a Me. Silvana Maria Maciel, por desenvolver seus estudos na temática quilombola, a qual busco para compreender a história de minha terra (Trigueiros). E por seu grandioso incentivo mesmo quando desanimava. Tenho uma grande admiração pela sua espontaneidade, pelo seu jeito de ser e por sua generosidade de contar a história do povo que por muitos é esquecida”².

Ao justificar porque priorizou em sua pesquisa a Educação Escolar Quilombola Romero sintetiza dizendo: “Por ser uma educação diferenciada, a Educação

² SILVA, Romero Antonio de Almeida. **As Transformações Religiosas e de Religiosidade no Quilombo de Trigueiros/PE**: numa perspectiva do movimento evangélico. Monografia apresentada à Faculdade de Ciência e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em História do Brasil. Goiana, 2017.

Escolar Quilombola requer que os conhecimentos da comunidade sejam à base da proposta pedagógica e curricular da escola, pois é através desses conhecimentos que os(as) alunos(as) perceberam quem são, de onde são e onde podem encontrar suas identidades quilombolas. E essas contribuições darão a eles(as) a possibilidade de (re)pensar o mundo e se reconhecer como ser socialmente presente nele, defensor da vida pautada na sustentabilidade do direito, da terra, de seus territórios e da educação, como propulsores de seu desenvolvimento para a vida e para a vida adulta”.

O livro neste sentido se explica por si mesma, resume a importância que deve ser atribuída a essa modalidade educacional, alerta a sociedade para os descasos que as instituições públicas historicamente vêm negligenciado a educação da maioria da nossa sociedade, dentre esses povos se encontram quilombolas, negros, indígenas, ciganos dentre outros. Por fim, faço minhas as palavras de Clarice Lispector: “Sonhe com o que você quiser. Vá para onde você queira ir. Seja o que você quer ser, porque você possui apenas uma vida e nela só temos uma chance de fazer aquilo que queremos. Tenha felicidade bastante para fazê-la doce. Dificuldades para fazê-la forte. Tristeza para fazê-la humana. E esperança suficiente para fazê-la feliz”.

Prof.^a Dr.^a. Maria Aparecida de Oliveira Souza
Recife, 24 de agosto de 2021.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AQT – Associação Quilombola de Trigueiros
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CF – Constituição Federal do Brasil de 1988
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CONEP – Comissão Nacional de Ética na Pesquisa
DCNEEQ – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola
EEQ – Educação Escolar Quilombola
GF – Grupo Focal
INCRA – Instituto nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional
MNU – Movimento Negro Unificado
OIT – Organização Internacional do Trabalho
P – Participante
PEADS – Programa Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável
PNE – Plano Nacional de Educação (2014 – 2024)
PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
UPE – Universidade de Pernambuco

LISTA DE FIGURAS

- 7 Figura 1: Apresentação do poema: Narrativas de Minha Vida Quilombola
- 21 Figura 2: Estrutura conceitual dos quilombos brasileiros culminando em sua estrutura de educação escolar
- 38 Figura 3: Encontro Estadual das Comunidades Quilombolas de Pernambuco
- 40 Figura 4: Seu Goiô
- 41 Figura 5: Comunidade Quilombola de Trigueiros
- 43 Figura 6: Fragmento de livro de registro de batizado da Igreja Católica
- 46 Figura 7: Primeira sede da AQT
- 47 Figura 8: Casa Grande do antigo Engenho Trigueiros
- 47 Figura 9: Atual sede da Associação Quilombola de Trigueiros

49	Figura 10: Banners que contam a história de mulheres de Trigueiros
102	Figura 11: Seu Zé Lulu e sua antiga venda
108	Figura 12: Seu Mito
127	Figura 13: Entrevista dos alunos com brincantes do carnaval de Trigueiros
127	Figura 14: Exposição das biografias de brincantes do carnaval de Trigueiros
128	Figura 15: Biografia de Dona Biu
128	Figura 16: Biografia de Dona Maria Gabriel
129	Figura 17: Biografia da aluna Esmeralda
129	Figura 18: Biografia do aluno Ewerton
130	Figura 19: Biografia de Seu João Gomes
131	Figura 20: Apresentação do vídeo “Trigueiros e a problemática da água”
133	Figura 21: Texto intitulado: Não Deixe a Fogueira do Quilombo de Trigueiros se Apagar
134	Figura 22: Apresentação da atividade junina na palhoça da Comunidade de Trigueiros
135	Figura 23: Encenação da história dos quilombos no desfile cívico em Trigueiros 2019
135	Figura 24: A EEQ no desfile cívico da Comunidade de Trigueiros em 2019
137	Figura 25: Roda de Conversa
138	Figura 26: Sala Temática - Trigueiros e o Mundão da Língua Portuguesa
139	Figura 27: Exposição das palavras e expressões usadas na Comunidade de Trigueiros
140	Figura 28: Exposição dos países de língua portuguesa em África
141	Figura 29: Exposição - Contando o que é cultura através das tirinhas
142	Figura 30: Tirinha – O que é cultura vó?
143	Figura 31: Tirinha - Nossa Comunidade
151	Figura 32: Estrutura conceitual das dimensões da Educação Escolar Quilombola da Comunidade de Trigueiros

LISTA DE TABELA

63	Tabela 1: Os objetivos traçados para Educação Escolar Quilombola na CONAE 2010
----	--

SUMÁRIO

14	PREFÁCIO
16	Introdução: narrativas de minha vida quilombola na relação com a comunidade quilombola de Trigueiros-PE
29	Luta e História dos quilombolas: breve discussão da historicidade quilombola e seus processos de luta, à historicidade do <i>surgir</i> da Comunidade de Trigueiros e suas formas de educação
30	1.1 A luta dos(as) quilombolas para existir: entre história e resistência
39	1.2 Que história(s) faz conhecer o Quilombo de Trigueiros?
50	1.3 Educação na Comunidade Quilombola de Trigueiros: memórias do passado e anseio para o futuro
56	A educação escolar dos quilombolas: política afirmativa, identidade e memória como instrumentos de pertencimento
56	2.1 A Educação Escolar Quilombola como política educacional afirmativa
60	2.2 O percurso de luta pela educação escolar quilombola e a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola para nosso povo
66	2.3 Identidade, memória e pertencimento: caminhos para instrumentalização na Educação Escolar Quilombola
72	Currículo, formação continuada de professoras(es) e Projeto Político Pedagógico: a união por uma educação escolar no Quilombo de Trigueiros
72	3.1 As trincheiras do poder sobre o que ensinar e o que aprender: a legislação brasileira sobre currículo e a importância do currículo para a Comunidade Quilombola de Trigueiros
82	3.2 Emergências na formação inicial, continuada e profissionalização de professoras(es) na Educação Escolar Quilombola brasileira e o atual cenário da formação continuada de professoras(es) da Comunidade de Trigueiros
86	3.3 Projeto Político Pedagógico: instrumento de luta pela identidade com a Comunidade Quilombola de Trigueiros
92	“Da escola que temos para a escola que queremos”: as percepções do Grupo Focal

92	4.1 Inquietações e esperanças na educação do quilombola de Trigueiros
101	4.2 Dificuldades e desafios vividos na educação de Trigueiros
111	4.3 Reflexões a partir do Grupo Focal
111	4.3.1 A relação da escola com a Comunidade Quilombola de Trigueiros
114	4.3.2 Identidade quilombola: entre o conhecimento e o reconhecimento
115	4.3.3 Ensinar e aprender: ser quilombola no currículo da escola
118	O quilombo na prática pedagógica e a prática pedagógica no quilombo: o atual panorama
118	5.1 O atual panorama das práticas pedagógicas na educação escolar da Comunidade de Trigueiros: dilemas do presente
124	5.2 Para além do pesquisador: minha experiência/vivência como professor na Educação Escolar Quilombola
145	5.2.1 Ponderações sobre a prática pedagógica na Educação Escolar Quilombola
146	Pensar e repensar a escola: a construção da proposta pedagógica e curricular para educação escolar quilombola de Trigueiros
146	6.1 Os caminhos na construção do Proposta Pedagógica e Curricular
148	6.2 Apresentando as dimensões da educação escolar quilombola da Comunidade de Trigueiros: o despertar do (re)pensar para uma educação diferenciada
153	Considerações finais: reflexões por mudanças possíveis
157	REFERÊNCIAS
164	ANEXO
167	POSFÁCIO

PREFÁCIO

PERTENCIMENTO QUILOMBOLA E VALORIZAÇÃO DOS SABERES ANCESTRAIS

Discutir temas que envolvem sujeitos historicamente excluídos da sociedade brasileira, como é o caso dos quilombolas tem um impacto social muito importante, principalmente, no contexto atual de tantas perdas sociais agravadas pela pandemia do Coronavírus que assolou e ainda assola o mundo e de maneira muito pior o Brasil.

O Brasil é o país com o maior número de vidas ceifadas pela Covid-19, infelizmente, passamos de meio milhão de vidas perdidas por descaso do governo brasileiro que tem demonstrado total desrespeito pela vida humana em todos os seus atos desde que a pandemia iniciou-se. Nesse contexto, a crise sanitária e política que enfrentamos no Brasil ampliaram mais ainda as desigualdades sociais, étnicas e raciais. Entre os mais vulneráveis estão os cidadãos em maiores condições de pobreza, como é o caso das populações quilombolas que se encontram em aproximadamente 6.000 (seis mil) localidades quilombolas espalhadas em todo o país. Atualmente, tiveram suas vidas ceifadas pela Covid-19 300 (trezentos) quilombolas e 5.579 (cinco mil quinhentos e setenta e nove) casos confirmados pelo levantamento da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ)³.

Diante do exposto, ressaltamos a importância da pesquisa realizada pelo jovem pesquisador quilombola Romero Antonio de Almeida Silva, intitulada *Identidade, memória e pertencimento como instrumentos de luta no currículo escolar da comunidade quilombola de Trigueiros-PE*, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte no ano de 2020 a qual tive o privilégio de orientar e vem a público no formato de livro. O trabalho que teve como objetivo principal analisar de que forma os conhecimentos da Comunidade Quilombola de Trigueiros contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e curriculares na perspectiva da Educação Escolar Quilombola.

³ Disponível em: < <http://conaq.org.br/noticias/a-luta-se-torna-valida-se-resistir-for-um-ato-continuo-e-diario/> > Acesso em 21 ago. 2021.

O trabalho premiado como a melhor dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte no ano de 2020 por ocasião do 2º Prêmio de Dissertações e Teses da Universidade de Pernambuco apresenta um forte impacto educacional e cultural. Entre os méritos do trabalho destacam-se o rigor teórico e metodológico expressos ao longo do texto desse jovem e perspicaz pesquisador, além da inserção social que culminou com a elaboração da *Proposta Pedagógica e Curricular para Educação Escolar Quilombola da Comunidade de Trigueiros* avaliada e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Vicência-PE (Cf. Parecer CME nº 01/21 de 16/04/2021).

O impacto educacional da Proposta tem como fundamento a Lei Federal 10.639/2003, o Parecer nº 16/2012 aprovado em 5 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) e da Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2008 do CNE/CEB, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica brasileira. Essas bases legais são instrumentos para vociferar a necessidade e importância da Educação Escolar Quilombola. Entretanto, essa Proposta não se limita ao impacto educacional, mas engloba impacto propriamente social, ao passo que observa as lutas por reconhecimento sócio-cultural dos quilombolas e, com isso, desemboca no impacto cultural, ao observar a importância da presença da cultura quilombola na educação escolar. (SILVA, 2020).

Portanto, recomendo a leitura desta obra que nos proporciona compreender como a história e a identidade quilombola podem (devem) ser valorizadas nas práticas pedagógicas não só na escola da Comunidade de Trigueiros, mas em outros territórios quilombolas do Brasil. Reforçando, assim, a luta dos quilombolas por uma educação baseada em sua produção cultural, social, política e econômica, na memória coletiva; nas práticas culturais; nas tecnologias e nas formas de produção do trabalho; nos acervos e repertórios orais da comunidade e, nas diversas manifestações que conformam o patrimônio cultural e a territorialidade, como nos informa o pesquisador Romero.

Profa. Dra. Adlene Silva Arantes - PPGE/UPE
Carpina, 21 de agosto de 2021

INTRODUÇÃO: NARRATIVAS DE MINHA VIDA QUILOMBOLA NA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE TRIGUEIROS-PE

A Educação se constitui como a força que ontologicamente forja as sociedades humanas, desde os tempos primitivos aos dias que nós fazemos presentes. Essa educação traduz muito do que somos hoje e do que seremos no futuro. Para chegarmos a esse futuro, antes passamos temporalmente pelo passado e pelo presente, e é através desses dois momentos que chegaremos ao destino. Nessa chegada, o que queremos? Tenho plena certeza de que o que de melhor poderemos ter para a plenitude da vida, principalmente se nela esteja o reconhecimento de quem somos, de onde somos e o que defendemos. Pensar esses três pontos define muito do que queremos para o futuro, mas antes está entre nós o presente com as contribuições do passado.

É no espaço temporal do presente que podemos interagir, pensá-lo, repensá-lo e buscar modificá-lo. Evidente que não conseguimos dar conta de tudo que nos rodeia e nos angustia, mas sempre há caminhos que podemos, e devemos caminhar, para trazer significado a essas angústias, não só de um único ser, mas de tantos outros que, conscientemente ou não, necessitam de ações para percebê-lo (o negro, o quilombola...) como ser socialmente presente no mundo.

Infelizmente, esse direito de pensar, repensar e buscar modificar o mundo onde vivemos foi negado por muito tempo ao povo negro em diferentes partes do mundo ocidental e no Brasil. Esse poder de tentar encobrir a humanização do povo negro provocou fissuras extremamente traumáticas e humanamente terríveis, firmadas na humilhação, na inferiorização, na perseguição e em tantos outros atos para justificar a escravidão. Essa escravidão rompeu a vida de diversos povos em África; muitos desses foram trazidos ao Brasil como serem não humanos, na empreitada do novo mundo, o eldorado do eurocentrismo do poder político, econômico e territorialista.

Mas, chegando aqui, em terras estranhas, houve resistência. E o maior símbolo dessa resistência são os quilombos. Esses espaços firmaram o direito, mesmo que tentados sempre que revelados pelo sistema escravista onde se encontravam. E, nessas idas e vindas da perseguição, os quilombos resistiram e continuam nessa resistência nos dias presentes. Carecendo de políticas públicas que os dê possibilidades de vida, de respeito, de saúde, de direitos e de educação.

Neste sentido, é de uma comunidade quilombola que venho. Sou Romero Antonio de Almeida Silva, sim esse é meu nome⁴. Nasci na Comunidade Quilombola de Trigueiros e vivo até hoje. Sou filho de Maria Djanira da Silva, conhecida por Djeane, filha de Maria Félex da Silva, a Dona Nicota (*In Memoriam*). Minha mãe é uma grande inspiração, pois sempre se dedicou na criação de mim e de meu irmão gêmeo, o Rogério. Mulher humilde nas palavras, mas guerreira na vida. E o não conhecimento das letras não diminui em nada sua capacidade de se (re)inventar todos os dias, para poder nos oferecer dignidade. Desempenhou o ofício de lavadeira de ganhos no Riacho do Coqueiro que corta a Comunidade de Trigueiros, onde em muitos momentos eu já fazia companhia juntamente com meu irmão, passando por vendedora de porta em porta de diferentes produtos em Trigueiros. Tudo isso acontece desde as minhas lembranças mais antigas!

Meu pai, o Severino Antonio de Almeida ou simplesmente Bibiu, homem que sempre demonstrou o amor por mim e pelo meu irmão, mesmo em meio a sua dureza, justificada por sua criação e pela realidade vivida, criou seus filhos a base do suor do corte da cana-de-açúcar desde que me entendo por gente. Minhas lembranças vão desde o momento que dormia no sofá, e ele com todo o cuidado me levava para cama. Contudo, a vida nos traz separações que sempre acreditei ter sido o melhor para nossa família naquele momento. Isso, aos meus 16 anos, foi difícil. Mesmo assim, meu pai não deixou de me procurar praticamente todos os dias, até hoje, e eu a ele.

A vida é assim. Desde os meus 12 anos, tinha o compromisso, juntamente com meu irmão, de ajudar na padaria de minha tia, única irmã de minha mãe. Esse foi meu primeiro trabalho. Lá chegava durante anos, antes da seis da manhã, para depois ir à escola à tarde. Apesar disso, nunca me limitou ir a ela (escola).

Esse trabalho foi o que me deu a possibilidade de comprar minhas próprias roupas e material escolar, pois meus pais não tinham condições. Não creio que a melhor forma de ter bem pessoais seja trabalhando aos 12 anos de idade, mas entre o

⁴ Uso a primeira pessoa do singular, a partir desse momento, para expressar meus vínculos de pertencimento, como autor deste trabalho a Comunidade de Trigueiros, por ser sujeito-filho e morador dessa localidade, na tentativa de buscar contribuições significativas para a mesma e demonstrar a importância da educação escolar como possibilidade política educacional afirmativa para o desenvolvimento humano e da Comunidade, nas suas relações de continuidade de vínculos de pertença. Deste modo, em diferentes momentos, coloco-me neste estudo, pois o entendo não apenas como documento acadêmico, mas essencialmente instrumento político/social que percorre também minha militância pela Educação Escolar Quilombola.

certo e legislação existe a realidade, que foi não só que me levou a ter que ir trabalhar, foi necessidade da vida. Por isso, a importância das políticas educacionais, sociais, esportivas, entre outras, não só para a criança, mas para o seus pais. Para que o trabalho não esteja na realidade de crianças e jovens em idade escolar.

Sabe o que me faz ser eu? A criação para o respeito por todos e todas que estão em minha volta. Lembro-me de minha vó Nicota quando dizia que deveria aprender a viver. Suas palavras nunca saíram de minha memória. E tento fazer isso todos os dias.

Iniciei minha vida escolar com 5 (cinco) anos, no ambiente que trago neste estudo, a Escola Municipal Alfredo Gomes de Araújo, a única escola da Comunidade de Trigueiros. Estudando nela até 2005, quando com meus 14 (catorze) anos, tive que deixá-la com a conclusão da antiga 8ª Série, pois a mesma não atendia o Ensino Médio. Nesse período, não tenho lembranças de ter escutado ou estudado na escola sobre Trigueiros como lugar de resistência negra, como quilombo.

Com isso, tive que me deslocar todos os dias para a sede do município, Vicência, com tantos outros colegas, em um ônibus sem condições para transporte escolar. Sendo esse deslocamento pelas estradas de barro que cortam os canaviais. Durante o verão, a poeira cobria o ônibus e, no inverno, a lama nos fazia correr riscos na estrada e até nos impossibilitar de ir à escola (infelizmente, tudo isso continua acontecendo com os jovens de nossa Comunidade), para poder concluir mais uma etapa de minha vida escolar, em 2008. Lembro que, para poder realizar a nossa festa de conclusão do Ensino Médio, minha mãe trabalhou por um período como empregada doméstica em Recife.

Com a conclusão do Ensino Médio, sempre tive o desejo de cursar a graduação em história, mas as dificuldades financeiras adiaram por um ano e meio esse sonho. Mas, minha tia Guiomar via esse desejo e falou que poderia nos ajudar (eu e meu irmão gêmeo) a realizar esse sonho. Prestei vestibular na Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros, localizada na cidade de Goiana/PE em 2010 e, com a ajuda dessa tia, pagava uma pequena mensalidade que, para mim, era alta pelas condições financeiras de minha família.

Durante o curso, por ter boas notas, obtive bolsa parcial e, durante a graduação, fui convocado para assumir um concurso público como auxiliar de serviços gerais em uma escola. Esse emprego contribuiu na renda de minha família e para que pudesse cursar a Especialização em História do Brasil (*Lato Sensu*).

Aliás, é a partir desse curso que surgiram minhas indagações e preocupações com a necessidade de uma educação escolar que aproximasse com maior força a Comunidade de Trigueiros. Isso veio a acontecer ao fim da escrita de meu trabalho monográfico, ao estudar a minha Comunidade sobre outra ótica: a religiosa. Foi através das percepções submergidas com aquele estudo que me perguntei sobre o panorama identitário da Comunidade e de que forma poderia estudar e contribuir para que esse lastro pudesse ou possa ser amenizado.

Esses anos me possibilitaram ser e estar sendo forjado pelas histórias de vida, pela luta do povo trigueirense por existir, pelos ancestrais da Comunidade, dentre eles, os que tive a oportunidade de conhecer em vida, pela educação na comunidade, pela educação escolar e pela bandeira de luta identitária e de pertencimento que hoje também travo todos os dias no reconhecimento de minha Comunidade enquanto quilombola, algo que foi tentado silenciar em nós por tanto tempo.

Percebi, então, que necessitaria mergulhar na educação como propulsora da ontologia do ser humano e desembocar na educação escolar como possibilitadora de maior aproximação desse ser (humano) com as bases de identidade com a Comunidade de Trigueiros. É válido lembrar que a escola é ambiente construtor de pensamentos críticos, problematizador da vida, construtor do revigoramento do conhecimento e reconhecimento.

Daí minha inquietação de que forma poderia fazer isso e onde poderia ter a possibilidade de buscar fortificação educacional, teórica e orientadora, para discutir essas preocupações e executar medidas que possam atenuá-las, sendo no mestrado o caminho que daria essa possibilidade.

Em 2018, ingressei no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco - *Campus* Mata Norte, na linha de pesquisa Gestão e Política Educacional. Aliás, sou o primeiro morador da Comunidade de Trigueiros a chegar a esse ambiente na academia. Entretanto, ao mesmo tempo em que me alegro por essa conquista, reflito que infelizmente outros não tiveram essa oportunidade ainda (creio que represento uma conquista não só minha, mas de Trigueiros), e busco com este estudo que a escola da Comunidade de Trigueiros possa (re) vigorar em seus alunos(as) a estrutura de poder que eles(as) (alunos(as)) possuem, principalmente para com os vínculos orientados na história, memória e identidade, num fluxo que alimente o sentido de pertencimento.

Durante o percurso do mestrado tive um dos meus maiores sonhos realizados, a oportunidade de lecionar na escola de minha Comunidade. A Escola Municipal Alfredo Gomes de Araújo, que foi meu reduto na educação escolar fundamental, tornou-se meu reduto como professor em 2019. Aliás, a escola e eu nascemos no mesmo ano em 1991.

O sonho de lecionar foi realizado, mas veio o maior desafio de minha vida junto com ele: lecionar é uma tarefa MUITO gratificante, mas extremamente dura pelos grandes desafios que a educação escolar nos traz. Em meio a tudo isso, prefiro ficar com as palavras de Paulo Freire (2020, p. 127) quando afirma que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.”

Aliás, a educação é um dos temas mais abrangentes que se pode abordar no mundo científico, como, também, no cotidiano da sociedade. Falar de educação significa ampliar as discussões sobre as relações sociais, falar da atualidade, das reformas neoliberais, das políticas afirmativas, da perda de direitos garantidos, entre tantos outros. Mas o principal papel da educação é contribuir no desenvolvimento de cada ser humano. E, por esse espectro, o tema deste estudo é a Educação Escolar Quilombola (EEQ), por ser elemento condutor de luta das comunidades quilombolas por uma educação escolar que evidencie suas formas, jeitos, territórios, histórias, memórias e seus vínculos de ancestralidade, num objetivo sempre engajado nas conexões de pertencimento identitário, as localidades negras quilombolas.

Contudo, o interesse sobre essa temática por parte desse pesquisador ilustra-se a partir das colocações de Lüdke e André (1986, p. 35), ao defenderem que “o que cada pessoa seleciona para ‘ver’ depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural”.

As palavras dos autores são extremamente pertinentes para dimensionar o interesse sobre essa temática, principalmente por ver na escola caminhos para aproximar a vida dos seus alunos(as) com as práticas cognitivas do conhecimento. E, especialmente, por objetivar uma melhor prática educativa na escola da comunidade quilombola onde vivo.

Por esse motivo, esse estudo foi desenvolvido na única escola da Comunidade Quilombola de Trigueiros-PE. Uma Comunidade com pouco mais de 1300 (um mil e trezentos) habitantes, com acesso por estrada de terra, numa distância de 12 km da sede do município de Vivência/PE, cercada pelo ouro verde, a Cana-de-açúcar, residente desde a colonização brasileira, que condicionou a escravidão vidas de povos

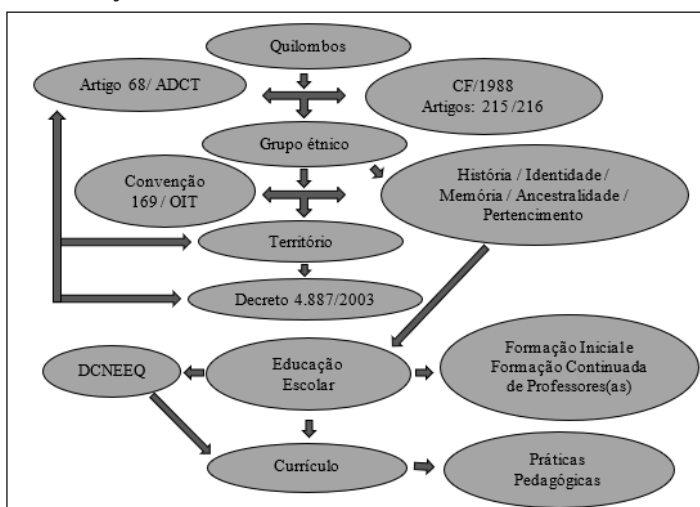
africanos e suas descendências e, até hoje, faz derramar o suor de muitos na labuta diária de moradores dessa Comunidade para sustentar suas famílias.

A Comunidade de Trigueiros não era conhecida enquanto quilombo até o início dos anos dois mil. Foi a partir das histórias contadas pelos griôs (os mais velhos) da Comunidade, em encontros realizados semanalmente, que a história foi remontada e o acesso à informação proporcionou a busca pelo reconhecimento da localidade enquanto Comunidade quilombola.

A forma legalmente compreendida pelo termo quilombo no Brasil encontra-se atualmente constituída no Decreto Federal 4.887/2003, afirmando, no Art. 2º, que a compreensão de quilombo são: “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. Como isso, o decreto estabelece como proceder a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação das comunidades quilombolas.

Conceitualmente, os quilombos no Brasil e sua educação escolar se articulam basicamente a partir do mapa conceitual abaixo apresentado:

Figura 2: Estrutura conceitual dos quilombos brasileiros culminando em sua estrutura de educação escolar



Fonte: O autor (2020).

Essa estrutura conceitua os quilombos no Brasil e como legalmente está ancorada a busca pelo reconhecimento através da Constituição Federal de 1988, que coloca os quilombolas como sujeitos “existentes”, com base no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias em seu Artigo 68, como nos Artigos 215 e 216 da CF/88. Assim, como também na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil é signatário, ao tratar sobre os direitos dos povos indígenas e tribais ou tradicionais, visando a inclusão social.

Toda essa busca por embasamento legal só reforça a importância da política de Educação Escolar Quilombola, principalmente por seu caráter afirmativo de contribuir para o fortalecimento da identidade quilombola, especialmente porque a Comunidade de Trigueiros só veio a ser reconhecida enquanto quilombo em 12 de junho de 2008 pela Fundação Cultural Palmares, órgão ligado ao Governo Federal.

Trigueiros surge como fonte de refúgio, mas “ao mesmo tempo de liberdade” e oportunidade (SILVA, 2017, p. 11) para negros fugitivos,

negros libertos, brancos pobres e indígenas, caracterizando uma localidade misturada. Trigueiros destoa da ideia arraigada na imaginação da grande maioria dos brasileiros, do que seria ou o que foi uma comunidade quilombola. Ao mesmo tempo se aproxima do Quilombo dos Palmares, como lugar de refúgio e oportunidade. Num cenário de escravidão vivido no Brasil em mais de três séculos (Idem, p. 17-18).

Em meio a todo esse cenário vivido por essa Comunidade, ao longo de sua história, é nítida a resistência que a fez existir e, principalmente, resistir às construções escravocrata e açucareira, com suas estruturas social/política/econômica que buscaram desmantelá-la.

É importantíssimo ressaltar a recente certificação da Comunidade de Trigueiros e afirmar a necessidade de políticas governamentais ou políticas públicas que venham atenuar as dissoluções históricas arraigadas nessa localidade, buscando pensar com a escola e a Comunidade caminhos que possam aproximá-las.

Logo, este estudo⁵ buscou dar conta do problema: de que forma os conhecimentos da Comunidade Quilombola de Trigueiros podem contribuir para as práticas pedagógicas e curriculares de sua escola e suas relações com a política da Educação Escolar Quilombola?

Essa aproximação entre a Comunidade e a escola se traduz como ambiente do presente, ao objetivar ter na escola práticas pedagógicas e curriculares ambientadas na Comunidade de Trigueiros, no intuito sempre presente de que os(as) alunos(as) sejam educados(as) para o reconhecimento da Comunidade onde vivem.

Neste sentido, o objetivo geral que percorre esse estudo é analisar de que forma os conhecimentos da Comunidade Quilombola de Trigueiros contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e curriculares na perspectiva da Educação Escolar Quilombola. E os específicos correspondem a: (1) compreender os processos de luta histórica vivida pelos povos quilombola no Brasil; (2) Conhecer a história da Comunidade Quilombola de Trigueiros e seus processos de luta por reconhecimento quilombola; (3) Discutir a educação escolar quilombola, enquanto política educacional afirmativa de identidade, memória e pertencimento quilombola; (4) Compreender a importância da Educação Escolar Quilombola, das Diretrizes Curriculares para Educação escolar Quilombola (DCNEEQ) e do currículo para educação escolar da Comunidade de Trigueiros; (5) Compreender as percepções dos participantes do grupo focal sobre a Comunidade Quilombola de Trigueiros e sua educação escolar; (6) Analisar o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Curricular na Educação das Relações Étnico Raciais da escola da Comunidade de Trigueiros; (7) Apresentar o atual panorama vivido na educação escolar da Comunidade de Trigueiros; (8) Elaborar uma proposta pedagógica e curricular para educação escolar quilombola da Comunidade de Trigueiros; (9) Instituir o Fórum Municipal de Educação Escolar Quilombola.

É importante diferenciar o que é educação quilombola e o que é educação escolar quilombola, para possibilitar compreender suas diferenças, suas aproximações e vínculos. Logo, a educação quilombola é aquela que está presente no quilombo, ela percorre as ancestralidades, as famílias, o modo de viver e conviver no quilombo, as práticas territoriais, as experiências e vivências de luta, de história,

⁵ É importante salientar que este estudo obteve parecer aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa parecer nº 3.386.690/2019.

de identidade, memória e pertencimento. Ela não é fixada em uma instituição, mas na lógica vivida no quilombo. Já a educação escolar quilombola é a educação praticada nas instituições escolares, que tem como premissas ligar as vivências, lutas, histórias, cultura, memórias, territorialidade, a identidade e o pertencimento do quilombo e dos(as) quilombolas, ou seja, da educação quilombola às práticas pedagógicas e curriculares no meio escolar.

A propósito, a Educação Escolar Quilombola ‘surge’ como um instrumento político e educacional para aproximar (ou não permitir que, outros contextos educativos desconstruam as realidades, história e identidade dos(as) quilombolas) as escolas localizadas em territórios quilombolas e escolas que recebem alunos e alunas oriundos dessas comunidades de suas construções socioculturais. Desta forma, existem pesquisas com publicações que estão em artigos, dissertações, teses e livros que tratam sobre essa temática (tanto produzidos por quilombolas como por não quilombolas), mas a emergência sobre essa política educacional necessita de mais estudos que venham reverberar a Educação Escolar Quilombola.

Para traçarmos uma breve introdução, veremos as colocações de Carril (2017, p. 552):

A política pública [*de Educação Escolar Quilombola*] representa avanços significativos na história da educação brasileira, notadamente na forma como se inseriram os afrodescendentes não somente na escola, mas na própria sociedade que, desde o final da escravidão, tentou definir um lugar de ausência e esquecimento desse segmento. Rumando ao contrário do trajeto de subalternidade e submissão às hierarquias que tanto marcam a formação social do país (...).

As colocações da autora nos fazem justificar a necessidade de mergulhar na Comunidade de Trigueiros, como elemento importante para sustentar a necessidade da política de Educação Escolar Quilombola, por ela consistir no reconhecimento dos(as) quilombolas por uma educação escolar que os ponham como centro do processo educativo.

A Educação Escolar Quilombola é legalmente regida pela Resolução nº 8, de 20 de Novembro de 2012 do Conselho Nacional de educação (CNE) / Câmara

de Educação Básica (CEB) e homologada pelo Ministério da Educação, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na educação básica, que afirma em seu Artigo 6º Inciso VI que deve-se “zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais” (BRASIL, 2012, p. 5). Sua existência não é do acaso, mas, sim, da luta pelo reconhecimento dos(as) quilombolas e de suas comunidades de diferentes regiões do Brasil, para ter suas formas educativas no processo de formação escolar dos seus.

Não por acaso, Masschelein e Simons (2015, p. 89-90) destacam a importante relação escola/comunidade, ao afirmarem que,

Se quisermos levar a sério o modelo da educação escolar, não precisamos perguntar qual é a função ou significado da escola para comunidade, mas, pelo contrário, qual é o significado que a sociedade pode ter para a escola. E isso se resume a nos perguntamos o que achamos importante na sociedade e como trazer essas coisas “para o jogo” da escola.

Esse diálogo subsidia a importância da Educação Escolar Quilombola, por ela agregar o significado que a sociedade, nesse caso, a trigueirense, tem para a escola. E o inverso também se faz necessário: a importância da escola para Trigueiros, pois, sem essa articulação, a educação escolar na perspectiva diferenciada quilombola não ocorrerá. É importante destacar que o que fica na evidência na educação escolar quilombola é sua necessidade de estar presente e em constante relação com a comunidade e a escola. E essa relação se comunga na presença de uma na outra, não simplesmente fisicamente, mas interativa.

Por ser uma educação diferenciada, a Educação Escolar Quilombola requer que os conhecimentos da comunidade sejam a base da proposta pedagógica e curricular da escola, pois é através desses conhecimentos que os(as) alunos(as) perceberam quem são, de onde são e onde podem encontrar suas identidades quilombolas. E essas contribuições darão a eles(as) a possibilidade de (re)pensar o mundo e se reconhecer como ser socialmente presente nele, defensor da vida

pautada na sustentabilidade do direito, da terra, de seus territórios e da educação, como propulsores de seu desenvolvimento para a vida e para a vida adulta.

Desta forma, este estudo tem como base teórica autores e autoras que tratam sobre quilombo e lutas quilombola, como: Gomes (1997), Fiabani (2012), Silva (2019), Lindoso (2011), Souza (2013) e Nunes (2006); identidade e memória, entre eles: Hall (2006), Candau (2012), Erikson (1976) e Nora (1993); sobre currículo escolar: Macedo (2014), Lopes (2011) e Silva (2013); Educação escolar quilombola: Carril (2017) e Silva (2012); outros pensadores que problematizam a questões das políticas afirmativas, como: Munanga (2003), Cruz (2011) Gomes (2001) e Gomes (2002), e de como esse debate possibilita enxergar a educação escolar quilombola como afirmativa para a identidade quilombola. Além do já exposto, utilizamos autores que, de forma indireta, contribuem para pensarmos uma Educação Escolar Quilombola justa na desigualdade vivida no Brasil, como Freire (2001, 2016a, 2016b, 2019, 2020).

A metodologia significa momento importante para uma pesquisa. Sobre isso, Chizzotti (2006, p. 27) nos alerta que ela segue uma lógica pensada pelo pesquisador para buscar compreender suas indagações, usando-se de procedimentos operacionais que deem a possibilidade de estabelecer conexões entre teoria e os dados coletados qualitativamente ou quantitativamente. Minayo (2001, p. 16), por sua vez, corrobora afirmando que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.”

Deste modo, compreender o problema que indago enquanto sujeito quilombola e pesquisador dessa temática, já apresentado neste livro, sobre de que forma os conhecimentos da Comunidade Quilombola de Trigueiros podem contribuir para as práticas pedagógicas e curriculares de sua escola e suas relações com a política de Educação Escolar Quilombola.

A base metodológica se configura numa abordagem qualitativa, pois estabelece melhor relação para com este estudo. Por isso, Chizzotti (2010, p. 79) defende que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Mediante tais considerações, como também do objeto que caracteriza esse estudo, fica evidente a importância da pesquisa-ação como pressuposto de suas contribuições para melhorias no ambiente da pesquisa. Barbier (2007, p. 19) assinala que “a pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política”.

A dialogicidade que a pesquisa-ação propicia possibilita a interação entre o eu, enquanto pesquisador e inerentemente enquanto quilombola (pois esses processos de vida não se dão em separado), e os sujeitos envolvidos na pesquisa, principalmente pelo caráter participante que essa técnica de pesquisa está estruturada. Deste modo, Barbier (2007, p.43) afirma que “o pesquisador intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança cujos fins ele define como estratégia”.

A posição do quase militante, apresentadas pelo autor, se transformou em militância ainda mais forte no decorrer deste estudo, por parte deste pesquisador, porque o território de pesquisa se traduz em luta, e a luta produz significado(s) na pesquisa-ação. Por isso, lutar é lutar, e esse lutar só tem sentido quando se conhecem as problemáticas e as vivências do território estudado.

Destaque-se, ainda, que a pesquisa-ação se dá por diferentes instrumentos. Um deles que foi importante para construção desse trabalho foram as entrevistas semiestruturadas com moradores da Comunidade, para que pudessemos conhecer a história que faz conhecer a Comunidade de Trigueiros, já que, sem esse conhecimento, não teríamos como compreender os contextos fundadores dessa localidade e seus processos de luta por reconhecimento.

Os instrumentos de dados foram a pesquisa de campo (por meio da de entrevistas semiestruturadas e o grupo focal) e pesquisa documental em documentos construídos pela escola da Comunidade (Projeto Político Pedagógico e Proposta Curricular na Educação das Relações Étnico Racial para o Ensino da História, Cultura Afro-Brasileira e Africana).

Mediante as questões que foram expostas acima, foi utilizado o método do Grupo Focal (GF) com participantes que circundam a escola e que pudessem dialogar e colaborar com esse estudo. Para Gatti (2005, p. 9), “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”.

O grupo focal foi composto por sujeitos que circulam a escola território da pesquisa, que podiam contribuir para o debate sobre a Educação Escolar Quilombola,

na escola da Comunidade de Trigueiros/PE. Foram 8 (oito) participantes, 6 (seis) mulheres e 2 (dois) homens, sendo eles liderança da Comunidade, professoras(es), gestão escolar, coordenação pedagógica, representantes dos pais de alunos(as) e dos alunos(as).

Os critérios adotados para escolha dos participantes do GF foram: conseguir dialogar sobre EEQ e sobre a Comunidade de Trigueiros; ter a possibilidade de se reunir à noite (pois durante o dia não era viável, pelas demandas da escola); ter vínculo com Trigueiros e/ou sua escola. Assim, a identificação dessas pessoas ocorreu pela minha imersão de vida na Comunidade e na escola enquanto professor e pesquisador, e de ter entre os participantes os diferentes seguimentos que compõem a comunidade escolar.

As categorias de análise foram definidas a partir do fenômeno quilombola brasileiro, configurando, assim, a Comunidade Quilombola de Trigueiros e a partir dos encontros com o grupo focal, sendo elas: *identidade*, por ser ela o elo de seus moradores com a Comunidade de Trigueiros; *memória*, por ser ela o fenômeno das lembranças históricas do passado e dos acontecimentos recentes e presentes, enraizada no espaço onde é construída; *pertencimento*, por ser ele a estrutura que liga as duas categorias descritas anteriormente; e a categoria *currículo*, por ser elemento que orienta a intencionalidade deste estudo e o que possibilita as vivências das três categorias anteriores no âmbito escolar.

A análise e interpretação dos dados se deu no dinamismo do pensar o problema de pesquisa, através da carência que se observava sobre o ambiente pesquisado e da necessidade de maior presença de Trigueiros em sua escola. Esse processo caminhou também durante as entrevistas com quilombolas da Comunidade, dos encontros com o grupo focal, de minha militância quilombola e da vivência no ambiente escolar e de Trigueiros, por parte desse pesquisador.

A partir do diálogo que se apresenta nesta introdução, este estudo discute em seis capítulos a necessidade da Educação Escolar Quilombola para a Comunidade de Trigueiros, por ser ela um instrumento que pode e deve assegurar os vínculos identitários dos seus com os seus, num ambiente do presente, voltando-se para o passando, ao contar e recontar as histórias e memórias de Trigueiros, e possibilitando ser no futuro o sempre instrumento do poder do reconhecimento identitário com o território.

CAPÍTULO I

LUTA E HISTÓRIA DOS QUILOMBOLAS: BREVE DISCUSSÃO DA HISTORICIDADE QUILOMBOLA E SEUS PROCESSOS DE LUTA, À HISTORICIDADE DO SURGIR DA COMUNIDADE DE TRIGUEIROS E SUAS FORMAS DE EDUCAÇÃO

Somos Povos Quilombolas

Nossa origem foi firmada
Pelos nossos ancestrais
Negros afrodescendentes
Com preconceito jamais
[...]
Mostrando que somos povos
E cultivamos nossa história
Direito de sermos humanos
De vivermos nossa origem
Esse é o nosso desejo
De sermos quilombolas livres.

Luciclaúdia (Preta)

Neste capítulo, o objetivo é compreender os processos de luta histórica vivida pelos quilombolas no Brasil, desembocando na historicidade da Comunidade Quilombola de Trigueiros e seus processos de luta por reconhecimento quilombola e buscando, desta forma, (re)visitar memórias de moradores dessa localidade. Por fim, trago histórias de vida de trigueirenses e suas relações com a educação na comunidade, para que compreendamos o que esse lugar pensa como importante para sua educação escolar.

1.1 A luta dos(as) quilombolas para existir: entre história e resistência

A história do Brasil perpassa diversos acontecimentos de lutas, conquistas, de aprisionamentos, preconceitos, racismo. Enfim, dimensionar os acontecimentos que essa nação viveu ou vive, reflete ou não permite o esquecimento de momentos que, no mínimo, podem ser colocados aqui como cruéis; principalmente, para com pessoas “retiradas de suas vidas”, vendidas ou como escreveu Lindoso (2011, p. 97), “uma mercadoria humana”. É válido destacar que “a escravidão, por mais cruel ou rigorosa, rebaixa o papel da humanização do homem, mas não o priva das virtudes da consciência que adquiriu em sua longa evolução”. (Ibidem, p. 98).

A consciência retratada por Lindoso (2011) emerge na luta do povo negro por liberdade, por não aceitar uma estrutura imposta em dado momento da história do Brasil. ‘Surgindo’ assim os Quilombos. Para isso, veremos o que afirma Souza:

É importante atentar para os acontecimentos que fizeram emergir, na história nacional, os sujeitos chamados quilombolas e para a concepção de quilombo. Desse modo, é interessante perseguir as pistas que propiciaram tais emergências. Ao mesmo tempo procuramos, a partir de fontes escritas e orais, problematizar como a construção da identidade negra e ou remanescente de quilombo nas comunidades rurais (SOUZA, 2013, p. 24).

É importante salientar que os primeiros quilombos (Kilombos) surgem em África, como escreve Kabengele Munanga (1995, p.63) em *Origem e Histórico do Quilombo na África*. Assim, os primeiros grupos eram formados por sociedades de guerreiros, como instituição política e militar. Logo, Munanga escreve que

o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não-povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando

o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar”. (MUNANGA, 1995, p. 63).

Mas, também é necessário dizer que os estudos sobre o significado do termo quilombo apontam que ele não é único, porque perpassa por diferentes estudos na historiografia e na antropologia e chega às ressignificações do próprio termo quilombo no presente, como representatividade de resistência do povo negro.

Retornamos, assim, as colocações de Souza (2013), ao afirmar a importância de emergir os sujeitos chamados quilombolas não é pura e simplesmente para retratá-los como sujeitos da história. A autora ressalta a necessidade de problematizar a “identidade negra e ou remanescente de quilombo”, não como um problema, mas como reação às circunstâncias de invisibilização histórica. Nunes (2006, p. 344) vem ampliar as discussões sobre a compreensão das comunidades quilombolas e salienta um costumeiro ato de assemelhar as diversas comunidades a Palmares, quando diz que “existe um arquétipo pré-estabelecido desse grupo étnico, estabelecido pela ciência e pelo senso comum, que por um bom tempo insistiram em padronizar territórios quilombolas ou referenciá-los à Palmares, exclusivamente”.

Nunes (2006, p.345) continua salientando a importância de pensarmos para além dessas uniformidades e partirmos para estudos que venham trazer as comunidades quilombolas à luz de suas particularidades e identidades que se diferenciam e se aproximam numa perspectiva “conceitual e histórica”.

Há referências teóricas que se debruçaram e continuam a se debruçar sobre os sujeitos negros-quilombolas⁶, como: Flávio dos Santos Gomes (1997), José Mauricio Arruti, Adelmir Fiabani (2012), Gabengele Munanga, por exemplo. Esses estudiosos não pairam suas pesquisas simplesmente nos quilombos coloniais

⁶ Os coloco no plural para destacar que não existe uma uniformidade do sujeito quilombola, o sujeito padrão, pois o ser quilombola se diferencia em diferentes regiões brasileiras, em suas diferentes comunidades. Mesmo assim, acredito como importante o discurso dos(as) quilombolas em caráter unificador, por entender que ele fortalece a base de luta e de reconhecimento do Estado e da própria sociedade para com o(s) sujeito(s) quilombola(s).

e imperiais e/ou na forma histórica e antropológica, todavia no cotidiano do sujeito quilombola e sua educação escolar, como os casos do próprio Arruti e Munanga.

Flávio Gomes (1997, p. 3) descreve que os quilombolas se encontravam em diferentes espaços,

Seja nos recôncavos junto a engenhos, engenhocas e fábricas de alimentos, seja em montanhas que cercavam terras auríferas, seja em campos de pastagens em meio aos sertões, passando por serras, planícies e planaltos, seja avançando fronteiras de um lado para o outro, muitas das quais internacionais, quilombolas e fugitivos inventaram caminhos, readaptaram suas estratégias a cenários diferentes e mesmo montaram aqueles próprios para seus mocambos (GOMES, 1997, p. 3).

Importante o destaque que o autor dá para evidenciar que os quilombos e seus quilombolas existiram por todas as partes. E acrescento que continuam existindo: nos engenhos de fogo morto, nas montanhas, nos sertões do Brasil, nas serras, na beira dos manguezais, em ambientes urbanos, do sul ao norte, do leste ao oeste brasileiro, não no estereótipo do passado escravista, mas na realidade da herança desse passado traumático que insiste em resistir nos dias de hoje.

No Brasil colonial — em todas as áreas — foram inúmeros os quilombos. Desenvolveram-se quase que ao mesmo tempo que a ocupação e expansão econômica de algumas localidades. Procuraram florestas inóspitas ou estabeleceram-se bem próximos a engenhos e senzalas. Reinventaram experiências históricas de suas culturas africanas e crioulas. Tornavam-se invisíveis buscando a interiorização. (GOMES, 1997, p. 39)

Já Fiabani nos descreve a necessidade de não tentarmos compreender a história do Brasil sem sua herança escravista, ao dizer que:

A escravidão colonial alcançou verdadeiro apogeu no Brasil. É impossível compreender a história desta nação dissociada da herança escravista. O Brasil foi uma das primeiras nações

do Novo Mundo a organizar o escravismo e a última a concluí-lo. Também foi ali que desembarcou o maior número de africanos escravizados. A economia escravista nacional produziu a mais rica gama de mercadorias coloniais com mão de obra servil: açúcar, arroz, café, charque, fumo, pau-brasil, ouro etc. Praticamente não há lugar deste imenso território que não tenha conhecido o trabalhador feitorizado. Onde se faz necessário o trabalho braçal, lá estava o trabalhador cativo, tanto nos centros urbanos quanto na zona rural (FIABANI, 2012, p. 21-22).

Contudo, antes desse trabalhador, lá estava o ser humano em sua forma e necessidade de liberdade e humanidade do si, em detrimento daquela estrutura ferozmente desumana europeia⁷, resultando a escravidão, mas legitimada numa visão econômica, de alma, de cor, de fé, que totalmente diferenciava o europeu do africano⁸. Daí, “a fuga foi uma das formas de resistência do cativo que mais preocupou a sociedade escravista e angustiou tanto o escravizador [...], depois do comércio [...]”. (Ibidem, p. 22)

A herança escravista forjou muitas das estruturas racistas e preconceituosas que podemos enxergar no Brasil do hoje. Todas as vivências, histórias de vida e do cotidiano trouxeram para o campo de estudo como a resistência do(a) negro(a) contra o poderio da escravidão vai tornar importante sua luta, não restrita ao período da escravidão, porém perene para os dias atuais. Gomes destaca que

Emergem em recentes análises os aspectos multifacetados da resistência negra durante a escravidão. Em diversas ocasiões, cativos empreenderam fugas, constituíram quilombos,

⁷ Quando coloco europeia, não compreender de forma homogeneizada continentalmente aos dias atuais, nem em parte do século XIV, século XV em diante, mas no simbolismo enquanto ambiente que adentra na empreitada expansionista para além das terras mais próxima, como no caso dos portugueses e espanhóis.

⁸ Quando trato do africano, não tenho a intensão de colocar todos os povos desse continente como um único povo, esse seria um verdadeiro erro histórico, trajado de ignorância, pois há centenas de povos que estiveram e estão até os dias presentes na terra uniformizada na literatura mundial como África. E o Brasil tem recebido ao longo da história muitos desses povos, como por exemplo: os Iorubás.

organizaram mocambos, realizaram levantes, protestos e motins e foram sujeitos, nesse sentido, de experiências múltiplas de resistência cotidiana. Mais que isso, reelaboraram, reorganizaram e transformaram, sempre que possível o universo em que viviam. Nesses processos históricos viveram situações limites, envolvendo lutas, conflitos, acomodações, enfrentamentos e confrontos. Era no cotidiano das experiências escravas que se tornava possível perceber a recriação permanente dos significados da liberdade. Mais do que tão somente uma “reação”, a formação de quilombos, e outras variadas formas de protesto escravo, explícitas ou não, foram agenciadas em diversos momentos pelos cativos (GOMES, 1997, p. 12-13).

Os quilombos não ficaram restritos ao período da escravidão, mas sim estiveram presentes após o 13 de maio de 1888, e continuam existindo e resistindo, não de um saudosismo do período escravista - mesmo que alguns esperem visualizar estereotipadamente o Quilombo dos Palmares nos dias atuais, mas no vigor da luta desse povo pelo reconhecimento de suas simbologias de existência em meio à negação histórica, legal e da sociedade brasileira por um século (de 1888 a 1988), quando a Constituição Brasileira vem citar e possibilitar no direito jurídico a “existência” dos quilombos e dos(as) quilombolas, como podemos observar nas colocações de Silva:

As lutas dos quilombos ou comunidades remanescentes dos quilombolas remontam ao século XVII no Brasil. No entanto, só a partir da CF/88 passaram a ser conhecidas como sujeito de direitos. Esse vazio constitucional ou legal do reconhecimento trouxe para esses grupos a invisibilização e a negação da sua existência, impondo um efetivo silenciamento às suas vozes e às suas manifestações culturais, criando um distanciamento entre a existência desses sujeitos e seus jeitos de ser, lidar com a terra, com as águas e com as florestas por meio de processos organizativos próprios, que fazem com que existam direitos que não se efetivaram para esses grupos. Os

quilombos existem, são detentores do direito, todavia, a violação ou a negação desses mesmos direitos pode ter o Estado como seu principal autor, podendo resultar em obstáculo ao acesso a esses direitos (SILVA, 2019, p. 69-70).

Caminhando nas colocações de Silva (2019) sobre a importância da CF/88 no reconhecimento dos(as) quilombolas, trago o que Arruti chamou de “novos sujeitos de interesse entram em sena”, para destacar a luta dos grupos tradicionais na busca por reconhecimento com o Artigo 68 Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Nessa direção, o autor destaca que,

Depois de ter sido aprovado sem maiores discussões como uma das disposições constitucionais transitórias, não tanto pelo seu valor intrínseco, mas como mais um item no pacote das festividades pelo centenário da abolição da escravatura, o “Artigo 68” ficou sem qualquer proposta de regulamentação até 1995, quando (então associado às festividades pela memória de Zumbi de Palmares) ganha importância e passa a ser alvo de debates e reflexões em âmbito nacional (ARRUTI, 1997, p. 7).

Contudo, só, em 2003, com o Decreto Federal 4.887, que o artigo 68 das ADCT vai tomar força com a regulamentação e jurisprudência, gerando grande número de certificações e em menor quantidade o de titulações das terras quilombolas para seus verdadeiros proprietários.

Segundo dados da Fundação Cultural Palmares até 28 de setembro de 2020, foram certificadas 2.793 (dois mil setecentos e noventa e três) territórios quilombolas em todas as regiões e em 24 (vinte e quatro) estados brasileiros, totalizando 3.451 (três mil quatrocentos e cinquenta e um) comunidades quilombolas no Brasil⁹.

Entretanto, duas são as observações que quero registrar: primeiro, o importante reconhecimento do governo brasileiro para com as comunidades,

⁹ Dados da Fundação Cultural Palmares. Disponível em: < <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/TABELA-DE-CRQ-COMPLETA-QUADRO-GERAL-20-07-2020-2.pdf> > Acesso em: 28 set. 2020.

principalmente com o decreto acima referido e com o Programa Brasil Quilombola¹⁰. Segundo, após o início do novo governo, em 2019, o número de certificações de comunidades foi o menor desde 2004, quando houve quase 100 (cem) certificações, chegando a 400 (quatrocentos) territórios certificados em 2007 e em 2018 mais de 150 (cento e cinquenta), mas, até julho de 2020, foram 18 (dezoito) comunidades certificadas. Isso em detrimento da desaproximação desse governo dos movimentos sociais e de uma busca pelo desmantelamento da própria Fundação Cultural Palmares e, até mesmo, do INCRA (órgão federal que cuida das questões fundiárias no Brasil, das demarcações das terras quilombolas).

Saliento ainda que em Pernambuco (estado onde localiza-se a Comunidade de Trigueiros, o ambiente para esse estudo) são 149 (cento e quarenta e nove) territórios quilombolas certificados e 195 (cento e noventa e cinco) comunidades quilombolas, segundo a Fundação Cultural Palmares¹¹, e duas tituladas¹².

A luta do movimento quilombola em Pernambuco existe desde os anos 90, como afirma Givânia Silva (em entrevista concedida para este estudo¹³), uma das principais lideranças do movimento quilombola, tanto em Pernambuco como em nível nacional brasileiro:

¹⁰ “O Programa Brasil Quilombola foi lançado em 12 de março de 2004, com o objetivo de consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas. Com o seu desdobramento foi instituída a Agenda Social Quilombola (Decreto 6261/2007), que agrupa as ações voltadas às comunidades em várias áreas, conforme segue: Eixo 1: Acesso a Terra; Eixo 2: Infraestrutura e Qualidade de Vida; Eixo 3: Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local; Eixo 4: Direitos e Cidadania” Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/igualdade-racial/artigos-igualdade-racial/programa-brasil-quilombola>> Acesso em: 26 Set. 2020. Entretanto, com a saída da ex-presidenta Dilma Rousseff, no golpe 2016, com a chegada do vice-presidente Michel Temer ao poder, o programa foi enfraquecido e no atual governo (que chegou ao poder a partir de 2019) o decreto 6261/2007 não foi revogado, mas não há ações concretas para com as populações quilombolas.

¹¹ QUADRO GERAL DE COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/TABELA-DE-CRQ-COMPLETA-QUADRO-GERAL-20-07-2020-2.pdf>> Acesso em: 27 Set. 2020.

¹² São elas: Conceição das Crioulas - comunidade quilombola localizada no sertão pernambucano, na cidade de Salgueiro, e Castainho - comunidade quilombola localizada no município de Garanhuns no Agreste de Pernambuco.

¹³ Entrevista concedida por: Givânia Maria da Silva a Romero Antonio de Almeida Silva, em 26 set. 2020. 18:15. Mensagem de áudio pelo WhatsApp.

Desde que começou a se organizar o movimento nacional [quilombola], Pernambuco esteve junto, sobretudo com a presença de Conceição e Castainho. Eu participei da preparação do encontro nacional, que começou em 94 e o encontro foi em 95 e, quando voltei de lá, do encontro nacional, uma das coisas que nós fizemos em seguida foi criar a CONAQ. E aqui em Pernambuco nós organizamos em 98, em Garanhuns, o primeiro encontro das comunidades quilombolas de Pernambuco. Quem participou e quem mobilizou foi uma companheira, por meio do Centro Solano Trindade, que cheguei a fazer parte, Inaldete Pinheiro de Andrade, fundadora do MNU¹⁴ em Pernambuco, pessoa muito importante [...] A gente escreveu um projeto e conseguiu um recurso e realizamos o primeiro encontro estadual das comunidades quilombolas em Pernambuco. Então, até 98, a gente se encontrava mais pela CONAQ, eu e Zé Carlos, do que mesmo em Pernambuco. Então, nós realizamos o primeiro encontro em Garanhuns e de lá tiramos a primeira comissão estadual de organização dos quilombos de Pernambuco, de qual fiz parte e Zé Carlos também. E realizamos o segundo encontro estadual aqui em Salgueiro, em maio de 2003, ou seja, em 2003 nós realizamos o terceiro encontro nacional [quilombola em Recife] e o segundo estadual de Pernambuco [em Salgueiro]. [...] A pessoa que soube [Inaldete Pinheiro] de Conceição das Crioulas e pegou um ônibus em Recife e veio encontrar a gente, meio que saber como era essa história de Conceição e foi muito importante, né. Ainda em 94, acho que em 94, o MNU realizou um encontro de negro do sertão, foi aqui em Salgueiro também e teve a participação de quilombolas de Castainho, de Livramento e Triunfo, e nós aqui de Conceição. Naquele momento, o MNU tentava... era fazer que as comunidades quilombolas se filiassem ao MNU... mas foi muito importante, porque foi um momento muito importante nas nossas vidas de formação. Então, a partir dali a gente viu que o movimento negro era uma coisa muito importante, que nós éramos parte,

¹⁴ Movimento Negro Unificado.

mas que a gente tinha propósito e pauta diferente. Tanto o MNU como o Centro Solano trindade tiveram grande participação no começo da organização do movimento aqui em Pernambuco e depois o Centro de Cultura Luiz Freire também teve uma participação muito importante e já, mais adiante, ajudou a gente a organizar a Carta de Princípios [da Educação Quilombola de Pernambuco].

Nas memórias da Givânia Silva, de quem viveu e vive o movimento quilombola, destaca-se a luta do povo quilombola para existir enquanto movimento e a importância das parcerias com organizações de luta comum que contribuíram para o fortalecimento do movimento quilombola em Pernambuco. Esse percurso não se deu simplesmente para a organização do movimento quilombola do estado e sua comissão, mas da função de encontrar e do autorreconhecimento de comunidades por todo o estado de Pernambuco.

Em agosto de 2019, a Comissão Estadual das Comunidades Quilombolas de Pernambuco reuniu representações de comunidades de todo o estado no município de Betânia para o encontro estadual, onde estive presente.

Figura 3: Encontro Estadual das Comunidades Quilombolas de Pernambuco



Fonte: O autor (2019).

No encontro, houve apresentações culturais, mesas de debate (com representantes do governo estadual, presença de deputados estaduais, representantes do IBGE), salas temáticas que discutiram: educação, saúde, mulheres, juventude, empreendedorismo e terra. Lá foram eleitos 30 (trinta) representantes para

comissão estadual que discute e representa os quilombos pernambucanos em diferentes trincheiras de lutas por reconhecimento.

Em meio a toda a discussão feita durante este capítulo, é importante destacar que são pouco mais de 500 (quinhentos) anos do dito descobrimento do Brasil. Destes, mais de três séculos vividos sobre o 'troco' da escravidão. Infelizmente, nossas experiências de liberdade após a chegada dos portugueses são temporalmente menores, porém são bastante sofridas para o povo negro e quilombola.

É importante destacar que a(s) luta(s) dos(as) quilombolas para existir irão continuar ocorrendo e é necessário que aconteça, pois, seus contextos socioculturais foram ameaçados, desconsiderados, desumanizados e, infelizmente, ainda continuam sendo tentados todos os dias.

No próximo item, trarei a história que faz conhecer a Comunidade Quilombola de Trigueiros, suas histórias e resistências, suas lutas por reconhecimento e alguns de seus personagens que propiciam contar e recontar as memórias de existência desta Comunidade.

1.2 Que história(s) faz conhecer o Quilombo de Trigueiros?

Pensar o surgimento de uma determinada localidade é caminhar por histórias privadas, coletivas e fundadoras, gravadas na(s) memória(s) de moradores das próprias localidades, principalmente por representar quem viveu e vive sua vida nesses espaços, falando de momentos que viveram e conviveram e contando tantos outros que ouviram falar. Momentos que os livros não se importaram em contar, nem as papeladas dos arquivos fizeram o favor de guardar. Nesse jogo do guardar e contar, lá se contra a Comunidade de Trigueiros, numa alternância fluída do existir e do esquecer, nos significados mais explícitos das palavras.

Primeiramente o existir como espaço de liberdade é onde essa Comunidade se encontra. A liberdade faz existir Trigueiros, como contado por moradores que negros fugidos de engenhos de cana-de-açúcar da região buscaram existir nesse espaço.

Para que possamos compreender a Comunidade de Trigueiros, traremos nesse trabalho um dos guardiões vivo de sua(s) história(s), o Sr. José Severino da Silva (72 anos) ou, para todos de Trigueiros, Seu Goiô¹⁵.

¹⁵ As questões éticas foram cumpridas, conforme veremos no 2º capítulo item 2.3, deste estudo.

Figura 4: Seu Goiô



Fonte: O autor (2020).

Trago Seu Goiô neste estudo, para além de suas palavras, depoimentos, lembranças e memórias, uma vez que entendo esse trabalho como ambiente também de memória para as gerações futuras da Comunidade de Trigueiros e dos que por ela tenham interesse de conhecê-la e pesquisá-la, tendo a oportunidade de, através de uma fotografia, manter viva sua figura sempre sorridente e feliz ao compartilhar suas lembranças. Aliás, a história de vida desse homem (Seu Goiô) sempre foi nessa localidade. Nela, ele nasceu e até hoje reside. Pai de três filhos, uma mulher e dois homens, um desse falecido. Casado com Dona Jozelita Andrade ou simplesmente Dona Zelita¹⁶.

As memórias de Seu Goiô vão ser pano de fundo para historicidade da Comunidade de Trigueiros. Digo isso, por Seu Goiô ter guardado suas memórias, não no baú do esquecimento, mas ir além, de divulgá-las, para que a história dessa Comunidade esteja viva no processo de identidade e pertencimento de seus moradores.

Vejamos o que ele contou sobre Trigueiros:

[...] Quando se procurava o negro ali pelo Engenho Cuieras, o Engenho barra, que era do coronel da Barra, quando sumia

¹⁶ Retornaremos aos relatos de vida de Seu Goiô no item 1.3, ao discutirmos as Concepções de Educação na Comunidade de Trigueiros.

o negro de lá a polícia de Nazaré vinha de pé, quando não era de pé era de cavalo. Chegava aqui queimava a cabana, eles corria (sic) para serra [...]. Eles corria (sic) tudo pra lá, cá a polícia tocava fogo, cabava (sic) com tudo, entendeu, aí eles ficava lá, dois, três, quatro dias, a polícia voltava, a polícia não ia ficar direto. Quando a polícia voltava as cabanas já estava tudo feita de novo. Eles começava (sic) a fazer e assim passaram muitos anos, até haver a libertação¹⁷.

Seu Goiô descreve através de suas memórias os acontecimentos que permeavam Trigueiros, muitos deles ditos por seu pai em momentos de conversas. Ele descreve também a localidade como ambiente de liberdade e suas serras como espaço de resistência.

Figura 5: Comunidade Quilombola de Trigueiros



Fonte: O autor (2017).

Essa terra possibilitou a resistência e existência de pessoas que viviam na condição de escravizados nos engenhos circundantes à Trigueiros, mesmo sendo um pequeno grupo, dito isso pelo contexto escravocrata vivido na Zona da Mata de Pernambuco, com seu poder do açúcar, como pudemos observar nas palavras

¹⁷ Entrevista concedida por José Severino da Silva a Romero Antonio de Almeida Silva (REMAM- NESCÊNCIA, 2016).

de Seu Goiô, na busca por capturar os(as) negros(as) pela polícia de Nazaré da Mata, cidade a que Trigueiros pertencia nessa época.

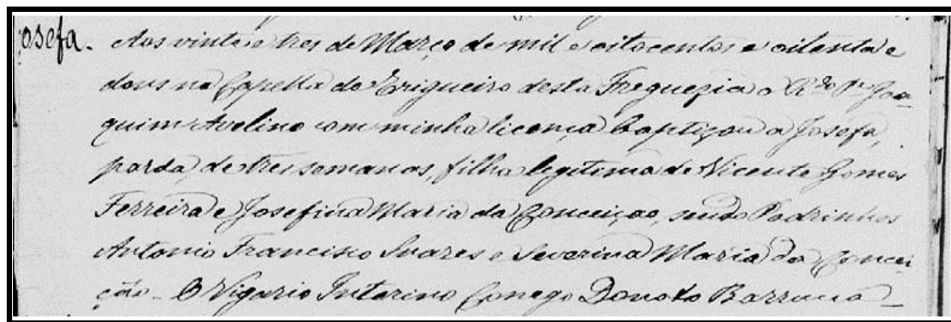
O povo negro veio em busca de liberdade em Trigueiros, mas, infelizmente, acabou adentrando e se apossando de suas terras a cana-de-açúcar, que condicionou e sustentou por séculos a escravidão e, até os dias atuais, foram o chão e as serras da Comunidade Quilombola de Trigueiros.

Uma história que faz conhecer Trigueiros é a presença nessa localidade de três irmãs que receberam uma parte de Trigueiros como herança, e com suas generosidades cediam espaços para que negros(as) pudessem viver e plantar. Essas três irmãs, segundo relatos, nunca se casaram e com suas mortes deixaram para doação “suas” terras para igreja católica de Trigueiros, que é em devoção a Nossa Senhora das Dores. Entretanto, confesso que histórias românticas como essa, disseminadas pelos herdeiros das terras que circundam, ou melhor, que engoliram a Comunidade, só buscam legitimar o mito fundador a partir do viés colonizador.

E perguntas são extremamente possíveis de serem feitas. Quem eram os(as) negros(as) na sociedade brasileira da época? Que comunidade mocambeira foi formada de papel passado? Quem detinha poder na estrutura social/política e econômica brasileira? A historiografia brasileira revela que o(a) negro(a) não era gente, não era cristão, não era europeu e nem branco(a). Se esse(a) negro(a) não era gente, como ele vai ser o proprietário de terras? Como eles iriam ser os proprietários das terras de Trigueiros?

Aliás, o nome Trigueiro significa ‘do trigo madura moreno’, que nos leva a dizer que é lugar de gente morena/negra. Além disso, essa localidade sempre foi conhecida por Trigueiro. Até os dias atuais, o nome da Comunidade é popularmente conhecido sem o ‘S’, que foi acrescido com o passar do tempo, levando ao nome de Trigueiros em documentos oficiais. Documentos da Igreja Católica do século XIX nos mostram a não utilização do ‘S’, como podemos observar abaixo:

Figura 6: Fragmento de livro de registro de batizado da Igreja Católica



Trago o fragmento do livro de batizado da Igreja Católica¹⁸ para demonstrar a presença da Comunidade documentada desde 1882. Entretanto, a ocupação dessa localidade remonta época desconhecida pelos documentos, todavia reconhecida por memórias históricas de seus moradores.

Histórias essas que demonstram, em muitos momentos, a marginalização sofrida pelo povo negro, não só em Trigueiros, mas na desumanização expressada pela escravidão moderna. Sendo um desses relatos contados por Seu Goiô¹⁹:

[...] Eles chegavam fugindo dos engenhos [...] Sebastião Carreiro, meu pai contava que, a família dele dizia que o Bastião Carreiro velho foi vendido doze vezes, ele era um negro, *mei* traquino né, e fugia, arrumava um jeito de fugir pra *qui* de novo, entendeu, corria pra *qui*. Aí vinha a polícia de Nazaré a cavalo, casava ele aqui; até teve um senhor de engenho e disse, olhe eu não quero ninguém perseguindo negro aqui;

¹⁸ Reescrita do fragmento:

Josefa – Aos vinte e três de março de mil e oitocentos e oitenta e dois na capela do Trigueiro desta Freguesia o R. Joaquim Avelino com minha licença batizou a Josefa, parda de três semanas, filha legítima de Vicente Gomes Ferreira e Josefina Maria da Conceição, sendo padrinhos Antonio Francisco Soares e Severina Maria da Conceição – O Vigário Interino Conego Donato Barrucco. Disponível em: <<https://familysearch.org/ark:/61903/3:1:33S-Q-GP97-HTF?i=9&wc=MHN2-N23%3A371212401%2C371212402%2C371212403%-3Fcc%3D2177293&cc=2177293>> Acesso em: 11 out. 2016.

¹⁹ Entrevista concedida por: José Severino da Silva a Romero Antonio de Almeida Silva, em 04 jan. 2020.

e ele na mata, tinha água lá, a família levava comer e a última vez que ele foi vendido e ele *vei* pra cá, ele foi pra serra, ele vinha certo. A polícia vinha bater aqui, chegava aqui, virava o barraco, queimava tudo, era tudo de palha, aí queimava tudinho, aí ele *cum* cerca de quinze dias, doze dias, teve a Lei Áurea, aí a mãe dele subiu e disse: oh Bastão, tu pode descer que agora tu não vai ser procurado mais não, que tu vai pegar alforria, que tão dando documento e a gente vai tudinho pra pegar [...] ele era negro daqui. [...]

Essas lembranças do Sebastião Carreiro trazem questões intrínsecas do sistema escravocrata brasileiro: primeiramente, a resistência do povo negro na busca de liberdade. Digo isso, porque entendo a resistência como um sistema de busca por humanização do próprio povo negro, violada em quase quatro séculos; segundo, as estruturas repressivas (policiais e dos senhores escravocratas); terceiro, o poder dos senhores do açúcar, quando seu Goiô descreve que o proprietário do Engenho Trigueiros não queria ninguém procurando negros(as) em “suas” terras, e isso acontecia não simplesmente por bondade do senhor, mas pelas estruturas de poder que esses senhores detinham e, conseqüentemente, quando aconteciam rupturas de seu domínio não viam isso com bons olhos.

Um adendo que quero fazer aqui - e que para muitos pode não ser perceptível, é a importância de destacarmos o papel da mulher nas palavras de Seu Goiô. Ao tratar sobre a história do Sebastião Carreiro, ele (Seu Goiô) traz a mãe do Sebastião Carreiro como protetora na estrutura escravocrata. Contudo, o papel da mulher nesse período vai além da mulher mãe, da mulher ama de leite, da mulher escrava sexual, sendo exemplos da historiografia brasileira mulheres como: Dandara dos Palmares, Tereza de Benguela, entre outras, em seus protagonismos na luta contra a escravidão. Infelizmente, em nenhum momento das conversas com seu Goiô ou com outras moradoras e moradores houve relatos de mulheres que pudessem aqui contar com mais detalhes suas histórias de luta e resistência no período escravista. Isso não diminui em nada a mulher nos contextos da Comunidade de Trigueiros, mas nos deixa algo, a invisibilidade histórica da mulher na sociedade brasileira e quão importante é a educação escolar para

transgredir as barreiras machistas, sexistas e de todas as estruturas que puderam e possam tentar cortinar a mulher.

Uma das histórias que sempre me chamou a atenção em Trigueiros, não só a partir da entrevista que tive com seu Goiô para este estudo, mas em tantos outros momentos que tive a oportunidade de ouvi-la, é a de um homem chamado de Chico de Coca. Aliás, a oralidade do Seu Goiô me deu uma lição de conhecimento e aprendizado. Quando perguntei a ele “como era essa história do Chico de Cócoras?”, ele prontamente disse:

Pode colocar de *Coca* mesmo. A situação dele é como eu tô dizendo a você, [...] ele já na república era perseguido porque era escravo fugido... e já na república depois de livre, porque praticava Candomblé, aí tinha gente que não gostava; aí denunciaram ele em Nazaré, aí a polícia veio, quebraram de pau, veio muitas vezes, até que deram tanto que ficou *alejado*, aí ficou andando de *cocas* a vida toda, eu não conheci, mas Mila conheceu [...], ele resistiu em enfrentar, os outros corria tudinho, toda vez corria todo mundo [...].

Essa e outras histórias vão ser instrumentos para remontar a história de Trigueiros. Como poderemos ver adiante de como se deu o processo de certificação da Comunidade pela Fundação Cultural Palmares, que veio acontecer em 12 de junho de 2008.

Uma das grandes responsáveis por esse processo de luta para o reconhecimento da Comunidade de Trigueiros foi Edriane Cruz Barbosa. Ela contou que tudo começou com os idosos, em encontros ainda nos anos 90, sem pretensões de discutir sobre quilombo ou quilombolas. Esses encontros eram feitos com mais de 30 idosos, muitas das vezes no terraço de sua própria residência, para conversar sobre a vida de cada um dos participantes, suas memórias, suas histórias. Ela (Edriane) levava atividades, dinâmicas de grupo, dentre outras que pudessem engajar e possibilitar momentos de diversão para aqueles idosos, muitos deles hoje falecidos, e comprava pães doces na padaria da Comunidade para ser o lanche durante os encontros.

É a partir dos encontros, das conversas e das memórias dos idosos de Trigueiros que inicia-se o resgate da historicidade dessa localidade. Anos foram se passando e os encontros continuaram e as memórias desses idosos foram incomodando a Edriane sobre a historicidade dessa localidade, até ela ir participar de um dos encontros estaduais das Comunidades Quilombolas de Pernambuco, em 2006, na cidade de Garanhuns, na companhia de Dona Iraci (falecida em 2019) e de professora Claudenice, apresentando lá as histórias que faz conhecer a Comunidade Quilombola de Trigueiros.

A partir desse encontro, o reconhecimento de Trigueiros pela Fundação Cultural Palmares, enquanto quilombo, toma força e ela retorna com o objetivo de reunir, através de depoimentos gravados e escritos, a história que faz conhecer Trigueiros e fundar a Associação Quilombola de Trigueiros (AQT) em 08 de fevereiro de 2008, através de seu estatuto.

Com o processo de organização, as lideranças da Comunidade de Trigueiros conseguiram alugar um pequeno espaço que abrigou a AQT entre 2008 a 2015.

Figura 7: Primeira sede da AQT



Fonte: AQT (2012).

Contudo, a AQT, através de suas lideranças e a Comunidade, sempre teve o desejo de conseguir a posse da antiga casa que abrigou a família proprietária do antigo Engenho Trigueiros. Pois esse espaço tem grande significado na memória dos moradores antigos e presentes. Assim, ocupar esse lugar significava

para os trigueirenses recuperar um ambiente que de fato e de direito tornar-se-ia de toda a Comunidade.

Figura 8: Casa Grande do antigo Engenho Trigueiros



Fonte: AQT (2014).

Como podemos observar, o prédio se encontrava totalmente deteriorado e necessitava de uma grande reforma. Para isso, a AQT foi em busca de financiamento e conseguiu com o projeto para o protagonismo de comunidades quilombolas. O dinheiro foi captado através do Banco Mundial e um Fundo Japonês, juntamente ao governo do Estado de Pernambuco.

Figura 9: Atual sede da Associação Quilombola de Trigueiros



Fonte: O autor (2020).

Segundo lideranças da Comunidade de Trigueiros, foram investidos quase 100 mil reais na reforma e adequação do prédio às necessidades da AQT e da legislação para acessibilidade. O prédio conta com hall de entrada, laboratório de informática, cozinha, banheiros e sala de reuniões.

Como descrito, essa casa abrigou “proprietários” das terras do antigo Engenho Trigueiros. Segundo Seu Goiô, o engenho de cana-de-açúcar veio existir onde o povo negro da região buscava se refugiar. Isso ocorreu com a expansão da cana-de-açúcar em Pernambuco desde os tempos coloniais. E Seu Goiô contou como era a dinâmica de produção do açúcar no antigo engenho.

O engenho ali, segundo meu pai, era o engenho manjara, era um engenho movido com animais, entendeu... aí tinha uma pareia de dois boi bom né, dois boi lá e dois outro lado, que era para puxar... *arrudiando* assim... aí os *tambô de muer* cana era em pé, o da usina era deitado, o dele era *impezim*, porque era para empurrar a cana... aí aquela cana descia, eles cozinhava no tacho que tinha e fazia o açúcar, era muito caro na época [...], *inricou* muita gente [...].

As memórias dos mais velhos são “um prato cheio” para conhecer as histórias da Comunidade de Trigueiros, como pudemos observar nas palavras de Seu Goiô acima sobre a forma como o engenho funcionava. Contudo, destaco sua fala ao dizer que o açúcar “inricou muita gente”. Infelizmente, o açúcar enriqueceu pouca gente e de forma muito cruel para com tantas outras, principalmente contra o povo negro. O próprio Seu Goiô disse, durante nossa conversa, que o engenho “pagava porcaria ao povo”.

Como Seu Goiô, outros moradores contavam história da Comunidade. Entretanto, infelizmente ou pelas circunstâncias da vida, muitos desses guardiões (griôs) da história e das memórias da Comunidade de Trigueiros se despediram da vida, entre eles grandes mulheres, como: Dona Mila, sua filha Dona Odete, Dona Dorinha Fugista, como de outras histórias de vida como a de Dona Irací e Dona Nicota. Aliás, essa última é minha saudosa vó.

A Associação Quilombola de Trigueiros expõe em banners em sua sala de reuniões as histórias dessas mulheres, como também, a de Seu Goiô, como podemos observar na imagem.

Figura 10: Banners que contam a história de mulheres de Trigueiros



Fonte: O autor (2020).

Todos os visitantes que vão visitar a AQT e os próprios trigueirenses das gerações presentes e futuras, que não tiveram a oportunidade de conhecer essas mulheres, podem visitar suas histórias e conhecê-las através de suas fotografias. Essa exposição das histórias dessas mulheres é de grande importância para a educação identitária das crianças e da juventude da Comunidade de Trigueiros, não no guardar nas gavetas de armários, em papéis cheios de poeira, mas na parede viva da lembrança do outrora, que pode possibilitar o presente reconhecimento de quem são os seus guardiões ancestrais.

Na próxima seção, apresentaremos como se dava a educação na Comunidade de Trigueiros, a partir das memórias de dois moradores. Para que possamos compreender a história da educação não escolar e da educação escolar na Comunidade de Trigueiros.

1.3 Educação na Comunidade Quilombola de Trigueiros: memórias do passado e anseio para o futuro

A educação é a grande expressão da sociedade, por propagar o convívio, os costumes, as formas culturais e todas as características da vida social humana. Por esse motivo, justifica-se a necessidade de adentrar no que a própria Comunidade de Trigueiros entende por educação, para podermos compreender suas configurações de viver e conviver e de que forma a educação da Comunidade pode permear a sua escola, através do currículo.

Para isso Brandão explica que,

A educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (BRANDÃO, 2007, p.13)

As colocações do autor são extremamente importantes para distinguirmos a educação forjada na estrutura social da humanidade, da educação escolar, construída numa base formalista e conteudista. Essa distinção se caracteriza importante para tratarmos neste estudo, pois, quando Brandão acrescentou que “a educação existe onde não há a escola”, sua colocação nos remete a história da evolução da humanidade, desde os homens pré-históricos até, por exemplo, o período escravista brasileiro, onde podemos observar que a educação escolar não é tão antiga em nosso meio e negada ao povo negro.

Os próprios quilombolas de Pernambuco, juntamente ao Centro de Cultura Luiz Freire, descreveram através do documento intitulado Carta de Princípios da Educação Quilombola de Pernambuco a compreensão para nós dos espaços de aprender, ao afirmar que

A escola não é o único lugar (e forma de aprender) porque se aprende também em outros espaços: na rua, na dança, no terreiro, no ritual, na luta pela terra, debaixo do pé de manga, no trancilim, nas reuniões da associação e nas assembleias. Também o/a professor/a não é o/a único/a agente educacional. Há outros/as como: os/as mais velhos/as, as lideranças, as crianças etc. Nessas educações aprende-se a ser homem, mulher, guerreiro/a, indígena, quilombola, a viver em comunidade, dançar, aprender-se no nascimento e na morte. Cada comunidade tem seu próprio jeito. Assim são vários e os espaços, os objetivos, os agentes, os conteúdos os métodos de se fazer educação (2009, p. 6).

Podemos observar o que os quilombolas pensam sobre como se dá a educação e das formas que a mesma é construída em suas comunidades. Por isso, busquei na Comunidade de Trigueiros entrevistar dois moradores para contar um pouco de suas histórias e de como se dava as relações de educação em Trigueiros e como está hoje²⁰.

Uma das entrevistadas foi Dona Benedita Maria da Silva, 74 anos²¹. Ela contou que muitos dos moradores de Trigueiros moravam em sítios em redor da localidade. Destacou, ainda, que, aos 13 anos, foi morar na rua (Trigueiros), como ela mesma afirmou. E contou como era a localidade: “Trigueiros era um pouquinho de casa, a rua era cheia de mato, cheio de jurubeba, era um mato que tinha, ali tinha uma torceria de bambu [...]”.

As memórias são ambiente importante para contar a história de Trigueiros, e outro morador que retornarei a suas memórias é a de Seu Goiô, para tratar sobre sua relação com sua família e o processo de educação na Comunidade de

²⁰ A escolha dos entrevistados se deu a partir de conversas com uma das lideranças da Comunidade de Trigueiros (Edriane Cruz Barbosa de Melo), de quais quilombolas da Comunidade poderiam contar suas memórias e história de vida com a localidade. Desta forma, foi apontado por ela Seu Goiô, por ter memórias do período escravocrata, do engenho Trigueiros e das relações familiares e Dona Benedita, por suas memórias das dificuldades financeiras e das relações familiares e de educação escolar.

²¹ Entrevista concedida por Maria Benedita Silva a Romero Antonio de Almeida Silva, em Trigueiros, Vicência/PE, em 01 abr. 2020.

Trigueiros. Uma das perguntas feitas na entrevista, tanto para Seu Goiô como para Dona Benedita foi: como se dava as relações de educação dos pais com os filhos e filhas?

Seu Goiô: Era bem radical, bem conservadora, aquilo vinha do passado, de muitos anos atrás. [...] Era muito diferente [...], o povo tinha muitos filhos, era quinze, vinte, criava cinco, seis, porque morria tudinho, não tinha remédio. Morria de verme, verminose, morria de sarampo, morria de diarreia, porque tudo descalço na lama, aí morria muito menino.

As raízes das formas de como os pais tratavam os filhos também foram lembradas por Dona Benedita, de como seus pais a criaram e criaram seus irmãos. Uma de suas recordações era quando chegava uma visita em casa:

A gente *arrudiava* pela porta da cozinha e saía... pai não deixava a gente chegar, podia ser quem fosse. [...] Porque ele não queria que a gente ouvisse conversa deles. Porque lugar de menino era no serviço, no mundo brincando, não é escutando conversa de mais *veí* não. [...] Se chegasse uma vizinha de mamãe na sala pra conversar, a gente tivesse na sala, ela espiava assim... pra gente, a gente já sabia que era pra sair.

Também foi destacada a dureza do cotidiano, as dificuldades e as formas de como os pais, tanto de Seu Goiô como de Dona Benedita, entendiam como se deveria proceder a educação de seus filhos. Vejamos:

Seu Goiô: As mães ficava com as tarefas das meninas: levar as cabras pro mato, vai vê água, outra ia vê lenha; e os outros [meninos] ia trabalhar no *engenhi*, pra arrumar o dinheiro pra comprar carne, pra comprar uma roupinha. Era uma vida meio sacrificada [...].

Dona Benedita falou que foi trabalhar como doméstica cedo, “porque eu queria coisa bonita e meu pai não podia dá [...]”. Ela contou que certa vez seu

pai teve que vender um bezerro pra eles não morrer de fome; “[...] a gente sofria muito [...]”.

Uma das principais questões que perneiam as memórias de ambos é a pobreza. Ambos relataram que na infância não se tinha nem um chinelo, as roupas eram compradas de tempos em tempos, porque seus pais ganhavam muito pouco no corte da cana e mal dava para comer. Essa realidade não se restringiu às famílias de Seu Goiô e Dona Benedita. Essa era uma realidade na Comunidade de Trigueiros, como eles descreveram.

Uma pergunta se faz importante: onde se encontrava a escola nesse período? Seu Goiô e Dona Benedita falaram que já existia escola em Trigueiros em suas infâncias e adolescências. Algumas professoras eram parentes dos donos do engenho e tinha professoras que só faziam alfabetizar, pois não tinha formação para lecionar. Eram mulheres que sabiam ler e eram contratadas pela prefeitura. Dona Benedita falou que foi para escola com 12 anos: “a gente começou a lê com a carta do ABC e escrevia com aquele caderno *finim* [...]”. Mas, ao mesmo tempo em que ia à escola, “a gente trabalhava na enxada, e antes de eu me destinar pra trabalhar na casa dos outros, eu pequenininha, cada qual tinha sua enxada. Papai batia, levava a gente pro rosado, aí dava a conta [parte] da gente, [...]”.

Seu Goiô falou que as crianças deixavam a escola cedo para ajudar os pais em casa. Ele contou que as crianças “[...] não estudavam, ia trabalhar, não estudava não. Era trabalhar pra ganhar dinheiro pra comer, comprar carne, somente. Porque o dinheiro não dava pra muita coisa... aí muitos trabalhando tinha mais dinheiro. Tudo analfabeto, analfabeto pai, mãe, os irmão, tudinho”.

Um relato muito impotente é o que Seu Goiô fez sobre a pressão que seu pai sofreu para que ele deixasse de estudar. Ele contou que um representante do engenho foi a sua casa dizendo:

Ôh Seu Inácio bota os meninos pra trabalhar, pra que filho de pobre estudando. Meu pai disse: eu me criei analfabeto, mais meus *fi* não. [O representante do engenho disse:] O senhor está bobando Seu Inácio... o senhor analfabeto, o senhor nunca morreu, porque é analfabeto... já viu o pobre estuda para quê. [...].

Entretanto o pai de Seu Goiô adoeceu e ele teve que trabalhar (na cana-de-açúcar) muito cedo, aos 14 anos, para ajudar sua mãe. “Era uma coisa muito triste, num Brasil com tanta riqueza, o Brasil uma potência, aí a concentração de riqueza desde aquela época, só o rico que tinha, que estudava entendeu, continua quase do mesmo jeito. Melhorou muito com as leis trabalho [...]”.

Os relatos de Seu Goiô e Dona Benedita se passam no fim dos anos 40, anos 50, e início dos anos 60. Essas memórias de vida demonstram o panorama da educação vivida na Comunidade de Trigueiros. Como pudemos observar nas falas de ambos a educação na sociedade trigueirense era uma educação para os costumes passados por gerações e para o trabalho. A maioria das famílias era numerosa, e necessitavam que logo que os filhos homens pudessem trabalhar com a cana-de-açúcar, eles fossem, porque necessitavam contribuir com a alimentação de sua família. Via-se no trabalho ter o que os seus pais não tinham condições de dar.

Além da educação familiar, da educação escolar, outra forma é a da educação religiosa na Comunidade de Trigueiros. Seu Goiô relatou que a grande maioria era católica ou catimbozeiro (religiões de matriz afro-brasileiras). Não existiam igrejas evangélicas na Comunidade. Vejamos o que Silva relata sobre as questões religiosas nessa localidade.

Não obstante do restante do país, o catolicismo esteve *‘sempre’* entrelaçado a comunidade ao logo de sua história. Entretanto, há relatos que houve presença de religiões afro-brasileiras em Trigueiros. A tal ponto que Dona Mila, figura ilustre de Trigueiros, atualmente falecida, dizia que quando alguém de Trigueiros chegava em outras localidades e pedisse um copo com água, falando que morava em Trigueiros, ninguém dava, por ser conhecida como ‘terra de catimbozeiro’. [...], foi surgindo na sociedade trigueirense, a marginalização, o preconceito, sobre a religião, como também sobre as pessoas que praticavam. Tornando um verdadeiro tabu falar sobre o assunto com pessoas que no passado frequentavam esses espaços e praticavam a religião (SILVA, 2017, p. 22-23).

Silva (2017) vai salientar que a presença do catolicismo vai se estabelecer com a chegada da estrutura do engenho de cana-de-açúcar em Trigueiros e os

preconceitos vão furtar as bases da cultura religiosa ancestral dessa Comunidade. O engenho e suas estruturas sociais e econômicas são as que estão nas memórias de Seu Goiô e Dona Benedita. Com eles estão as memórias da fome, do trabalho desde a infância, da dureza que seus pais tinham que dar para sustentar suas famílias, do não ter a oportunidade de uma escola digna, no máximo aprender a ler e escrever.

Com isso, Dona Benedita deixou a escola sem aprender a ler e Seu Goiô voltou aos estudos, recentemente concluiu o Ensino Médio. Mas diante da pergunta que fez a seu Goiô sobre qual o desafio para a educação em Trigueiros, para a educação quilombola, para a juventude de hoje da Comunidade, ele falou:

Tem que ser uma coisa integrada, porque aqui não tem fábrica... aí tem que ter terra pro povo, tem que esse povo ser reeducado, pra enquanto não aparecer um emprego. Aí você tem que praticando a agricultura, estudando aqui e se formar [...].

A terra e seus significados de memória são elementos que firmam a luta do povo quilombola no Brasil, pois a terra é sinônima de identidade. E Seu Goiô afirmou que “esses meninos de hoje não sabe plantar nada, eles não sabe (sic) [...], eles perderam a identidade do campo [...]”. Esse processo de educação integrada com a terra é uma das bandeiras quilombolas, mas a grande dificuldade encontrada é não ter como os pais perpetuarem essa identidade com seus filhos em Trigueiros, pois a Comunidade é cercada por grandes latifundiários da cana-de-açúcar²².

Concluo esse capítulo, deixando as palavras de Seu Goiô: “Educação não é só lê e escrever, tem que ser integrada, de acordo com a sociedade. Você tem uma cultura daqui, no sul é diferente [...]”. E essas palavras muito se assemelham ao que a Carta de Princípios da Educação Quilombola de Pernambuco (2009) afirma: que a educação seja formada por diferentes elementos da comunidade quilombola, pois ela se dá em diferentes espaços e que nessa diferença possa (deva) permear a escola dos(as) quilombolas.

²² Atualmente a Comunidade Quilombola de Trigueiros se encontra com processo aberto no INCRA nº 54140.003331/2010-14, para demarcação de suas terras.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS QUILOMBOLAS: POLÍTICA AFIRMATIVA, IDENTIDADE E MEMÓRIA COMO INSTRUMENTOS DE PERTENCIMENTO

O “nós de pertencimento” envolve não apenas a cor, a mistura, a relação de parentesco, mas sobretudo a experiência de viver e integrar a comunidade [*quilombola*] (...), e compartilhar de suas tradições, valores, imagens, normas, modos, costumes e significações, que a conformam como tal, em sua singularidade histórica e cultural (SOUZA, 2013, p. 129).

A finalidade deste capítulo é discutir a educação escolar quilombola, enquanto política educacional afirmativa de identidade, memória e pertencimento quilombola, conhecendo, assim, o percurso de luta quilombola por sua educação escolar e a importância das DCNEEQ para nosso povo. Por fim, destaco a importância da identidade, da memória e do pertencimento as comunidades quilombolas como caminho para instrumentalização na Educação Escolar Quilombola.

2.1 A Educação Escolar Quilombola como política educacional afirmativa

O debate sobre política afirmativa ou política de ações afirmativas nasce nos Estados Unidos e caminha por diferentes países e continentes no mundo, como nos explica Munanga (2003, p. 117):

As chamadas políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia anti-racista. Nos países onde já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros), elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Daí as terminologias de “equal opportunity policies”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias. Nos Estados Unidos,

onde foram aplicadas desde a década de 60, elas pretendem oferecer aos afro-americanos as chances de participar da dinâmica da mobilidade social crescente. (Grifo Nosso).

Luiz Filipe Cruz (2011, p. 58) acrescenta que,

O termo “ações afirmativas” teve significados diversos em diferentes locais e em diferentes períodos. Desde uma primeira fase, nos Estados Unidos, em que significava simplesmente a adesão passiva a determinações de não-discriminação, a uma fase, no contexto global, em que passou a significar uma complexa teia de medidas encorajadas ou levadas a cabo pelo Estado com o objetivo de promover a inclusão social de minorias, o termo adquiriu acepções ao longo da história dos séculos XX e XXI.

Logo, as políticas afirmativas visam eliminar ou minimizar as desigualdades sofridas pelo povo negro, historicamente excluído, desconsiderado e marginalizado. Munanga descreve que as políticas afirmativas têm como função oferecer compensação aos que sofreram com a exclusão racista, histórica, e Filipe Cruz nos demonstra a amplitude que o termo ação afirmativa toma ao longo do tempo.

Nos últimos anos, a política afirmativa está em evidência no cenário político brasileiro, principalmente por meio da política de cotas nas universidades, que sofrem constantes ataques, os quais não deveriam existir. É notório, por diferentes estudos, a importância da política de cotas. Contudo, as cotas nas universidades e os concursos públicos com cotas para negros(as) são exemplos ou formas de políticas afirmativas.

Costumeiramente é entendida a política afirmativa como ação temporária, isso acontece por estudos que discutem o contexto de cotas, por exemplo, numa dimensão com base que na universalização do direito à educação com qualidade ou com uma educação com qualidade social, o que levará a superar, um dia, as dissoluções que levaram essas políticas a serem aplicadas. Por esse entendimento, as políticas de ação afirmativa seriam algo temporário. Isso talvez aconteça com a política de cotas, algo que não deslumbramos para as próximas décadas no Brasil.

O que quero trazer aqui é a forma da política afirmativa de caráter não temporário. Sustentada na necessidade de permanência dela para as populações quilombolas no Brasil. Pois, o campo das políticas afirmativas é o grande instrumento dos(as) quilombolas para o acesso às políticas públicas, como dispõe Joaquim Barbosa Gomes (2001, p. 132) em suas considerações:

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

Todos conhecem as heranças racista, sexista, homofóbicas, dentre outras, vividas no campo nacional e internacional, e podemos observar que a busca por ações que contribuam para superar tais situações consistem no ordenamento de ações públicas ou privadas que concretizem o sentido de igualdade, firmado na equidade que estabelece os princípios humanos, num contexto internacional e no Brasil, por meio da Constituição de 1988.

A articulação proposta até este momento desta seção tem como princípio demonstrar que as demandas oriundas dos(as) quilombolas se caracterizam como a busca de ações afirmativas, muitas delas por meio de políticas públicas. Por isso, é por meio do entendimento do direito do(a) quilombola de se afirmar enquanto quilombola e sua tomada de consciência que os(as) quilombolas vão se articular na cobrança de seu reconhecimento, para além da história, mas através de ações práticas que asseguram seu território, suas formas de viver e ser em comunidade, de sua educação e de sua educação escolar, dentre outras.

É sobre a educação escolar que pretendo dialogar, pois compreendo que ela possui poder significativo e essencialmente importante para o reconhecimento dos(as) próprios(as) quilombolas, enquanto ser (sujeitos) quilombolas, através da escola. Por isso, a EEQ é uma política afirmativa, pois visa ter na escola as formas representativas que constituem o(a) negro(a), suas relações, e do que Munanga (2003, p. 117) chamou do direito do negro de participar da dinâmica social.

Como exemplos tratados acima, o povo negro quilombola se insere na luta pelo reconhecimento e na busca de políticas que afirmem sua identidade étnica. Nilma Lino Gomes (2002, p. 45) diz que “se é fato que a sociedade brasileira tem, historicamente, construído formas operacionais para discriminar o negro, já é passada a hora de essa mesma sociedade reverter esse quadro e construir estratégias de discriminação positiva, ou seja, ações afirmativas”.

As colocações em momentos anteriores deste trabalho sobre as formas legais instituídas no Brasil pela CF/88, ADCT no Art. 68, da Convenção 169 da OIT, do Decreto 4.887/2003, são elementos da busca dos(as) quilombolas por ações afirmativas. Contudo, o principal elemento que constitui as políticas afirmativas no meio educacional para a educação básica no Brasil é a Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão ligado ao Ministério da Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na educação básica, tendo como objetivo assegurar e considerar os aspectos socioculturais dos mesmos, no âmbito dos estabelecimentos escolares.

Mediante a Resolução nº 8 CNE/CEB, como também do importante Parecer nº 16 de 05 de junho de 2012 do CNE/CEB, discute-se não só a importância no sentido antropológico e historiográfico, mas do racismo sofrido pelo povo negro/quilombola e a importante adoção de políticas públicas afirmativas que venham afirmar e considerar suas histórias, memórias, suas ancestralidades, seus contextos territoriais e a luta pela terra. Com isso, o parecer do CNE/CEB vem embasar a necessidade de atender às especificidades educacionais do povo quilombola de todo o país, através das Diretrizes Curriculares, como documento específico no atendimento das particularidades no processo educacional escolar do povo quilombola. E, por meio das DCNEEQ, desencadeia em diferentes estados e municípios brasileiras articulações a partir do movimento quilombola para serem instituídas diretrizes estaduais e municipais.

Como pudemos observar, as políticas públicas são o principal meio de possibilidades a direitos, como também reparações históricas. Para isso, Azevedo (2007, p. 60) afirma que “as políticas públicas que dão visibilidade e maturidade ao Estado e, por isto, são definidas como sendo o ‘Estado em ação’”. Essa ação colocada por Azevedo se exprime através do que ela coloca como as reivindicações

de setores da própria sociedade, na busca de atendimento de suas necessidades e de seus anseios, onde o Estado, através de políticas públicas, visa garantir que setores da sociedade se reproduzam e se reconheçam (Ibidem, 2007, p. 61).

É nesse processo de se reconhecer que as políticas afirmativas adentram, numa perspectiva do encontro de si mesmo em si mesmo, através dos que compartilham identidade comum. Essa perspectiva dialógica vista em Freire (2019) no processo de libertação do “Ser Mais” na ação internaliza, a partir das próprias políticas afirmativas, caminho(s) para (re)afirmação da individualidade, como também da coletividade dos que partilham anseios comuns.

Logo, Alencar e Figueiredo (2019, p. 24) destacam que

A categoria Ser Mais no pensamento freireano é, portanto, a força propulsora do seu método educativo, que não se restringe à simples instrução do ser humano, mas à própria formação humana, pois provoca o (re)emergir das subjetividades oprimidas na existência delas mesmas, tecendo a sua libertação para fora (na perspectiva da sociedade), e para dentro (na singularidade de cada sujeito), num processo sempre intersubjetivo mediado pelo mundo.

As ponderações dos autores nos possibilitam compreender os caminhos do “Ser Mais” no pensamento de Freire e os contributos que ele pode instrumentalizar numa dialética libertadora na Educação Escolar Quilombola com política afirmativa da identidade quilombola, principalmente se falarmos do atendimento por uma escola que possibilite um reconhecimento por parte do discente do ambiente onde estuda e vive.

2.2 O percurso de luta pela educação escolar quilombola e a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola para nosso povo

A memória nos possibilita não esquecer ou não permitir o esquecimento de acontecimentos que historicamente necessitam ser lembrados. E isso se faz necessário neste estudo, porque é urgente conhecer o percurso histórico e de luta para termos hoje uma educação escolar quilombola legalmente reconhecida pelas DCNEEQ.

Como pudemos observar no item anterior, as políticas públicas não nascem do acaso. Elas surgem das demandas da sociedade, e esse também é o caso dos(as) quilombolas do Brasil, na luta por uma educação escolar que produza o seu reconhecimento enquanto quilombola.

Ressaltamos em outros momentos deste estudo que a CF/88 vai ser o grande momento do reconhecimento das comunidades quilombolas e o pontapé para o processo de organização dos(as) quilombolas enquanto movimento social. Mas é nos anos de 1995, na marcha dos 300 anos alusivos à morte de Zumbi dos Palmares, em Brasília, que é criada uma comissão provisória das comunidades rurais quilombolas²³. E desse encontro nasce o primeiro manifesto dos(as) quilombolas, ao qual já se evidenciava a educação escolar como fator essencial para seu povo:

- a) Reivindicamos que o governo federal implemente um programa de educação 1º e 2º graus especialmente adaptado à realidade das comunidades negras rurais quilombolas, com elaboração de material didático específico e a formação e aperfeiçoamento de professores;
- b) Extensão do programa que garanta o salário base nacional de educação para os professores leigos das comunidades negras;
- c) Implementação de cursos de alfabetização para adultos nas comunidades negras quilombolas (CONAQ, 1995).

Nesse fragmento do documento final do primeiro encontro, podemos observar que a luta dos(as) quilombolas na educação escolar percorre certo tempo. E que essa luta não se findou ali, continuou. E quem tem papel importante nesse processo são os(as) quilombolas pernambucanos(as), ao produzirem a *Carta de Princípios da Educação Quilombola de Pernambuco* (2009), que expressa os princípios que os(as) quilombolas de Pernambuco necessitavam (necessitam) para sua educação escolar e para suas escolas.

²³ Após 1995, a comissão do primeiro encontro das comunidades quilombolas organizou um encontro na cidade baiana de Bom Jesus da Lapa, para avaliar o primeiro encontro e institucionalizar a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ).

O debate que emergiu da Carta de Princípios vai ser levado para CONAE de 2010, ao passo que professoras quilombolas de Pernambuco estiveram no evento. Lá foi discutida a importância da educação escolar dos(as) quilombolas, como podemos observar adiante:

É preciso considerar ainda um valor diferenciado para os estabelecimentos que atendam crianças, adolescentes, jovens e adultos com desafios de inclusão, como pessoas com deficiência, populações do campo, populações ribeirinhas, quilombolas e indígenas. Para atender adequadamente esses grupos, entre outras medidas, como financiamento adequado às políticas de formação adequada dos/as profissionais da educação, [...]. (CONAE 2010, p. 104, grifo nosso)

E o documento acrescenta:

Quanto à educação quilombola:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.

f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas²⁴. (CONAE, 2010, p. 131-132).

Como observamos, a CONAE de 2010, em seu documento final, descreveu e cobra ações para a educação escolar dos(as) quilombolas. Infelizmente, muitos destes objetivos não foram alcançados em nível nacional, como veremos na tabela a seguir:

Tabela 1: Os objetivos traçados para Educação Escolar Quilombola na CONAE 2010

OBJETIVOS TRAÇADOS PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA CONAE 2010	
Alcançado	A
Alcançado parcialmente	C - B - F – H
Não alcançado	D ²⁵ - E – G

Fonte: O autor (2020).

²⁴ Infelizmente, muitas destes pontos, 10 anos após, não foram concretizados.

²⁵ Carece dizer que esse item não foi alcançado nem em nível nacional, ou seja, junto ao CNE, a nível do Estado de Pernambuco (mesmo tendo representação junto aos povos do campo no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, não há proximidade entre a representação e o movimento quilombola estadual, desta forma, o movimento quilombola não se considera representado no Conselho). No que se refere ao nível municipal, que corresponde ao Conselho Municipal de Educação de Vicência, a educação quilombola não tem representação.

Contudo, o objetivo - A - foi alcançado em nível nacional, ao ser iniciado em 2011 pelo CNE a elaboração das DCNEEQ. O parecer nº 16/2012 do CNE/CEB foi aprovado em 5 de junho de 2012, tendo como relatora a professora Nilma Lino Gomes, com a colaboração de professores(as) quilombolas, membros do CNE, representações da sociedade e do governo federal, em sua construção. Ele resultou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

As DCNEEQ foram aprovadas por meio Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 pelo CNE/CEB e reconhecidas pelo Ministério da Educação, com o intuito de possibilitar maior aproximação entre as comunidades quilombolas e as escolas localizadas em seus territórios e escolas que atendem estudantes oriundos destas comunidades.

Podemos constatar que tais diretrizes emergiram através do empenho do Movimento Quilombola, principalmente por meio da CONAQ, na luta por uma educação que veja o quilombola através de suas relações socioculturais e territoriais com sua comunidade e, sobretudo, por meio do que a Constituição Federal de 1988 garante em seus Artigos 205 e 208²⁶.

Visitar as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola significa pensar além do que está escrito, principalmente porque o documento tem como papel base orientar as formas de como deve-se organizar e garantir a educação escolar para os(as) quilombolas. Mas ao mesmo tempo, busca mostrar a necessidade e a emergência de mecanismos para garantir as influências das tradições em seus diversos aspectos do passado e do presente dos povos quilombolas²⁷. É importante destacar a emergência por uma educação escolar que venha olhar/colocar as comunidades para dentro da escola, não pelo simples fator de ter um documento, mas por haver algo que corporifique a vida e história dessas populações.

Para garantir a eficácia destas DCNEEQ, a resolução traz em seus objetivos cinco verbos que indicam a importância da educação escolar quilombola, são eles:

²⁶ Art. 205. "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 208. Estabelece as garantias para a efetivação da educação brasileira." (BRASIL, 2011, p. 56)

²⁷ É importante salutar o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, que apresenta as diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Esse documento retrata como essas diretrizes foram construídas, e a relevância dela para educação escolar dos(as) quilombolas.

orientar, assegurar, fortalecer, zelar e subsidiar. Todos esses caminhos que abrem os objetivos das DCNEEQ demonstram aos sistemas de ensino e todos os indivíduos (humanos e governamentais) envolvidos nesse processo de garantia da educação para os povos quilombolas a importância e a necessidade da aplicabilidade e da vivência dessa política pública. Sobre isso, Carril (2017, p. 552) coloca que:

A política pública [*de Educação Escolar Quilombola*] representa avanços significativos na história da educação brasileira, notadamente na forma como se inseriram os afrodescendentes não somente na escola, mas na própria sociedade que, desde o final da escravidão, tentou definir um lugar de ausência e esquecimento desse segmento. Rumando ao contrário do trajeto de subalternidade e submissão às hierarquias que tanto marcam a formação social do país (...)

A ausência que bem demonstra Carril (2017) significa a busca de desatar o nó que amarra a invisibilidade os povos quilombolas. Para isso, justifica-se a razão de ser dos princípios que embasam a Educação Escolar Quilombola nas DCNEEQ em seu Art. 7º, ao definir que seja regido por ações político-pedagógicas que afirmem e possibilitem o direito à igualdade, o reconhecimento de suas comunidades, a promoção do bem de todos, da liberdade, da educação pública, como também de outros princípios que reafirmem e possibilitem o direito dos(as) alunos(as) quilombolas de “serem mais”, como bem define Freire (2019, p. 50).

Pensar uma educação escolar que seja organizada a partir das especificidades e necessidades dos(as) quilombolas significa adentrar nas particularidades de cada comunidade, através de sua(s) escola(s), principalmente de que forma as fases ou etapas da educação básica se procederão, para que possa atender às peculiaridades dessas populações. Se em ciclos, períodos semestrais, séries anuais, com alternância de períodos de estudos, ou através de grupos não-seriados. Todas essas formas de se organizar as etapas da Educação Escolar Quilombola estão explícitas tanto nas DCNEEQ, em seu Art. 10, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu Art. 23²⁸.

²⁸ LDB – lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Contudo, pensar na organização da Educação Escolar Quilombola não se resume as etapas da Educação Básica. As DCNEEQ vão além, colocando a importante garantia de um calendário escolar em que se atente às particularidades das comunidades em diversos aspectos: climáticos, socioculturais, econômicos e locais. E que esse calendário venha garantir a vivência de datas significativas para o povo negro e das particularidades de cada comunidade.

Com isso, Silva (2012, p. 77) expressa que a Educação Escolar Quilombola deve ser feita

Com os quilombolas e não para os quilombolas, deve, sobretudo, estimular nos jovens, nas crianças e nos adultos o sentimento de pertencimento e orgulho de suas histórias e da história de seus antepassados. As formas como as comunidades quilombolas se relacionam com seu passado, suas crenças, seus mitos de origem e suas visões de mundo são elementos que devem estar presente na construção de um currículo de forma positiva para os quilombolas.

Percorrer as afirmações de Silva (2012) significa afirmar que as formas pelas quais foram construídos os sistemas educacionais brasileiros perpetuaram, por muito tempo, a ideologia segundo a qual os(as) quilombolas não tinham a possibilidade de contribuir em sua educação escolar, nem de considerar suas experiências/vivências construídas ao longo do tempo, ou de impor-lhes experiências que não os representavam em suas características étnicas, identitárias e territorialistas. O fazer junto, bem explicitado pela autora, vem deixar evidente a necessidade de sistemas colaborativos que relacionem as representações que fazem parte da educação escolar, como também das representações das comunidades quilombolas.

2.3 Identidade, memória e pertencimento: caminhos para instrumentalização na Educação Escolar Quilombola

A Educação Escolar Quilombola deve vivenciar os comportamentos que fizeram e fazem *'existir'* os(as) quilombolas. Por isso, buscarei adiante caminhar sobre três categorias de análise que entendo serem importantes no ambiente desse estudo: identidade, memória e pertencimento.

Adentrar sobre o entendimento da identidade é adentar também pelas memórias individuais e coletivas dos seres humanos e das particularidades vivenciadas por esse grupo(s) social(is) quilombola, marginalizado(s) na história brasileira.

Erik Erikson (1976, p. 21) nos demonstra, em termos psicológicos, onde se encontra a identidade. Quando afirma que,

Em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele. Este processo é, felizmente (e necessariamente), em sua maior parte, inconsciente – exceto quando as condições internas e as circunstâncias externas se combinam para agravar uma dolorosa ou eufórica “consciência de identidade”.

O autor nos traz o processo de reflexão e observação que circunda a mente humana. Ao tratar desse arcabouço de reflexão e observação, na experiência de cada indivíduo, Erikson demonstra a construção da identidade humana. Para ele a identidade é construída em elementos inconscientes na grande maioria das vezes. Mas contextos traumáticos, por exemplo, podem contribuir para a consciência da identidade.

Esse olhar psicológico de Erikson (1976) é importante para buscarmos compreender os fatores da construção da identidade humana. Porém, a identidade também é observada a partir de outros conhecimentos científicos: a História, a Antropologia, a Geografia, Sociologia, a Política e outras áreas das ciências. Aliás, a política se tornou instrumento preponderante na discussão da identidade e a própria identidade é também um instrumento político da busca de reconhecimento.

Mediante as ponderações ditas a partir de Erikson, Paulo Freire (2016a) não trata estruturalmente do instrumento categórico identidade em sua obra, mas

nos deixa uma análise significativa acerca da tomada de consciência humana, ao afirmar que:

Uma das características do homem é ser o único a ser homem. Só ele é capaz de se distanciar do mundo. Somente o homem pode ficar longe do objeto para admirá-lo. Ao objetivar ou admirar – entenda-se admirar no sentido filosófico –, os homens são capazes de atuar conscientemente sobre a realidade objetivada. É exatamente isso a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo (FREIRE, 2016a, p. 55-56).

Freire continua afirmando que,

[...] a conscientização é o teste da realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais “desvelamos” a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo. Por essa razão, a conscientização não consiste num “estar diante da realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da práxis, ou seja, fora do ato “ação-reflexão”. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser, ou de transformar o mundo, e que é próprio dos homens (Idem, p. 56-57).

As colocações do autor permitem percebermos como o processo de tomada de consciência contribui para a conscientização humana no viés de reconhecimento da identidade a partir da ação-reflexão, e que “a conscientização é engajamento histórico. Ela é igualmente consciência histórica: por ser inserção crítica na história, ela implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.” (Ibidem, p. 57).

Por isso, Freire reitera que a conscientização se caracteriza em “apossar-se da realidade” (Ibidem, p. 60). Isso nos faz versar nas colocações de Erickson e, ao observarmos Freire, resulta a conclusão de que a identidade não é algo inconsciente, mas um processo de tomada de consciência, de conscientizar-se através da práxis. E, para que isso aconteça, ele afirmou em seus escritos, que “estava absolutamente

convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma abordagem crítica da realidade.” (Ibidem, p. 55).

Outro pensador, um dos mais relevantes nos estudos da identidade humana no contexto social, é o Stuart Hall. Uso de seus estudos para buscar referencial teórico que possibilite compreender ou tentar compreender a identidade quilombola no contexto da localidade que emerge esse estudo: a Comunidade de Trigueiros. Seus estudos não se restringirão a esse capítulo, mas retorno a suas colocações no capítulo de análise desta dissertação (5º capítulo).

Hall (2006) apresenta os fatores sociais da construção da identidade e como ela se constrói a partir das representações simbólicas. E continua a afirmar que “a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente” (Ibidem, p. 12).

Importante percebermos como Erikson (1976), Freire (2016a) e Hall (2006), mesmo em áreas distintas do conhecimento, vão se aproximar na busca por perceber como se constrói a identidade humana. Por Erikson, a identidade é construída através das construções psicológicas. Para Freire, através da tomada de consciência por meio da educação. Já na perspectiva de Hall, a identidade é tratada através de questões socioculturais. Podemos dizer que as posições se aproximam, pois as construções históricas levam ao observar e ao refletir.

É nesse campo que a educação escolar para os(as) quilombolas caminha. O sentir pode ser corporificado através, tanto do ouvir, como da linguagem oral (oralidade) ou por meio de diversas outras formas. A Educação Escolar Quilombola tem como fundamento ter na escola as linguagens (podendo ser elas: as imagens, as formas de falar, de se expressar, entre outras na Comunidade) que circundam a historicidade, os elementos traumáticos e os elementos que possibilitaram e possibilitam a resistência do povo negro e quilombola no Brasil.

Joël Candau (2012, p. 156) destaca que “a memória e a identidade se concentram em lugares e em ‘lugares privilegiados’, quase sempre com um nome, e que se constituem como referências perenes percebidas como um desafio ao tempo”. E Nascimento e Lima (2017, p. 10) acrescentam que “a valorização dos lugares

de memórias é importante para manutenção de práticas culturais esquecidas, que aos poucos vão se perdendo com o tempo”.

As afirmações de Candau (2012) e Nascimento e Lima (2017) trazem à tona os espaços de memória(s) e identidade. E o papel desses espaços na construção identitária que liga ao sentido de memória, balizado nas relações subconscientes, que vimos em Erikson (1976), na tomada de consciência em Freire (2016a) e questões socioculturais tratados por Hall (2006), no sentido de pertença. Esse sentido de pertença a algo ou a algum lugar conduz a importância do papel da escola na educação para os(as) quilombolas. Ao tratamos sobre memória e identidade, podemos afirmar que não temos identidade sem memória (orientada no sentido do saber). Ambas caminham juntas, num diálogo constante e significativo²⁹.

Souza (2013, p. 129) dimensiona bem o papel do pertencimento às comunidades quilombolas, quando diz que

O “nós de pertencimento” envolve não apenas a cor, a mistura, a relação de parentesco, mas sobretudo a experiência de viver e integrar a comunidade [*quilombola*] (...), e compartilhar de suas tradições, valores, imagens, normas, modos, costumes e significações, que a conformam como tal, em sua singularidade histórica e cultural.

Importante o destaque dado pela autora, especialmente ao afirmar as relevâncias da integração dos(as) quilombolas às suas comunidades. Ao convergir não só no viver e conviver, mas ao compartilhar experiências que singularizam e particularizam suas relações identitárias com suas respectivas comunidades.

Nesse contexto de pertencimento tratado acima, saliento as posições de Pierre Nora (1993, p. 9), ao dizer que “a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente. [...], a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas”.

As lembranças vagas tratadas por Nora convergem dialeticamente no exposto por: Erickson (1976), Hall (2006), Souza (2013), pois a memória não

²⁹ É importante destacar que podemos ter uma memória sobre algo e não termos uma identidade com essa memória. Destaco tal colocação, para dissociar o contexto de memória, no sentido de lembrança, do viés de identidade ligado ao pertencimento.

converge na lembrança total dos acontecimentos, mas nas simbologias que a memória faz submergir. O fenômeno da memória, através da identidade, traz a aproximação entre: o fato (o acontecimento) e sentimento, corporificando o se sentir parte de algo. Isso nos liga às colocações de Freire (2016a), ao afirmar que a práxis de tomar posse do que é historicamente presente, a memória, corporifica-se através da conscientização humana. Quando memória e identidade se juntam, provocam o fio condutor da pertença.

É nesse caminho que busquei problematizar esse estudo, a partir da identidade quilombola e da memória, tratada pelos autores nesta seção. Elas são instrumentos contributivos para construção da proposta pedagógica e curricular que objetiva essa pesquisa, pois, como bem percebemos, a identidade e a memória são símbolos de poder para os vínculos de pertencimento da territorialidade a Comunidade Quilombola de Trigueiros.

CAPÍTULO 3

CURRÍCULO, FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A UNIÃO POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO QUILOMBO DE TRIGUEIROS

“A educação quilombola, associa-se ao currículo a formação de professores e materiais didáticos, que devem estimular a participação dos sujeitos como atores de suas próprias histórias.” (SILVA, 2012, p. 90).

A intencionalidade neste capítulo é compreender a importância da Educação Escolar Quilombola, das DCNEEQ e do currículo para educação escolar da Comunidade de Trigueiros, desembocando na importante relação da questão quilombola com a formação continuada de professoras(es) para lecionar em suas escolas e analisando, assim, a primeira versão do projeto político pedagógico da escola da Comunidade Quilombola de Trigueiros no processo de certificação da localidade pela Fundação cultural Palmares, e o que consta no PPP de 2008 e no atual (2019), para que possamos perceber como a união desses fatores, aparentemente distantes, se correlacionam, à medida que permeiam a educação escolar da Comunidade Quilombola de Trigueiros.

3.1 As trincheiras do poder sobre o que ensinar e o que aprender: a legislação brasileira sobre currículo e a importância do currículo para a Comunidade Quilombola de Trigueiros

O currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 2010, p. 15).

O se sentir parte de algo corrobora para uma maior presença, não só física, mas também afetiva. E Silva (2010) continua afirmando, a partir de uma

visão pós-estruturalista das teorias do currículo, que ele também é uma questão de poder, no sentido que possibilita a escolha do que aprender e como aprender, para atender necessidades e objetivos dos que veem no campo do currículo caminhos, como coloca Elizabeth Macedo (2014), para discursos hegemônicos. Logo, Lopes (2011, p. 111) define que

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. [...] Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção de cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.

Lopes (2011) salienta que a inter-relação entre o que é posto e o que é vivido na escola muito se assemelha a reprodução cultural de classe social dominante sobre a classe mais pobre. Tanto Silva (2013) como Saviani (2012) trazem as contribuições de Bourdieu e Passeron sobre a reprodução cultural que recai sobre o currículo. Nesse sentido, observa-se o domínio sobre a cultura dos menos favorecidos em detrimento da reprodução da cultura da classe dominante. Essa reprodução acaba afastando e não possibilitando o reconhecimento dos que não veem na escola sua cultura ou não se reconhecem nela. Com isso, Silva (2013, p. 35) acrescenta que

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código. [...] Em contraste, para crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se

trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. A vivência familiar das crianças e jovens das classes dominadas não os acostumou a esse código, que lhes aparece como algo estranho e alheio.

Portanto, é evidente que não queremos aqui pregar o desmantelamento da escola, mas é importante ressaltar o que é dito por autores como Paulo Freire, Ester Buffa, Miguel Arroyo, Jose Carlos Libâneo, entre outros, de que a educação brasileira é uma educação burguesa. Arroyo (1999, p. 61-62), por exemplo, explicita que,

Em síntese, o pensamento pedagógico, continuando a insistir na preparação da criança para o convívio social harmônico, não entende que a questão da cidadania se insere em uma temática mais conflitiva, qual seja, a temática da possibilidade ou não da democracia, da participação no poder e da igualdade política numa sociedade capitalista, baseada na desigualdade social e econômica.

Esse é um grande desafio da educação: que a escola venha a se aproximar das realidades das classes menos favorecidas, pois o reconhecimento por parte dos(as) alunos(as) na escola, através de seu currículo é fundamental para permanência nela e reprodução de suas culturas. Nessa direção, acrescenta Kabengele Munanga (2005, p. 19): “como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si só o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade.”

Mediante o esboço acima, fica evidente os caminhos que levam à educação escolar dos povos quilombolas. Em suas emergências, importância e significação. Nesse contexto, Carril (2017, p. 555) traz a necessidade de

Pensar a educação escolar quilombola com base nos contextos de uso do território, da etnicidade e da memória presentes nas narrativas dos sujeitos no intuito de construir metodologias que proporcionem aprendizagens tendo como

ponto de partida elementos referentes às realidades locais das comunidades.

Evidenciar esses elementos, como outros, levará ao reconhecimento dos(as) alunos(as) para com sua comunidade, para com sua história de vida. E Carril (2017) expõe a necessidade de experiências educativas que contribuam numa pedagogia que reflita a cultura quilombola, através de suas narrativas orais, de suas memórias e de seus relacionamentos cotidianos.

Para que isso aconteça, são fundamentais políticas que venham reconhecer essas comunidades, não só através de documentos, porém com ações afirmativas que envolvam a educação, saúde, assistência social, infraestrutura. Do mesmo modo, é preciso que as (os) professoras(es) possam atender tais especificidades, principalmente porque a formação inicial dos mesmos, na grande maioria das universidades brasileiras, não discute a educação escolar quilombola ou quando discute é de caráter esporádico. Assim, é evidente que a formação inicial de professoras(es) não tem como atender todas as urgências da educação brasileira. Todavia, há uma grande mobilização por parte do movimento quilombola para que professoras(es) que venham lecionar em escolas quilombolas sejam também quilombolas.

A resolução nº 8 de 2012 do CNE/CEB que constitui as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola adverte em seu Capítulo IV que

Art. 50 A formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I- ser ofertada em cursos de licenciatura aos docentes que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas; (BRASIL, 2012, p. 16)

As afirmações contidas nas DCNEEQ demonstram a preocupação do Estado brasileiro para que os profissionais que atendem os(as) quilombolas em estabelecimentos educacionais venham fazer parte do contexto das comunidades,

sendo evidente que esse reconhecimento se vincula às trincheiras de luta dos(as) próprios(as) quilombolas por reconhecimento de suas histórias³⁰.

Retomando o diálogo sobre currículo, é necessário sabermos que há uma sistematização ou assimilação das estruturas educativas e procedimentais no campo da escola, principalmente no que ponderou Silva (2010), acima citado, sobre as barreiras do reconhecimento das classes menos favorecidas, sobre o que aprender e como aprender na escola. Por isso, faz-se necessário explicar a diferença da educação escolar quilombola, qual seu objetivo, sua função, suas técnicas e formas. Em vista disto, Silva (2012, p. 166) destaca que,

A diferença reside em conseguir socializar os conhecimentos gerais já normatizados e convencionados nos sistemas de ensino e aqueles conhecimentos que a comunidade entende serem importantes, mas ainda não são vistos ou aprendidos por meio da escola. [...] Educação Escolar Quilombola é um instrumento de luta, de identificação, de acolhimento dos conhecimentos locais e universais, de valorização da pessoa, da afirmação enquanto sujeitos de direitos, conforme mencionado.

Silva (2012) define bem o poder político que a Educação Escolar Quilombola possibilita, principalmente porque é quilombola, do Quilombo de Conceição das Crioulas/PE, e não teria pessoa melhor do que o próprio quilombola para definir o que é a Educação Escolar Quilombola, sua representatividade e possibilidade. Mesmo afirmando as resistências dos sistemas de ensino, ressalta a necessidade de a escola convencionar os conhecimentos da própria comunidade.

Mediante ao posicionamento da autora, trago as ponderações de Freire (2019) quando dimensiona a educação como prática para liberdade e critica o que define como educação bancária, que é o processo de depositar sobre o (a) aluno(a) o conhecimento. Ao associarmos a educação bancária e as negligências na emergência de uma educação para os(as) quilombolas, veremos o que Freire coloca:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos

³⁰ Retomarei essa discussão no item 3.2 desse capítulo.

endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutados (FREIRE, 2019, p. 109).

Aproximar a comunidade da escola é um processo dialógico, necessário e extremamente possível, porque, quando Freire afirma que o diálogo “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos”, ele apresenta não só o processo individual do homem, mas a coletividade para transformação do mundo. É nessa sombra que se deve pensar um currículo para as escolas quilombolas. Para isso, Silva (2012, p. 91) reitera que

Um currículo que absorva questões relevantes e centrais, como as apontadas aqui para as comunidades quilombolas, vai além das suas fronteiras, a começar pela própria metodologia de construção deste, que deverá ser diferenciada, ou seja, precisa envolver não apenas a presença física das comunidades quilombolas, mas também suas ideias, seus saberes, suas lutas e conquistas, bem como as estratégias de resistência desenvolvidas para superar o déficit existente nesses territórios, fruto das marcas de um passado e do legado deixado pelo processo de escravidão, imposto à população negra no Brasil.

A autora exemplifica as necessidades fundamentais para o currículo de escolas quilombolas. Todas essas questões que devem pairar sobre o currículo são de extrema importância para resistência e permanência da história, da territorialidade, da memória, da identidade e, principalmente, do sentido de pertencimento as suas comunidades. Quando um currículo não se atenta às necessidades do “[...] diálogo, que implica um pensar crítico” (FREIRE, 2019, p. 115), e no não se ver nele, acarreta o distanciamento, desorientado, assim, o sentido de pertença de alguém a sua comunidade.

Assim, Lopes (2018, p. 149) defende que

Currículo é um texto [...] e como tal não tem uma significação fechada e definitiva no âmbito da teoria curricular. Ao ser

lido, expressa seu poder de produzir certas identificações e subjetividades, mas simultaneamente tem esse poder contestado, sendo submetido à tradução.

Caminhamos nas considerações de Lopes (2018), não só no que observamos acima, mas ao versar dialeticamente durante esse item com a autora para demonstrar as posições de Silva (2012), Freire (2019), Silva (2013) sobre a importância do currículo, mesmo que tendências neoliberais busquem ter nele o que aprender e principalmente como aprender; ainda que tais intenções estejam trajadas no objetivo de uma educação escolar de qualidade. Nesse sentido, é importante nos perguntarmos: onde se encontra essa qualidade e em que esfera discursiva adentra tal objetivo?

Recorro à própria Lopes (2018, p. 149) para tentar demonstrar onde se objetiva a construção das políticas curriculares e o que de qualidade se tem buscado e quem tem esses objetivos. Vejamos:

As políticas de currículo são concebidas nesse registro como as lutas para produzir o texto curricular, para controlar sua tradução e sua leitura, mas igualmente como as disputas envolvidas no processo de traduzir e assim contestar as leituras e interpretações hegemônicas. As políticas de currículo são também conflitos entre representações sobre o que vem a ser currículo, bem como entre as identidades e subjetividades projetadas por essas representações.

As colocações da autora nos levam a observarmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu sentido como política nacional “comum” para toda a educação escolar brasileira, principalmente no foco deste estudo: a educação escolar quilombola.

A discussão por uma base nacional comum, não é tão recente. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) já objetivava a necessidade dela, como podemos observar:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...]

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Podemos observar que LDB de 1996, em seu primeiro texto, já atentava para a necessidade de um currículo que assegurasse uma “formação básica comum”, onde vai tomar corpo com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a partir de 1997 (AVELAR e BALL, 2015), sendo eles os orientadores curriculares para o sistema educacional brasileiro. Entretanto, os documentos que vão posteriormente contribuir para a organização curricular foram - e continuam sendo - as Diretrizes Curriculares Nacionais. São esses diferentes documentos que contribuem no planejamento e na ação curricular do sistema educacional brasileiro. É importante registrar que muitas dessas diretrizes nascem dos movimentos de luta social em busca de atendimento das demandas sócio-históricas na educação das populações marginalizadas, como o(a) negro(a) e o(a) quilombola, sendo exemplos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola³¹.

As DCNEEQ vão descrever a necessidade por uma base nacional comum:

Art. 38 A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem:

[...]

II- A flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte

³¹ É importante destacar que, anteriormente no Brasil, existiu legislação que buscava normatizar e organizar a educação nacional, como, por exemplo, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas; (BRASIL, 2012, p. 14, grifo nosso).

Essa descrição dentro das DCNEEQ vai acontecer por um arranjo político educacional de influência por uma base nacional comum no Brasil, onde será observado dentro do Plano Nacional de Educação (PNE) o termo “base nacional comum dos currículos” (BRASIL, 2014, P. 115), demonstrando, assim, as intencionalidades do PNE por uma BNCC.

Anteriormente à homologação do PNE, através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 a LDB de 1996, havia sido acrescida a Lei nº 12.796/2013, onde vem aparecer pela primeira vez (na LDB) o termo base nacional comum, em seu artigo 26, onde defende-se que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Essas discussões estão sendo suscitadas para demonstrar os arranjos que foram feitos por uma BNCC que, a princípio, afirma não ser o currículo e sim orientador para a construção dos mesmos, em cada estado brasileiro, e ao afirmar a necessidade da diversificação dele no que tange às questões locais e regionais, o que acaba subtraindo ou tentando provocar o esquecimento das avaliações externas e as políticas de resultados que ferozmente compõem o dia a dia das escolas brasileiras e consequentemente as escolas quilombolas, por ter sua base de análise do desenvolvimento da educação (aprendizagem dos(as) alunos(as)) através de números e não da ação diária por uma educação libertadora, como no caso da política de resultados em Pernambuco.

Contudo, é importante destacar que, só em 2017, o termo Base Nacional Comum Curricular vai aparecer na LDB no artigo 26 inciso 10, ao dizer que

“A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.”³² (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Isso vai acontecer por meio da inclusão da Lei nº 13.415 de 2017 à LDB de 1996, já no exercício da presidência de Michel Temer, para legalizar a BNCC que foi publicada em dezembro de 2017 para a educação infantil e fundamental e, posteriormente, em dezembro de 2018 para o ensino médio.

Após essa busca por compreender o que compõem a legislação brasileira, principalmente pela LDB, pela BNCC, torna-se relevante refletir sobre as ameaças que a educação escolar quilombola sofre todos os dias de diferentes agentes que veem na escola um ambiente para uma formação tecnicista que distancia a educação escolar das comunidades quilombolas.

As experiências/vivências na educação escolar quilombola engatinham no Brasil, pois os sistemas educacionais estaduais e municipais não possuem uma rede técnica que possa fortificar a base da educação escolar quilombola, (por meio da formação continuada de professoras(es), da gestão escolar e da construção de currículos, que de fato sejam vivos da essência quilombola). O que vêm acontecendo para sustentar o trabalho por essa educação escolar diferenciada é a busca pelo revigoramento da história, territorialidade, ancestralidade, memória, identidade e do pertencimento, especialmente pelo movimento quilombola brasileiro, com sua principal organização, a CONAQ, que compila dezessete instituições quilombolas estaduais³³. Essas organizações travam batalhas constantes com organismos governamentais da educação, e não só da educação, para que suas perspectivas educativas estejam nas escolas que estão em seus territórios e as que atendem seu povo para além das comunidades.

³² Isso vai acontecer por meio da inclusão da Lei nº 13.415, de 2017 à LDB de 1996.

³³ Dados da CONAQ. Disponível em: <http://conaq.org.br/coordenacoes-estaduais/> > Acesso em: 04 fev. 2020.

Essa deve ser uma das preocupações do movimento quilombola, pois grande parte das escolas quilombolas não oferece o Ensino Médio³⁴, essa é uma questão que fica evidenciada para ser pensada pelo movimento quilombola, pois a juventude de seu povo que estavam vivenciando durante o Ensino Fundamental uma perspectiva diferenciada, mesmo que não perfeita na educação escolar quilombola, acaba rompendo essa estrutura de formação educacional para serem direcionados ao que está normatizado nos sistemas e outras realidades que não contemplam suas formas de pensar a educação escolar.

Infelizmente, isso acontece com a juventude da Comunidade Quilombola de Trigueiros, porque, quando esses jovens concluem o Ensino Fundamental, são obrigados a procurar uma escola da sede do município (Vicência), justamente no momento onde essa juventude deveria se aproximar ainda mais das vivências do quilombo de Trigueiros (através do currículo quilombola). Essa ruptura não é benéfica para a Comunidade de Trigueiros, pois é nessa fase da vida que se definem os caminhos para a vida adulta, para os anseios do ingresso na universidade, para o mundo do trabalho. Enfim, para ter nessa juventude um instrumento de luta política e identidade pela Comunidade de Trigueiros, é preciso que suas lideranças atentem a isso e essencialmente que essa juventude seja ouvida por seus anseios, necessidades e esperanças para suas vidas e suas relações com Trigueiros.

No próximo item, trago a importância da formação de professoras(res), para e na educação escolar quilombola, caminhando, assim, no que estabelecem as DCNEEQ e o que de fato acontece para além do documento.

3.2 Emergências na formação inicial, continuada e profissionalização de professoras(es) na Educação Escolar Quilombola brasileira e o atual cenário da formação continuada de professoras(es) da Comunidade de Trigueiros

As DCNEEQ dedicam o capítulo quatro para tratar sobre como deve-se proceder a formação inicial, continuada e profissionalização de professoras(es).

³⁴ Saliento que, em Pernambuco, existem apenas duas escolas quilombolas com a modalidade de Ensino Médio: uma na Comunidade de Conceição das Crioulas em Salgueiro e a outra na Comunidade de Buenos Aires, em Custódia, ambas no sertão do Estado e geridas pela Secretaria Estadual de Educação.

No Art. 49, destaca-se que os sistemas de ensino devem “(...) estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas (...)” (BRASIL, 2012, p.16). Nesse cenário, as DCNEEQ estabelecem a emergência da formação de professoras(es) para atuarem na EEQ.

Fiz uma pesquisa nos sites das universidades públicas localizadas no Estado de Pernambuco, por ser esse o estado que se localiza a Comunidade de Trigueiros, e nenhuma oferece cursos de graduação em Educação Quilombola ou Educação do Campo³⁵, como, por exemplo, o curso de graduação em Educação do Campo ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais³⁶.

A intensão de mapear em Pernambuco as instituições públicas federais de ensino superior que ofertam cursos de graduação nas áreas acima descritas consiste em demonstrar as dificuldades enfrentadas para que políticas educacionais para os(as) quilombolas sejam compreendidas como necessárias e que as próprias DCNEEQ sejam vivenciadas. Souza (2015, p. 2) manifesta que

(...) A política educacional começa, aos poucos, a compreender que a Educação Escolar Quilombola vem sendo negada como um direito. Entretanto, na gestão dos sistemas de ensino, nos processos de formação de professores, na produção teórica educacional, essa realidade tem sido invisibilizada ou tratada de forma marginal. São as pressões das organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro que trazem essa problemática à cena pública e política e a colocam como importante questão social e educacional.

³⁵ Seguem abaixo os sites das universidades com os seus cursos de graduação:

UFRPE – Disponível em: < <http://www.ufrpe.br/br/graduacao> > Acesso em: 18 jan. 2019. Também foi analisada a matriz curricular do curso de pedagogia dessa instituição, onde não disponibiliza disciplina de Educação Escolar Quilombola em sua matriz.

UFPE – Disponível em: < <https://www.ufpe.br/cursos/graduacao> > Acesso em: 18 jan. 2019.

UPE – Disponível em: < <http://www.upe.br/graduacao/cursos-presenciais> > Acesso em: 18 jan. 2019.

UNIVASF - Disponível em: < <http://portais.univasf.edu.br/estudante/informacoes-ao-estudante/cursos/graduacao> > Acesso em: 18 jan. 2019.

³⁶ UFMG – Disponível em: < <https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Cursos> > Acesso em: 18 jan. 2019.

O diagnóstico feito por Souza (2015) demonstra as dificuldades para que os sistemas de educação compreendam essa emergência. As universidades públicas devem compreender e atender os movimentos feitos pelos(as) quilombolas para que suas memórias e suas relações estejam presentes na educação escolar, com cursos superiores que levem os(as) quilombolas para universidades públicas.

A emergência da formação inicial de professoras(es), uma questão sempre debatida e tida como problema no Brasil, recai em sua grande parte na educação básica pública, sendo sempre ligada às deficiências na formação no interior dos cursos superiores e de cursos de normal médio. É evidente que os mesmos não conseguem suprir todas as necessidades da educação brasileira, porém muitos cursos superiores de formação de professoras(es) (as licenciaturas) devem atentar para a educação básica, principalmente porque é nela o cerne do objetivo das licenciaturas, como sendo o espaço formativo para formação inicial de professoras(es) da educação básica.

Retomo colocação acima, para reafirmar que a formação inicial deve ser tratada pelos sistemas de ensino, estimulando a criação e implementação de cursos de licenciaturas para atuação de docentes nas escolas quilombolas. Como podemos perceber, em Pernambuco há falhas nesse apontamento feito pelas próprias DCNEEQ.

As DCNEEQ expressão da importância de professoras(es) quilombolas lecionarem em suas comunidades. Contudo, quando trata no Art. 48 sobre essa questão, afirma que “a educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 16, grifo nosso).

Esse dimensionamento preferencialmente descrito nas DCNEEQ nos leva a perceber a falta de seguridade dos(as) quilombolas como agentes de sua própria educação escolar. Quando elas (DCNEEQ) asseguram a necessidade da Educação Escolar Quilombola ser feita pelos(as) quilombolas, falta a transformação do preferencialmente para o obrigatoriamente. O preferencialmente deixa em aberto à dúvida e entra no campo das escolhas de agentes públicos.

Outra preocupação que paira sobre a educação básica brasileira é a formação continuada dos docentes. Como sabemos, os cursos superiores não detêm capacidade de formar professoras(es) prontos e preparados em suas proporções

perfeitas. Isso nunca aconteceu, nem vai acontecer. A sociedade muda constantemente e o sistema educacional brasileiro é sabido por todos de sua dinâmica e transformação constante. Por isso, a formação continuada das professoras(es) deve ser vivida e tratada como essencial para a vida profissional desses sujeitos³⁷.

No que tange às DCNEEQ, a formação continuada das professoras(es), nos Art. 53 e 54, devem ser assegurados pelos sistemas de ensino, garantindo os processos formativos, através de cursos de formação, atualização, aperfeiçoamento, especialização, como também de cursos de mestrado e doutorado. Todos vinculados às necessidades dos(as) quilombolas, por meio dos condicionantes históricos, culturais, das ações afirmativas, da busca da superação do racismo e das articulações entre os conhecimentos oriundos da ciência, relacionados com os conhecimentos das comunidades quilombolas.

As afirmações da DCNEEQ pairam sobre um campo que demonstra a necessidade e importância da formação e profissionalização das professoras(es) para vivência em escolas quilombolas. Mas, infelizmente, não é o que observamos no sistema educacional brasileiro. A precarização das condições de trabalho, baixos salários e grande carga de trabalho dificulta a formação continuada dessas(es) professoras(es). Em meio a todos os contratempos que assolam a carreira destes sujeitos, há exemplos de diversos profissionais que buscam caminhos para abarcar novos conhecimentos. Cabe destacar o papel dos sistemas educacionais na possibilidade de oferecer e oportunizar para as professoras(es) quilombolas ambientes para sua formação, e que as DCNEEQ se efetivem.

No que tange à formação das professoras/es da escola da Comunidade de Trigueiros, a formação da perspectiva quilombola enfrenta dificuldades, pois o órgão público que organiza tais formações é a Secretária Municipal de Educação e Esporte de Vicência-PE, onde a escola está subordinada, não possuindo equipe técnica que discuta a educação escolar quilombola. Além disso, as formações são feitas para toda a rede municipal de educação, faltando, assim, um olhar diferenciado por parte da gestão da educação municipal para com características específicas da modalidade de ensino de EEQ.

³⁷ Ver “Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano” de José Carlos Libâneo. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-46132.pdf> > Acesso em: 21 jan. 2019.

Em meio a todas essas dificuldades com a formação continuada das professoras(es), as lideranças da Comunidade de Trigueiros fizeram e buscam fazer parcerias com entidades que possam contribuir para essa formação. Contudo, caracteriza-se necessária uma política de formação continuada para essas professoras(es), pois o trabalho dentro da esfera escolar quilombola é relativamente recente e requer continuidade através do estudo e do diálogo, entre as professoras/es com especialistas no assunto e com a própria Comunidade.

No próximo item, trato sobre o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola da Comunidade de Trigueiros, visitando o elaborado em 2008 e o atual de 2019 e objetivando compreender as interligações da escola com a Comunidade de Trigueiros ao longo dos 12 anos que separam os PPPs.

3.3 Projeto Político Pedagógico: instrumento de luta pela identidade com a Comunidade Quilombola de Trigueiros

A presença do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola está diretamente vinculada ao que ela pensa e deseja para os sujeitos envolvidos de sua comunidade escolar, pois, com ele (PPP), são traçados objetivos para que mudanças sejam alcançadas. De fato, a apropriação desse mecanismo de orientação e “da autonomia da identidade escolar” (BRASIL, 2012, p.12) tem como fundamento construir em conjunto, no seu aspecto de *Projeto*: ao buscar reunir ações práticas em designado período; de *Político*: por características de ter na escola um ambiente de formação de um sujeito crítico e social; *Pedagógico*: ao compreender os procedimentos didáticos, em suas características metodológicas e procedimentais³⁸.

O PPP na Educação Escolar Quilombola caminha nesse mesmo objetivo, mas com particularidades que estão vinculadas à observação da realidade quilombola de suas comunidades, considerando “os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade” (BRASIL, 2012, p.13).

³⁸ Disponível em: < <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp> > Acesso em: 08 jan. 2018.

É importante acrescentar que o PPP de uma escola quilombola é um instrumento de (re)afirmação das identidades dos envolvidos por ele³⁹, para com a comunidade onde a escola está inserida. O PPP, como colocado acima, está fundamentado na busca por proporcionar mudanças na realidade social (em seus diversos aspectos) da comunidade escolar, como também na vida de cada indivíduo, em suas características identitárias particulares, principalmente quando Hall (2006, p.71) coloca que as identidades são definidas através de símbolos.

São esses símbolos que ligam ao pertencimento e o PPP detém grande poder de possibilitar essa ligação à Comunidade de Trigueiros. Por isso, analisaremos adiante como o PPP da escola de Trigueiros pensa sua relação com a Comunidade e como reverberarão os processos de luta política do ser quilombola e suas ações diante do currículo para que a escola possa vivenciar a Comunidade. Essa análise se dará através do PPP de 2008 e do mais recente o PPP de 2019 - 2020.

Em outubro de 2007, uma reportagem do Jornal A Província⁴⁰ destacou que a escola da Comunidade estava na época discutindo um Projeto Político Pedagógico que observava a questão quilombola.

A reportagem é anterior à certificação da Comunidade, mostrando que, durante o processo de certificação, a escola já vinha discutindo esse relacionamento com a Comunidade em seu fazer pedagógico e curricular. Isso é expresso na reportagem por Edriane Cruz, ao dizer que, “além desse trabalho de resgate de valores e costumes da comunidade, através de palestras educativas, queremos acabar com o preconceito que existe em relação a nós, aqui no município”.

A Edriane Cruz demonstrava o poder que o PPP possui como instrumento condutor na busca dos valores e costumes da Comunidade, como ela mesma se referiu. E vai além de como o PPP pode possibilitar que a comunidade escolar, em especial aos alunos(as), viva a resistência por meio da tomada de consciência crítica do mundo, muito bem expressa Freire (2019, p. 31), no enfrentamento ao racismo e o preconceito por ser de Trigueiros.

Esses encontros resultaram no PPP do ano de 2008, intitulado de “Nossa Identidade em Foco”.

³⁹ Como também um instrumento de luta por reconhecimento de suas comunidades, de suas histórias e de seus mitos fundadores.

⁴⁰ Jornal A Província – Goiana/PE (ano XV, n. 10, out., 2007).

Como esse título o PPP já se referia à questão quilombola, como podemos observar em um dos trechos da justificativa:

A proposta educacional estará em comum acordo com a necessidade educacional da comunidade, com a função designada à escola mediante a LDB, e com a vontade expressa pela comunidade participante das tomadas de decisões da escola, considerando as especificidades da localidade e do auto-reconhecimento da comunidade como Quilombola (PPP, 2008, p. 2)

O PPP já abordava a importância da Comunidade nas tomadas de decisões na escola, envolvendo, assim, o que as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola vão salientar posteriormente.

Outro ponto descrito no PPP é a importância do “auto-reconhecimento da comunidade como Quilombola”. Essa interface de tomada de decisão identitária do se afirmar como quilombola se constitui como importante característica no processo de reconhecimento, uma vez que esse reconhecimento se firma no se enxergar nas bases que fazem conhecer a Comunidade de Trigueiros.

Logo, o PPP de 2008 da escola da Comunidade de Trigueiros (Escola Municipal Alfredo Gomes de Araújo) apresenta a participação da “direção, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade se reuniram para a construção de um novo projeto político-pedagógico, baseado na realidade e necessidade da comunidade na qual a Escola está inserida.” (PPP, 2008, p.2).

As afirmações do PPP demonstram a busca da escola por debater conjuntamente com a comunidade um projeto que aproximasse a escola a Trigueiros, ou se pudermos pensar o inverso, a partir das bases da Educação Escolar Quilombola, a importância da Comunidade de Trigueiros para a escola. Nesse sentido, a aplicabilidade do PPP de 2008 poderia deter maior vinculação às estruturas históricas, de memória, identidade e pertencimento a Trigueiros.

Mesmo assim, o PPP (2008, p. 7) tratou sobre o currículo e sua importância para a escola e de que forma esse currículo deveria se atrelar a Comunidade de Trigueiros.

O currículo tratado na escola busca fortalecer a afirmação da identidade da comunidade de Trigueiros, bem como a sua historicidade, impedindo que a mesma possa ser negada ou distorcida. Desta forma, a Escola Alfredo Gomes atenderá a indicação do segundo parágrafo do artigo 26^a, descrito na LDB 9394/96 que afirma que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, e em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira.

Importante o reconhecimento no PPP de 2008 para que o currículo esteja trajado na busca de “fortalecer a afirmação da identidade da comunidade de Trigueiros, bem como a sua historicidade”. Entretanto, esse PPP não traçou metas, nem objetivos específicos de como estabelecer o fortalecimento identitário e histórico com a Comunidade de Trigueiros. Essa ausência acaba não firmando discursivamente no documento o que fazer e como fazer no cotidiano escolar essa aproximação à localidade de Trigueiros pelo currículo.

Após analisarmos o primeiro PPP (2008) que trouxe referência a questão quilombola, buscarei adiante observar o atual PPP 2019-2020.

O documento (PPP) tem como objetivo geral:

Articular-se legal e ativamente através de ações diversas, a fim de garantir a qualidade social do processo ensino-aprendizagem, tendo como foco as características quilombolas, considerando as práticas socioculturais, políticas e econômicas, bem como os processos próprios de ensino aprendizagem da comunidade local. (2019, p. 5)

Esse documento tem praticamente o mesmo objetivo de 12 anos atrás, com o PPP de 2008, quando objetivava “Articular-se legal e ativamente através de ações diversas, a fim de garantir a qualidade social do processo ensino-aprendizagem, tendo como foco as características quilombolas da comunidade.” (2008, p. 4)

Em 12 anos com o mesmo objetivo, podemos pensar em pelo menos duas características para que isso esteja acontecendo: primeiro, a não visitação do texto em sua totalidade pela comunidade escolar, tendo como foco os objetivos

específicos e metas a serem cumpridas e alcançadas para ter um PPP atualizado, se posso dizer assim. Segundo, por não ter atingido o que foi objetivado em 2008.

As minhas observações, conversas e vivências na escola da Comunidade de Trigueiros me fazem diagnosticar que ambas as características são observadas no contexto da escola, pois, nos encontros com professoras(es) durante o ano de 2019, só foi discutido uma única vez o PPP, para observar se as metas foram atingidas em comparação ao ano de 2018. Contudo, acrescento que não é necessário que a escola modifique todo o texto do seu PPP para torná-lo aplicável ano a ano, mas que pense em estratégias para que seus objetivos possam ser alcançados e, se não forem, reestruturá-lo para possibilitar seu alcance.

Em meio a todo esse contexto de objetivação do PPP da escola da Comunidade de Trigueiros, o que quero evidenciar é o que consta no PPP 2019-2020 (2019, p. 7) em sua concepção de educação:

A educação é um processo que se realiza nos mais diferentes espaços, mas é na escola o lugar privilegiado de concretização do processo educativo, que não é neutro, pois traz consigo uma intenção política e social. Neste sentido, há necessidade de compreender a própria função social da escola e as possibilidades de se lidar com os impactos das contradições sociais e da diversidade cultural nela existentes.

Como dito pelo PPP 2019-2020 da escola da Comunidade de Trigueiros, “a educação é um processo que se realiza nos mais diferentes espaços”, e de fato a educação é forjada nas teias da sociedade, por isso de sua complexidade que “indica que tudo se liga a tudo, numa rede relacional e interdependente. Nada está isolado no cosmos, mas está sempre em relação a algo.” (PATRAGLIA, 2006, p. 23)

Portanto, a concepção de educação observada no PPP de 2019-2020, acima citado, deixa em evidência a não neutralidade do processo educativo, consequentemente do processo do que está presente nas práticas pedagógicas e no currículo da escola, pois também entendo o Projeto Político Pedagógico como documento curricular. Nele está presente o que a escola pensa, acredita e deseja para a educação escolar, para formação política e social de seus educandos(as).

A união dos fatores pedagógicos e curriculares no contexto do Quilombo de Trigueiros, onde o pensar/viver deve ser buscado intensamente para o currículo de sua escola, a formação continuada das professoras(es) na perspectiva quilombola são elementos essenciais para fortificação da identidade dos(as) alunos(as), consequentemente dos(as) moradores(as) quilombolas para com Trigueiros. Infelizmente, nem todas as professoras(es) são de Trigueiros, consequentemente não são quilombolas, mas são notórias as cobranças das lideranças da Comunidade para que a vivência na educação escolar quilombola seja feita por todas as professoras(es), mesmo que por uns mais e outros menos.

Para que o currículo quilombola seja vivido, o PPP desenvolve papel importante, ou deveria desenvolver. Após observadas as análises de sua aplicabilidade no cotidiano escolar, por ser pouco divulgada e pouco visitada durante o ano letivo, a escola precisa de fato viver seu Projeto Político Pedagógico. Quando não o vive em sua totalidade, acaba retirando ou furtando o direito da própria escola, como corpo estruturalmente educacional (escolar) da sociedade trigueirense de ser e deter o poder de se reconhecer no processo de ensino e aprendizagem sobre o Quilombo de Trigueiros e sobre cada um que esse PPP atinge no presente e no futuro.

Com isso, é importante a escolar repensar a vivência desse documento, para que ele não esteja e não seja projetado simplesmente como documento formal para uma escola, mas que o PPP signifique o instrumento de poder e do fazer a educação escolar para Trigueiros e com Trigueiros, sendo os sujeitos escolares da Comunidade a força e forma da importância para sua vivência.

No próximo capítulo, constam as discussões feitas nos encontros do grupo focal deste estudo, bem como a análise e interpretação das falas dos participantes.

“DA ESCOLA QUE TEMOS PARA A ESCOLA QUE QUEREMOS”: AS PERCEPÇÕES DO GRUPO FOCAL

Essa escola não está pronta e não há modelos! São os/as próprios/as quilombolas (que conhecem a sua realidade e podem intervir nela), que irão reivindicar a escola em seus contextos históricos, realizando o seu próprio Projeto de Escola ao seu Projeto de Sociedade [...] (Carta de Princípios da Educação Quilombola de Pernambuco, 2009, p. 7).

Neste capítulo, o objetivo é apresentar as percepções dos participantes do grupo focal sobre a Comunidade de Trigueiros e sua educação escolar, tendo como base as contribuições de Gatti (2005), por meio das colocações, desejos, esperanças e desafios, relatadas pelas(os) participantes do GF para a escola da Comunidade de Trigueiros e para Trigueiros. Os encontros do GF serviram para pensar a necessidade da proposta pedagógica e curricular na EEQ para escola de Trigueiros. Neste capítulo, também trago análises sobre os encontros, principalmente no que tange a questões sobre escola e Comunidade de Trigueiros, identidade quilombola e ser quilombola no currículo da escola.

4.1 Inquietações e esperanças na educação do quilombola de Trigueiros

O primeiro encontro com o Grupo Focal desse estudo foi pensado para compreender o entendimento dos integrantes sobre Educação Escolar Quilombola. Ao pensar esse encontro, procurei⁴¹ traçar um objetivo de perceber até que ponto os integrantes do grupo focal compreendem a importância da relação escola com a Comunidade e o entendimento sobre a Educação Escolar Quilombola.

Contudo, entendo como significativo colocar aqui os acontecimentos que ocorreram para que esse primeiro encontro acontecesse. Primeiramente, havia a

⁴¹ Coloco-me (o autor) na primeira pessoa do singular como agente de compreensão do espaço de estudo, por ser também o mediador das falas dos participantes no grupo, analisador dos discursos proferidos pelos mesmos (participantes do Grupo focal) e por ter como base metodológica de pesquisa: a pesquisa-ação.

necessidade de uma apresentação para as professoras(es), para a gestão e a equipe de apoio do que pretendia estudar na escola. Por isso, pedi espaço a gestora da escola, em um dos encontros realizados para planejamento pedagógico, para que pudesse estar em contato, bem como pesquisar para além de professor da instituição.

Nesse primeiro contato, mesmo que breve, pude apresentar o objeto do estudo, a Educação Escolar Quilombola, para que eles pudessem ter ciência da minha presença na escola como pesquisador, para além de minha função já conhecida por todos(as).

Compartilhei minhas intenções, tomando cuidado para não ultrapassar a barreira da apresentação e fazer com que minhas opiniões sobre Educação Escolar Quilombola não interferissem nas opiniões dos que estavam nesse primeiro contato.

Após a apresentação, alguns colocaram a importância da valorização da cultura local, incentivando a dança e outras formas de arte, como também o professor como protagonista da história local e a importância da reafirmação da identidade com a Comunidade de Trigueiros.

Confesso que esperava maior participação dos que estavam presentes. Acredito que isso aconteceu por estar em um encontro que não foi pensado exclusivamente para a apresentação das minhas intenções de pesquisa e, pelo tempo que possuía, não senti a totalidade das possibilidades que esta apresentação poderia trazer. Evidente que minha intenção primária não era obter opiniões totais nesse primeiro contato, mas, a partir dele, pensar o grupo que traçaria o debate sobre Educação Escolar Quilombola. Ao mesmo tempo, fiquei muito feliz com as palavras de alguns, pois muitos dos presentes, que me conhecem desde que nasci, acompanharam minha vida escolar, as dificuldades enfrentadas socialmente até a chegada a universidade pública em um curso de mestrado.

Ao mesmo tempo, os breves apontamentos desse primeiro contato serviram para percebermos as inquietações da própria escola. Ao afirmarem a importância da valorização da cultura local, o protagonismo do(a) professor(a) na história local e a reafirmação da identidade com a comunidade, evidenciando que a escola pensa que seu engajamento deve ser maior. Esse exercício de reflexão, observado em Freire (2016a), é um ato de reconhecimento que tudo que está sendo feito não está sendo o suficiente. Por isso, a importância de um grupo que pudesse aprofundar os debates e apontar possíveis caminhos para a educação que é vivenciada pela instituição.

Após o primeiro contato, fizemos os convites para os membros do grupo focal, que foi composto por 8 (oito) membros⁴² e trago aqui suas falas, suas preocupações, esperanças e angústias para com a educação da Comunidade de Trigueiros.

Introduzimos o encontro com o fragmento de um texto de Mário Sérgio Cortella⁴³ inspirado em Paulo Freire, que trata sobre a diferença entre a esperança e o esperar. Esse texto foi escolhido a partir de dois pontos: primeiro, como inspirador para que os participantes pudessem expressar suas esperanças para com a educação escolar na e da Comunidade. E, segundo, a partir dos objetivos traçados para o momento, os quais foram expostos no início dessa seção.

Uma das falas iniciais que chama a atenção é da *Severina*⁴⁴. Ela toma a fala para expressar que a escola já vivenciava a Educação Escolar Quilombola,

[...] não do jeito que a gente fala hoje, infelizmente né já passaram várias pessoas aqui, muito isso eu digo assim, que é uma perda muito de tempo, é você insistir em alguém que não vai continuar contribuindo com esse esperar, é alguém que chega, que aprende com a gente, vai embora e vai usar isso aqui em outro ambiente que não volta mais, não é, não são aquelas pessoas que ficam e que voltam e que tá ali lutando junto com a gente, tá entendendo [...]

É muito poderosa a fala da *Severina*, demonstrando o conhecimento e a vivência que possui nos contextos da educação escolar da Comunidade de Trigueiros. Destaque-se a sua preocupação com os agentes educacionais que passam pela comunidade, aprendem com ela, e acabam indo embora. É significativo seu discurso, quando diz que é uma perda de tempo insistir em alguém que não vai ficar na localidade. Mas, por que *Severina* afirma tais preocupações? O que leva ou o que levou ela a chegar a essas conclusões?

⁴² Será mantido o anonimato dos membros do Grupo focal, ela e eles foram nomeados por outros nomes.

⁴³ CORTELLA, Mario Sergio. "A resignação como cumplicidade" (Fragmento). **Folha de São Paulo**. São Paulo: 08 Nov. 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq0811200123.htm>> Acesso em: 04 Mar. 2019.

⁴⁴ A participante é quilombola, professora na Comunidade, possui Graduação em matemática e Especialização em educação intercultural no pensamento decolonial.

Recorro as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) para tentar suscitar respostas para essas indagações. As diretrizes afirmam em seu Artigo 48 que “a Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas.” (BRASIL, 2012, p.16). Todavia, observamos pela fala de *Severina* que tais critérios não são atendidos para os profissionais que trabalham na educação escolar da Comunidade, pois nem mesmo as DCNEEQ garantem a efetividade de profissionais serem das próprias comunidades quilombolas, ao tratar de preferencial e não da obrigatoriedade.

Severina em uns de seus momentos de fala afirma

[...] que não adianta vir para uma comunidade, as coisas precisam serem construídas aqui [...], se as coisas não forem construídas do jeito que a gente imagina, da nossa maneira, tá tudo errado [...]

Essa afirmação demonstra a significação da comunidade como conhecedora de suas necessidades. Essa fala nos remete à Convenção 169 da OIT em seus Artigos 6º e 7º, ao traçar que qualquer ação tomada na localidade deve ser previamente consultada e ter o direito de escolha por ela.

Mas ao mesmo tempo, qual a significação que esse discurso traz, para que a própria Comunidade não esteja se apoderando de seus direitos? Veremos a percepção de *Josefa*⁴⁵:

Mas infelizmente [*Severina*] a gente vê... eu cheguei aqui na escola o ano passado e esse, mas eu ainda vejo que você tem essa propriedade toda de falar, esse domínio, esse conhecimento todo com relação à educação quilombola, com relação aos quilombolas, mas a gente vê que na escola existem pessoas que resistem e da própria comunidade.

⁴⁵ A participante não é quilombola, coordenadora pedagógica na escola da Comunidade, graduada em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia.

Como é perspicaz e importante a análise que uma pessoa que não reside na Comunidade de Trigueiros, que não é quilombola, que veio trabalhar na localidade, perceber o que coopera para o não reconhecimento do próprio ser quilombola e, conseqüentemente, a não vivência desse ser na escola. O que isso acarreta?⁴⁶

Severina, em momento antecessor às colocações de *Josefa*, afirmava que a Comunidade, conseqüentemente a escola, não deveria estar discutindo questões históricas da Comunidade, que acreditava que já passou esse momento, pois muito já foi discutido em Trigueiros sobre o assunto. Para ela, muitos encontros, palestras, rodas de conversas, e tantos outros momentos, já foram e são realizados. Contudo, observamos que infelizmente a Comunidade e, conseqüentemente a escola, não estão nesse patamar de percepção da própria história, porque a memória da localidade esteve invisibilizada por muito tempo sobre Trigueiros como espaço negro/quilombola. Isso provoca dificuldades na vivência de uma educação que coloque a Comunidade como centro para o conhecimento de seus(suas) alunos(as).

Ao mesmo tempo, *Severina* afirma que não acredita no desconhecimento por parte das pessoas da Comunidade sobre sua história. Ela defende que pessoas tem o desconhecimento sobre a comunidade por estarem fadados ao “comodismo, o esperar pelo outro”. E, *Maria*⁴⁷, por sua vez, coloca que “muitos nessa escola tem a esperança em esperar, porque a questão própria da aceitação, da sua aceitação enquanto quilombola”.

Como esses discursos pairam sobre identidade! Até aparenta que estávamos saindo da centralidade do grupo, que tem o propósito de discutir a Educação Escolar Quilombola. Entretanto, a categoria identidade vincula-se diretamente a esses contextos, pois encontramos em Hall (2009, p. 109) a questão identidade ao afirmar que,

As identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de

⁴⁶ Pergunta que necessita de maior vivência no campo de pesquisa e de outros encontros com o Grupo Focal, para que possa buscar respostas através dos discursos dos participantes do grupo.

⁴⁷ A participante não é quilombola, gestora da escola da comunidade, com Graduação em Língua Portuguesa e Especialização em Linguística.

formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

As colocações do autor nos fazem pensar: que discurso(s) a escola deve/pode adotar para que a identidade dos(as) alunos(as) possam suscitar a comunidade? Além disso, que fatores interpelam historicamente Trigueiros, que distanciaram e distanciam, e levam ao não reconhecimento identitário enquanto quilombola? Essa indagação nos remete a uma das falas de *Severina*, ao afirmar que existiam “pessoas que tinham vergonha”, e *Margarida*⁴⁸ acrescentou que, “até hoje ainda existe, que eu já escutei”.

Como são fortes essas palavras! Elas nos fazem indagar que caminhos tal diagnóstico nos evidencia sobre a necessidade do esperar, colocado por Mário Sérgio Cortella, para a educação escolar dessa localidade? Pedimos que cada um dos membros pudesse partilhar através de uma palavra, ou uma frase, sua esperança, a partir da seguinte pergunta: Qual esperança que cada um tem para com a educação da Comunidade de Trigueiros? As palavras e frases foram: *Esperança que as pessoas acordem e defina sua própria identidade e que possa ajudar a todos; Encarar a luta; Lutar pelos objetivos com maior vigor; Que cada um busque coragem e vontade de conquistar seus objetivos na comunidade escolar; Aceitação; União; Que a escola favoreça para que os alunos de fato assumam a sua identidade.*

Como é possível observar, todos os participantes compartilharam sua esperança. Várias inquietações se fizeram presentes nas colocações dos membros do grupo, entre elas: acordar, encarar, lutar, coragem, aceitação, união e favorecer. Essas são as palavras centrais que cada um expressou para sua esperança ou seu “esperançar” com a educação da Comunidade de Trigueiros. A escrita desses participantes transmite a necessidade de maior articulação e do engajamento para uma educação escolar que de fato partilhe os contextos da EEQ e que seja um instrumento de poder para Comunidade.

Mas, ao mesmo tempo, *Josefa* expressou suas preocupações com o futuro da juventude da Comunidade, ao dizer:

Eu escuto os alunos dizer que não é quilombola. Eu fico imaginando daqui a alguns anos como vai ser a Comunidade

⁴⁸ A participante é quilombola, representante das mães e pais dos(as) alunos(as), possui o magistério.

quilombola com essa juventude que a gente tem hoje na nossa escola. A gente não vê muita perspectiva de futuro, a gente não vê essa coisa das raízes, de cultivar as raízes, entendesse, aí eu vejo assim, a escola deve construir mais para que favoreça nesse sentido, de eles realmente assumirem essa identidade [...].

As inquietações de *Josefa* nos fazem pensar, de fato, qual o destino da Comunidade de Trigueiros com sua juventude, com a identidade negra, quilombola e trigueirense. Sabemos que a globalização pode possibilitar que novas identidades se incorporem ao ser humano. É onde Hall (2006, p. 74) exclama que, “à medida que as culturas [...] tornam-se mais expostas as influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural”.

Mas acredito que, em Trigueiros, isso vá além das posições observadas em Hall (2006). Isso também está vinculado às raízes familiares e das heranças históricas traumáticas que pairam sobre essa localidade rural desde a colonização, persistindo até os dias atuais com o racismo, o preconceito religioso e os imaginários difundidos do que foi uma comunidade quilombola.

O *José*⁴⁹ deixa um caminho para tentarmos perceber o que leva os(as) alunos(as) na escola a negar o ser quilombola, ao dizer: “eu acho que essa negação é o reflexo dos pais, que jogam na cabeça dos alunos em casa [...]. Você passa uma coisa para o aluno, o pai diz que você não é quilombola não.”

Ao mesmo tempo, foi observado por alguns membros do grupo que no passado havia apresentações culturais com a participação dos(as) alunos(as), e o engajamento era maior. Hoje, é muito complicado reunir alunos(as) que queiram participar e que os pais permitam, sendo nítido que o tempo provocou transformações na Comunidade. Mas, quais os motivos que levaram ou levam a essas transformações no tecido social da Comunidade de Trigueiros que recai na escola?

Josefa afirma: “eu ainda vejo um ponto falho à relação escola/comunidade. Eu não vejo muito a Comunidade na escola. Eu sinto essa falta da Comunidade tá dentro da escola. [...]”.

⁴⁹ O participante é quilombola, professor na escola da Comunidade, graduado em Língua Portuguesa com habilitação em inglês.

Para além dessa percepção, Maria vai falar que “uma questão que me inquieta [...] desde o ano passado [...], qual ação que a escola faz além dos seus muros da escola. Eu sei que a gente vem tentando a questão do currículo quilombola, mas eu não vejo aquela ação.”

Severina responde à Maria que

[...] já aconteceu. Por exemplo: a comemoração ao dia da consciência Negra, já aconteceu várias vezes na rua. O folclore da escola, várias vezes na rua, que o pessoal se engaja dentro da comunidade. A gincana escolar, várias vezes já aconteceu. Não tá acontecendo ultimamente, mas já aconteceu.

Como esses três momentos de fala, são demonstradas as angústias e as próprias memórias dos participantes sobre as interações da escola com a Comunidade, apresentando processos de descontinuidade sobre as vivências da escola na Comunidade em seu papel de um dos meios articuladores de memórias e de vínculos com as relações socioculturais da Comunidade.

Tenho plena certeza que a escola não tem como assumir sozinha o compromisso de estar presente na condução do revigoramento dos contextos de memória e identidade da Comunidade de Trigueiros. Essa responsabilidade é de toda a Comunidade, que compartilha socialmente o compromisso de fazer o que Joël Candau (2012, p.192) chamou de “identidade vigorosa”, ao passo que a identidade não fique imóvel às memórias fadadas ao saudosismo. É válido lembrar que a juventude requer novos entrelaces que necessitam de vigor, pois “as identidades são pontos de apego [...]. Elas são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou ‘fixação’ do sujeito ao fluxo do discurso [...]. [...] da junção do sujeito às estruturas de significação”. (HALL, 2012, p.112)

Ir de encontro a um dos momentos de fala de *Maria* se faz necessário para demonstrar a compreensão dos participantes sobre Educação Escolar Quilombola em suas estruturas de significação, como colocou Hall anteriormente, ao dizer que

A educação Escolar Quilombola, como rural, ela tem que ter significado. Porque não adianta você trazer de lá pra cá. Porque a gente tem que partir dele, do meio dele, pra puder

ir para o externo. A gente tem que partir do conhecimento prévio. Porque todo mundo tem. Por que não partir da realidade do aluno?

E *Severina* acrescenta que “é trabalhar o localismo globalizado, que os nossos alunos competem de igual valor com os outros [...]. Trazer da África pra Trigueiros e de Trigueiros para África.”

É perceptível nos discursos dos participantes a compreensão sobre essa política educacional, conhecendo as formas de como fazer, de como trabalhar nessa perspectiva educativa. Mas, ao mesmo tempo, o *Antônio*⁵⁰ chama a atenção para os profissionais envolvidos na educação escolar da Comunidade, ao dizer: “a gente não vê esse engajamento, de fazer o seu papel enquanto profissional”, chegando ao entendimento dos participantes que a escola necessita de um alinhamento discursivo por parte de seus profissionais, para que todos possam falar a mesma linguagem.

Algo que chama bastante atenção em outro momento de fala é a herança do racismo e do preconceito engendrada sobre os moradores de Trigueiros. *Margarida* e *José* rememoraram acontecimentos de quando estudavam na sede do município (Vicência), onde os(as) alunos(as), por serem de Trigueiros, serviam de chacota pelos outros(as) alunos(as) nos corredores da escola, ao serem chamados de índios. Esse diálogo foi antecedido pelo fato dos membros sentirem a falta de um maior reconhecimento do trabalho feito na escola pela Secretaria de Educação do Município, evidenciando a falta da verdadeira importância da educação escolar dessa comunidade pelos agentes que gerenciam suas políticas.

As lembranças de *Margarida* e *José* nos levam a indagar: que índio é esse? O desconhecimento sobre a Comunidade levou aqueles a uma associação que não firma a historicidade da Comunidade de Trigueiros.

Encerro esse primeiro momento com a certeza (não digo isso simplesmente pelas minhas análises, mas pelos discursos dos próprios participantes) da necessidade de maior engajamento da comunidade escolar e da própria Comunidade de Trigueiros, por ser ela a agente de poder de memória e de poder político por uma Educação Escolar Quilombola que possa de fato assegurar os links de identidade dos(as) alunos(as) com ela mesma. Ficam aqui ao término desse encontro as palavras de *José*: “encarar a luta, uma necessidade da Comunidade e da comunidade escola”.

⁵⁰ O participante é quilombola, liderança da Comunidade e possui Graduação em Serviço Social.

4.2 Dificuldades e desafios vividos na educação de Trigueiros

O segundo encontro do GF foi pensando para que os participantes pudessem trazer ao debate como trabalhar na perspectiva da Educação Escolar Quilombola no ambiente escolar e quais as dificuldades no trabalho docente para atender as especificidades da Educação Escolar Quilombola.

Para introduzir esse segundo encontro, foi proposta uma dinâmica para o grupo, intitulada Dificuldades, onde cada participante escreveu qual sua dificuldade ou da escola na vivência da educação escolar quilombola. Após os(as) participantes escreverem suas respostas, todos(as) colocaram-nas em um saco. A partir de então, ocorreu um sorteio para que cada dificuldade fosse debatida e buscada revoluções pelo grupo, sendo elas: *Valorização da Cultura; Com o comportamento dos alunos na escola; Compromisso; Valorização; Esforço; Aceitação; Professores de fora.*

Como podemos observar, várias foram as dificuldades apontadas. A primeira que foi apresentada para o debate, foi *valorização*, onde *Maria* justifica por que a escolha do termo. Vejamos:

Eu pensei na valorização da comunidade, pois, veja, se a gente for analisar, as pessoas daqui elas não valorizam as outras como deveriam valorizar. Porque, veja, a gente tira pela olimpiada de língua portuguesa, tanto conhecimento que... [*interrompida por Josefa*: que a comunidade tem] que tiveram acesso, a comunidade tem, tanto conhecimento que poderia aproveitado. Mas a gente observa que eles só vão para as situações dramáticas, só vão para as situações dramáticas, tem tanto conhecimento.

Após as colocações da *Maria*, ficam as seguintes observações: quais são essas situações dramáticas que os(as) alunos(as) recorrem para escrever seus textos? Essas situações traduzem que sentimentos e quais heranças históricas cunhadas na memória dos trigueirenses e consequentemente dos(das) alunos(as), levando a reproduzir em seus textos? Essas perguntas, entendo como pertinentes para nos voltarmos às discussões tratadas nesse trabalho, de como as estruturas que buscaram e até hoje tentam desconsiderar o povo negro e quilombola tornam impossível que esses(as) alunos(as) não reproduzam em seus escritos seus

sentimentos, principalmente aqueles que traumatizam e que desconsideram a eles e a Comunidade de Trigueiros.

Acredito que a compreensão de *Maria* e suas colocações estão relacionadas à falta de reconhecimento identitário com Trigueiros. Ela não é quilombola, não sofreu o que ela chamou de “situação dramática”. Ao criticar a forma que os(as) alunos(as) levam seus textos às tais questões, ela apresenta um exemplo de como os(as) alunos(as) poderiam conduzir seus textos.

A vendinha daquele senhor, Seu Zé Lulu, aquela vendinha se a gente for descrever. [...] A vendinha de Seu Lulu dava pra uma produção de texto, naquela vendinha de Seu Lulu dava uma produção. Eu acho que há valorização por aí, certo.

Ao apresentar a vendinha de Seu Zé Lulu⁵¹, veio a mim um momento de conversa que tive com ele certa vez e expus ao grupo⁵²: “falando nisso, eu já entrevistei ele, um dos momentos ele dizia que quem construiu a venda dele, ele não herdou de família, ele mesmo construiu como o tempo, foi juntando, juntando e abriu a bodega dele.” E *Josefa* acrescentou: “é aquela venda bem antiga”.

Figura 11: Seu Zé Lulu e sua antiga venda



Fonte: O autor (2015).

⁵¹ Nome: José Alves de Andrade, nascido em 02/01/1932 e falecido em 2019.

⁵² Sei que como pesquisador devemos tomar certo distanciamento, e a técnica de GF me coloca como mediador. Mas como essa pesquisa, antes de tudo, é conduzida por um quilombola, entendi no momento da discussão que deveria expor algo que muitos dos participantes desconheciam e por este estudo ser uma pesquisa territorializada.

Trago a antiga venda ou como também é conhecida em Trigueiros por bodega, para ilustrar o ambiente e a figura de Seu Zé Lulu e o porquê da participante *Maria* colocá-lo como exemplo desse espaço. Contudo, dias antes do encontro do grupo focal, ele veio a falecer. E os participantes contaram o que ocorreu após seu falecimento.

Josefa: [...] Ontem a gente passou com a pesquisa, tava um rapaz tirando tudo e botando dentro do carro.

*Augusta*⁵³: já dividiram tudo, tá lá só o prédio.

Os espaços de memória foram e estão construindo a Comunidade de Trigueiros, e seus personagens são a forma de vínculo para com ela. Com a saída da vida de Seu Zé Lulu, a venda, talvez, não tinha o mesmo valor sentimental ou não era o desejo de permanecer aberta por seus parentes. O que fazia a diferença, como dito pelos participantes do GF, era o cheiro particular, que não se sentia em outro lugar, as mercadorias, o peso da balança, o balcão antigo, o ambiente, como podemos observar na imagem acima.

E os participantes continuaram lembrando o ambiente e as histórias que permeava a antiga bodega de Seu Zé Lulu e sua figura. *Severina* acrescenta que: “O que você procura, pinico de barro, pinico de louça, pinico porcelana”, lá se encontrava. Talvez nem tudo pudesse ser encontrado lá, mas o imaginário da comunidade foi formado que tudo poderia ser achado na vendinha de Seu Zé Lula.

Como autor deste trabalho é quilombola, minhas memórias também vieram à tona nesse momento, quando contei a história de um assalto que Seu Zé Lulu sofreu: “a história do saco de Café Petinho, que era cheio de dinheiro debaixo da cama, que o ladrão veio buscar o saco de dinheiro [...]”. O ladrão não encontrou”. *Augusta*: “Ele guardava o dinheiro como o povo antigo”. A história principal gravada na memória da Comunidade não é o assalto, mas, sim, a sacola de dinheiro, que era contada nas conversas entre os moradores da Comunidade, que levou ao imaginário da sacola cheia de dinheiro, ultrapassando os limites da Comunidade.

⁵³ A participante é quilombola é professora e representante da gestão escolar, com Graduação em Geografia com Especialização em Psicopedagogia.

Maria: Assim, essa questão da valorização e da autovalorização. Porque eu sinto que a comunidade é tão rica em conhecimento e não foi desbravado, não consegue ser desbravado esse conhecimento.

Severina: Eu acho que é no sentido de o pessoal não conseguir elogiar o trabalho do outro, a valorização que eu vejo e nesse sentido.

Maria: Também, não acredita em si e no outro.

O participante *Antônio*, acrescentando as colocações de *Maria* e *Severina*, afirmou que os moradores: “reconhecem as coisas que acontece, que é muito importante para a luta, mas não sai de si, assim a humildade”. Sendo acrescentado pelos demais participantes que “parece uma coisa que fere elogiar, um pessimismo, uma coisa ruim”.

E, para os participantes, isso reflete na escola, através dos(as) alunos(as). Vejamos:

José: Tem aluno que não sonha, que não sonha, você só consegue se sonha.

Josefa: Aqui na escola, eu vejo que aluno, quando chega no 9º ano, não tem aquela perspectiva para o futuro, os alunos da EJA não tem uma perspectiva para o futuro melhor através do estudo.

Em meio a esse diálogo travado pelos participantes, lembramos das palavras de Freire (2001, p. 35), quando disse em sua obra, *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, que “[...] é impossível existir sem sonhos”.

Augusta: E hoje em dia tá melhorzinho, porque, antes, eu mandava os meninos desenharem o que queriam ser, os meninos desenhavam uma enxada nas costas. Faça um desenho do quê você quer ser no futuro. O menino desenhava ele cortando cana com uma foice, uma enxadinha. Assim, os que desenhavam motorista, a gente ficava besta. Hoje, alguns já pensam mais alto.

*Sebastiana*⁵⁴ acrescentou que, “a maioria não confia em si mesmo, do que eles são capazes de ser na vida, aí eles leva a vida assim, água deu, água levou”.

Após tais colocações, torna-se necessário buscar entender o porquê desse sentimento, onde se encontrou a escola nesse processo e de que forma a escola pode contribuir para que o aluno(a) se sinta valorizado. A resposta do GF veio da seguinte forma:

Maria: Eu acho que a gente já vem galgando nesse caminho. Eu acho que a escola já vem com esse trabalho da Peads, da pesquisa, já é uma forma de apresentar... estamos galgando, não chegamos ainda no nosso objetivo, mas eu acho que não pode cruzar os braços, a gente tem que continuar, trazer mais esse povo pra escola, a gente convidar, fazer mais visita, eu acho que é por aí.

Outra posição do GF é a importância do papel das lideranças da Comunidade e a necessidade do reconhecimento dessas lideranças por todos(as) da Comunidade. Contudo, podemos apontar, através das colocações do GF, a função do reconhecimento e de que forma a escola pode contribuir para esse reconhecimento.

Com isso, *Severina* indagou o grupo da seguinte forma:

Eu queria entender assim o sentido de valorização? Porque eu acho assim: o sentimento do pertencer já deu uma melhorada muito boa na questão do reconhecimento. [...] o que era, e o que a gente vê agora, porque antigamente ninguém queria dizer que era de Trigueiros não. Hoje em dia o pessoal já tranquilo [...] Aí eu digo assim, nessa questão da valorização, do pertencimento deu uma melhorada.

Perguntei ao grupo o que a escola está fazendo para contribuir para esse reconhecimento. Foi dito que a escola faz ações para que os(as) alunos(as) se reconheçam como quilombolas, sendo elas: ao trazer para a escola as histórias e memórias da Comunidade, fazer pesquisa de campo em Trigueiros, discutir sobre ser negro(a)

⁵⁴ A participante é quilombola, representante das alunas e alunos da escola, com ensino fundamental incompleto.

e sobre a identidade com a Comunidade e o que é ser quilombola. Mas *Maria* afirmou que “tem muito a ser feito”. E *Severina* segue as palavras de *Maria*, dizendo: “precisa, minha gente, isso aí a gente vai morrer e não chega ao topo”.

Surge uma pergunta inevitável: onde se encontra a escola, por meio dos professoras(es) e de seu currículo para contribuir para o reconhecimento do ser quilombola?

Josefa: Até porque se todos os professores assim... a gente vê que tem professor que trabalha muito nessa perspectiva, do currículo quilombola, aí você tá fazendo com que os alunos cada dia mais se aceitem enquanto quilombolas, dê essa valorização. Mas a gente vê que tem aqueles que ainda tá a passos lentos. Eu acho assim, enquanto a escola não tiver de fato, não tem como atingir os alunos, se todos não tiverem falando a mesma língua.

Desde o primeiro encontro do GF os participantes apontaram para a falta de uma unidade discursiva e de trabalho das professoras(es) que contribua para um reconhecimento dos(as) alunos(as) enquanto quilombolas. Também, desde o primeiro encontro, participantes apontam a dificuldade de professoras(es) não serem da Comunidade. Tudo isso contribui para a necessidade do contínuo trabalho da escola e das lideranças em observar a necessidade da escola vivenciar a valorização do ser quilombola, através de elementos que possibilitem aos alunos e as alunas se verem enquanto quilombolas no currículo da escola.

Outra dificuldade que foi apontada por um dos membros do grupo foi o *comportamento dos alunos na escola*. A própria *Sebastiana*, refletiu que a dificuldade apontada pela ela estava deslocada da centralidade da discussão. Por isso, não trarei ao debate de forma estrutural essa dificuldade, por entender que a discussão extrapolou a intensão primária objetivada desse item. Contudo, sabemos da necessidade de o aluno(a) perceber o que a participante *Sebastiana* colocou que: “ele [aluno] não percebe que é através dela [escola] que eles vão ter o futuro deles lá na frente”.

É com as palavras da participante sobre o futuro dos(as) alunos(as) que a escola deve construir a tomada de consciência do(a) aluno(a) e da comunidade,

como bem defende Freire (2016a). Infelizmente, tomar consciência se funda em um processo de reconhecimento, de conscientização de cada indivíduo humano.

Josefa: Eu queria que a Comunidade aqui defendesse essa questão do ser quilombola como eu vejo vocês defendendo assim... pois, que todo mundo fosse engajado na mesma luta, mas a gente não vê. [...] mas eu acho bonito, é uma obrigação. [...], eu fico imaginando essa Comunidade se todo mundo tivesse a mesma visão, lutasse pela mesma coisa.

Não trago as palavras da *Josefa* mergulhando em uma visão utópica, aos moldes por muito compreendido por fantasia, porque entendo a utopia como sinal de esperança de uma ação do homem e da mulher, mas compreendo que a hegemonia não é uma ação fundante em toda a história da humanidade. O controverso, forjado pelas estruturas de poder confere o desmantelamento dessa hegemonia. Com isso, a Comunidade Quilombola de Trigueiros não é homogênea, como podemos perceber nas palavras da participante, pois foi estruturalmente, temporalmente, historicamente desconsiderada e atacada.

E isso vai expor a própria razão racial, dentre os moldes da estruturação racista circundante, não só no Brasil, mas no mundo. Logo, a escola possui importância significativa, através de ações contínuas no enfrentamento ao racismo, pois *Sebastiana* sinalizou sobre essa questão: “[...] hoje em dia ainda tem racismo aqui em Trigueiros”.

O racismo não é inexistente em uma comunidade quilombola⁵⁵. O racismo está entranhado na sociedade, que pregou, e parte dela ainda prega uma branquitude que provoca atos racistas e atos do não reconhecimento enquanto negro(a), enquanto quilombola. Por isso, Munanga (2009, p. 10) expõe que “se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferentes”.

⁵⁵ Trigueiros sofreu toda a estrutura de poder escravocrata açucareira. Esses são também, dentre outros, elementos que contribuíram para esse cenário. No primeiro capítulo deste estudo, remonto um pouco da historicidade da Comunidade de Trigueiros, onde podemos perceber alguns elementos que levam a atos racistas dentro de uma comunidade quilombola.

Mesmo o autor tratando das características “socioculturais diferenciadas”, como fator preponderante para essa diferença, que conduz a uma inerente unificação identitária, podemos observar que isso não acontece em Trigueiros. Munanga (2009, p.10) aponta para que esse nível de reconhecimento esteja nos sujeitos e comunidades politizadas. Vindo à tona o que esse estudo dimensiona: o papel da escola no trabalho e nos princípios da EEQ.

Retorno à questão *valorização*, por ter sido também um dos termos postos no encontro por mais de um participante, mas tratado com o termo: *valorização da cultura*.

O que foi dito pelos participantes foi trazer as histórias de personagens da Comunidade, como já pudemos ver a história de Seu Zé Lulu. Mas outro personagem surgiu no encontro: a de um senhor conhecido em Trigueiros por Seu Mito⁵⁶.

Figura 12: Seu Mito



Fonte: O autor (2015).

Os participantes contaram a importância do estreitamento de pessoas como Seu Mito para o reconhecimento e conhecimento dos(as) alunos(as) sobre as experiências, dos contos e dos causos ditos e narrados na Comunidade. Seu Mito é o balaieiro da Comunidade, além de concertar bicicletas, fazedor de cestas e alianças para os dedos por meio de moedas e de tantas outras formas que utilizadas por ele para viver.

Mas tanto o Seu Mito, como Seu Zé Lulu, como Seu Goiô, como mulheres negras, como Dona Mila, Dona Nicota, Dona Dorinha Fuguista, Dona Iraci, que sejam personagens vivos, não necessariamente em vida, são figuras no enfreitamento

⁵⁶ Nome: Benedito José da Silva, nascido 23/04/1943.

ao racismo na Comunidade de Trigueiros, para que possa provocar nos próprios moradores(as) o processo de reconhecimento de suas descendências.

Essa discussão submerge outro ponto posto por um dos participantes: a *aceitação*, gerando um comentário expressado por *Sebastiana*. Isso ocorreu quando perguntei: onde esbarra a aceitação?

Sebastiana: Na verdade, eles precisam aceitar quem eles são, a origem deles, que muitos não querem né, se aceitar ser quilombola. Eu digo por experiência que eu já vi em lugares pessoas abrirem a boca e dizer assim: eu mesmo não me considero quilombola não. Eu olhei pra ela e disse assim: apôis (sic) eu me orgulho por ser quilombola. Ela fez: tu sois quilombola porque tu sois negra. Eu disse: não, se a minha origem é essa, então eu tenho que aceitar, pronto.

Os aplausos e gritos tomam conta da sala. Essa foi a reação dos outros participantes com as palavras da *Sebastiana*. Isso nos leva ao ponto por várias vezes citado aqui: o papel da escola, gerando um debate a partir das palavras de *Sebastiana* sobre por onde se encontra essa aceitação no professor.

Severina: Eu entendo que todo professor quilombola, principalmente que ele seja da comunidade, porque essa história de ele não ser da comunidade isso é uma discussão muito ampla. Ele precisa ser de fato um pesquisador, minha gente. É isso que está faltando. Eu não acredito *Maria*, eu morro e não acredito no professor que desce da kombi de doze e meia e vai *simbora* de quatro e meia... conhece uma comunidade.

O debate sobre professoras(es) não quilombolas surgiu também no primeiro encontro do GF, porém se torna recorrente e sendo uma das expressões tidas como dificuldade apontada por *Severina*. Os *professores de fora* foi o tema que provocou bastante debate, pois, algumas pessoas, principalmente as participantes do GF que não são da Comunidade, apontaram para que há professoras da própria Comunidade que desconhecem ela mesma. Porém *Severina* complementou, afirmando que “quando os professores são da própria comunidade

tudo se adequa aquela realidade”, pois, segundo ela (*Severina*), o professor da comunidade conhece seus alunos e alunas, conhece suas famílias e, muitas das vezes, o professor(a) é parente do(a) aluno(a). E, em muitos momentos, a escola acaba limitando suas ações juntamente à comunidade escolar, em detrimento do fato das(dos) professoras(es) não serem de Trigueiros, como exemplificado pela participante ao falar das datas celebrativas.

Outro apontamento das dificuldades das professoras(es) não serem da Comunidade é o contexto da EJA. Vejamos:

Josefa: Um ponto que eu acho é que todos os professores deveriam ser daqui é com relação a EJA. Minha gente, é muito complicado: dá uma chuvinha, o ônibus não vem, qualquer coisa não vai. Já pensou todos os professores da EJA fossem daqui? Eu tenho certeza que o rendimento da EJA era outro.

A presença das professoras(es) não quilombolas, oriundos de outras localidades, vai permear a fala de *Sebastiana*. Vejamos:

A dificuldade que eu acho sobre esse ponto é que aqui na Comunidade tem vários professores e, apesar deles ter o curso deles, eles fica sem oportunidade, devido esses professores que vem de fora. De vez desses professores darem aula aqui, quem deveria dar eram os daqui mesmo. Aí, muitos abrem a boca e diz assim: é... fulano ganhou a oportunidade de ensinar aqui, veio de Vicência, veio de tal canto. Eu me formei e não tive oportunidade.

Oportunizar é o verbo que tem o poder de ultrapassar a barreira do dar, para reconhecer a importância dos(as) próprios(as) quilombolas conduzirem sua própria educação escolar. Que esse *esforço* seja compreendido pelos agentes políticos e não venha ocorrer o que a *Severina* afirmou para o grupo: “minha gente, tem professor que ainda tem vergonha de dizer que ensina aqui, porque Trigueiros sempre foi discriminado, sempre foi uma comunidade pobre”.

Mediante as discussões desse segundo encontro, pudemos observar as possibilidades pedagógicas apresentadas pelos(as) participantes em vivenciar a

educação escolar quilombola. Perguntei ao grupo, mas especificamente as professoras(es), se é fácil trabalhar na sua prática diária, a partir da Comunidade de Trigueiros. *Severina* disse: “não. Agora é um trabalho gratificante, a gente ver resultado concreto”.

O resultado concreto deve sempre passar pelo debate, pela discussão. Encontrar possibilidades foi o que o GF pretendeu. Assim, podemos observar nas falas e no compromisso primordial de entender o processo que a comunidade de Trigueiros vive o grande desafio da escola no enfrentamento do seu currículo pelos participantes e as problemáticas que engrossam o caldo do desafio que a escola tem, para continuar enfrentando e ser o ambiente nutridor do vigor do pertencimento identitário na Comunidade de Trigueiros.

4.3 Reflexões a partir do Grupo Focal

Após as palavras, os diálogos sobre as concordâncias e discordâncias dos(as) participantes deste estudo, algumas ponderações necessariamente se fazem pertinentes para o debate: podemos observar a escola que a Comunidade tem, suas professoras(es), seus alunos(as), suas práticas e dificuldades, e a escola que necessita se ter - uma escola que ainda carece mergulhar mais nos conhecimentos, nas ancestralidades, nas memórias e no cotidiana de Trigueiros.

Nesse contexto, as palavras de uma das participantes do GF se tornam pertinentes, ao usar um dito popular: “a roda já existe, só falta botar pra rodar”. Que essa roda seja rodada pelos(as) trigueirenses, no interesse de se verem a partir do currículo da escola. Por isso, buscarei adiante discutir algumas questões por mim percebidas, a partir dos encontros do grupo focal. Já que, se faz necessário, mesmo que na apresentação dos diálogos dos encontros do GF tenha efetuado ponderações. Todavia, é fundamental, também, revisitar algumas questões.

4.3.1 A relação da escola com a Comunidade Quilombola de Trigueiros

A relação escola e comunidade “sempre” consistiu em ambiente de bastante debate no meio educacional. Antes de tudo, a escola só existe porque há uma comunidade que a fez existir; que levou os agentes públicos ou privados sentirem a necessidade ou serem provocados a isso, para construir uma escola. Por isso, a

escola pública é uma política pública educacional que oportuniza a presença dos sujeitos para o aprender.

Como pudemos observar, a atual relação da escola com a Comunidade de Trigueiros, segundo os membros do GF, necessita estar em maior evidência, onde Trigueiros seja o instrumento do processo do aprender no meio escolar, numa perspectiva de identidade e pertencimento quilombola. Para que isso ocorra, deve haver provocação de ambos os espaços, da escola e da Comunidade, porque esse interesse não é só de um ou do outro, mas da necessidade de alinhar os discursos, para que os muros da escola não provoquem distanciamento da Comunidade. Logo, pude perceber que essa não é a realidade total em Trigueiros, porém os(as) próprios(as) participantes do GF pontuaram que a escola já teve melhor relacionamento com a Comunidade, como podemos observar em um dos diálogos entre os participantes do GF:

Maria: Eu não vejo uma ação da escola além dos muros dela. Eu sei que a gente vem tentando na questão do currículo quilombola, mas não vejo aquela ação.

Severina: Mas já aconteceu, por exemplo: a comemoração do dia da consciência negra, já aconteceu várias vezes na rua, folclore da escola... várias vezes na rua... que o pessoal se engaja na comunidade. A gincana escolar... várias vezes já aconteceu e a comunidade se envolve... não tá acontecendo ultimamente, mas já aconteceu [...]. ***Maria:*** Então, a escola precisa voltar a ter essa prática [...] se já tinha essa prática, por que deixou morrer? [...] E o que agente pode está fazendo?

Antônio: Até mesmo essas culminâncias levar pra rua.

Podemos perceber o quanto é importante a memória dos que estão imersos na educação escolar da Comunidade e na Comunidade, enquanto quilombolas, para demonstrar que a relação escola/Comunidade já esteve presente com maior relação, em momentos passados (momentos esses a partir de 2007). Com isso, *Maria* afirmou: “a gente tem que pensar no viés... eu fiz deu certo, o grupo fez deu certo, então o que deu certo a pessoa continua”. E *Severina* acrescentou:

Não tinha atividade dentro da associação que não fosse voltada para dentro dessa escola; o grupo de capoeira foi formado pela FUNDARPE⁵⁷ aqui dentro da escola [...] ultimamente teve um grupo que foi o Mais Cultura⁵⁸ que a gente levou até para uma apresentação em Carpina... cadê?... entendeu, quer dizer não mantêm.

A partir das discussões acima, é importante observar como às DCNEEQ definem os princípios da EEQ que devem estar fundidos aos pressupostos da vida e da história do povo negro e quilombola. O artigo 7º do documento expressa as necessidades: de reconhecimento e respeito da história dos quilombos e o papel das mulheres nesse processo; do direito dos(as) estudantes, dos(as) profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos da comunidade; valorizar as ações de colaboração e de solidariedade das comunidades quilombolas ao longo da história, reconhecendo o lugar social, cultural, político, educativo, ecológico e econômico pela comunidade.

Esses são alguns dos princípios que traduzem a importância da Comunidade de Trigueiros para que a escola reconheça, valorize e cultive em sua prática diária o ser quilombola, numa dimensão política e histórica promotora dos(as) alunos(as) se reconhecerem, através da relação da escola com a Comunidade, numa união identitária desses dois espaços.

Portanto, na EEQ deve reverberar o entendimento da importância da comunidade para a escola, através do que os membros do GF afirmaram: a necessidade do engajamento entre professoras(es), da Comunidade, da escola, dos(as) alunos(as). Essa é a base que deve estar presente na escola da Comunidade de Trigueiros. Mas não só na escola. A Comunidade ainda não tem essa percepção da importância de sua presença na escola. Digo isso a partir dos diálogos sobre identidade quilombola realizados nos encontros do GF.

Ir às ruas da Comunidade de Trigueiros por meio de pesquisas, algo bastante apontado pelos participantes do que está sendo feito pela escola, não está sendo o suficiente para ter a Comunidade na escola, mesmo sendo uma metodologia

⁵⁷ Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco.

⁵⁸ O Programa Mais Cultura foi desenvolvido no governo Dilma, e a escola da Comunidade recebeu recursos do programa e desenvolveu atividades culturais.

que possibilita conhecê-la. Talvez, ela não esteja articulada numa premissa do encontro entre os seus com os seus. Quero dizer entre os(as) alunos(as) como sujeitos da Comunidade de Trigueiros, aos seus pais, familiares e descendentes, não necessariamente de parentesco, mas do viver e conviver.

Repensar essa prática de relações é - e sempre será - importante para a Comunidade de Trigueiros. Sem a relação escola/Comunidade, a luta continuará dura pelo reconhecimento identitário em Trigueiros, e essa dureza fragiliza a educação escolar quilombola. Neste sentido, é necessário a Comunidade e a escola repensar o que já foi feito e deu certo e quais outras alternativas para que a relação escola/Comunidade esteja e seja vinculada na presença de uma na outra, tendo como base o ser quilombola.

4.3.2 Identidade quilombola: entre o conhecimento e o reconhecimento

Pudemos observar nos diálogos de ambos os encontros a recorrente fala dos participantes sobre importância não só do aluno(a) se aceitar enquanto quilombola, mas da Comunidade como um todo. Mesmo que, para os(as) participantes, esse cenário tenha se modificado em Trigueiros.

O processo de aceitação se vincula estreitamente com o ambiente identitário restrito (seu). Isso é o que Nilma Lino Gomes (2002, p. 39) destaca como o reconhecimento do seu “eu”, como peça fundamental para a construção da identidade. A autora discorre a respeito de seu entendimento sobre identidade e a função dessa identidade como processo dialógico.

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra (Ibidem, p. 39).

O cerne das colocações da autora expõe a necessidade de “diálogo aberto” dentro da Comunidade Quilombola de Trigueiros. Nessa perspectiva, o processo de reconhecimento por uma identidade quilombola se faz através da percepção dos próprios(as) moradores(as), e isso, como podemos perceber com os encontros do GF, necessita ser feito com maior veemência por parte da escola, como também da Associação Quilombola de Trigueiros.

O não reconhecimento do ser quilombola foi construída num passado opressor, que não oportunizou aos(as) próprios(as) moradores(as) se verem enquanto negros(as) e quilombolas. E essa realidade infelizmente persiste no presente, como fruto de um passado racista e preconceituoso que dissemina o não reconhecimento.

Mas o não reconhecimento é marcado, em muitos dos casos, do não conhecimento de sua própria história. Com isso, Munanga (2009, p. 11) aponta três fatores para a construção de uma identidade, sendo eles: o fator histórico, linguístico e psicológico. Contudo, o autor destaca “o fator histórico parece o mais importante [...]”. O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que liga a seu passado ancestral”. Com isso, “consciência histórica” (Ibidem, 2009, p. 11).

As palavras de Munanga expressam a importância dos trigueirenses conhecerem seu próprio passado. Só assim, as barreiras do não conhecimento pode ser derrubadas e as colunas do reconhecimento podem ser firmadas, numa condução de segurança e afirmação identitária e de pertencimento à Comunidade Quilombola de Trigueiros.

4.3.3 Ensinar e aprender: ser quilombola no currículo da escola

Pudemos notar que os participantes do GF buscaram apresentar onde se encontram as necessidades e desafios no processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) da Comunidade de Trigueiros, sendo uma das principais problemáticas ter professoras(es) que não são da Comunidade. Para o grupo, isso esbarra na compreensão da Comunidade por ela mesma, através das(dos) professoras(es) na escola. É esse o fio condutor que deveria ligar a Comunidade à escola, e que acaba sendo partido ao não concretizar a reivindicação justa e necessária para contemplar “o jeito de ser da comunidade quilombola” (Carta de Princípios da Educação

Quilombola de Pernambuco, 2009, p. 32), com a presença de professoras(es) da Comunidade de Trigueiros em sua escola.

Esse debate não está sendo apresentado deslocado da pretensão do título que abre esse subitem, mas para indagar como se ver quilombola, é preciso partir dos exemplos: as(os) professoras(es) que estão regendo a educação escolar da Comunidade parte não são quilombolas. Sei que trabalhar no contexto pode ser buscado e os(as) participantes do GF apontaram que professoras(es) que não são quilombolas buscam viver em sua prática o contexto quilombola na escola. Logo, esse ser quilombola não passa só pelo aluno(a), antes deve passar pelas(os) professoras(es), uma vez que são eles os selecionadores do que ensinar e do que os(as) alunos(as) devem aprender.

Mesmo os sistemas de ensino a cada dia demandando, normatizando, atentando sobre o currículo, o professor(a) é quem detém o poder final. E é com esse poder que as professoras(es) da escola da Comunidade de Trigueiros podem contribuir com um currículo vivo, por uma identidade quilombola de seus alunos(as).

Sei que professoras(es) não são deuses, nem super-heróis com poderes que irão modificar as bases identitárias da Comunidade de Trigueiros no fechar e abrir dos olhos. Entretanto, sabemos que um dos atributos que configuram a(o) professora(o) é sua capacidade de transformar.

Contribuindo para uma discussão do(a) professor(a) como ser transformador, observa-se em Heury Giroux (1997, p. 163) a necessidade do(a) professor(a) ser esse intelectual que criticamente possa assumir posições transformadoras.

As posições do autor demonstram a necessidade das(os) professoras(es) transgredirem o estabelecido, o normatizado, para que possam assumir a posição de “intelectual transformador”, a partir da linguagem crítica e de uma linguagem da possibilidade. E que seja nessas linguagens que o processo de ensinar e aprender sejam construídos e reconstruídos todas as vezes que a Comunidade Quilombola de Trigueiros necessite, para que suas bases de luta pelo reconhecimento identitário sejam compreendidas pelos trigueirenses.

Entretanto, cabe salientar que parte das(os) professoras(es) não são quilombolas, e a vivência na educação escolar quilombola requer sempre a presença no quilombo. Mas o que impacta é o constante trânsito de professoras(es) que,

ao chegarem na escola, têm que se apropriar e compreender como relacionar o currículo com as práticas pedagógicas de Trigueiros. Com isso, a educação escolar da Comunidade acaba sendo fragilizada. Além da necessidade da adaptação dessas professoras(es), tanto os de Trigueiros como os que não são, há a necessidade de atendimento à política governamental da rede de educação a qual a escola está inserida. Tantos esses fatores, como outros, contribuem para fragilizar a educação escolar quilombola da localidade, e que há necessidade de se problematizar ainda mais a EEQ em Trigueiros, para que não tenhamos uma simplista impressão de que elas (professoras(es)) não se importam com a educação na perspectiva diferenciada quilombola, em suas práticas curriculares.

Desta forma, o currículo, como uma das categorias desse estudo, deve ser o objeto de atenção da escola, pois nele são revelados todos os anseios da escola, ou deveriam ser. Logo, ficou indicado pelas falas dos participantes do GF a necessidade de maior aproximação da escola para com a Comunidade, para ser ele, o currículo, o tradutor do ser quilombola.

Compreender o currículo não é compreender um documento, que é escrito, prescrito, descrito, e tido como o cerne do que é currículo. Entender o currículo quilombola é conhecer, compreender, refletir e ter a Comunidade Quilombola de Trigueiros no jogo presente das práticas e ações pedagógicas da escola. Essas são as bases do que é currículo para a escola dessa Comunidade.

Concluo esse capítulo, destacando a importância do reconhecimento da gestão da escola, de professoras(es), de representantes da Comunidade, de alunos(as) e de seus pais (a partir do que pudemos observar no Grupo Focal), no refletir sobre uma educação escolar quilombola. Desta forma, o currículo é o instrumento necessário para ter a Comunidade representada na escola. Mesmo não sendo um documento definidor que indica a vivência dessa perspectiva diferenciada, ele, o currículo prescrito, tem função importante para demarcar e ser o documento que a escola pode e deve recorrer para sua prática diária envolvendo assim a as questões quilombolas.

CAPÍTULO 5

O QUILOMBO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO QUILOMBO: O ATUAL PANORAMA

A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade (Paulo Freire).

Neste capítulo, objetivamos apresentar o atual panorama vivido na educação escolar da Comunidade de Trigueiros, a partir do debate em torno do PEADS, que interfere na perspectiva da educação diferenciada, mesmo que reconhecendo sua importância, mas a negando quando confere outra forma de se fazer a prática pedagógica, trazendo para o debate a proposta curricular na educação das relações étnico raciais da escola da Comunidade de Trigueiros. Ainda neste capítulo, apresento experiências/vivências de práticas pedagógicas vividas por mim enquanto professor quilombola e pelos alunos(as) da escola Comunidade de Trigueiros como possibilidades de demonstrar a relevância da política educacional diferenciada para educação escolar dos(as) quilombolas.

5.1 O atual panorama das práticas pedagógicas na educação escolar da Comunidade de Trigueiros: dilemas do presente

Nesta seção, apresentarei, numa perspectiva analítico-descritiva, o contexto político-educacional-metodológico adotado na escola ambiente dessa pesquisa, com o intuito de observar o atual panorama vivido por ela (escola) em seu fazer pedagógico e entender qual instrumento política educacional provoca certa invisibilidade para a educação diferenciada quilombola, que, *a priori*, sustenta a base discursiva e de luta dos(as) quilombolas.

A partir de 2017, o sistema de ensino da Prefeitura de Vicência, através da Secretaria Municipal de Educação e Esporte, adota o Programa Educacional

de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável, conhecido pela sigla PEADS⁵⁹, que é desenvolvida pelo SERTA⁶⁰. O município já teve a proposta do PEADS em sua rede, especialmente nas escolas do campo, no fim dos anos de 90. Entretanto, ele deixou de ser normatizado no início dos anos 2000, por motivos de redefinição do cenário político da cidade.

A rede retorna com o PEADS na educação do campo e na educação infantil em 2017 (na Educação Infantil nas escolas com coordenadoras que possuíam experiência com o PEADS). Em 2018, houve modificação na coordenação da escola da Comunidade de Trigueiros, onde ela (coordenadora) tem experiência com o programa e o PEADS é implantado e, no mesmo ano, em todas as escolas da Educação Infantil. Em 2019, o PEADS chega às escolas da cidade.

Esse programa, normatizado na rede, apresenta a importância da vivência das práticas pedagógicas e metodológicas, eixos temáticos ou, como o PEADS coloca, dimensões, para cada bimestre do ano letivo⁶¹, sendo essas as dimensões apresentadas em 2019: Ambiental, Agropecuária, Cultural e Populacional (respectivamente para cada um dos bimestres). Essas dimensões foram dispostas pelo programa para que as(os) professoras(es), os(as) alunos(as), a escola como um todo vivesse sua prática a partir dos conteúdos, a técnica de pesquisa e, ao fim de cada bimestre, houvesse a devolutiva à comunidade escolar.

⁵⁹ É importante destacar que na chegada do PEADS em Vicência ela era conhecida com a PEADS, ou seja, a proposta. Com esse retorno, a partir de 2017, já havia um redirecionamento dos pensadores que envolve o PEADS e os definiram como programa pela proporção de ter atingido, por exemplo, outros estados brasileiros e universidades. Entretanto, há pensamento em tratar o PEADS como uma pedagogia, principalmente por seu principal pensador, Abdalaziz de Moura.

⁶⁰ “O SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa – é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), que tem como missão formar pessoas para atuarem na transformação das circunstâncias econômicas, sociais, ambientais, culturais e políticas, na promoção do desenvolvimento sustentável, com foco no campo. A organização foi fundada em 1989 a partir de um grupo de agricultores, técnicos e educadores que desenvolviam em comunidades rurais uma metodologia própria para a promoção do meio ambiente, a melhoria da propriedade e da renda e o uso de tecnologias apropriadas. Desde sua origem, teve como foco o desenvolvimento e reconhecimento da importância da agricultura familiar.” Disponível em: < <http://www.serta.org.br/sobre/> > Acesso em: 18 mar. 2020.

⁶¹ As dimensões vividas nos quatro bimestres de 2019 foram: ambiental, agropecuário, cultural, populacional.

Contudo, a minha intenção de discussão sobre a presença do PEADS na escola da Comunidade de Trigueiros está vinculada a suscitar a indagação: onde se encontra a Educação Escolar Quilombola, mediante a presença do PEADS? Essa indagação surge a partir de observações do ambiente escolar, pois a Secretaria Municipal de Educação tem equipe pedagógica e de assessoria que promove encontros e formação para professoras(es) no contexto do PEADS. O que pude observar é que a EEQ passa a ser uma política educacional que ‘deve’ se agregar ao PEADS, enfraquecendo assim, toda a importância dessa política para o povo quilombola de Trigueiros.

Saliento que o que busco aqui não se caracteriza em desqualificação do PEADS. Aliás, o PEADS tem proposta educativa valiosa e significativa que, a princípio, foi pensada para uma vivência de educação escolar do campo⁶² e posteriormente expandida para escolas urbanas no município de Vicência. Demonstro que ela não deveria ser a política mestra da educação escolar na Comunidade de Trigueiros, uma vez que a EEQ foi e é um dos principais instrumentos de luta das comunidades quilombolas no Brasil, sendo reconhecida como modalidade de ensino desde a Conferência Nacional de Educação de 2010 e normatizada no sistema de ensino brasileiro com as DCNEEQ de 2012. E o PEADS é uma proposta didático-metodológica. Assim, por que não viver essa política educacional quilombola e sim o PEADS?

Antes de buscar respostas para essa pergunta, apresentarei um dos instrumentos de análise propostos para esse estudo, para que posteriormente tenhamos subsídios para retomar o debate acerca da indagação proposta. Esse instrumento é um documento da própria escola da Comunidade de Trigueiros, intitulado de Proposta Curricular na Educação das Relações Étnico Racial para o Ensino da História, Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ele foi construído pela comunidade escolar e está em posse da escola desde 2013. Surge para atender às necessidades educacionais para uma educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a partir da Lei 10.639/2003, para que as especificidades da Comunidade de Trigueiros estejam nas práticas pedagógicas e curriculares de sua escola.

⁶² Referencial que apresenta e discute a PEADS: Moura (2003).

O documento foi construído entre 2010 a 2013 e traz como justificativa “garantir a esta comunidade efetuar práticas pedagógicas voltadas à proposta educacional dos afro-descendentes com especificidades da comunidade onde a mesma foi reconhecida pela Fundação Cultural Palmares com Remanescente de Quilombo” (2013, p. 9). A intencionalidade da proposta suscita importante necessidade para as questões étnico-raciais, tão excluídas pelos sistemas educacionais brasileiros, por meio dos documentos curriculares. Com referência a essa discussão, Glênio Silva e Lázara Silva (2017, p. 117-118) discorrem que,

No que se refere aos currículos escolares brasileiros, ao longo do tempo, constituíram-se como dispositivos discursivos que historicamente se naturalizaram como transmissores de uma “verdade” que interessava, para manter a ordem estabelecida, do grupo branco eurocêntrico. Ao mesmo tempo, ocultava a História e os saberes produzidos por outros grupos étnicos que configuraram a sociedade brasileira, relegando suas identidades ao esquecimento e/ou tratando-os de forma exótica ou folclórica. Tais atitudes em relação à Educação das relações étnico-raciais são mensagens ocultas e explícitas da existência do racismo em nossa sociedade.

Os autores demonstram a simbiose discursiva que encobriu uma educação que reconhecesse o povo brasileiro em sua base preta e indígena, ampliada numa mítica de uma democracia racial, nunca existente no Brasil, pois não provocava e até hoje encontra barreiras para que essa educação esteja presente nas escolas brasileiras. Por isso, é de se colocar como significativa a Comunidade de Trigueiros e sua escola, por compreender a importância de se ter um documento como esse, que busca perceber o povo negro e o povo de sua Comunidade, como explicitado em sua justificativa acima exposta. Entretanto, cabe dizer que carece a escola retornar a essa proposta e observar seu título, pois quando a proposta se intitula “Proposta Curricular para Educação das Relações Étnico Racial para o Ensino da História, Cultura Afro-Brasileira e Africana”, falta à escola compreender os sentidos que esse título produz e conduz ao pensar as ações da escola. O que quero dizer é que, em minha presença na escola, durante este estudo, pude observar que é necessário adentrar a proposta que ela mesma produziu, não usando a proposta para buscar uma temática que possa se encaixar com o PEADS, como em momentos

de reuniões das(dos) professoras(es) é feito, mas sim uma prática marcada pelo enfretamento ao racismo, ao conhecimento das histórias dos povos africanos e do nosso povo negro brasileiro. Isso acontecendo não só no ensino de história, mas em todos os componentes curriculares e nas práticas curriculares.

Retomo as indagações que constam nessa seção, que antecederam a apresentação da proposta para educação das relações étnico-raciais e o ensino de história, cultura afro-brasileira e africana da escola da Comunidade de Trigueiros, sobre a presença do PEADS como ambiente principal para guiar as práticas pedagógicas na escola, com o intuito de demonstrar como a presença do PEADS provoca certo esquecimento⁶³.

A presença do PEADS é colocada durante os planejamentos da escola com as(os) professoras(es), e a proposta para educação das relações étnico-raciais construída pela escola é usada para se adequar a uma proposta que não foi pensada pela Comunidade de Trigueiros. Ela é justificada por ser implementada na rede municipal e a escola necessita se adaptar.

A adaptação, o comum a todos, é um elemento discursivo que provoca o não reconhecimento amplo do que a Comunidade e a escola produziram como proposta para sua educação. E esse não reconhecimento, enquanto elemento de saber que a proposta existe pela Secretaria de Educação do município, ao passo que ela, enquanto instituição que normativa, gere e coordena a escola da Comunidade e sendo ela (Secretaria de Educação) membra na elaboração juntamente com a escola de Trigueiros, mas como disse Axel Honneth (2018, p. 208), faz com que a “práxis pode levar no longo prazo a um ‘esquecimento’ do reconhecimento previamente efetuado”.

Digo isso, pois a gestão da Secretaria de Educação foi modificada entre a divulgação da proposta em 2013 e atualmente (2020). Com ela, outros entendimentos para sua gestão foram traçados, como o exemplo do PEADS. E o que se deve pensar é que com outra gestão da educação, em anos vindouros, tudo pode mudar, para atender outros interesses de poder sobre a educação municipal. Assim,

⁶³ O termo esquecimento não é tratado aqui como o de esquecido, apagado ou descartado, mas como elemento de ação, muitas vezes subconsciente ou de escolha do que é importante para quem exerce ou provoca o esquecimento.

a educação escolar da Comunidade de Trigueiros poderá continuar (como trata epistemologicamente Honneth (2018)) no esquecimento.

Em meio a todo esse panorama, as práticas pedagógicas na escola da Comunidade de Trigueiros estão vinculadas a metodologia do PEADS, e a escola busca adaptar sua proposta a essa perspectiva metodológica, onde suas professoras(es) buscam viver a Comunidade de Trigueiros em ações, como, por exemplo, em culminâncias bimestrais. Mas, como pudemos observar nos encontros do Grupo Focal deste estudo, há dificuldades nas práticas de parte dessas(desses) professoras(es), com relação à presença dos contextos trigueirense no seu viver pedagógico.

O GF demonstrou, ainda, que essa falha acaba trazendo fragilidades no processo da prática de professoras(es). Por conseguinte, fragiliza o reconhecimento identitário dos(as) alunos(as) sobre a Comunidade onde vivem, uma vez que é de Trigueiros que se deve basear a prática pedagógica diferenciada, pois, através dessa diferenciação, se dá a possibilidade do diferente ser o instrumento de poder, para um comum básico do direito à educação essencialmente primada na existência quilombola e extremamente negada a esse povo ao longo da história.

As práticas pedagógicas na escola de Trigueiros necessitam mergulhar ainda mais na própria localidade, e isso deve acontecer com o esforço também das(dos) próprias(os) professoras(es), porque, sem elas(es), a educação diferenciada fica numa neblina discursiva, no dito - a gente faz - mas na prática muita coisa deve ser feito.

Concluo afirmando que a EEQ da Comunidade de Trigueiros não deve se agregar ao PEADS (como busquei apresentar as justificativas nesse item), nem o inverso acontecer, pois, mesmo o PEADS sendo uma proposta didático-metodológica, ele não foi (1) pensado num contexto quilombola, nem (2) pela Comunidade de Trigueiros e nem (3) a partir das DCNEEQ; e, sim, para que a proposta didático-metodológica da educação escolar de Trigueiros atenda a esses pontos.

Mediante esse debate sobre a dinâmica que compõe os processos das práticas pedagógicas na escola da Comunidade de Trigueiros, trago na próxima seção possibilidades de vivências pedagógicas na Educação Escolar Quilombola.

5.2 Para além do pesquisador: minha experiência/vivência como professor na Educação Escolar Quilombola

Nos últimos anos, principalmente após a CF/88 e com maior expressividade a partir do ano 2003 com o Decreto Federal 4.887/2003 que as movimentações vão se instalar por uma educação diferenciada para os(as) quilombolas. Até então, a vivência escolar nos quilombos estava associada à educação do campo, e até hoje observa-se essa relação⁶⁴.

O movimento quilombola e os pesquisadores na área da educação, principalmente os que estudam as questões quilombolas, também vêm apresentando o que deve se fazer e como devem ser realizadas as práticas pedagógicas na educação escolar dos(as) quilombolas. Contudo, há certa distância entre os elementos discursivos e a materialidade na prática pedagógica ambientada na EEQ. Sustento essa posição, justificando que esse distanciamento entre o dizer e o fazer estão, a priori, em paralelo, marcado na dissociação entre o elemento discursivo – dizer, do elemento de ação – fazer.

Quando iniciei o Mestrado em Educação em 2018 na Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte, para discutir educação escolar quilombola, nunca tinha tido oportunidade de lecionar na escola da minha Comunidade de Trigueiros.

Em 2019, recebi o convite e, a partir daí, pude agregar o elemento discursivo, de como deveria ser feita a educação escolar na perspectiva quilombola e a materialização desse fazer em minha vivência diária, enquanto professor na educação escolar quilombola. Portanto, buscarei aqui apresentar algumas das minhas práticas como professor na EEQ⁶⁵. Farei isso por compreender que este trabalho tem o compromisso de discutir e apresentar caminhos para essa EEQ, especialmente para a Comunidade Quilombola de Trigueiros, mas que também possa ser ambiente de contribuição para as práticas de professoras(es) na EEQ.

⁶⁴ Não que essa associação seja essencialmente errônea, mas que a educação quilombola perpassa por relações étnico-raciais.

⁶⁵ Evidencio que não apresento neste trabalho práticas pedagógicas de outras professoras(es) da escola da Comunidade de Trigueiros, por não ser essa a base dos objetivos deste trabalho, ou seja, não busco aqui analisar práticas pedagógicas, mas, sim, como a minha experiência na EEQ pode possibilitar práticas pedagógicas nessa perspectiva de educação escolar. Desta forma, trazer minha prática para este trabalho foi sendo construído no decorrer de meus estudos dentro do mestrado, e de perceber que minha pesquisa e minha prática não corriam dissociadas, mas, sim, na presença de uma na outra. Por isso, não poderia deixar de trazê-la aqui.

Quando cheguei à escola, foi apresentada a dinâmica da instituição, que se organiza para preparar as atividades de forma coletiva com professoras(es) e demais profissionais da escola a partir da proposta do PEADS (como apresentei anteriormente), que envolve pesquisa, desdobramento, devolutiva e avaliação⁶⁶.

É importante salientar que a escola já trabalhava na perspectiva do ensino atrelado à pesquisa, isso ocorre há alguns anos, principalmente com o trabalho na perspectiva da educação escolar quilombola, com a necessidade da presença da Comunidade na escola, como pudemos observar nos diálogos do GF no capítulo cinco, mas não numa estrutura metodológica como o PEADS.

Para que a vivência do PEADS aconteça, é realizada bimestralmente uma reunião para buscar alinhar o que seria desenvolvido durante o período na escola. Nesse momento, a escola pensa o que se deve ter como problemática de pesquisa e como trabalhar essa problemática no dia a dia da sala de aula, para que no final do bimestre haja uma culminância (devolutiva) para a comunidade escolar. Neste sentido, a comunidade é envolvida na pesquisa e nos desdobramentos do que a pesquisa trouxe sobre a Comunidade.

Contudo, é importante destacar o que também pudemos observar no capítulo cinco desse estudo, a partir das contribuições do Grupo Focal sobre a realidade que a escola vive na prática das professoras(es) e de seus desafios na vivência da EEQ e de como questões voltadas a uma ligação identitária acabam provocando fragilidades na prática da EEQ, especificamente ao tratar na educação escolar da Comunidade de Trigueiros e de como o PEADS chega a partir de 2018 e, ainda, como as bases das práticas são redimensionadas para atendê-la.

Desde o primeiro momento que adentrei a escola, enquanto professor, tinha a consciência que devia/devo trabalhar com o que proponho como instrumento político educacional, para ligar o processo educativo dos meus alunos e alunas com a Comunidade onde vivemos. Então, desde as minhas primeiras aulas de história e geografia nos anos finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), busquei usar a Comunidade como o lugar que se pode aprender globalmente, usando as fotos do presente e do passado, a localização da Comunidade em mapas, documentos, as memórias dos alunos e alunas e da Comunidade, como outros aportes que puderam contribuir para minha prática educativa na EEQ.

⁶⁶ Disponível em: <http://www.serta.org.br/inicial/> > Acesso em: 03 set. 2020.

Evidente que tive que envolver o PEADS em minha prática, pois estava imerso ao sistema da educação municipal, mesmo não tendo conhecimento amplo sobre a metodologia. Desta forma, usei as dimensões Ambiental, Agropecuária, Cultural e Populacional, apresentadas pelo programa nas reuniões pedagógicas, para desenvolver minha prática na perspectiva da EEQ, onde possuo minhas bases de estudos.

Por isso, adiante, apresento algumas dessas práticas, onde das sente experiências/vivências que trago, usei as dimensões apresentadas acima em três delas, na segunda, sexta e sétima experiências/vivências. Mesmo assim, não fixei minha prática e metodologias no PEADS, mas, sim, na educação escolar quilombola, mesmo que em alguns momentos aparente que estou vivendo o PEADS, pois muito do que essa metodologia apresenta era vivenciado pela escola de Trigueiros antes de sua chegada, como foi apresentado pelo GF.

A primeira experiência/vivência aconteceu em uma das primeiras ações que abrem o ano escolar: o carnaval. A festa que movimenta o Brasil e a Comunidade de Trigueiros, desde o sábado até o raiar do sol da quarta-feira de cinzas. Por isso, busquei trabalhar com os(as) alunos(as) do 7º ano sobre os brincantes do carnaval da Comunidade de Trigueiros. A turma foi dividida em grupos e cada grupo entrevistou um brincante escolhido por eles, para contar a história desse brincante no carnaval.

Antes que os(as) alunos(as) fossem a campo, foram realizadas duas entrevistas com os próprios alunos e alunas em sala, pois o trabalho não se limitava a buscar quem era ou quais foram os brincantes do carnaval da Comunidade, mas quais alunos(as) da própria turma tinham experiências para contar para os(as) colegas e a Comunidade sobre sua presença no carnaval.

Essas entrevistas serviram como ambientação para que os(as) alunos(as) pudessem ir a campo e coletar as entrevistas com os moradores brincantes do carnaval. O objetivo deste trabalho foi conhecer as histórias e memórias de moradores da Comunidade Quilombola de Trigueiros no Carnaval.

Com isso, a turma foi organizada em grupos e cada um deles foi a campo entrevistar moradores de Trigueiros que podiam contar suas histórias e memórias do carnaval.

Figura 13: Entrevista dos alunos com brincantes do carnaval de Trigueiros



Fonte: O autor (2019).

Foram realizadas seis entrevistas com moradores(as) e duas com alunos em sala. A partir das entrevistas, foram montadas as biografias dos entrevistados relacionadas ao carnaval. Os próprios(as) alunos(as) desenharam a arte que traz a biografia de cada entrevistado. A atividade de culminância foi a exposição intitulada: “TRIGUEIROS: seus personagens e suas histórias no Carnaval”.

Figura 14: Exposição das biografias de brincantes do carnaval de Trigueiros



Fonte: O autor (2019).

A exposição resultou no conhecimento dos(as) alunos(as) sobre personagens do carnaval da Comunidade de Trigueiros que eles e elas desconheciam, que um dia já fizeram parte da brincadeira, e que eles(as) não tiveram a oportunidade de ver, como no caso de duas mulheres: Dona Biu e Dona Maria Gabriel.

Figura 15: Biografia de Dona Biu



Fonte: O autor (2019).

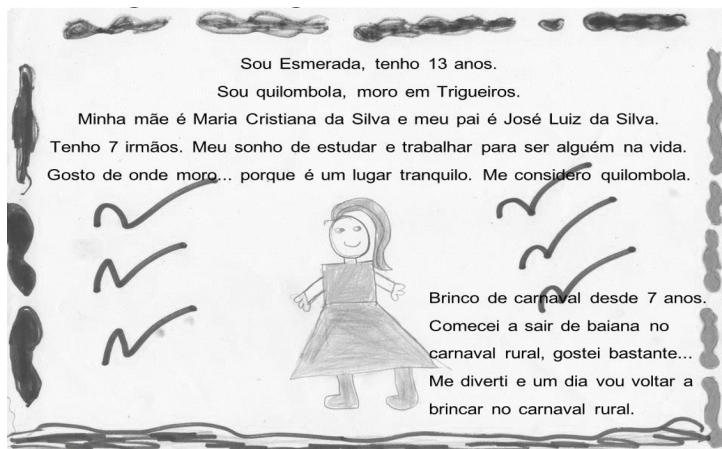
Figura 16: Biografia de Dona Maria Gabriel



Fonte: O autor (2019).

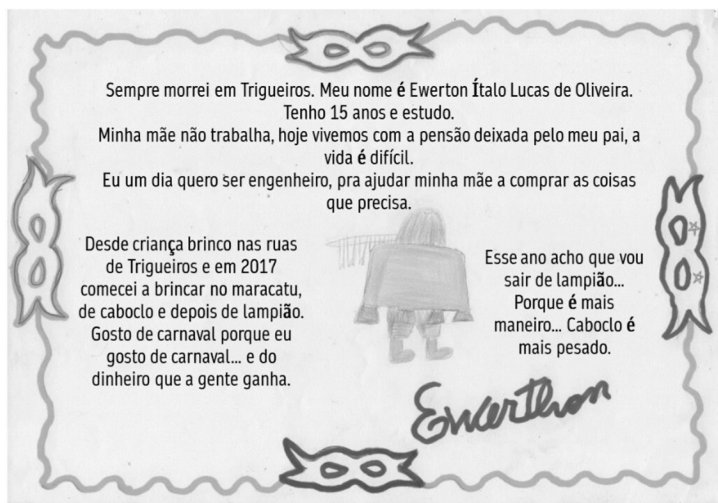
As histórias dessas duas mulheres se entrelaçam na brincadeira do carnaval com o Maracatu Rural e, também, foi com ele que a aluna Esmeralda e o aluno Ewerton contaram suas histórias no carnaval, como podemos observar adiante:

Figura 17: Biografia da aluna Esmeralda



Fonte: O autor (2019).

Figura 18: Biografia do aluno Ewerton



Fonte: O autor (2019).

Para além das memórias do brincar, no Maracatu Rural, há as histórias dos brincantes no carnaval nas ruas de Trigueiros, sendo uma das biografias colhidas pelos(pelas) alunos(as) a de Seu João Araújo ou Rôxa.

Figura 19: Biografia de Seu João Gomes



Fonte: O autor (2019).

O significado dessa exposição é da necessidade de sempre se manter viva as memórias e histórias dos(as) que podem compartilhar o que viveram/vivem e experimentaram as relações/interações na Comunidade. E, como pudemos observar, não é restrito aos mais velhos(as) brincar e contar os momentos de memória nos carnavais, mas também a juventude de Trigueiros.

A segunda experiência/vivência que quero expor vincula-se à dimensão ambiental, traçada a partir da temática água. Essa definição se deu a partir do planejamento escolar para o primeiro bimestre de 2019. Com isso, propus aos alunos e alunas do 8º Ano no componente curricular geografia, a partir dos conteúdos programáticos, a construção de estratégias para discutir a temática água. Com

isso, desenvolvi uma proposta (uma ficha)⁶⁷ para que os(as) alunos(as) pudessem se orientar no desenvolvimento da atividade.

A intensão da ficha foi fazer com que os(as) alunos(as) buscassem encontrar estratégias de aprendizagens, a partir dos procedimentos de pesquisa propostos na ficha, sendo uma das propostas de um dos grupos a produção de um vídeo que pudesse contar o panorama da questão água na Comunidade de Trigueiros.

Então, os alunos e alunas visitaram as fontes de água de Trigueiros e fizeram entrevistas filmadas com seus aparelhos de celular com moradores da Comunidade, para buscar compreender a problemática da água na localidade. Isso se deu por dificuldades no abastecimento de água, onde os alunos e alunas entrevistaram o responsável pelo abastecimento de água e o sentimento dos moradores sobre a situação.

As entrevistas proporcionaram relatar para a comunidade escolar, por audiovisual, o então panorama do abastecimento de água em Trigueiros, como podemos notar abaixo:

Figura 20: Apresentação do vídeo “Trigueiros e a problemática da água”



Fonte: Escola Municipal Alfredo Gomes (2019).

⁶⁷ Informo que a ficha foi pensada para discutir conteúdos programáticos do componente curricular geografia do 8º Ano, no primeiro bimestre de 2019. A ficha orientava os(as) alunos(as) a construir estratégias, por meio de procedimentos de pesquisa acessíveis à compreensão dos(das) alunos(as). Esses procedimentos foram organizados por meio de perguntas, sendo elas: (1) O que vocês vão fazer? (2) Como vão fazer? (3) Qual o objetivo? (4) O que esperam ao final da apresentação? Com isso, cada grupo desenvolveu sua proposta, a partir da temática apresentada na ficha.

O vídeo recebeu o título: “Trigueiros e a problemática da água”⁶⁸, sendo um importante instrumento para que a Comunidade escolar pudesse ouvir as diferentes opiniões sobre o que estava ocorrendo com o abastecimento na Comunidade.

Essa proposta de atividade não se deu do acaso, porque ela está vinculada aos debates da importância das inovações pedagógicas na prática em sala de aula e o uso da tecnologia (celular) como instrumento que contribui para esse processo.

A terceira experiência/vivência que compartilho se deu em um dos momentos mais festivos no Nordeste brasileiro: as festas juninas. Esse período também é marcado pelo fim do primeiro semestre escolar e o início do recesso. É nesse momento que a escola da Comunidade de Trigueiros promove, há muitos anos, a realização das comemorações juninas. Logo, a atividade proposta por mim na perspectiva da EEQ para esse momento foi compartilhar as memórias e histórias do São João em Trigueiros.

O objetivo da atividade consistiu em os(as) alunos(as) conhecerem histórias dos festejos juninos e compartilharem, através de uma fogueira simbólica, o sentido identitário que faz a Comunidade de Trigueiros existir. Logo, essa atividade se deu por meio de um texto, onde conta-se um pouco da origem dos festejos juninos, culminando nos acontecimentos desse período, no presente e do passado de Trigueiros.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hyks8nznF_Y> Acesso em: 22 Ago 2020.

Figura 21: Apresentação do vídeo "Trigueiros e a problemática da água"

Não Deixe a Fogueira do Quilombo de Trigueiros se Apagar

Depois do carnaval o evento mais esperado no calendário brasileiro é a festa junina. Você já se perguntou como foi que essa festa começou? De onde vem o casamento da noiva, a fogueira, a quadrinha?

As festas juninas acontecem em vários países em redor do mundo e tem suas origens no século doze, na região da França. Mas nem por isso espere ver um monte de franceses de roupa xadrez em junho, em pleno verão Europeu.

No Brasil, o formato que conhecemos hoje chegou com os padres Jesuítas e logo incorporou costumes das populações indígenas e afro-brasileiras.

Os primeiros registros de festas juninas no Brasil são de 1603. Isso mesmo, as pessoas pulam fogueira muito antes que você imaginava. E está associada a três santos: São João, São Pedro e Santo Antônio. E representa a colheita do milho.

Aliás, a história de Trigueiros nos faz lembrar os festejos juninos. Por aqui, muitas pessoas acendem suas fogueiras todos os anos, né verdade?! Entre eles Seu Joãozinho, conhecido por Rôxa. Todos os anos em frente de sua casa tem uma fogueira. Pra esquentar a noite de São João e assar o milho...

Outra coisa que de jeito nenhum pode faltar... você lembra qual é? As comidas típicas, né verdade?! Eu sempre espero essa época chegar para comer uma bela pamonha, canjica, milho cozido, mungunzá... Ai que delícia... E como me faz lembrar o quanto já ajudei minha mãe a ralar os milhos para fazer as comidas.

Depois desse trabalho todo, a gente se arruma pra vim dançar o forró na palhoça. Eu não sei se você sabia, mas muitos vão lembrar das primeiras palhoças feitas aqui em Trigueiros, foi nos anos 90...

Aliás, todos vão recordar de Dona Raquel. Naquela época ela organizava a quadrinha aqui em Trigueiros. Eram muitos: alavati, anariê e balancê... que tempo bom.

Outra pessoa que amava as festas juninas era Dona Nicota. Ela vestia seu vestido de chita e ia pra palhoça dançar o forró a noite toda. Eita tempo bom e bonito das minhas memórias.

Mas, outra coisa que muitos gostam são os fogos. As crianças amam aperrear seus pais por 'estraco' de sala. Já os meninos amam soltar um peito de veia e os adultos uma bela e barulhenta bomba cordão. Eu sei que tem sempre alguém que gosta de jogar um fogo pra assustar os outros, mas se não fosse assim não era São João.

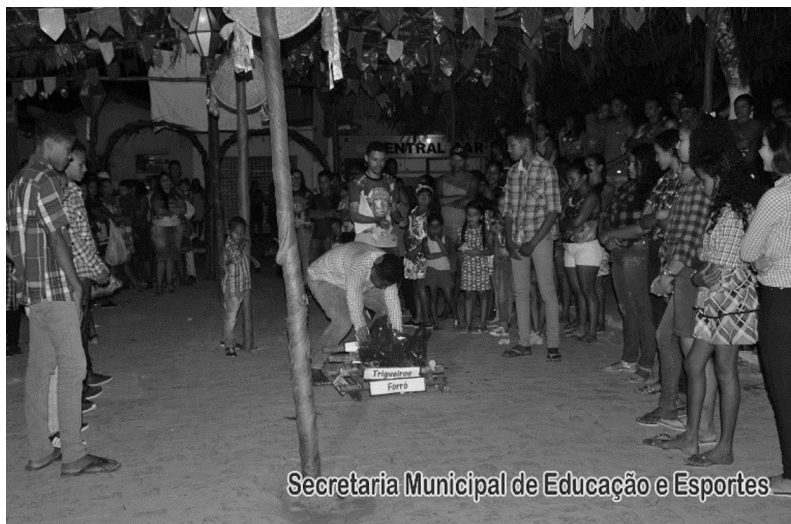
Eita, como é bom lembrar essas nossas histórias... me traz tantos sentimentos bons... de como é importante deixar sempre a fogueira acesa.

Não Deixe a Fogueira do Quilombo de Trigueiros se Apagar!!!

Fonte: O autor (2019).

A atividade contou com a participação de alunas e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Alfredo Gomes de Araújo, e foi desenvolvida da seguinte maneira: uma aluna fez a narração do texto e, a partir da leitura, os alunos e alunas foram montando a fogueira com pequenas toras de madeira com palavras afixadas a elas, que representavam momentos dos festejos juninos na e da Comunidade de Trigueiros e alguns de seus personagens.

Figura 22: Apresentação da atividade junina na palhoça da Comunidade de Trigueiros



Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Vicência/PE (2019).

Ao final da apresentação, como podemos observar na imagem, um aluno coloca o fogo simbólico na fogueira, que denota o elo de identidade, que liga momentos e personagens da Comunidade de Trigueiros. A fogueira foi acesa por fogos de artifício, para celebrar as histórias e memórias da localidade nas festas juninas.

A **quarta experiência/vivência** que compartilho neste trabalho ocorreu no desfile cívico na Comunidade de Trigueiros, em setembro de 2019, onde um dos pelotões retratou a Educação Escolar Quilombola, tendo como objetivo apresentar os princípios e objetivos da EEQ à Comunidade Quilombola de Trigueiros. Para apresentar o pelotão, uma dramatização foi encenada na praça pública da Comunidade, que retratava a história do povo negro e quilombola no Brasil. Essa encenação teve como título: “Quilombos da África ao Brasil: Entre Lutas e Liberdade”⁶⁹, tendo como participantes alunos(as) e ex-alunos(as) da escola ambiente desse estudo.

⁶⁹ Ver texto no Anexo 1. Vídeo da encenação está disponível em: <<https://www.facebook.com/100008224756679/videos/pcb.2465499050400896/2465491700401631/?type=3&theater>> Acesso em: 16 abr. 2020.

Figura 23: Encenação da história dos quilombos no desfile cívico em Trigueiros 2019



Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Vicência/PE (2019).

A encenação teve como objetivo rememorar as lutas do povo negro, desde a África ao Brasil, perpassando pela história da Comunidade Quilombola de Trigueiros, os instrumentos legais, como a CF/88, e a importância da educação escolar quilombola como instrumento de direito dos(as) próprios(as) quilombolas de se (re)conhecerem na escola.

Após a apresentação, contamos a importância das diretrizes curriculares para educação escolar quilombola, bem como seu papel na materialização da educação dos(as) quilombolas no Brasil e na Comunidade de Trigueiros.

Figura 24: A EEQ no desfile cívico da Comunidade de Trigueiros em 2019



Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Vicência/PE (2019).

O que se fez importante para esse momento foi chamar a atenção para a importância da EEQ num evento como o desfile cívico, culminando na sempre necessidade de permanecerem visíveis as lutas quilombolas por meio das bandeiras das organizações que estiveram presentes no desfile. Como podemos observar na imagem acima, as bandeiras da CONAQ, Quilombos de Pernambuco e da Comunidade de Trigueiros, e suas fundamentais funções de resistência na luta por educação diferenciada, humana, atenta às características do povo preto e quilombola, identitária, que de fato constrói elos de reconhecimento das bases epistêmicas quilombolas.

A quinta experiência/vivência que apresento aqui se passou na Educação de Jovens e Adultos. Essa modalidade de ensino tem como característica dar oportunidades a jovens, adultos e idosos que, por algum motivo, não puderam ou não tiveram oportunidade de concluir a Educação Básica, a qual é compreendida legalmente no Brasil como até o Ensino Médio.

A vida e suas experiências caracterizam o principal instrumento fundante da EJA, principalmente porque as experiências de vida possibilitam o dialogar, o promover a partir da própria vida dos(das) alunos(as) o processo educativo. Por isso, a vivência que compartilho é a intitulada: “Roda de Conversa”.

A escolha por esse instrumento pedagógico para EJA, na EEQ, justifica-se no que Freire (2016b, p. 93) expõe ser o diálogo um processo crítico e provocador de criticidade, por ter a capacidade de comunicar e ser ferramenta de sentido para a existência humana.

Em 2019, tive a possibilidade de promover a organização e mediação da “Roda de Conversa” com a participação dos(das) alunos(as) da EJA da escola da Comunidade de Trigueiros. O objetivo desses momentos foi provocar o diálogo entre os(as) alunos(as) sobre temas que circundam suas vidas, relacionando-os com a Comunidade de Trigueiros.

A “Roda de Conversa” teve como temática: identidade. A escolha do tema se deu com observações em sala de aula sobre a necessidade de discutir a temática identidade e a importância dos(das) alunos(as) compartilharem suas percepções sobre identidade, sobre suas próprias identidades e sua identidade com a Comunidade de Trigueiros.

Figura 25: Roda de Conversa



Fonte: O autor (2019).

A metodologia adotada na “Roda de Conversa” consistiu em apresentar uma visão simples sobre o que é identidade, para que os participantes pudessem dissociar o contexto de identidade enquanto documento para uma conotação das relações e percepções de identificação enquanto sujeito humano. A partir dessa discussão, foram lançadas duas perguntas para os participantes: qual sua identidade?, tendo como diferentes colocações a identidade enquanto mulher, trabalhador rural, mãe, religiosa e - a mais marcante - o contexto de identidade de gênero exposto por uma das participantes. Essa participante, mulher Trans, chama-se Gabriela e contou as dificuldades de a sociedade compreendê-la e aceitá-la enquanto mulher. Contou, também, que o momento de sua vida que sentiu mais o preconceito foi quando morou fora de Trigueiros. Ela contou ainda que, em Trigueiros, o preconceito também existe, mas que não é da mesma forma que sentia em outras localidades que morou (sobretudo por medo da violência), pois ela nasceu em Trigueiros, a Comunidade a conhece, conhece sua família. Então, o processo de respeito e aceitação era e é maior, mesmo que não seja total. A segunda pergunta foi: qual sua identidade com a Comunidade de Trigueiros? Os participantes levantaram a questão da identidade enquanto quilombola, de sua importância, da aceitação do ser quilombola e de como as coisas e os lugares da Comunidade os fazem ter a identidade com Trigueiros.

A “Roda de Conversa” desvelou os sentimentos dos(as) alunos(as) sobre suas identidades, seus sentidos, percepções e sentimentos de vida privada e coletiva com a Comunidade de Trigueiros. A importância dessa roda se traduz na constante necessidade do diálogo sobre a problemática da identidade, no significado do que

é identidade e de que forma essa identidade se revela no sentido de pertencimento à Comunidade de Trigueiros.

Após apresentar a “Roda de Conversa”, fica explícita a importância desse instrumento como método para diferentes temas na EEQ, em seu contexto da EJA. As possibilidades que essa metodologia ventila são enormes e significativas para os(as) alunos(as) se colocarem enquanto sujeitos de experiências de vida e de histórias para contar, sendo a escola um ambiente de aprendizado entre os participantes, ao passo que, ao compartilhar opiniões, experiências, conhecimento, dúvidas, acaba provocando uma educação de sentidos, sentimentos e de significado para a vida dos alunos(as), consequentemente para a Comunidade de Trigueiros.

A sexta experiência/vivência se deu na feira de cultura da escola da Comunidade de Trigueiros. Essa feira foi pensada pela escola para discutir a questão cultural de Trigueiros, sendo um dos ambientes organizados por mim com parceria de outros dois professores a temática linguagem, em uma sala intitulada: Trigueiros e o Mundão da Língua Portuguesa. A sala teve como objetivo apresentar as vivências dos(das) alunos(as) da escola da Comunidade de Trigueiros sobre a temática cultura. Logo, o ambiente foi pensado para expor as produções dos(das) alunos(as) durante o terceiro bimestre de 2019, sendo uma sala interdisciplinar, por abrigar três componentes curriculares: língua portuguesa, história e geografia, expondo trabalhos de alunos(as) do 6º, 7º e 8º Ano⁷⁰.

Figura 26: Sala Temática - Trigueiros e o Mundão da Língua Portuguesa



Fonte: O autor (2019).

⁷⁰ Contudo, trago para esse trabalho as vivências desenvolvidas por meio de minha prática enquanto professor.

O espaço abrigou diferentes trabalhos e o primeiro que irei expor é o que está ao centro da imagem: a árvore. A presença dela objetivou expor as palavras e expressões linguísticas culturalmente faladas em Trigueiros. Para que a árvore estivesse presente na sala, foi feito um levantamento prévio com os(as) alunos(as) do 7º Ano e por meio de pesquisa na Comunidade sobre quais palavras que eles(as) (alunos(as)) conheciam, falam e usam do dia a dia na Comunidade de Trigueiros.

Figura 27: Exposição das palavras e expressões usadas na Comunidade de Trigueiros



Fonte: O autor (2019).

As palavras e expressões apresentadas pelos(pelas) alunos(as) foram expostas no dia da feira, e a árvore se tornou ambiente de interatividade com os visitantes da Comunidade de Trigueiros na sala temática, onde os visitantes tiveram a oportunidade de também colocar na árvore expressões e palavras usadas por eles (visitantes) no cotidiano de Trigueiros.

Outro espaço da sala foi destinado à apresentação de estudos dos(as) alunos(as) do 8º ano sobre o continente africano, a partir do componente curricular geografia, com enfoque na prática em sala de aula das questões do estudo da África na pertinência da Lei 10.639/ 2003.

O enfoque foi conhecer previamente o continente africano como um todo, em sala de aula, e como proposta de atividade, os estudantes foram convidados a levar para a feira de cultura os países de língua portugueses localizados no continente.

Para que isso acontecesse, a turma foi organizada em 6 (seis) grupos, conforme o número de países de língua portuguesa em África (Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial), sendo cada um dos grupos responsáveis para pesquisar diferentes aspectos (geográfico, político, econômico, social, etc.) de cada país.

Figura 28: Exposição dos países de língua portuguesa em África



Fonte: O autor (2019).

A exposição teve como título: “Conhecendo os países de língua portuguesa na África”, tendo como dinâmica a apresentação dos(das) alunos(as) aos visitantes da sala temática, onde muitos desconheciam a África enquanto continente, com seus 54 (cinquenta e quatro) países, mas como um único país, onde em alguns países também se fala português, mesmo que em sotaques diferentes do falado no Brasil.

O último ambiente que trarei aqui vivenciado na sala temática corresponde à intenção de mostrar o significado de cultura. Com isso, foi desenvolvida com alunos(as) do 6º ano a produção do gênero textual tirinha. Essa atividade se deu no componente curricular história.

Para que os(as) alunos(as) chegassem à produção da tirinha, busquei apresentar o que é cultura, a partir de um texto escrito por mim, enquanto professor, para provocar o debate com os(as) alunos(as)⁷¹ e com base nas suas produções. O texto tinha como título: você já parou para pensar o que é cultura?

Após as discussões em sala, a partir do texto, foi proposta para a turma a produção do gênero textual tirinha. Os gêneros textuais acompanham os(as) alunos(as) nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, sendo importante ferramenta no desenvolvimento da escrita e leitura. Por isso, sua escolha e por buscar contribuir no desenvolvimento dos(das) alunos(as) de forma interdisciplinar, ao agregar contextos da história, língua portuguesa e a geografia.

O resultado das produções foi exposto e apresentado na feira de cultura da escola, compondo a sala temática “Trigueiros e o Mundão da Língua Portuguesa”.

Figura 29: Exposição - Contando o que é cultura através das tirinhas



Fonte: O autor (2019).

⁷¹ Esse texto foi vivenciado não só no 6º Ano, mas em todas as turmas dos anos finais e da EJA da escola da Comunidade de Trigueiros.

Adiante, trago duas produções dos alunos: uma que conta o que é cultura em uma conversa entre neta e sua avó, e outra produção que trata sobre contextos culturais na Comunidade Quilombola de Trigueiros.

Figura 30: Tirinha – O que é cultura vó?



Fonte: O autor (2019).

Figura 31: Tirinha - Nossa Comunidade



Fonte: O autor (2019).

Ao final da apresentação dessa sexta experiência/vivência, ficou explícito que é possível por meio da cultura dos próprios quilombos, fazer educação escolar integrada aos diferentes componentes curriculares, como podemos observar durante a apresentação das atividades em uma feira de cultura. Especialmente

como se faz importante a presença dos(das) alunos(as) na dinâmica da produção de conhecimento de fatos, histórias, memórias de Trigueiros, além de demonstrar que a cultura não é fadada de elementos do passado, mas também fatos vividos no presente, significativos para o conhecimento e o reconhecimento dos(das) alunos(as), sendo, portanto, instrumento mais importante para que sua cultura esteja e seja a base do dinamismo do aprender.

A sétima experiência/vivência se deu a partir da temática populacional, traçada no planejamento escolar para o quarto bimestre de 2019. Para introduzir a proposta de atividade para os(as) alunos(as) do 9º ano, foi apresentado um texto sobre a população mundial (surgimento e atual situação) e a população da Comunidade de Trigueiros. O texto tinha como título: Vamos conhecer a história do surgimento da população mundial, inclusive a de nossa Comunidade Quilombola de Trigueiros? Nesse apresentava-se a evolução humana ao longo tempo e o atual panorama populacional do mundo, do Brasil e em Trigueiros.

O texto suscitou o debate e promoveu o conhecimento sobre o surgimento do homem na terra e de questões sobre a Comunidade de Trigueiros que os(as) alunos(as) desconheciam. A partir desse primeiro momento, propus para os(as) alunos(as) uma atividade de pesquisa de caráter quantitativo.

Para que a pesquisa fosse realizada, os(as) alunos(as) do 9º ano desenvolveram em sala um questionário, com o objetivo de obter o panorama situacional dos(das) alunos(as) do 5º ao 9º ano da escola da Comunidade de Trigueiros, ao término do ano letivo de 2019, envolvendo: sexo, cor ou raça, autorreconhecimento enquanto quilombola, quem chefia a família, onde reside e a religião. Com isso, foram entrevistados 115 (cento e quinze) alunos(as).

Após a coleta das entrevistas, os(as) alunos(as) do 9º ano sistematizaram os dados. O resultado da pesquisa demonstrou o panorama do reconhecimento dos(das) alunos(as) enquanto quilombolas, pois, 88% se declararam quilombolas e 12% não. Esses 12% se dão em parte por 7% dos(das) alunos(as) não residirem no Quilombo de Trigueiros, mas ainda 5% dos(das) alunos(as) residem na Comunidade, porém não se consideram quilombolas.

A pesquisa revelou outras informações, dentre elas que, em 57% das famílias dos(das) alunos(as), o pai é o chefe da família e 32% são mães. Outro dado se refere à autodeclaração dos(das) alunos(as) sobre sua cor ou raça, resultando em

86% de negros(as) e pardos(as) na escola. No panorama religioso, 56% dos(das) alunos(as) são cristãos, destes 50% são evangélicos e 44% declararam não pertencer a nenhuma religião ou igreja. O que chama a atenção é que não há nenhum aluno(a) pertencente às religiões afro-brasileiras entre os entrevistados.

A pesquisa serviu para mostrar aos(as) alunos(as) o panorama vivido por eles, ao reconhecerem e declararem suas identidades de cor e raça, de religião e de reconhecimento enquanto quilombola, e contribui para demonstrar a importância de um currículo para a escola da Comunidade de Trigueiros, que dê contínuo valor à perspectiva quilombola na prática diária do fazer pedagógico na escola.

5.2.1 Ponderações sobre a prática pedagógica na Educação Escolar Quilombola

Após apresentação de 7 (sete) experiências/vivências de minha prática enquanto professor da Comunidade de Trigueiros, dentre tantas outras vividas em 2019, ficam as possibilidades que os conhecimentos da Comunidade, com suas histórias, memórias, ancestralidades, seu cotidiano, seus modos, formas e expressões de fala, contribuem para se fazer educação escolar. Esses, como outros, são instrumentos sempre necessários para o currículo da escola, pois com eles os(as) alunos(as) têm a possibilidade de se reconhecerem, se descobrirem e se verem na escola. E, como pudemos observar, a prática na perspectiva quilombola é sempre possível, mas garanto que sempre é desafiadora, pois não se encontra em manuais para professoras(es) dizendo o que fazer, nem como fazer. Ela está sempre dimensionada na pesquisa e no conhecer do quilombo onde o(a) professor(a) se propõe estar. Por isso, a valiosa importância desse(a) professor(a) ser quilombola.

PENSAR E REPENSAR A ESCOLA: A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA DE TRIGUEIROS

Há escolas, educandários e coletivo de educadores-docentes que elaboram e implementam propostas nessa direção. A organização se dá ou por eixos temáticos, geradores, ou por eixos de indagação levantadas em coletivos de mestres, alunos e até comunidade. Pondo em ação o reconhecimento de que as crianças-adolescentes-jovens são sujeitos ativos afirmativos fora e dentro das escolas. A marca dessas práticas não é supletiva, mas afirmativa (ARROYO, 2012, p. 250).

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir como se deu a elaboração da proposta pedagógica e curricular para educação escolar quilombola da Comunidade de Trigueiros, demonstrando suas necessidades e como a proposta foi pensada e organizada. Destaque-se que a proposta é um documento que está em posse da escola de Trigueiros devidamente aprovado pelo Parecer nº 01 abril de 2021 do Conselho Municipal de Educação de Vicência-PE.

6.1 Os caminhos na construção do Proposta Pedagógica e Curricular

A contribuição para a educação escolar quilombola da Comunidade de Trigueiros é sobremaneira a base desse estudo, e esse é o apontamento que a CAPES demanda para as pesquisas de pós-graduação em nível de mestrados profissionais, onde se enquadra este estudo. Por isso, este trabalho apresenta uma proposta pedagógica e curricular que tem como base os contextos socioculturais da Comunidade Quilombola de Trigueiros.

Quando buscamos uma proposta pedagógica e curricular, não simplesmente buscamos a elaboração de um documento, mas os significados que ele pode trazer para os contextos educacionais e para a vida dos(das) alunos(as), como seres sociais e elos transformadores do ambiente onde se encontram.

Este estudo buscou ouvir e pensar junto aos sujeitos do Grupo Focal envolvidos neste trabalho, orientado na política de Educação Escolar Quilombola, para que incida sobre os(as) alunos(as) no dia a dia da escola, através das vivências pedagógicas e curriculares que aproximem as realidades socioculturais da Comunidade a sua escola.

A metodologia de construção da proposta se deu a partir dos encontros com o GF deste estudo, das observações do cotidiano da escola, bem como dos documentos que organizam a educação escolar brasileira (LDB, BNCC, DCNEEQ, dentre outros). Durante a formatação e escrita da proposta, fomos convidados pela Secretaria de Educação do município de Vicência-PE para fazermos parte de um grupo que está elaborando a proposta pedagógica e curricular do município. Logo, parte da proposta desse trabalho está presente na proposta municipal, no que tange à questão da educação escolar quilombola.

Com o advento da pandemia do *coronavírus*, que interpelou o mundo e, consequentemente, a Comunidade de Trigueiros (a partir de março de 2020), houve a suspensão das aulas, impossibilitando, assim, os encontros presenciais. Dessa forma, a construção da proposta curricular se deu de forma remota. O texto foi sendo escrito e apresentado aos membros do Grupo Focal por meio de encontro virtual, com a participação de todos(as) os(as) 8 (oito) membros do grupo. Ao final do encontro, a proposta foi aprovada por unanimidade e tratada como importante para educação escolar quilombola em Trigueiros, tendo em vista que a escola já vem vivenciando tal prática, mas faltava uma proposta que de fato mostrasse o fazer e o como fazer pedagogicamente e proceder na perspectiva educacional diferenciada e atrelada essencialmente à Comunidade de Trigueiros. Contudo, saliento que a proposta será apresentada e discutida com a participação da escola e da Comunidade no Fórum de Educação Escolar Quilombola (o qual foi apresentado na metodologia deste trabalho, ao passo que as condições de saúde pública possibilitem o encontro), buscando fazer a apresentação e escuta da comunidade escolar e, a partir daí, teremos a versão final da proposta.

Essa atividade correspondeu ao terceiro encontro com o GF, onde foram discutidas as questões voltadas para a proposta pedagógica e curricular. E, para que isso fosse feito, o encontro foi introduzido com uma dinâmica de grupo que ocorreu a partir da seguinte pergunta: em uma palavra, como você poderia ver a

Comunidade de Trigueiros no currículo da escola? Cada participante expressou sua fala, sendo elas: a comunidade inserida no currículo; protagonismo; participação; emergir; comprometimento; ver e reconhecer a Comunidade; valorizar; integração. Essas colocações demonstram a importância da proposta, não como solucionadora dos dilemas que circundam a educação escolar de Trigueiros, pois isso ultrapassa os muros da escola, porém como caminho para que a escola viva/veja/sinta a Comunidade.

A proposta para Educação Escolar Quilombola da Comunidade de Trigueiros é pensada a partir de 6 (seis) dimensões que orientam toda a proposta, sendo elas: História, Memória, Identidade, Ancestralidade, Territorialidade e Pertencimento. O objetivo de serem essas as dimensões, justifica-se por elas se relacionarem como base para a interação e presença da Comunidade de Trigueiros no processo educativo e formativo dos(as) alunos(as) moradores(as) com a localidade, como poderemos observar no próximo item.

6.2 Apresentando as dimensões da educação escolar quilombola da Comunidade de Trigueiros: o despertar do (re)pensar para uma educação diferenciada

Pensar e repensar a escola e sua prática sempre foi, e continua sendo, algo que intrinsicamente acontece. E repensar a escola inerentemente se faz necessário, principalmente quando o repensar ocorre com base na atenção para com aqueles e aquelas que estão na escola, os alunos e as alunas, as(os) professoras(es) e, sobretudo, a comunidade onde a escola está presente.

Neste sentido, pensar e repensar práticas pedagógicas e curriculares da escola da Comunidade Quilombola de Trigueiros se fez importante ao longo do tempo e se faz importante hoje, para ter cada vez mais as bases estruturantes (História, Memória, Identidade, Ancestralidade, Territorialidade e Pertencimento) de Trigueiros em sua escola.

Por isso, este estudo nos levou a pensar que repensar práticas pedagógicas e curriculares da escola de Trigueiros se faz necessário, não queremos dizer que o que ela viveu e atualmente vive não tenha tido grande significado para uma educação escolar quilombola. Entretanto, repensar é sempre uma atitude que a educação escolar problematiza em seu cotidiano, tendo em vista que a política educacional

de educação escolar quilombola engatinha nos sistemas de ensino brasileiro. Por isso, temos como proposta esse (re)pensar as práticas pedagógicas e curriculares da escola de Trigueiros, através do que Miguel Arroyo (2012, p. 250) defende: “as crianças-adolescentes-jovens [e adultos] são sujeitos ativos afirmativos fora e dentro da escola”. E, para que essa afirmação reverbere no pertencimento identitário dos trigueirenses, a escola carece de uma proposta pedagógica e curricular que tenha a Comunidade como base de sua educação escolar.

A proposta está estruturada em 6 (seis) dimensões, sendo elas: História, Memória, Identidade, Ancestralidade, Territorialidade e Pertencimento. É importante destacar que a compreensão do termo dimensão está firmada na possibilidade que cada uma delas apresenta para a integração do ensino e aprendizagem dos alunos e alunas com a Comunidade de Trigueiros, de modo que

A definição e compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar em termos de Qualidade da Educação não pode deixar de considerar as dimensões extrínsecas ou extra-escolares que permeiam tal temática. Essas dimensões dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas. Estudos e pesquisas mostram que as dimensões extraescolares afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, daí porque tais dimensões não podem ser desprezadas se queremos efetivamente produzir uma educação de qualidade para todos (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 14).

Os apontamentos dos autores são extremamente pertinentes para pensarmos a proposta pedagógica e curricular para educação escolar de Trigueiros, mesmo que não estejam abordando a perspectiva adotada nesse trabalho, enquanto proposta. Porém, cabem aqui seus olhares, tendo em vista que suas dimensões interligam as bases quilombolas à amplitude do mundo atual, marcando presença na escola de Trigueiros. Logo, as dimensões aqui apresentadas como estruturantes da proposta deste estudo circundam os quilombos no Brasil, pois consistem em (re)conhecer o fenômeno quilombola. Todavia, para que isso aconteça, o caminho

está sendo por meio da cobrança e luta dos(as) quilombolas para a presença das comunidades nas escolas que os atendem, principalmente nas escolas que estão em territórios quilombolas.

Os autores ainda apresentam a relevância da ação de guiar a educação escolar, no que tange às dimensões de vínculo social das camadas menos favorecidas, que expressivamente atingem historicamente os(as) quilombolas, pois, quando os contextos das comunidades não são vividos e não tidos com importantes, há grande rompimento entre a comunidade e o processo de pertencimento a ela, acarretando na ruptura identitária ou, até mesmo, numa não construção dessa identidade. Lembremo-nos de que a educação escolar chega à vida humana nos primeiros anos de vida e, como podemos observar durante este estudo, a identidade é construída socialmente. Todavia, se a escola não se apresenta como contribuidora social que aproxima o quilombo de suas práticas pedagógicas, ela (escola) acaba não contribuindo para a construção da identidade sociocultural quilombola dos que estão presentes em sua escola.

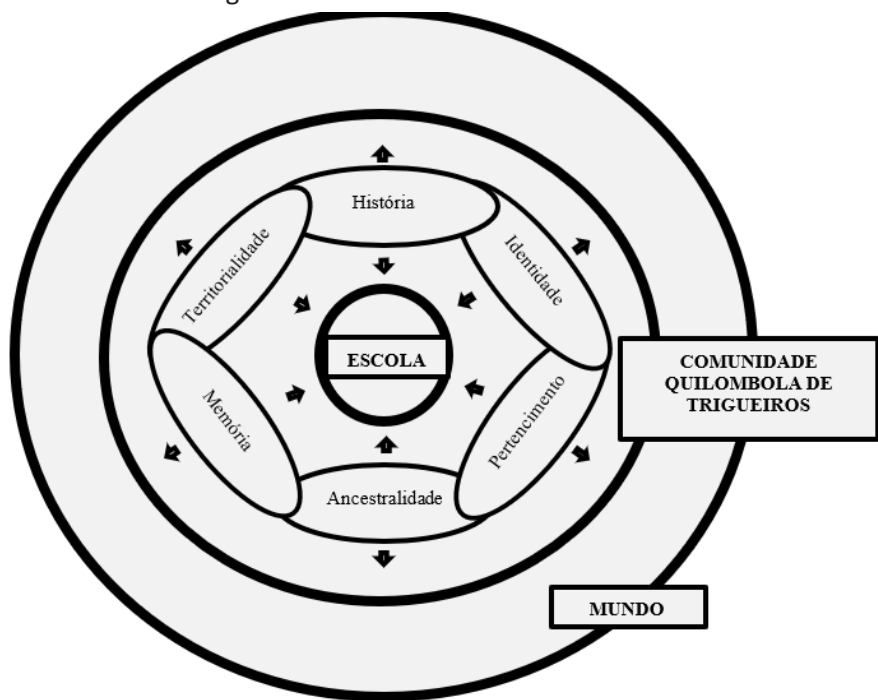
Portanto, dimensão é linguisticamente entendido como alcance de algo, ou seja, sua medida ou mesmo tamanho. Contudo, o termo dimensão é tratado neste estudo como alcance que engloba as diferentes produções do conhecimento e do mundo que estão, ou serão, apresentados de forma natural e cultural.

Mas, o porquê desta escolha e não de eixos estruturantes ou eixos temáticos?

Dimensionar as relações que as dimensões constroem para além de eixos, que são pensados para serem vividos na escola, é algo também pensado pelas dimensões. Mas o que as dimensões introduzem é algo que ultrapassa os muros da escola, sendo presente na vida, não só enquanto indivíduo em idade escolar, mas como ser social, que constrói habilidade e competências, que reconhecem as dimensões que foram estudadas na escola e vivenciadas na comunidade e no mundo onde o mesmo indivíduo se relaciona. As dimensões não se fixam no momento presente, mas também nele, como processo de tomada de consciência social.

Observemos a estrutura conceitual a seguir:

Figura 32: Estrutura conceitual das dimensões da Educação Escolar Quilombola da Comunidade de Trigueiros



Fonte: O autor (2020).

Como podemos observar acima, a estrutura conceitual em dimensões da EEQ, da Comunidade Quilombola de Trigueiros, demonstra como ela se articula tanto de forma conceitual como explicita sua praticabilidade na escola, a partir da Comunidade, além de evidenciar como as dimensões podem e devem ser articuladas com o mundo.

É importante destacar que as dimensões da educação escolar quilombola da Comunidade de Trigueiros não transformaram os(as) estudantes da Comunidade em seres superdotados de consciência de luta e da complexidade que o mundo possui, mas a proposta do trabalho em dimensões agrega interlocução ou mesmo a interdisciplinaridade de observar o mundo de maneira ampla e complexa a partir de Trigueiros. Isso não irá ocorrer em sua totalidade em todas as modalidades da

educação escolar da Comunidade de Trigueiros, pois as idades dos(das) alunos(as) não os fazem perceber o mundo de tal forma. Entretanto, pensar o trabalhar na perspectiva de dimensões educativas é pensar em perspectivas presentes e essencialmente futuras, ao agregar no presente o conhecimento de mundo, do poder que cada aluno(a) possui, e que dará base a esse futuro. O futuro tratado aqui não é do futuro da vida adulta, mas do presente que caminha num sempre diálogo do poder e de fazer social -principalmente do fazer e do reconhecer a Trigueiros.

Adiante, apresentamos a proposta, como possibilidade para uma educação escolar diferenciada em Trigueiros. Todavia, como podemos notar na estrutura conceitual anteriormente apresentada, essa perspectiva não se finda na escola, ela circula entre a Comunidade, a escola e o mundo.

Logo, a proposta está organizada a partir da identificação da instituição escolar, na contextualização e caracterização sócio-histórica da Comunidade de Trigueiros; na justificativa que sustenta a importância da proposta e seus objetivos; do debate sobre currículo quilombola e dos princípios, concepções, habilidades e competências da educação escolar quilombola; de como vivenciar a proposta e a importância de avaliar e acompanhar a aplicabilidade da mesma.

A proposta é ilustrada por desenhos de alunos(as) dos anos finais. Esses desenhos foram feitos a partir de uma atividade que propôs a eles(as) desenharem o que representa sua história, identidade, memória, ancestralidade, territorialidade e pertencimento à Comunidade Quilombola de Trigueiros. Com isso, os alunos(as) receberam a atividade com um fragmento do texto que apresenta cada uma das dimensões apresentadas na proposta, para que eles(as) pudessem compreender a proposta da atividade e contribuir na imaginação para seus desenhos. Isso ocorreu como estratégia didática, pois a atividade foi desenvolvida no período da pandemia do Coronavírus, e as aulas estavam interrompidas de forma presencial. Os desenhos trazem espaços da Comunidade de Trigueiros, espaços esses de vínculo e identidade dos(das) alunos(as) e da história e memória deles(as) enquanto quilombolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES POR MUDANÇAS POSSÍVEIS

Ter chegado ao fim desse estudo não garante as mudanças absolutas e necessárias para uma educação escolar que tenha a Comunidade de Trigueiros como a base das práticas pedagógicas e curriculares de seu povo, mas, sim, que possíveis mudanças fiquem e respingam na constante e possível fonte que flui das necessidades da educação escolar num campo do reconhecimento da Comunidade de Trigueiros.

Por esse estudo passam histórias e memórias de sujeitos que compartilham experiências de vida que ecoam na necessidade de sempre se pensar a importância da educação escolar e das formas que essa educação propicia percorrer os caminhos que levam a Trigueiros, conhecendo e reconhecendo esse lugar, por meio da escola, o que é ser quilombola.

Essa bandeira do reconhecimento do ser quilombola se mostrou neste estudo importante e extremamente necessária para a sobrevivência identitária da Comunidade de Trigueiros. Logo, a escola, por ser a estrutura de poder político-educacional que contribui na formação humana, tem papel de refletir e de práxis pedagógica que reverbera o ser trigueirense no currículo de sua escola.

Digo isso, porque, em muitos momentos, estou presente não só como pesquisador, mas como ser integrante deste trabalho, dando apontamentos por mim percebidos, que outros olhares, talvez, não conduziram como o fiz, como escrevi. Tenho esse trabalho como meu lugar de fala, não fixado no discurso do lugar geográfico, nem por ser quilombola, mas também sendo que o mais significativo é o que problematizamos socialmente. Para isso, faço uso das colocações de Djamila Ribeiro (2019, p. 69), ao afirmar que “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas”.

É através das outras perspectivas que a autora coloca que devemos usar as possibilidades que a vida nos dá, para sermos sujeitos que transcendem e expõem as desigualdades que tanto buscaram tornar o povo negro e quilombola invisíveis. Essa batalha transcende o lugar social que podemos ocupar, mas sempre que esse lugar for ocupado por um sujeito socialmente dele, que o faça ser um instrumento que espalhe o que o seu lugar necessita ecoar ao mundo.

Esse lugar não se restringe a uma única pessoa, mas a todos(as) da Comunidade de Trigueiros que compreendem a necessidade de lutar por políticas públicas que reconheçam a localidade e busquem ações que modifiquem as desigualdades vividas por ela. Ela tem a ver com aqueles que compreendem e reconhecem sua função e sabem que podem partilhar dela com a Comunidade. Destaque-se que a escola é um dos ambientes essenciais para que isso possa acontecer.

Logo, esse estudo buscou discutir e perceber a maior necessidade da perspectiva diferenciada da Educação Escolar Quilombola para a Comunidade de Trigueiros, isso sendo feito pela compreensão da EEQ como política afirmativa, por ela ser o elemento que não permite o distanciamento da escola com a Comunidade. Nesse contexto, principalmente pensamos a EEQ atrelada à importância das produções sociais, culturais, geográficas, históricas, de memória, da oralidade e da ancestralidade, como elemento fundante do pertencimento identitário a Trigueiros.

Esses subsídios são a base para pensar e conduzir a Educação Escolar Quilombola de Trigueiros. Com isso, demonstra que os caminhos de se fazer a EEQ não se encontram fixado no elemento discursivo da política pública educacional por si só, mas, sim, na essência da Comunidade de Trigueiros. Desta forma, o elemento Comunidade e o elemento política pública educacional constroem o elemento fundante da Educação Escolar Quilombola, que é a política educacional de caráter afirmativo, culminando na prática pedagógica e curricular na educação escolar da Comunidade de Trigueiros.

A complexidade que se observou durante estudo, no que concerne ao reconhecimento identitário da Comunidade de Trigueiros, por ser intergeracional, é apontada pelos membros do grupo focal deste estudo como sendo a essencialidade da dificuldade do reconhecimento identitário dos(das) alunos(as) para com a Comunidade. E isso ocorre pelos constantes ataques que Trigueiros sofreu e sofre com o racismo, onde, para pedir um copo com água em outras localidades, não poderia ser dito que a pessoa era de Trigueiros (SILVA, 2017, p. 22-23). No entanto, uma das participantes do GF apontou que, com o trabalho desenvolvido ao longo do processo de certificação e até os dias atuais, “o sentimento do pertencer já deu uma melhorada muito boa na questão do reconhecimento. [...] o que era, e o que a gente vê agora, porque antigamente ninguém queria dizer que era de Trigueiros não.”

Essa melhora referida nas palavras da participante *Severina*, muito se encontra na função que a escola da Comunidade desenvolveu ao longo de mais de 13 anos de certificação do território, como pudemos constatar no decorrer deste estudo; como também no papel de suas lideranças, por meio da Associação Quilombola de Trigueiros, na constante cobrança e luta pelo reconhecimento territorialista, educacional, dentre outros, da Comunidade.

Esse processo de conhecimento e reconhecimento é infinito e carece da escola para ser imortal. E essa imortalidade se traduz no currículo da escola, por ser ele o grande elemento que corporifica os anseios da presença da Comunidade de Trigueiros na escola. Sendo assim, o currículo desenvolve função e ação, e dá os sentidos de que práticas pedagógicas devem ser vivenciadas na escola e a quem ou a quem ele (currículo) necessita se atentar.

A atenção a Trigueiros precisa ser a base do currículo e das práticas das(-dos) professoras(es) no dia a dia da escola, e isso vem sendo feito, mesmo que insuficiente. E essa insuficiência se sugere a partir de alguns pontos, entre eles: (1) professoras(es) não serem da Comunidade, (2) a falta de uma política de formação continuada de professoras(es) na perspectiva quilombola, (3) uma insuficiente presença da Comunidade na escola e (4) de um currículo quilombola que de fato seja pensado pela Comunidade e escola, para atender às necessidades que se fazem importantes para o reconhecimento identitário e, consequentemente, o pertencimento a Trigueiros.

Em meio a tudo isso, inevitavelmente, uma pergunta precisa ser feita: que mudanças são possíveis para superar tais dificuldades? Confesso que essa resposta é de certo modo complexa de ser respondida, mas necessita ser problematizada, e buscar apontar caminhos para essas mudanças. Acredito que este estudo se torna uma possibilidade para a educação escolar no Quilombo de Trigueiros, pois ele foi realizado dentro do Mestrado em Educação e tem como estrutura uma discussão teórica e metodológica que se interligaram no decorrer deste estudo com uma trajetória político e social no direito dos(das) quilombolas por sua educação escolar primada na Comunidade de Trigueiros, e também minha, enquanto sujeito que transcendendo e ao mesmo tempo me insiro no debate e luta por essa educação. Isso foi o que este trabalho buscou fazer, a partir das falas dos sujeitos que estão presentes neste estudo, das memórias de quilombolas de Trigueiros, como também

das contribuições dos teóricos e pesquisadores sobre educação, currículo, política afirmativa, identidade e educação quilombola.

O apontamento que trazemos é a necessidade da maior presença da Comunidade na escola. E, para que isso aconteça, propusemos a elaboração e implementação da *Proposta Pedagógica e Curricular para Educação Escolar Quilombola da Comunidade de Trigueiros*. Que através do Parecer nº 01/2021 do Conselho Municipal de Educação de Vicência-PE, foi aprovada a Proposta e tida como necessária para ser vivenciada na escola de Trigueiros. Esse documento traduz como deve ser vivida a educação escolar em Trigueiros e de como essa educação escolar tem a possibilidade de se relacionar profundamente com a Comunidade, marcando, assim, a materialização do que a escola vem buscando fazer para não permitir que outras formas educativas sejam inseridas como a base do processo de educação na Comunidade, e para que a educação escolar quilombola seja de fato e de direito reconhecida e vivida em Trigueiros.

Ficam aqui as palavras de Seu Goiô, em uma das passagens deste estudo, que “a educação tem que ser integrada à sociedade”. E, se Seu Goiô me permite complementar suas palavras, quero dizer que a educação escolar da Comunidade de Trigueiros tem que ser fixada em seu território e em seus vínculos de pertencimento, ancestralidade, memória, história e identidade quilombola. Com isso, as mudanças serão notadas, sem elas momentos difíceis do reconhecimento de seus moradores(as) enquanto quilombolas perdurarão em Trigueiros.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. F. S.; FIGUEIREDO, A. D. R. Paulo Freire e a pedagogia do MST: caminhos para (re)pensar a formação humana. **Revista Debates Insubmissos**, Ano 2, v.2, n. 4., 2019.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____. Educação e Exclusão da Cidadania. In: BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**. Quem educa o cidadão?. São Paulo: Cortez, 1999.
- ARRUTI, J. M. A. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana** [online], v. 3, n. 2, p. 7-38, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v3n2/2439.pdf>> Acesso em: 26 fev. 2020.
- AVELAR, M.; BALL, S. J. **Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil**. **International Journal of Educational Development**, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>> Acesso em: 25 jul. 2019.
- AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BRANDÃO, C. R. **O Que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **Conferência Nacional de Educação 2010**: documento final. Brasília, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 04 fev. 2020.
- BRASIL. **Parecer nº 16/2012 do Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>
Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Public/Documents/Downloads/pne_2014_2024_linha_base.pdf> Acesso em: 04 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 8, de 20 de Novembro De 2012**: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>
Acesso em: 15 nov. 2018.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. Tradução Maria Leticia Ferreira. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CARRIL, L. F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 539- 564, abr./jun. 2017.

CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE / COMISSÃO ESTADUAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE PERNAMBUCO. **Carta de Princípios da Educação Quilombola de Pernambuco**. Olinda, 2009.

CHIZZOTTI. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COORDENAÇÃO NACIONAL ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS. **Carta do I Primeiro Encontro Nacional de Quilombos**. Brasília, 1995.

CRUZ, L. F. F. M. **Ações Afirmativas e o Princípio de Igualdade**. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade de São Paulo. São Paulo: 2011.

DOURADO, L. F. (Coord.); OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

ERIKSON, E. H. **Identidade Juventude e Crise**. Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

ESCOLA MUNICIPAL ALFREDO GOMES DE ARAÚJO. **Proposta Curricular na Educação das Relações Étnico Racial para o Ensino da História, Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Vicência-PE: Comunidade Quilombola de Trigueiros, 2013.

FIABANI, A. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532 - 2004)**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016a.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 46 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Educação e Mudança**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GATTI, B. A. **Grupo Focal em Ciências Sociais e Humanas**. (*Série Pesquisa em Educação*, v. 10). Brasília: Líder Livro, 2005.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, F. S. **A hidra e os pântanos: quilombos e mocambos no Brasil do séc. XVII-XIX**. Tese (Doutorado em História). Unicamp. Campinas, SP: 1997.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ano 38, n. 151, jul./set., 2001. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/705/r151-08.pdf?sequence=4&isAllowed=y>> Acesso em: 31 mar. 2020.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Aletria: revista de estudo de literatura - Alteridades em questão**, v. 9, dez., p. 38-47, 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296>> Acesso em: 28 mar. 2020.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: M. C. S. Minayo (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva / Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HONNETH, A. **Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento**. Tradução de Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LINDOSO, D. **A Razão Quilombola: Estudos em Torno do Conceito Quilombola de Nação Etnográfica**. Maceió: EDUFAL, 2011.

LOPES, A. C. Política de Currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. *In*: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA, G.; (Org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo? **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-183, mai./ago., 2004. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/gepespp/files/3114/17469/Pol%C3%ADticas+curriculares+-+continuidade+ou+mudan%C3%A7a+de+rumos.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentido para Educação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.12, n. 03, p. 1530-1555., out./dez., 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Public/Documents/Downloads/21666-55599-1-PB.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: HUCITEC Editora, 2014.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, A. **Princípios e fundamentos da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – Peads**: uma proposta que revoluciona o papel da escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo. Glória de Goitá, PE: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2003.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 56-63, dez./fev., 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364/30222>> Acesso em: 16 nov. 2018.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: GONÇALVES e SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

_____. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Munanga, K. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, J. L. J.; LIMA, I. C. Nas trilhas da memória e da história: Cumbe um museu a céu aberto. **XI ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DE HISTÓRIA ORAL**. Fortaleza: 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Desktop/Ivan%20costa%20Lima/1494036579_ARQUIVO_HistoriaOralFortaleza2017Final.pdf> Acesso em: 16 jul. 2019.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10, dez., 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101/8763>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

NUNES, G. H. L. Educação formal e informal: o diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombos. In: BRAGA, M. L.; SOUZA, E. P.; PINTO, A. F., **Dimensões da inclusão no Ensino Médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais**. Disponível em: <https://quilombos.files.wordpress.com/2007/12/convencao_169_da_oit.pdf> Acesso em: 12 abr. 2018.

PATRAGLIA, I. Sete idéias norteadoras da relação educação / complexidade. *In*: ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, C. **Estudos de Complexidade**. São Paulo: Xamã, 2006.

Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Alfredo Gomes de Araújo: nossa identidade em foco. Vicência: 2008.

Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Alfredo Gomes de Araújo. Vicência: 2019.

REMANESCÊNCIA. (Documentário) Direção: Marlon Merelles. Roteiro: Coletivo. COMUNIDADE QUILOMBOLA DE TRIGUEIROS - VICÊNCIA/PE: EIXO AUDIVISUAL, 2016. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=bEiN8qFGDCQ> >. Acesso em: 29 dez. 2019.

RIBEIRO, D. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, G. M. **Educação como processo de luta política:** a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília: Brasília, 2012.

_____. Territorialidades quilombolas ameaçadas pela colonialidade do ser, do saber e do poder. *In*: OLIVA, A. R. **Tecendo redes antirracistas:** Áfricas, Brasis, Portugal. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, G. O.; SILVA, L. C. **Educação das relações étnico-raciais em suspensão**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SILVA, R. A. A. **As transformações religiosas e de religiosidade no quilombo de Trigueiros-PE:** numa perspectiva do movimento evangélico. Monografia (Especialização em História do Brasil – Lato Sensu) - FADIMAB. Goiana-PE, 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOUZA, M. A. O. **“Negras nós somo, só não temo o pé no torno”**: a identidade negra e de gênero em Conceição das Crioulas, Contendas / Tamboril e Santana (Salgueiro-PE). Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2013.

_____. A Educação Escolar Quilombola em Pernambuco: o dilema de ontem, ainda é o de hoje. Trabalho apresentado no GT Emancipações e Pós-Abolição. CONGRESSO DA AMPHU. Recife, 2015.

ANEXO

ANEXO 1: Texto da encenação do Desfile Cívico da Comunidade de Trigueiros 2019

QUILOMBOS DA ÁFRICA AO BRASIL: ENTRE LUTAS E LIBERDADE

Personagens: José; Josefa; Tonho; Quilombolas; Dandara; Princesa Isabel; Soldado Sebastião; Aparecida.

CENA 1 – História dos quilombos

JOSÉ- Vou contar a história dos meus antepassados, um povo vindo da África, escravizado pelos homens brancos. Chegamos à América em navios em péssimas condições, muitos de nós morreram nessas embarcações.

JOSEFA - Numa terra desconhecida para meu povo negro, fizeram-nos de escravos em fazendas de café, algodão e engenhos de cana de açúcar. Colocaram-nos na senzala, comendo os restos, mas o nosso povo nunca aceitou essas condições. Resistimos.

JOSÉ - Fugimos dos senhores de engenho e entramos no mato em busca de liberdade. Nós tínhamos razão, como todos os homens têm, sejam ou não escravos: sabíamos pensar, mesmo na condição de escravos; sabíamos falar e decidir, como todo o homem, escravo ou não, sabe.

JOSEFA - Quilombos formamos em comunidades organizadas por escravos fugidos, mas também abrigávamos índios e brancos pobres. Lá tudo que se plantava e colhia era dividido em um processo coletivo. Há que imensidão um quilombo tão grande que queria ser nação.

CENA 2 – Cotidiano no quilombo do século XVII

- Mulheres Com Cestos; - Mulheres Com Bebê; - Mulheres Com Peneira; - Índios; - Brancos Pobres; - Negros; - Grupo De Capoeira.

TONHO - O Governo Real Português está chegando com sua tropa para destruir o nosso quilombo.

QUILOMBOLAS - Vamos resistir!!! Vamos resistir!!! Vamos resistir!!!
Vamos resistir!!!

SOLDADO SEBATIÃO – Vamos soldados, vamos acabar com esse mocambo.

(VOZES DE AGITAÇÃO E CONFLITO)

CENA 3 – A luta por liberdade

JOSEFA - A guerra dos meus ancestrais quilombolas por liberdade durou quase quatro séculos, entre invasões aos mocambos, destruição, mortes, capturas do nosso povo. Os senhores de engenhos e o governo incomodados pelas fugas e o aumento da sociedade cada vez crescente dos quilombos decidiram combatê-los, mas a resistência continuou em busca de dignidade e liberdade.

JOSÉ - Só em 1888, em meio à pressões internacionais e da própria sociedade onde o sistema de escravidão não mais se sustentava, a Princesa Isabel regente do Brasil assinou a lei Áurea.

CENA 4 – Abolição da escravatura

PRINCESA ISABEL – Eu, Isabel, princesa imperial regente, em nome de Sua majestade O Imperador, o senhor Dom Pedro II, faz saber a todos os súditos do império que a Assembleia geral decretou e eu sanciono a lei e declaro extinta a partir desta data, 13 de maio de 1888, o fim da escravidão no Brasil.

(ISABEL ASSINA A LEI Áurea)

PRINCESA ISABEL - Mando, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução de referida lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nela se contém.

(PALMAS)

DANDARA - Não pense que ela fez isso simplesmente por boa vontade, mas pela resistência do nosso povo negro que lutou por muito tempo por liberdade.

CENA 5 – A Comunidade Quilombola de Trigueiros

JOSÉ - Vocês sabiam que Trigueiros já existia antes da abolição da escravidão? A palavra trigueiro significa da cor do trigo maduro, moreno, lugar de refúgio para esse povo negro e, também, índios e brancos pobres como a história nos conta.

JOSEFA - Nessas serras, vivia esse povo plantado a sua agricultura. Suas cabanas de palha eram suas casas. Seus braços fortes era a liberdade.

JOSÉ - Com a expansão da cana-de-açúcar na zona da mata pernambucana, Trigueiros também abrigou um engenho com ele sua estrutura religiosa de fé católica.

CENA 6 – O direito do povo quilombola

APARECIDA - Um século após a abolição da escravidão, é promulgada a constituição cidadã de 1988. Nela, traz o valor de preservar a história e cultura dos quilombos, inclusive para que essa cultura seja preservada. Assim, a educação escolar quilombola deve ser assegurada como direito, igualdade, respeito e liberdade. Assim seja sempre a nossa voz.

FIM

Por: Romero Antonio de Almeida Silva

Rogério Antonio de Almeida Silva

POSFÁCIO

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:

O PODER DE DIZER A PALAVRA

Escrever sobre este livro completa um ciclo que me deixa muito feliz e honrada. O primeiro foi ter participado das bancas examinadoras de qualificação e de defesa da dissertação. O segundo é o de saber que muitas outras pessoas poderão ler este estudo que aborda uma temática relegada historicamente ao silêncio nos cursos de formação de professores.

Ele é marca de resistência, luta, representação e anseios da população quilombola para uma sociedade que se deseja e os problemas que se necessita enfrentar para tal. Apresenta relevância acadêmica e social porque promove uma discussão necessária ao processo de fortalecimento de outra educação a ser promovida nos espaços escolares das comunidades quilombolas. Leitura essencial para o fortalecimento de políticas públicas de escolarização, de currículo, da gestão escolar, da formação inicial e continuada sobre/para/da educação escolar quilombola.

Nele localizamos a palavra e o seu poder, os medos e os traumas que as pessoas subalternizadas historicamente enfrentam em dizê-la, no expressar a sua narrativa, reconhecendo, como diz Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, “*Na verdade, se dizer a palavra é transformar o mundo...*”, mas como é difícil dizer a palavra. Silenciadas, negadas, subalternizadas, inferiorizadas, esquecidas na não existência. Nesta perspectiva do dizer a palavra, trazer a dos(as) professores(as) e da comunidade quilombola sobre suas relações no mundo, com o mundo, na construção do que são, mas com desafios e tensões na construção de suas identidades étnicas e docentes que atuam na escola quilombola da comunidade de Trigueiros-PE.

Apresenta categorias de análise importantes para o aprofundamento e compreensão da educação escolar quilombola, identidade étnica, quilombo, partindo da teoria crítica e o seu papel na educação para pensar a indiferença na escola e em outros espaços de formação. As fotografias da comunidade, dos encontros, das pessoas, como a do Seu Goiô, se inserem no texto anunciando e contribuindo para a compreensão do objeto de estudo e o que o envolve: a comunidade de Trigueiros, a escola, os (as) professores(as), os(as) estudantes, são semblantes, rostos

que mostram marcas deixadas pela luta e denunciam, por meio de suas narrativas e memórias as injustiças do passado e seus desdobramentos. Todas as fotografias têm significados amplos para o estudo.

O livro nos sucinta desafios, possibilidades de aprendizagens e aprofundamentos sobre o movimento quilombola e a sua luta pelo direito de resistir e existir como diz o poema ‘Narrativas de Minha Vida Quilombola’, de Romero Almeida, interrogando em cada estrofe: ‘Sabe de onde eu vim?’; ‘Sabe onde eu estou?’; ‘Sabe o que me faz ser eu?’; ‘Sabe o que eu quero?’; ‘Sabe qual o meu sonho?’; ‘Sabe o que precisamos?’; ‘Sabe o que o tempo sempre insistiu em me dizer?’; ‘Sabe o que eu espero da vida?’ e finaliza seu poema num grito “Viva nosso povo quilombola!!!”.

Maria Fernanda dos Santos Alencar

Prof^a. do Núcleo de Formação Docente

Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste

Recife, 30 de agosto de 2021

