

Marcadores étnicos e cotidiano escolar em uma escola de quilombo: (in)visibilidades e necessidades

Salles, Sandro Guimarães de ¹

Silva, Halda Simões ²

RESUMO

Este artigo promove uma reflexão sobre como os marcadores étnicos adentram ao cotidiano de uma escola situada em uma comunidade quilombola, no município de São Bento do Una, Agreste de Pernambuco. Trata-se de um estudo etnográfico, fundamentado na observação e no diálogo com professoras quilombolas. Tendo por referência a história e aspectos sociais da comunidade, buscamos ressaltar como essas especificidades repercutem na escola, ainda que não exista na instituição estudada um projeto diferenciado de educação. Por fim, apontamos a importância e a necessidade do fortalecimento dos espaços de participação e de enunciação dos integrantes da comunidade nas discussões públicas, a fim de que seja efetivado um projeto de educação escolar que contemple as demandas da comunidade.

Palavras-chave: etnicidade; educação escolar quilombola; cotidiano escolar.

Ethnic markers and school routine in a quilombo school: (in)visibilities and needs

ABSTRACT

This article promotes a reflection on how ethnic markers enter the daily life of a school located in a quilombola community, in the municipality of São Bento do Una, Agreste de Pernambuco. This is an ethnographic study, based on observation and dialogue with quilombola teachers. Based on the history and social aspects of the community, we seek to highlight how these specificities affect the school, even though there is no differentiated education project in the studied institution. Finally, we point out the importance and need to strengthen the spaces for participation and enunciation of community members in public discussions, so that a school education project can be implemented that addresses the demands of the community.

Keywords: ethnicity; quilombola school education; school everyday.

¹ Universidade Federal de Pernambuco. Email: sandro.ufpe@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4191320222049403>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2398-4770>.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Email: haldasimoes@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3182893332900285>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1783-0233>.

Marcadores étnicos y rutina escolar en una escuela quilombola: (in)visibilidades y necesidades

RESUMEN

Este artículo promueve una reflexión sobre cómo los marcadores étnicos entran en el cotidiano de una escuela ubicada en una comunidad quilombola, en el municipio de São Bento do Una, Agreste de Pernambuco. Se trata de un estudio etnográfico, basado en la observación y el diálogo con docentes quilombolas. Con base en la historia y los aspectos sociales de la comunidad, buscamos resaltar cómo estas especificidades afectan a la escuela, aunque no exista un proyecto educativo diferenciado en la institución estudiada. Finalmente, señalamos la importancia y necesidad de fortalecer los espacios de participación y enunciación de los comuneros en las discusiones públicas, para que se pueda implementar un proyecto de educación escolar que atienda las demandas de la comunidad.

Palabras clave: etnicidad; educación escolar quilombola; escuela todos los días.

INTRODUÇÃO

Para além da reivindicação do direito à terra, já são também conhecidas as reivindicações das comunidades quilombolas quanto à educação escolar diferenciada. Os "remanescentes" de quilombo amparam as suas reivindicações no "direito étnico" (GOMES, 2002). A educação escolar quilombola é parte desse direito. Os esforços são concentrados na afirmação da pluralidade histórico-cultural das comunidades, bem como no reconhecimento dos seus saberes dentro da instituição escolar. As lutas pela efetivação da educação escolar específica e diferenciada para grupos étnicos guardam ligação com a história recente do Brasil. O Movimento Negro, ainda no período da redemocratização, passou a dar ênfase ao direito à educação (GOMES, 2017). Essas mobilizações, ocorridas nas décadas de 1970 e 1980, também chamaram atenção para as singularidades e necessidades das comunidades quilombolas.

Como fruto dessas reivindicações, já são conhecidos alguns marcos normativos. Um deles seria a Lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana. Outra seria a Lei 11.645/08, que estabelece a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da história e cultura afro-brasileira e indígena. Quanto às especificidades da

educação escolar quilombola, a Resolução nº 08/2012 do Conselho Nacional de Educação (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica) detalha as práticas e necessidades ansiadas pelo movimento quilombola. Em síntese, as Diretrizes asseguram um currículo diferenciado para as escolas situadas nos territórios quilombolas, ou em espaços educacionais que recebem estudantes oriundos dessas comunidades. Ainda no campo normativo, o Parecer CEE/PE Nº 101/2020-CLN, aprovou as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola no estado de Pernambuco. Contudo, a regulamentação desse último Parecer ainda se encontra em andamento. Persiste um duplo desafio: um processo concomitante entre a luta por uma educação específica e diferenciada e a necessidade de profissionais alinhados com essas especificidades e diferenças.

É certo que nos fundamentos das normas que mencionamos encontra-se a interdependência entre educação e cultura. Brandão (2009) sustenta que essa relação foi ignorada por muito tempo, notadamente pela autonomia conferida à Educação e à Pedagogia. Contudo, ainda que essa correlação tenha se dado tardiamente, o autor aponta para a compreensão da educação enquanto uma esfera interativa e interligada à pluralidade de culturas. Silva (2000) reconhece a construção social e cultural da identidade e da diferença, ao tempo em que ressalta que as práticas educacionais e o currículo voltem-se para esses aspectos, reconhecendo-os enquanto elementos ativamente produzidos e não naturalizados. No mesmo sentido, vale dizer que a relação entre educação e cultura no contexto das comunidades quilombolas também é permeada pelas contribuições da Antropologia, que foi precursora nas pesquisas sobre quilombos, enquanto os estudos em Educação sobre o tema foram gerados em uma história mais recente, demonstrando a interdependência presente entre esses campos de conhecimento.

O presente artigo é parte de uma pesquisa mais ampla, realizada junto a professoras que se autodenominam quilombolas, em um município do interior pernambucano. Mais precisamente, aqui destacamos como os marcadores étnicos sobrevivem ao cotidiano escolar, a despeito das dificuldades presentes na implementação de políticas públicas para educação específica e diferenciada na região de nosso estudo. Nesse propósito, buscamos fortalecer nossa prática etnográfica fundamentada na relação entre experiência e interpretação (CLIFFORD, 2008), com ênfase no diálogo com as docentes e na observação do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, evitamos roteiros estruturados para as conversas, o que, em alguma medida, poderia preordenar respostas ou mesmo minorar a intersubjetividade desejada durante a pesquisa.

Em um sentido semelhante ao que defende Larrosa, (2017), tínhamos por objetivo colocar nossa prática etnográfica sob a tutela da experiência.

Sequenciamos este artigo com algumas notas históricas referentes à comunidade Serrote do Gado Brabo. Também apresentamos alguns desafios e dilemas observados na escola da comunidade, os quais envolvem a afirmação da história local e a autoconstrução do ser quilombola. Por fim, tecemos algumas considerações sobre os anseios pela efetivação de uma educação escolar específica e diferenciada na escola local.

Notas sobre a formação histórica do Serrote do Gado Brabo

O Serrote do Gado Brabo foi o primeiro sítio que reporta a presença de pessoas negras escravizadas na região hoje conhecida como São Bento do Una. É, portanto, o “sítio fundador”. Se observarmos a emergência das fazendas em meados do século XIX, bem como a datação de alguns documentos (“compra e venda de escravos”, “ações de liberdade”, entre outros³), é possível inferir que existe certa consonância entre a ampliação das fazendas e os registros da presença de pessoas escravizadas na região. Por outro lado, os indícios da decadência escravista podem ser observados mais precisamente no ano de 1887. As “Cartas de Liberdade”, baseadas no desconhecimento da filiação, tornavam-se favoráveis às/aos escravizadas/os, além das cartas que eram passadas espontaneamente pelos senhores aos seus subordinados. Ainda a partir das informações trazidas nos registros cartoriais, vale observar que São Bento do Una, provavelmente, não foi apenas um receptor de mão de obra para as fazendas, mas também um ponto comercial para compra de escravizados (CINTRA, 1988; FERREIRA, 2008).

A hipótese levantada por Cintra (1988) geralmente é a mais aceita para explicar a presença de negras/os no Serrote do Gado Brabo. A autora defende que, no período pós-abolição, ocorreu a doação de parte de terras às/aos escravizados. O doador seria o senhor Leandro Gonçalves de Souza. O fato do mesmo ser proprietário e morador da fazenda Pés Queimados, próxima ao Gado Brabo (ibid), fortalece esse argumento. No entanto, é importante observar que as terras doadas estão localizadas em áreas de menor potencial produtivo, situação bastante evidente em nosso campo de estudo.

³ A historiadora Ivete Cintra, em sua publicação *Gado Brabo: de senhores e senzalas* (1988), realizou um levantamento nos arquivos existentes no município de São Bento do Una (registros cartoriais e ações judiciais), catalogando os documentos que envolviam a questão escravista. Assim, é também a partir desses apontamentos da historiadora que subsidiamos esta discussão.

É possível realizar a genealogia das/os negras/os na região do Serrote do Gado Brabo, uma vez que alguns nomes são mencionados pela comunidade como pertencendo aos primeiros troncos familiares da região. Estudos sobre as relações de parentesco seriam relevantes para ajudar a contar a história das primeiras famílias, considerando também a necessidade de reescrita da história pela própria comunidade, pois existem lacunas nesse sentido. Ainda assim, percebemos que, em nosso campo de estudo, existe certo silêncio quanto ao passado. A exposição das memórias não escapa de um percurso de tensões, permeado muito mais pelo silenciamento do que pelo esquecimento, para que se evite a incitação à dor. Em analogia ao que diz Arruti (2006), persiste um certo “ethos do silêncio”: os grupos envolvidos organizaram suas vidas sem necessariamente falar das histórias dos antepassados.

Ainda que nem sempre enunciadas, é possível perceber que as memórias se fazem presentes em nosso campo de pesquisa. No contexto do Serrote do Gado Brabo, a informação sobre a oficialização da abolição da escravidão chegou tardiamente àquela localidade, fazendo com que as relações de subordinação permanecessem por mais tempo. Mesmo após 1888, é possível observar que as condições de trabalho das negras e dos negros do Serrote do Gado Brabo permaneceram análogas àquelas da escravidão. Os relatos que trazem o sofrimento vivenciado em uma história mais recente nos auxiliam a compreender a continuidade das condições laborais opressoras. Por exemplo, no território do quilombo, a construção de um açude pelos escravizados tornou-se uma situação emblemática. Ainda que não faça uma referência específica em termos cronológicos, seu Cosmo descreve a condição penosa dos escravizados durante a construção do Lisbão:

Aí, lá, morria gente. Lá era pra trabalhar a pulso e passando fome, quando chegava a hora do almoço. Que era pra pegar antes do sol sair, no escuro! No escuro! Se pegasse o sol saindo, ao olho do sol sair, ia pro pau. Lá, lá tá a prova ali, vou lá e lhe mostro. Era ali, naquele açude, tem um açude aqui, se chama Lisbão [...]. Esse açude lá foi cavado pelos negro! O banguê⁴ era de couro de vaca e couro de boi [...]. O cabra trabalhar o dia todinho com fome... tinha, coitado, que levar uma rapadura, pedacinho de rapadura, e um tiquim d'água numa quartazinha de barro, e com ela era pra ficar o dia todinho. Quando num guentava, dava passamento lá, quando acabava de pensar, lá mesmo enterrava. Acuava ele por trás, pra ele não tornar, acuava ele por trás do açude, do lado de

⁴ Estrado carregado por duas pessoas para transporte de material. No caso do Serrote, servia para retirar a terra para fazer o açude, o Lisbão

baixo, quando acabava, botava terra por cima. Naquela época, época pesada (Seu Cosmo).

Hoje, o Lisbão está localizado em uma propriedade particular (o que reforça o acesso escasso das/os quilombolas à terra) e já não possui tantos recursos naturais. Considerando a menor incidência do trabalho agrícola na região, a construção do Lisbão nos dá indícios de que havia uma tendência de a mão de obra dos escravizados ter sido direcionada para serviços que exigiam maior esforço físico.

Entre outros problemas, o trabalho forçado causava mortes “súbitas”, como mencionado na narrativa acima. No decurso da pesquisa, nos deparamos com outras informações sobre as condições de trabalho, as quais, provavelmente, resultaram na morte de pessoas escravizadas. Um exemplo é o registro de óbito de um homem denominado Luiz, constante no cartório da Igreja de São Bento do Una⁵. Entre os registros de óbito constantes nos arquivos da Igreja, consta: “Aos 29.09.1880 foi sepultado no cemitério particular de Pedro Ferreira de Almeida, Luiz com 50 anos, escravo do mesmo Pedro Ferreira de Almeida. Morreu de estupor.”⁶

Na luta pela sobrevivência, alguns relatos também apontam para o uso da criatividade para a construção de casas pelas/os escravizadas/os. Assim, ouvimos relatos sobre a construção de casas subterrâneas. Cavava-se um buraco no solo, tampava-se com barro e fazia-se o lastro com madeira, para confecção do teto. Um aspecto que chama a atenção dos moradores é o fato dessas construções serem bem-feitas. De igual maneira, também se exigia estratégia e criatividade para a obtenção de iluminação. As pessoas mais antigas do quilombo faziam o candeeiro na boca de uma garrafa, cujo pavio era aceso com mamona⁷ socada, produzindo o fogo. Durante nossa pesquisa, registramos apenas alguns fragmentos dessas memórias, mas é provável que muitas outras histórias sejam lembradas pela comunidade. No entanto, como mencionamos, essas memórias também geram tensões e, pela dor e desconforto que causam, são retraídas.

⁵ Levantamento realizado por Sebastião Bernardino de Souza nos arquivos da Igreja Católica de São Bento do Una.

⁶ O estupor consiste em uma paralisia súbita, de forma que o doente não reage aos estímulos externos.

⁷ A mamona é uma planta típica da região, cuja semente é utilizada para a produção de óleo. Em nossa narrativa, a planta foi utilizada como recurso para produzir combustão, mas a mesma também é útil à medicina popular para tratar, por exemplo, dor de cabeça.

Figura 1: Açude Lisbão.



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

O Serrote do Gado Brabo no presente

A comunidade quilombola Serrote do Gado Brabo está localizada a oito quilômetros do município de São Bento do Una, no Agreste de Pernambuco. O território quilombola é constituído por mais cinco territórios de quilombo (Primavera, Caldeirãozinho, Caíbras, Jirau e Poço Doce). Estima-se que residem no território do Serrote cerca de 170 famílias.

O reconhecimento enquanto remanescentes de quilombo veio através dos relatos orais sobre a história da comunidade, a exemplo de José Pedro da Silva⁸, pioneiro na transmissão dessas narrativas. À época da certificação da comunidade, cerca de sessenta famílias participaram das mobilizações. Concomitantemente ao (re)conhecimento da história local, as informações sobre a existência de outras comunidades negras rurais, que também passavam a ser denominadas como quilombolas, foi um fator que fortaleceu as mobilizações. Articulações internas e reuniões fortaleceram os primeiros passos no sentido do reconhecimento formal do território do quilombo, gerando uma intersecção maior entre a comunidade e o Estado. A certificação do Serrote do Gado Brabo foi um importante precedente para que as demais comunidades do entorno acionassem os laços históricos com o “Sítio Fundador”, as quais passaram também a pleitear o seu reconhecimento. Em

⁸ Morador que deu nome à escola campo de nosso estudo. José Pedro da Silva foi filho de escravizados, criado no período da Lei do Ventre Livre e “fazia mandados”. Enquanto testemunha das relações entre fazendeiros e escravizados, tornou-se um dos responsáveis pela transmissão oral das histórias ocorridas no passado.



2001, foi criada a Associação Serrote do Gado Brabo. Em 2002, a comunidade obteve a certificação pela Fundação Cultural Palmares.

As melhores terras permanecem nas mãos dos fazendeiros, enquanto as/os quilombolas detêm apenas a posse das terras de menor potencial produtivo. Portanto, o reconhecimento da comunidade enquanto remanescente de quilombo não significou imediata melhoria das condições de vida das/os moradoras/es da comunidade.

No Serrote não existe posto de saúde. Outro fator que chama a atenção é a falta de atividades de lazer ou desportivas para as crianças e adolescentes, tornando-se a escola um ambiente possível para a recreação, apesar da falta de estrutura física. Os casamentos precoces e o trabalho de jovens na agricultura canavieira ainda são situações recorrentes. A escola local, composta apenas por duas salas de aula, foi construída apenas após um forte processo de mobilização. Em muitos diálogos durante a pesquisa, ficou evidente que havia uma descrença, não somente por parte da sociedade são-bentense, mas da própria gestão municipal quanto à necessidade da educação escolar para as/os moradoras/es do Serrote do Gado Brabo. Esse cenário de vulnerabilidades repercute na escola e compromete o pleno acesso à educação formal.

Os marcadores étnicos no cotidiano escolar

Entre as inquietações que impulsionaram as idas ao campo da pesquisa estava conhecer mais sobre a existência (ou não) de um trabalho voltado para o fortalecimento da identidade étnica no cotidiano escolar. Na mesma perspectiva, gerava-se também a curiosidade sobre o surgimento desses elementos identitários de maneira espontânea no “chão da escola”.

Barth (2005) defende que a cultura não está localizada estaticamente em algum lugar, de modo que é preciso reconhecer onde ela tem sido reproduzida. É assim que a etnicidade se constrói a partir das experiências dos sujeitos, assim como através dos controles e silenciamentos que lhe são intrínsecos. Logo, não existem dúvidas de que estes elementos também estão presentes no cotidiano escolar. O olhar das crianças sobre a história local não passa despercebido durante as aulas. No percurso das conversas em campo com as professoras, uma das primeiras experiências sinalizadas nesse sentido foi verbalizada por Amanda (2017, s.p.), que nos falou sobre a seguinte situação vivenciada na sala de aula:

Estudante: - A gente é família dos escravos, né, tia?

Professora: - Não! Nós somos descendentes!

A partir desse episódio, precisamos enfatizar a existência de permeabilidade entre as fronteiras étnicas, contexto em que a própria ideia de parentesco é uma construção. Nos grupos étnicos são permitidos modos de recrutamento, através de casamentos mistos ou de outras formas de assimilação (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 2011). Precisamos também considerar que, embora a etnicidade seja propulsada pela crença em uma origem comum e consubstanciada em características tais como a cor, a língua ou a religião, mesmo que alguns desses marcadores étnicos sejam enfatizados, os mesmos não podem ser naturalizados ou considerados universais para promover a identificação étnica (ibid).

Para além da diferenciação feita pela professora no que diz respeito à ênfase na crença da origem comum, em detrimento das supostas relações de parentesco, é importante ressaltar que o contexto estudado não exige a/o docente de cuidados no que diz respeito a um tema tão delicado como os sofrimentos enfrentados pelos ancestrais. No mesmo propósito, vale reforçar a necessidade de que a discussão sobre educação escolar quilombola não se encerre na menção ao passado das comunidades, mas que esse passado contribua com as reflexões necessárias para o tempo presente.

Na ausência de projetos de educação diferenciada na escola da comunidade, podemos afirmar que as exposições sobre a história e as especificidades da comunidade envolvem dois momentos distintos. A primeira das abordagens que suscitam a etnicidade é a discussão conceitual sobre o que são os quilombos. Ainda assim, as professoras potencializam em seus diálogos algumas inquietações que são trazidas no percurso dessas atividades. Uma delas reside em como trabalhar essa temática na escola com o público infantil, considerando a ausência de formações e materiais específicos.

Em nosso campo de pesquisa, o enfoque nas discussões que tragam as especificidades da comunidade ainda é sazonal. No mês de novembro, em virtude do Dia da Consciência Negra, são concentradas as atividades que remetem à etnicidade. Na ocasião, busca-se realizar um trabalho conceitual e exemplificativo sobre quilombos, relacionando informações gerais e locais sobre o tema. A imagem na sequência retrata um desses momentos que teve como tema “Recordando as tradições com as gerações”. Na ocasião, foram convidadas as pessoas mais antigas da comunidade, a fim de que fossem homenageadas.

Figura 2: Vivência do projeto “Recordando as tradições com as gerações”, na escola José Pedro da Silva



Fonte: Silva, 2018.

Ainda que no mês de novembro os atributos da etnicidade sejam mais enfatizados, não devemos esquecer que o cotidiano escolar espontaneamente evidencia essas abordagens. É a etnicidade que potencializa as características partilhadas entre os grupos, sem prejuízo de uma dimensão exógena, pois ela também é definida como “a atitude ou performance dos sujeitos quando estes atuam em situação de alteridade” (ARRUTI, 2014, p. 207).

Para as/os mais velhas/os, é possível que o “ser quilombola” esteja substancialmente ligado aos antepassados que foram escravizados. No entanto, a partir das conversas com as professoras, observamos que existe no Serrote uma forte correlação entre identidade étnica e as características fenotípicas, tendo em vista que moradores são majoritariamente negros. A relação de pertencimento ao quilombo também está ligada à negação de direitos: os desafios recorrentes encontrados no acesso à educação e ao trabalho.

Não raramente, as professoras traziam características fenotípicas (cor da pele e cabelo) como marcadores étnicos. Contudo, reportar-se a esses marcadores no contexto escolar, ainda consiste em uma discussão que gera inquietações. Na escola, as crianças e as/os adolescentes são majoritariamente negras/os. Em alguns momentos, estar em sala de aula

permitiu observar como as crianças e adolescentes lidam com as características fenotípicas, relação que também não está isenta de conflitos e práticas discriminatórias. As relações com o corpo são ainda percebidas nas aulas de artes: personagens infantis veiculados na mídia como brancos, muitas vezes são coloridos com marrom ou preto. Para boa parte das/os alunas/os negras/os presentes na turma, o lápis “cor de pele” torna-se dispensável.

O corpo também se torna fonte de discussões nos intervalos e nas conversas sobre estética. Parte das estudantes gostam de utilizar o rastafári no cabelo “pra fazer o cabelo crescer”. Assim, o corpo também tende a ser fonte de reflexão na escola, notadamente no que se refere à autoaceitação, diante dos (persistentes) referenciais etnocêntricos de beleza. A despeito dessas referências, reconhecer-se como negra/o é desafiador para as/os estudantes na comunidade. A discussão sobre o fenótipo não se faz sem a tomada de cuidados quanto às palavras utilizadas e à transmissão da mensagem. Em uma sociedade com padrões eminentemente eurocêntricos, falar sobre a cor e o cabelo na escola não deixa de gerar inquietações. Amanda narra um pouco dos conflitos sentidos sobre essa abordagem na sala de aula:

Logo no início, eles tiveram muita dificuldade pra se aceitar que são negros. A gente teve muita dificuldade, questão de falar do cabelo... se você não soubesse se expressar eles chegavam em casa: “olhe, mamãe, a professora falou mal do meu cabelo, disse que eu sou preto” [...]. Eu fui dar uma aula de ciências, questão de cor de pele: [o estudante reclama à professora] “e tia tá falando de mim, é amarela?” Levei o nome de amarela! “Você com sua cara amarela!” Aí eu conversei com ele, fui explicar: “também sou negra”. Citei, né, nomes de santos, porque eu sou muito religiosa, a questão de Nossa Senhora Aparecida [...]. Aí, a gente vê essa questão também, artistas que são negros e a dificuldade maior pra quem trabalha de fora pra cá é essa questão pra você falar sobre a cultura dele, sobre a cor dele. Se você não for negro, e ele chegar em casa, sem saber se expressar, o professor apanha. Apanha porque você tem que ter um jeito de conversar com eles. Pra gente que é da comunidade fica mais fácil, que a gente dá exemplos com a gente mesmo, eu sou negra, tenho o cabelo duro... essa questão todinha, né? Por isso a importância da gente (AMANDA, 2017, s.p.).

No relato da docente, observamos a necessidade de atenção, pois assim como nos outros diálogos traçados, reconhecer e aceitar a cor da pele ainda é uma questão bastante incômoda na escola. A professora Amanda compreende que o fato de ser negra permite a auto exemplificação através da

pele e do cabelo, o que também contribui para o diálogo com as/os estudantes: “Como a gente é negra, a gente é da comunidade, eles vão ver: ‘não, ela não tá falando mal da gente. Um professor de fora, um professor branco, eles não tem aquele conceito na cabecinha deles: ‘tá desfazendo a gente’” (AMANDA, 2017, s.p.). Como mencionamos, outros recursos são suscitados pela professora nesse sentido, a exemplo da referência a personalidades negras. Tais argumentos são utilizados para desconstruir a figura da/o negra/o enquanto pessoa subalterna. Diante dos impasses narrados pela docente, reforçamos a importância de que o corpo negro seja fonte de reflexão e afirmação na escola, pois ele é “construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história” (GOMES, 2002, p. 41).

Considerar-se negra/o na atualidade é muito mais que a mera referência à cor da pele. Como procurou mostrar Lívio Sansone (2007), na atualidade houve um aumento do uso do termo “negro” ao invés de “preto”, sendo esse menos afirmativo em termos étnicos, especificamente entre os jovens e os mais instruídos. Ainda que estejamos em um contexto maciço de crianças e adolescentes, a construção da aceitação negra prefigura um pilar importante no “ser quilombola”. Como observamos, a saída apontada pela professora seria a exemplificação com o próprio corpo, o que possibilita que os conflitos sejam minorados na sala de aula.

Por outro lado, existe uma preocupação por parte das professoras que decorre das experiências difíceis que elas enfrentaram na juventude. Durante os diálogos, não era difícil ouvir que as docentes buscavam preparar as/os estudantes para “o que enfrentarão lá fora”. Ser negra/o e do quilombo são condições que ainda não podem ser dissociadas das possíveis discriminações e do racismo no processo de interação com outros grupos sociais, notadamente com o urbano. Considerando que a escola é um canal para a vida social, lembra-nos Gomes que “uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre os brancos” (*ibid*, 2002, p. 236).

Podemos dizer que é a partir dessas relações de alteridade com grupos externos à comunidade que cuidar das/os estudantes também se torna fonte de atenção pelas professoras. Como nos diz Barth (2000), as fronteiras étnicas não são intransponíveis, e os processos de diferenciação são gerados nos processos de interação. Durante a pesquisa, foi possível perceber que essa preocupação era uma constante questão colocada pelas professoras, pois não podemos esquecer que persiste uma visão depreciativa da diferença e essa questão se aplica ao cotidiano das/os estudantes da comunidade. A fala da professora Regivalda registra os desafios que existem na interação entre os

grupos e o porquê da importância da educação escolar voltada para o contexto comunitário. O fortalecimento identitário e saber o que fazer em situações de racismo são estratégias necessárias as/os estudantes do Serrote:

Eu sou negra. Eu não posso ser de outra cor. Eu tenho que me aceitar como eu sou. Então, independente de a ou b, se vai achar eu bonita ou feia, eu sou Regivalda. São opiniões diferentes, você vai ter que ser você. Independentemente de uma roupa que você usar ou que você for, que você é, represente sempre quem é você. Independentemente. Não adianta você querer ser uma coisa, na realidade você é outra [...]. Você chegar para uma pessoa e dizer: “eu sou da comunidade quilombola, eu moro lá, eu faço parte, tô presente”, é diferente [...]. Então, eu acho, assim, muito importante, a gente tenta falar pra eles. E se alguém chegar pra vocês, as crianças, né? Que aluno de rua sempre tem um que vai te criticar e não vai gostar de você e vai bater com você. Mas você não vai bater de frente com ninguém. Se chegar e dizer: “você é negro ou negra!” Sou! Por que eu não sou negra? Se eu sou negra eu sou negra! Agora que você sabe o meu nome, então me chame pelo meu nome! Se você não sabe, ou, por exemplo: “aquela mulher branca e aquele homem negro”, aquela mulher, branca, aquela mulher negra”. Até o momento que eu não lhe conheço, mas no momento que eu lhe conheço a pessoa, que eu pergunto a você pelo seu nome, eu vou lhe tratar de outra forma. Mas não pense logo imediato que seja preconceito, que homem branco e mulher negra têm, e somos nós, né? Existe, não é diferente de outra realidade, somos nós. Tem que aceitar e tem que se trabalhar desde pequenininho, porque depois de grande for trabalhar isso, não adianta (REGIVALDA, 2017, s.p.).

A professora enuncia a necessidade de as/os estudantes saberem lidar com possíveis momentos de adversidade, quando em interação com outros grupos sociais. Dois pilares são essenciais nesse sentido: a afirmação identitária dos estudantes e a defesa nos momentos em que surgirem práticas racistas. Para além das diferenciações que Regivalda ressalta sobre os prováveis conflitos entre estudantes do quilombo e da cidade, ela também nos faz refletir sobre a importância do papel político-pedagógico da/o docente quilombola como um dos agentes que pode viabilizar o trabalho dos valores e referências étnicas do povo. A escola, nesse sentido, é um espaço estratégico, ainda que não seja o único, para abordar essas questões.

No percurso das conversas, as professoras também fortaleceram seus argumentos sobre o “ser quilombola” com base nas desigualdades sociais e

econômicas enfrentadas pelas pessoas negras, em uma história recente da comunidade. Tais argumentos também traduzem, até certo ponto, algumas preocupações e cuidados tomados na prática educacional cotidiana. Quando Walsh (2009) traz algumas notas sobre Paulo Freire, reforça a compreensão desse último, concebendo a educação também como um ato político, ao qual é imanente um repensar crítico-político da pedagogia no contexto educativo. Segundo Freire (2000), a prática educativa também é política. Dessa maneira, observamos a importância da/o docente quilombola na intermediação dessas reflexões na escola.

A identidade e a diferença são elementos de discussão que necessitam permear as discussões escolares. Trata-se de uma temática que perpassa as relações humanas. Silva (2000) justifica o necessário trabalho das diferenças na escola e no currículo, uma vez que a questão da identidade e da diferença é um problema social e ao mesmo tempo pedagógico e curricular. Logo, a partir das questões suscitadas, observamos que as discussões conceituais sobre quilombos e sobre o ser negra/o estão presentes no cotidiano da escola. Essa última questão ganha mais intensidade na medida em que as docentes atentam para possíveis discriminações a serem enfrentadas pelas/os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos demonstrar como os marcadores étnicos sobrevivem ao cotidiano escolar no contexto da comunidade do Serrote do Gado Brabo. Ainda que inexistam na região projetos de educação específicos para as escolas do quilombo, o que contraria as disposições normativas vigentes, o cotidiano escolar não se torna imune às diferenças. Mais uma vez, é possível observar que a relação entre educação e cultura não pode ser negligenciada. Se as especificidades das comunidades quilombolas, seus saberes e sujeitos são negligenciados, denega-se o direito básico a uma educação na qual está inserida a pluralidade.

A partir dos diálogos com as professoras, observamos que existe uma preocupação quanto à abordagem das especificidades da comunidade na sala de aula. As docentes preocupam-se em trabalhar com as/os estudantes algumas concepções gerais sobre comunidades quilombolas. Vale destacar que a autoexemplificação por parte das professoras viabiliza falar na escola sobre a pele negra e o cabelo crespo. Como foi observado, ser negra/o ainda é um das questões que gera incômodo entre os estudantes. Assim, essa

abordagem se faz necessária para que as/os próprias/os discentes sejam fortalecidas/os, em uma tentativa de minorar a presença do racismo na sala de aula.

Na busca por uma educação diferenciada, romper com os silêncios no que concerne à história local também pode ser um grande desafio para a/o docente. Nesse sentido, é importante reforçarmos que a ideia de passividade e de subalternização escravista nada tem a contribuir com esse diálogo na escola. Repensar as informações históricas (como, em certa medida, as professoras já o fazem) para as questões mais emergentes, priorizando a valorização dos conhecimentos locais dentro da escola não é tarefa fácil. Existem cuidados a serem tomados, principalmente se considerarmos o histórico de sofrimentos ainda presentes na memória da comunidade estudada.

Mesmo em face do avanço normativo vindo com políticas e ações mais específicas para a educação escolar quilombola, muito ainda há que se discutir sobre o que e como seria essa educação escolar diferenciada. Os marcadores étnicos são tomados como referencial para esse fim. Essa mesma etnicidade também propulsiona a discussão relevante sobre o seu papel na escola, sem que se torne instrumento para a folclorização dos quilombos. Logo, diante de uma discussão ainda emergente sobre a educação escolar específica para as comunidades quilombolas, torna-se necessário ouvir ainda mais como a comunidade imagina e pensa uma educação diferenciada.

Um aspecto notado no percurso das observações e que também é mencionado pelas professoras é a dificuldade quanto ao exercício docente, na medida em que questões socioeconômicas adentram na sala de aula, exigindo da/o docente uma performance que, não raramente, prioriza a mediação de problemas urgentes, ligados à vulnerabilidade das crianças e das/os adolescentes da comunidade. Ademais, se considerarmos que os conhecimentos escolares prioritários na lógica da instituição escolar são a leitura e o cálculo, a ênfase na discussão quilombola na escola tende a se tornar subsidiária.

A partir desse conjunto de inquietações, resta a reflexão: como as pessoas excluídas socialmente podem se afirmar enquanto produtoras de epistemologias no âmbito escolar? Para além da retórica do respeito às diferenças e proteção da cultura e do patrimônio, as comunidades quilombolas ainda reivindicam mais espaços de diálogo e de afirmação. Certamente, este é um desafio que exige ainda mais o ativismo dos movimentos sociais, pois são necessárias as condições reais de participação nesse caminho. Na mesma lógica, a reflexão concernente ao fomento de uma educação escolar quilombola não escapa de uma necessária revisão dos mecanismos de



participação. Enquanto os principais interessados continuarem como coadjuvantes nesse processo, poucas ou inexistentes são as chances de implementação de uma educação específica e diferenciada.

REFERÊNCIAS

- AMANDA. Entrevista concedida a Halda Simões Silva. São Bento do Una, 2 mai. 2017.
- ARRUTI, José Mauricio. **Mocambo: a antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru: Edusc, 2006.
- ARRUTI, José Mauricio. Etnicidade. In SANSONE, Livio e FURTADO, Cláudio Alves (orgs.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. p 199-2014. Salvador: EDUFBA, 2014.
- BARTH, Fredrik. Etnicidade e o conceito de cultura. **Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política**. N. 1.n 19, 2005, p. 15-30. Disponível em: https://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2015/06/docslide.com_.br_barth-etnicidade-e-o-conceito-de-cultura.pdf. Acesso em: 21. Jun. 2023.
- BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2012.
- CINTRA, Ivete de Moraes. **Gado Brabo: de senhores e senzalas**. Centro de Estudos de História Municipal. Recife: 1988.
- CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- COSMO. Entrevista concedida a Halda Simões Silva. São Bento do Una, 2 mai. 2017.
- FERREIRA, Francisco Marcelo Gomes. **Serrote do Gado Brabo: Identidade, Territorialidade e Migrações em uma comunidade remanescente de quilombos** (Dissertação de Mestrado). Recife: UFPE, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias Escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução cultural de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2002, n.21, p.40-51. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>. Acesso em 07 jun. 2023.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas**



lutas por emancipação. Vozes, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PERNAMBUCO. Parecer CEE/PE Nº 101/2020-CLN. **Aprova as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola no estado de Pernambuco.**

POUTIGNAT, Philippe e STREIFFENART. **Teorias da Etnicidade: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

REGIVALDA. Entrevista concedida a Halda Simões Silva. São Bento do Una, 2 mai. 2017.

SANSONE. Livio. **Negritude sem etnicidade.** Salvador: EDUFBA, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In CANDAU, Vera. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: Letras, 2009.

Submissão em 21 de dezembro de 2022.

Aceite em 08 de março de 2023.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>