

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) E A EDUCAÇÃO NO QUILOMBO DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS/PE

Initial and in-service training of teachers and education at the Conceição das Crioulas quilombo in Pernambuco

GIVÂNIA MARIA DA SILVA
UnB, Universidade de Brasília
givaniaconceicao@gmail.com

MARIA DIVA DA SILVA RODRIGUES
UPE, Universidade Estadual de Pernambuco
divacrioula@hotmail.com

RESUMO: Este artigo tem como objetivo estabelecer o diálogo entre a Política de Formação Inicial e Continuada de Professores(as) e a relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a partir da educação diferenciada do território quilombola de Conceição das Crioulas/PE. Apresentam-se alguns desafios para formar profissionais da educação, atendendo aos princípios da educação estabelecidos por aquelas diretrizes. As abordagens feitas neste texto foram identificadas em uma pesquisa realizada no território quilombola de Conceição das Crioulas, entre 2011/2012, com o objetivo de identificar em que aspectos a proposta de educação desenvolvida naquele território pode caracterizar-se como uma educação diferenciada. Além disso, objetiva perceber como a história de luta e a organização quilombola pode/deve/está inserida no contexto escolar, principalmente, no fomento da formação de professores(as) no território quilombola de Conceição das Crioulas.

PALAVRAS-CHAVE: Território quilombola. Educação. Currículo de formação de professores(as).

ABSTRACT: This article aims at establishing a dialogue between the Initial and In-Service Training of Teachers Policy and the National Curriculum Guidelines for the Quilombola School Education, starting from the differentiated education occurring in the quilombola territory of Conceição das Crioulas, State of Pernambuco. It highlights some challenges present in the training of education professionals, as the educational principles adopted by these guidelines are followed. The approaches used in this paper were identified in a survey conducted in the quilombola territory of Conceição das Crioulas between 2011/2012 aiming at identifying which aspects of the educational proposal under development in that territory could be characterized as a differentiated education. Furthermore, it aims to understand how the history of the quilombola struggle and organization can or should or is inserted throughout the school life, especially in the promotion of the training of teachers in that territory.

KEYWORDS: Quilombola territory. Education. Teachers training curriculum.

INTRODUÇÃO

A sociedade vem sofrendo mudanças substanciais na sua composição, as quais alteraram significativamente as relações institucionais, incluindo as familiares e as formas como se constroem os conhecimentos. Por excelência, a escola insere-se nesse meio, ora como espaço de promoção das mudanças, ora como espaço que sofre as mudanças. Mas ainda é a escola que estrutura os conhecimentos e saberes e os disponibiliza à sociedade, por ser um lócus de recepção das demandas postas e impostas pela dinâmica social. E, por serem legalmente constituídas como mecanismos de interação das relações entre o homem/mulher e seu meio, a escola e a educação têm capacidade de alterar realidades, suas práticas, inclusive as relações de poder estabelecidas. A escola é a referência mais importante e um dos meios mais significativos para difundir e consolidar as novas abordagens e perspectivas a fim de dar conta da inclusão de sujeitos historicamente invisibilizados e intencionalmente ocultados na historiografia brasileira.

As comunidades remanescentes de quilombolas, conforme artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT)¹ da Constituição Federal de 1988 foram, em grande medida, invisibilizadas pela própria escola, pela falta de conhecimento em relação às suas identidades e cultura, seus modos de vida, de se organizar, entre outros. Porém, é por meio da escola que se pode fazer chegar à sociedade os conhecimentos oriundos dos grupos sociais, neste caso, os conhecimentos das comunidades quilombolas. Mas, afinal, o que são os quilombos e os quilombolas no Brasil?

Para Almeida (2002),

[...] o ponto de partida da análise crítica é a indagação de como os próprios agentes sociais se definem e representam suas relações e práticas em face dos grupos sociais e agências com que interagem. Esse dado de como os grupos sociais chamados “remanescentes” se autodefinem é elementar, porquanto foi por essa via que se construiu e afirmou a identidade coletiva. O importante aqui não é tanto como as agências definem, ou como uma ONG define, ou como um partido político define, e sim como os próprios sujeitos se autorrepresentam e quais os critérios político-organizativos que norteiam suas mobilizações e forjam a coesão em torno de uma certa identidade. Os procedimentos de classificação que interessam são aqueles construídos pelos próprios sujeitos a partir dos próprios conflitos, e não necessariamente aqueles que são produto de classificações externas, muitas vezes estigmatizantes. (ALMEIDA, 2002, p.67-68)

É desse lugar, da autodefinição do grupo, que devemos partir para dialogar com as comunidades quilombolas e interagir com seus processos organizativos, colocando-nos sempre a partir da forma como esses grupos se afirmam ou se autodefinem. De igual modo, é desse lugar que devemos partir para discutir a educação quilombola, a formação de professores(as), a gestão escolar e os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para

¹ Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

a Educação Escolar Quilombola. Ressalte-se, nesse sentido, que a escola é um dos espaços de interlocução desses conhecimentos oriundos de outras matrizes, podendo, com isso, ampliar a capacidade de inclusão de saberes que ainda são tidos como menos importantes. O artigo 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, no seu § 1º, estabelece que,

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatório; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012)

Cabe, portanto, pensar em um reordenamento nas estruturas do Estado para abrigar as demandas das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, compreendendo os quilombos como sujeitos, rompendo com barreiras que, ao longo dos anos, foram se materializando e naturalizando. Todo esse processo tem como resultado que, segundo Silva (2012, p. 40), “as comunidades quilombolas fazem parte do *presente/visível/invisível*, ainda com a ausência de informações confiáveis e capazes de sustentar e planejar políticas públicas para todas elas”. E, para romper com esse esquema, é preciso ir além das estruturas. É preciso aprofundar o debate no campo epistemológico, formar e informar a sociedade para uma nova concepção de educação, suas características, seus símbolos, suas linguagens, seus tempos e as estratégias para incorporar esse conjunto de elementos como demandas importantes e, conseqüentemente, tratá-las como parte da sociedade plural, como é a brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola apontam questões fundantes para se pensar a educação até então não visualizadas de forma explícita, como a territorialidade de um grupo social. O que significa o território para um povo que tem a terra como bem histórico e que estabelece, com esta, não apenas um simples ocupar, estar nela, mas também um pertencimento que envolve laços afetivos e históricos? São questões importantes, porém pouco refletidas, sobretudo, na perspectiva de se elaborarem políticas educacionais. Além disso, é preciso reconhecer que a memória coletiva, as linguagens, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, as tecnologias, os acervos e os elementos simbólicos são partes constituintes da educação escolar quilombola, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Logo, esses componentes devem fazer parte de todo o pensar e elaborar da política da educação básica brasileira. E, se reconhecemos a escola como espaço importante de construção do conhecimento, é porque acreditamos também que o currículo escolar por ela constituído precisa dar espaços para essas novas percepções. Isso significa repensar o conjunto das práticas educacionais, inclusive a formação dos(as) professores(as), as modalidades de ensino, para dar conta das temáticas emergentes e importantes, antes deixadas à margem e agora recuperadas pelas Diretrizes para a Educação Quilombola.

1. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) E A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

As Leis nº 10.639/2003² e nº 11.645/2008,³ e, mais recentemente, a Resolução CNE nº 08,⁴ homologada pelo ministro da Educação em 20 de novembro de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, trouxeram para o currículo da educação básica, do ensino superior e, conseqüentemente, para a formação de professores(as), novos desafios. Explicitam ainda mais a necessidade de se estabelecerem espaços para a inclusão da educação para as relações étnico-raciais e quilombola nos sistemas educacionais do Brasil. A superação ou o preenchimento das lacunas identificadas nos processos formativos, principalmente na formação de professores(as), precisam ser debatidos e incorporados não apenas por alguns setores e instituições formadoras desses profissionais, mas também pelo conjunto dos espaços por onde passam a formação, seja ela inicial ou continuada.

É importante destacar que as ações já promovidas, visando à consolidação dos temas relacionados às questões étnico-raciais, tanto do ponto de vista da regulamentação quanto na estruturação de políticas públicas, são ações que se constituem como estratégias além de serem preparatórias para se construir um novo pensamento e uma nova perspectiva para a educação brasileira. Essas ações se traduzem, por exemplo, pela criação da Secretaria de Promoção de Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir),⁵ em 2003, e da criação, em 2004, no Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad),⁶ hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), a última com o propósito de tornar-se o lócus para coordenar, planejar e fomentar o desenvolvimento das políticas educacionais voltadas para as especificidades, dentre elas a educação escolar quilombola.

Porém, mesmo com a criação de espaços, como os acima mencionados, tais iniciativas não representam, na totalidade, a amplitude e abrangência dos temas aqui apontados, pois as formulações dessas políticas públicas passam também por outros espaços de gestão e revelam a necessidade de se investir em novas concepções epistemológicas na educação, fomentando, assim, novas concepções de educação e de educadores(as), bem como a

2 **Lei nº 10.639/2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

3 **Lei nº 11.645/2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

4 Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

5 Órgão criado em 2003, ligado à Presidência da República, com missão institucional de coordenar, monitorar e propor a elaboração de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial.

6 Órgão ligado ao Ministério de Educação (MEC) composto por coordenações para atuar, planejar e fomentar por meio de várias ações, as políticas públicas de educação para setores específicos. Ou seja, “Nela estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, **educação ambiental**, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, e **diversidade étnico-racial**... O objetivo da Secad é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação” (MEC, *grifos nossos*).

formação de novos conhecimentos. A implementação e efetivação de práticas curriculares mais inclusivas não estão somente ligadas à criação de espaços (secretarias, coordenação de políticas). Mesmo que estes representem importantes conquistas das lutas históricas, sobretudo dos movimentos sociais negros, por si só não conseguiram mudar o quadro de desigualdade que aí está. Portanto, a interação de políticas públicas e a reorientação da gestão, em todos os níveis, para incorporar esses elementos nos planejamentos das políticas educacionais, passam a ser uma ação estratégica. Além disso, investir fortemente na formação dos profissionais como um dos eixos estruturadores para a perspectiva da educação escolar quilombola torna-se uma ação indispensável e emergente.

Para que mudanças como essas ocorram, é preciso estruturar um currículo para: formar professores(as); formar gestores(as) públicos sensíveis às temáticas voltadas para as especificidades dos grupos, tidos como minoritários; construir estratégias para conhecer, difundir e valorizar os conhecimentos que foram ao longo da história diminuídos por não serem oriundos dos grupos dominantes; construir canais de interligações entre os saberes acumulados pelas ciências e os saberes tradicionais; investir fortemente em pesquisas que possam revelar positivamente as formas de vida e a organização das comunidades quilombolas; e dotar a educação das condições necessárias para desenvolver atividades que venham fortalecer a presença positiva dos quilombolas nos espaços educacionais.

Os conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas ainda são desconhecidos e marginalizados. E é a criação de um ambiente acadêmico comprometido com outros pensamentos e construções de conhecimentos que pode alterar alguns dos indicativos apontados e percebidos durante a pesquisa realizada no território quilombola de Conceição das Crioulas. Mudar esse cenário requer olhares a partir de várias dimensões, entre elas a formação de professores(as).

Considerar a pluralidade no âmbito da educação e da formação docente implica, portanto, pensar forma de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, também, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com a perspectiva monocultural. (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 16).

Fazer com que as vozes silenciadas historicamente sejam ouvidas, reconhecidas e valorizadas pelo conjunto da sociedade, ao mesmo tempo que é um desafio, pode se transformar em uma alternativa para as instituições formadoras de profissionais da educação responderem aos questionamentos que vêm sendo feitos sem as devidas respostas, tais como: como a formação de professores(as) deve dialogar com os saberes tradicionais? Como fazer com que esses saberes circulem de forma positiva na sociedade? Pensar a formação inicial de professores(as), tendo em vista a existência de grupos, concepções e modos diferenciados de ver o mundo, bem como as múltiplas identidades que muitas vezes ocupam os mesmos espaços, é formar professores(as) para lidar com a realidade de seu tempo que

ainda é desconhecida. É também sair do conceito de formar professores(as) para se pensar em formar cidadãos, capazes de lidar e respeitar as diferenças existentes em seu meio.

Segundo Freire (2005),

[...] não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se homem não fosse um “projeto” um a mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la. (FREIRE, 2005, p. 44)

É necessário criar possibilidades de transformação da ação humana, dessa vez em prol de espaços e territórios que tenham como consequência a identidade e a pertença a um grupo social e suas origens, e o respeito à diversidade biológica e cultural como parte da teia da vida humana. A identidade aqui avocada refere-se ao conjunto de valores que os sujeitos, ao longo de suas trajetórias de vida, vão mantendo ou adquirindo, e que tem significados próprios. A partir dessa perspectiva, o currículo ganha novos significados para a formação de professores(as), pelo fato de serem esses(as) que têm a função de estabelecer o diálogo entre os saberes históricos e socialmente construídos e os saberes adquiridos por cada um/uma, a partir de seu pertencimento, de suas identidades e do mundo que os cerca.

Portanto, os elementos presentes nesse contexto precisam ser visualizados e incorporados no currículo da docência. Não há mais como ignorar o significado que tem a relação do homem/mulher com o seu meio, as mudanças que ocorreram e vêm ocorrendo. Mudanças que, se por um lado aproximaram sujeitos e suas culturas, mundos e visões diferenciados, por outro, causaram impactos que, em muitos casos, são onerosos às sociedades presentes e futuras. Podemos, então, a partir de questões práticas, construir novas formas de relacionamento entre o ser humano e seu meio. Não há respostas fáceis, mas é preciso apostar em uma formação de professores(as) com condições de refletir sobre isso e contribuir com as transformações. Gomes (2005), afirma que,

[...] para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico cultural e **ambiental** é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura. (GOMES, 2005, p. 147, *grifo nosso*)

A autora nos apresenta os elementos básicos para a construção de uma proposta, ou pelo menos para uma reflexão sobre os rumos dos processos de formação de professores(as), se quisermos avançar para uma educação mais cidadã. As ações não podem nem devem ser isoladas – formação do(a) docente universitário(a), o currículo de formação inicial de professores(as), formação continuada, educação básica etc. são processos, a meu ver, interligados, que possibilitam, assim, uma sequência na formação de professores(as). O que não se pode é esperar que esse compromisso advenha apenas da militância de alguns e algumas ou dos(as) pesquisadores(as) das áreas de educação para as relações étnico-raciais sem que isso seja uma política pública. As pesquisas são as ferramentas para subsidiar o processo,

mas este terá que ser uma construção sólida, perpassando por todos os níveis da educação brasileira. “Revalorizar os saberes cotidianos e outros modos de conhecer o mundo, reconhecendo em todos eles incompletudes e potencialidades, significa promover a horizontalização das relações entre diversos saberes” (OLIVEIRA, 2009).

Podemos ter como referências pressupostos como esses mencionados pela autora para elaborar o currículo de formação de professores(as). Portanto, uma formação de professores(as) que permita o encontro com esses modos e saberes silenciados, deverá investir em pesquisas que se constituam em referências teóricas para subsidiar a formação com condições de enfrentar as tensões geradas pelos silêncios no ambiente escolar, a exemplo das questões raciais e outras que surjam no decorrer dos tempos. Uma formação assim estruturada pode se transformar em uma estratégia que, aos poucos, pode ser uma prática e não mais experiências pontuais ou ações isoladas, como já aponta a educação diferenciada no território quilombola de Conceição das Crioulas.

2. A LUTA DO QUILOMBO DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS PELO DIREITO À EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

Desafiados(as) a desaprender, desobedecer e desestabilizar um sistema posto há décadas e consolidado como inalterável. Em meados dos anos 1990, o povo de Conceição das Crioulas percebeu que a educação escolar seria um instrumento bastante eficaz no processo de superação de barreiras erguidas pela ausência de políticas públicas destinadas às populações tradicionais e, em especial, aos quilombolas. Percebeu também que o modelo de educação vigente não dava conta das especificidades daquela comunidade que, em meio a uma sociedade patriarcal e capitalista, destacava-se pela forte liderança e atuação das mulheres, assim como pelas estratégias de sobrevivência criadas pelos habitantes do quilombo de Conceição das Crioulas, que resistiam às influências externas. As(os) quilombolas de Conceição das Crioulas, obstinadas(os) por mudanças, transformaram as dificuldades em possibilidades para avançar no processo de reconstrução da própria história.

Não se trata apenas de reconhecer as dificuldades da formação de professores(as). Outros componentes contribuem com essa ausência, como os livros-texto. Nosso entendimento do que seja livros-textos ampliar-se-á para o conjunto de materiais que são disponibilizados para as escolas brasileiras e usam da política pública para impor apenas a história de um grupo como vencedor – os não negros(as). E, mais que isso – fazem com que a sociedade naturalize e não perceba os danos que ações como essas têm causados aos outros grupos. (SILVA, 2012, p. 89)

Analisando a história da educação escolar do território quilombola de Conceição das Crioulas, é inquestionável o fato de que passos importantes foram dados e alternativas foram sendo estabelecidas ao longo desses anos, como a construção de materiais didáticos (jornais, livros, vídeos, pesquisas sobre os saberes dos quilombolas, suas lutas e formas de organização), para atender aos pressupostos da educação naquele território.

Para alguns pesquisadores(as), os avanços na educação escolar em Conceição das Crioulas são definidos com uma “Revolução na Educação”. A história mostra que o processo educacional de Conceição das Crioulas divide-se basicamente em quatro etapas: 1) O tempo em que algumas pessoas aprendiam a ler e a escrever sem frequentar escolas e, mesmo assim, algumas exerciam a profissão de professor(a); 2) o tempo em que professores(as) vinham da cidade para ensinar no quilombo sem que esse ensino tivesse qualquer relação com os que ali viviam; 3) o tempo marcado pela conquista do ensino fundamental – anos finais, momento esse que as pessoas denominam como o início de uma nova história para o povo desse território, mais precisamente o ano de 1995, porém, inicialmente, a escola funcionou basicamente com professores(as) vindos da cidade, já que na ocasião não havia na comunidade a quantidade de profissionais do magistério que permitisse o funcionamento da escola. Com isso, houve a necessidade da vinda de professores(as) de outras regiões, especialmente da sede do município ou de municípios vizinhos. Havia, no entanto, uma exceção, que era a professora Givânia Silva, na ocasião, cursando Letras na Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC); e 4) a atualidade.

Hoje há, em quatro escolas quilombolas no território, o total de 49 professoras(es), sendo 48 da comunidade, o que equivale a 97,95%. Desse total, 11 são pós-graduadas, 19 têm o ensino superior completo, 15 estão cursando ensino superior e apenas quatro, até então, cursaram somente o Magistério. No entanto, no que se refere à educação escolar quilombola, a formação inicial e continuada ainda não tem respondido a contento. A impressão que dá é que há um total desconhecimento, resultado da falta de interesse tanto no que diz respeito à Lei nº 10.639/03 quanto ao se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Se considerarmos que, no interior do Nordeste – pelas dificuldades que essa região ainda enfrenta – concentra-se a maioria dos mais pobres (homens e mulheres) e vivem no campo, uma comunidade quilombola com esse nível de escolarização e desenvolvimento não pode ser desconsiderada ou tida como regra. Afinal, a regra ainda é o alto índice de analfabetismo, conforme demonstra o diagnóstico de Plano Nacional de Educação 2011-2020⁷, na meta 8 sobre a realidade da educação no meio rural brasileiro.

Acontece que na educação básica, geralmente, as instituições de ensino se prendem aos livros didáticos, que pouco oferecem sobre a diversidade étnico-racial do meio rural, suas dinâmicas e potencialidade. E culpam também as “grades” curriculares que, segundo muitos agentes e gestores da educação, impossibilitam abordagens, entendidas como “fora” do contexto. Outro agravante em nosso município é a adesão a diversos programas, por exemplo, Educação com Sucesso, que em nosso estado é o modelo de monitoramento implementado pela Secretaria Estadual de Educação. Esse conjunto de fatores, da forma que chega às escolas, fundamenta ainda mais a teoria daqueles(as) que acreditam que o MODELO está pronto e precisa ser seguido.

7 **Meta 8:** Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Nas FACULDADES, a história se repete. Enquanto nas secretarias de educação o tema educação escolar quilombola ainda não foi compreendido pelos(as) gestores(as), na formação dos novos profissionais da educação esse tema é silenciado. Assim como o olhar sobre os modos de vida e produção das comunidades quilombolas, os saberes tradicionais não estão presentes em suas falas e práticas pedagógicas. Quando aparecem, só confirmam a estranheza, descaso e desconhecimento que se tem para/com esses sujeitos e suas realidades. Sendo assim, o que se pode esperar, na prática, desse profissional da educação frente à educação quilombola?

Nesse contexto, a formação de professores(as) exerce um papel fundamental e é estruturante na socialização e construção do conhecimento e da cultura de cada povo. Formar professores(as) capazes de refletir e conduzir os processos de ensino-aprendizagem, valorizando as diversidades existentes na sociedade, não é uma obrigação apenas legal. É sim, um eixo estruturador da educação de uma sociedade. (SILVA, 2012, p.87).

Diante desse cenário e partindo da compreensão de que a formação de professores(as) é fundamental para o desenvolvimento da educação, a Comunidade de Conceição das Crioulas tem buscado alternativas para suprir as enormes lacunas e tentar corrigir estragos históricos e incalculáveis que a educação escolar causou à sociedade crioula. A principal estratégia foi, primeiramente, conhecer a história da comunidade e, a partir desse ponto, cada um(a) pôde conhecer a si próprio e o potencial existente na comunidade. Compreendendo isso e munidos de outros conhecimentos significativos, o povo de Conceição das Crioulas se sentiu capaz e passou a investir incansavelmente na formação escolar e política. Para isso, parcerias importantes foram consolidadas, projetos grandiosos foram vivenciados. Mas para que isso acontecesse, fez-se necessária muita determinação e desprendimento.

Muitas(os) educadoras(es) de Conceição das Crioulas ensinavam nas escolas durante toda a semana e recebiam pelo seu trabalho quase que somente o suficiente para pagar a mensalidade na faculdade nos cursos de Pedagogia, Letras, História, Geografia etc. E, na maioria dos finais de semana, participavam dos encontros de formação sobre educação escolar quilombola e/ou política, muitas vezes realizadas pela Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC), entidade representativa do povo daquele território. Hoje, o ritmo e as condições já são outros. Porém, a formação para a educação escolar quilombola é assumida por educadoras(es) da própria comunidade e, para que esta se efetive, temos que enfrentar, dia após dia, os entraves políticos e burocráticos, pois implementar a educação específica, diferenciada e intercultural tem sido uma luta constante.

Partindo do pressuposto de que não há boa vontade dos gestores públicos, somado com a ausência de formação de gestores para essa nova perspectiva, o processo se torna muito mais difícil e complexo. No caso específico do território quilombola de Conceição das Crioulas, são necessários sérios embates políticos e ideológicos para a consolidação e implementação dessa modalidade de ensino, ação que se desenvolve permanentemente pelo direito à educação diferenciada.

3. PENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) A PARTIR DA EDUCAÇÃO DESENVOLVIDA NO QUILOMBO DE CONCEIÇÃO DAS CRIULAS/PE

No decorrer da pesquisa desenvolvida no território quilombola de Conceição das Crioulas, nas observações em lócus e nas entrevistas feitas com lideranças e professores(as), nos materiais analisados (projeto político-pedagógico, pesquisas já realizadas no território, jornais e vídeos) e elaborados pela própria comunidade, percebemos que há um distanciamento entre a formação inicial e continuada oferecida aos profissionais da educação e a proposta de educação desenvolvida no território de Conceição das Crioulas.

Na formação inicial, apesar da existência de comunidades quilombolas na região e de Conceição das Crioulas ser uma referência no cenário nacional, pouco se fala e se conhece acerca das dinâmicas e dos processos educativos e organizativos das comunidades quilombolas. Tampouco se usam referenciais teóricos na formação, principalmente nas licenciaturas, que discutam a história de luta e organização dos quilombolas no Brasil. Isso faz com que os professores(as) se formem sem conhecer essa parte da história do Brasil guardada nos quilombolas. Isso é percebido quando esses profissionais chegam às salas de aulas e têm que lidar com os alunos(as) quilombolas e terminam ou ignorando-os ou estigmatizando-os. É a partir desse indicador que as lideranças e professores(as) do território quilombola de Conceição das Crioulas, organizados por suas entidades representativas, desenvolveram uma estratégia para superar essa lacuna na formação de seus professores(as). Segundo Santomé (1998),

[...] a ação educacional pretende, além de desenvolver capacidades para a tomada de decisões, oferecer aos estudantes e ao próprio corpo docente uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, tomando como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos, costumes, etc., que existem nessa comunidade e aos quais se deve facilitar o acesso. (SANTOMÉ, 1998, p. 130)

Nesse contexto, logo se percebe que o retorno que seria ou era dado aos alunos daquele quilombo estava longe de alcançar os interesses entendidos como importantes para os quilombolas, muito menos de desenvolver a visão crítica dos moradores de Conceição das Crioulas sobre sua própria realidade. A estratégia a que nos referimos se desenvolve, então, por várias dimensões, e tem resultados bem significativos, visto que, até 1995, 18 anos atrás, as pessoas que residiam no território quilombola de Conceição das Crioulas só conseguiam completar até a 4ª série do ensino fundamental, com raras exceções. Contudo, esse ensino pouco refletia sobre a vida de seus moradores, sua identidade, sua cultura etc. Para romper com esse esquema que parecia inalterável, a primeira iniciativa foi colocar a educação como o centro de todos os processos e, com isso, fortalecer a luta pelo direito à educação, fazendo com que o poder público criasse as condições para as pessoas terem acesso à educação. Criou-se então a escola Professor José Mendes, de 5ª a 8ª séries, primeira ação pública que permitiu o acesso

dos moradores de Conceição das Crioulas à educação básica em quase 300 anos de existência da comunidade.

Em seguida, discutindo no coletivo da comunidade qual era a educação que interessava àquele grupo – aos quilombolas – as pessoas da comunidade foram estimuladas a buscarem as condições para se formarem e assumirem os destinos da educação em seu próprio território. Esse processo trouxe pessoas com idade escolar e pessoas acima de 50 anos para dentro da escola, fazendo com que houvesse um encontro geracional importante e uma troca de saberes que estava fora das perspectivas da escola e da educação tradicional oferecida até então. “Assim, as áreas do conhecimento e experiência são instrumentos para planejamento e a avaliação curricular” (SANTOMÉ, 1998, p. 124).

Essa dinâmica permitiu a elaboração de uma proposta de educação que passou a ser chamada pela própria comunidade como proposta de educação diferenciada do território quilombola de Conceição das Crioulas. Portanto, falar da educação formal, bem como de outros processos educativos na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, é falar também das lutas desenvolvidas naquele território e sobre como a educação tem refletido na vida das pessoas em diversos aspectos: a formação da comunidade, que foi liderada por um grupo de mulheres; a constituição de um modelo próprio de viver, fazer e se organizar e a importância que isso tem para a vida dos(as) moradores(as) daquela comunidade, presentes e futuros(as); e as lutas em defesa do território, ocorridas em vários momentos, com fatores históricos relevantes, e, no entanto, fora de suas fronteiras. As lutas enfrentadas pelos(as) moradores(as) para defender o território, como a Guerra contra os Urias,⁸ e as alianças constituídas, principalmente com o povo indígena Atikum, com quem os quilombolas de Conceição das Crioulas estabeleceram uma relação de parentesco e pertencimento, são fatores históricos que não faziam parte do currículo escolar ou eram estigmatizados, diminuindo assim sua importância.

Para Araújo (2008),

Não nos parece que apenas um momento forma a *Memória Permanente* da Comunidade de Conceição, períodos que remontam aos anos de 1910-1920 são marcantes na tradição oral da comunidade. Esses momentos criaram novas leituras históricas dos eventos ocorridos na comunidade. Uma das situações narradas, conhecida como a Guerra dos Urias, nos aproxima da utilização de uma memória dos habitantes de Conceição das Crioulas que era manipulada contra sua própria história (ARAÚJO, 2008, p. 78).

E foi esse novo jeito de ler os fatos e acontecimentos, de olhar para si mesmo, de recuperar suas memórias, que foi enriquecendo a proposta de educação diferenciada de Conceição das Crioulas e apontando outras perspectivas para a formação de professores(as)

8 Guerra dos Urias: episódio narrado pelos(as) moradores(as) por meio da história oral da comunidade de Conceição das Crioulas, como uma das formas de resistência contra a invasão do território. Esse momento ficou conhecido como Guerra dos Urias com os Simões. Urias, as famílias brancas que pretendiam ocupar parte do território, e os Simões, negros, descendentes das crioulas que, segundo a história oral, receberam apoio dos índios Atikum nesse enfrentamento.

que não encontram lugar na formação inicial e continuada oferecidas, seja pelas instituições formadoras de profissionais de educação, seja pelas secretarias de educação. Coube, portanto, à comunidade mesmo fazer, apoiada na história oral da comunidade, nos materiais elaborados para esse fim e em uma dinâmica de formação que envolve as pessoas mais velhas e detentoras de saberes, como protagonistas desse processo formativo. Isso já se constituiu uma prática permanente e tem gerado dados favoráveis à comunidade, por estar referendado pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) que tem metodologia própria no território quilombola de Conceição das Crioulas e é composto de sete eixos⁹, discutidos e construídos coletivamente, abrangendo escolas do território.

A segunda questão importante nesse processo é o protagonismo das mulheres e da juventude; o índice de pessoas com formação superior e a interligação das ações pedagógicas com o contexto do território quilombola permitem a constituição de uma estrutura diferenciada de educação, tanto na construção quanto na gestão. Percebemos também no contexto da proposta de educação diferenciada do território quilombola de Conceição das Crioulas o compromisso com a formação de professores(as) e com os conteúdos dessa formação, exatamente para suprir as lacunas deixadas na formação inicial e continuada. Para o conceito de educação ali vivido, esses(as) profissionais devem/precisam estar inseridos nas ações da comunidade: grupos, associações, comissões etc., como forma de ter presente

9 Eixo 1. Território [porque o território é fundamental para Conceição das Crioulas, terra, territorialidade, ocupação tradicional, processos de luta pelo território, limites, fronteiras, regularização fundiária, gestão territorial, pontos históricos]. Eixo 2. História [porque a história é um eixo, qual a importância, origem, resistência, pessoas importantes que fizeram e as que fazem à história, as lutas do passado e do presente, a versão de Conceição sobre a sua história, as guerras (Urias e Farias), histórias contadas pela comunidade (mitos como Barnabé, as seis mulheres, Francisco José, mãe Magá, Agostinha Cabocla, etc.]. Eixo 3. Organização [a importância da organização no processo de organização étnica, do ser quilombola, de se organizar para conquistar os direitos, através das associações, movimentos, mutirões, grupos de jovens, etc.; processos e modos de lutas coletivas, lideranças, pessoas mais velhas]. Eixo 4. Identidade [as relações de parentesco (irmão/ã de luta), relações familiares, a relação Atikum – Crioula, identidade quilombola (social, política e jurídica), identidade negra, identidade indígena, cultura material e simbólica (artesanato)]. Eixo 5. Meio ambiente [todas as outras coisas derivam do nosso cuidado com o meio ambiente e da importância que ele tem para nós quilombolas, como a agricultura, o diálogo com a agroecologia, saúde, medicina tradicional, água, saneamento, demais recursos naturais, sustentabilidade, trabalho, geração de renda, tecnologias tradicionais (no sentido dos bons saberes) e inovadas/alternativas]. Eixo 6. Gênero [está completamente articulado a origem de Conceição, a visibilidade e o protagonismo das mulheres na nossa história e na construção da nossa identidade. O Brasil é um país machista e patriarcal e em Conceição as mulheres sempre assumiram um papel de liderança, mesmo no contexto Brasil-sertão e até os dias de hoje. Na nossa organização social e política há sempre uma predominância das mulheres. Na nossa cultura, as mulheres têm um papel fundamental na condução das lutas do quilombo. [a participação política das mulheres]. A força das mulheres está sempre levantando outras mulheres lutadoras que nascem e se criam inspiradas na história das mulheres do passado e do presente. Alguns exemplos: a história da Paula, da Vila União, da construção da Casa da Comunidade etc. Contudo, a dimensão de gênero para nós não se resume a discutir as mulheres e suas demandas, mas também o papel dos homens, seu lugar na nossa sociedade e na nossa história. Reconhecemos que os homens também têm suas demandas e ambos precisam se respeitar, se cuidar. Eixo 7. Interculturalidade [para nós, o primeiro diálogo intercultural se dá no diálogo entre a escola e os saberes da Comunidade.] E também a importância da escola acessar não só os conhecimentos da comunidade, mas os ditos “conteúdos universais”. Além do conhecimento e diálogo com diversas outras culturas tradicionais. Na intenção de formar crianças e jovens capazes de respeitar e conviver com a diferença, com esse mundo plural. (PPPTQ)

o cotidiano da comunidade, ou seja, a formação ganha outros contornos.
Segundo Santomé (1998)

Uma das finalidades que toda intervenção curricular pretende desenvolver e fomentar é a de preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos de e para uma sociedade similar. [...] O desenvolvimento de tal responsabilidade implica em que os alunos pratiquem e se exercitem adequadamente para viver e participar de sua comunidade. (SANTOMÉ, 1998, p. 129-130)

Trazer como ponto central para a estruturação do currículo a luta da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, a força e a organização, sobretudo das mulheres, para fugir do sistema escravocrata, abrindo outras possibilidades, rompendo as ordens de sua época, é mais do que reconhecer o protagonismo – é, sobretudo, reconhecer a influência e o significado no fazer pedagógico na comunidade, aproximando-se do que Freire (2005, p.77) denominou de “educação como prática de libertação”. Transformar essas lutas e os significados delas em mecanismos de superação da opressão do sistema vigente impõe outra lógica de perceber e fazer educação para esse coletivo, pois ela deixa de ser *para*, e passa a ser *com*, pautando-se pela busca da liberdade interrompida pelo processo escravocrata. Esse é um dos eixos que norteiam a formação oferecida/construída, tornando-se uma ferramenta de para/com professores(as) e lideranças quilombolas alterarem a realidade de posta durante séculos no território quilombola de Conceição das Crioulas.

Portanto, as práticas educativas no território quilombola de Conceição das Crioulas não ficam restritas ao ensinar a ler e escrever, ao domínio dos códigos elaborados pelo sistema educacional convencional. A organização da coletividade constrói outros códigos e espaços de transmissão e vivência de saberes a partir da memória da comunidade, formando um tecido com características próprias, que faz parte da identidade quilombola naquele território, gerando uma autoestima nos(as) moradores(as) e o desejo de conduzir os destinos de sua a educação.

Além disso, a própria organização da comunidade e o crescente aumento do número de pessoas interessadas em recuperar um direito negado por muito tempo fez com que hoje já se ofereça, dentro do território quilombola de Conceição das Crioulas, o ensino médio, dando sequência à construção dessa proposta de educação voltada para os interesses de seus(suas) moradores(as). Contudo, a comunidade de Conceição das Crioulas foi aos poucos criando suas próprias estratégias e investindo na formação de pessoas da comunidade para atuarem na educação, ora em salas de aulas, ora na gestão, em coordenações pedagógicas ou mesmo em atividades desenvolvidas pela comunidade, por meio das organizações sociais, o que tem favorecido e fortalecido os processos educativos e organizativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é nossa intenção esgotar aqui as informações obtidas no campo durante a pesquisa, a partir das leituras, observações, entrevistas, conversas informais, que tambémaju-

daram na consolidação dos dados dessa pesquisa e na visão que tentamos descrever da educação diferenciada em Conceição das Crioulas, pois, na nossa compreensão, outras visões e áreas de conhecimento poderiam interpretar de formas diferentes os dados que coletamos. Não poderia finalizar esse texto sem reconhecer que a discussão sobre formação de professores(as), por si só, já é um desafio ainda longe de ser superado.

Porém, formar profissionais da educação visando atender à educação escolar quilombola torna-se ainda mais desafiador. Esse desafio ainda carece de estudos mais aprofundados, contando com a participação de um maior número de professores(as) e lideranças quilombolas, no sentido de traçar uma estratégia que permita a ampliação de uma experiência, como a vivida pelo território quilombola de Conceição das Crioulas, para subsidiar a elaboração e implementação da política pública de educação voltada para esse segmento – os quilombolas.

Concordamos com Silva (2012, p.187) que a “Educação Escolar Quilombola é a educação que qualifica os saberes, que parte da vida da própria comunidade, dos problemas por ela enfrentados”. Também acreditamos que a formação de professores(as) deve apontar rumos, trazer novos conhecimentos para o seu meio e buscar superar o distanciamento que existe entre a escola e a realidade na qual está inserida. Para tanto, deve valorizar as sabedorias locais não escritas nem lidas por meio dos símbolos da grafia, reconhecer e transformar experiências, como a do território quilombola de Conceição das Crioulas, em projetos e fazer com que os conhecimentos não universais também sejam conhecidos.

A experiência de educação de Conceição das Crioulas nos faz crer que a educação não perdeu sua essência e que ainda temos que pensar e fazer educação tendo como referência o(a) outro(a), o *eu/nós*. E, por isso, não há um lugar de conhecimento privilegiado, ao contrário, todos o são e precisam ser valorizados, difundidos e apreendidos dentro e fora das salas de aulas. Esse seria o sentido mais real de uma educação emancipadora, cidadã e plural, na qual os conhecimentos adquiridos têm como função primordial a valorização da vida coletiva, portanto, o *eu/nós* e o meio ambiente, já que é dele/nele a origem e sentido da vida.

Percebemos que, na visão de educação ali desenvolvida, os limites são quase invíveis quando se fala de educação no espaço formal e não formal; da formação inicial e continuada – há sempre um apontamento e reconhecimento das lacunas existentes e busca pela superação. A integração dos atores envolvidos e a definição dos objetivos são pensadas exatamente para responder às questões já “escutadas da comunidade”, termos usado por Maria Diva ao se referir ao modelo de construção do Projeto Político-Pedagógico do território quilombola de Conceição das Crioulas, denominado por ela de momento de escuta da comunidade. Mas como planejar a vida presente e futura da comunidade a partir da escola, por meio de desenhos, poesias, maquetes e músicas, e juntar isso com a fala e sabedoria dos(as) idosos(as), a memória permanente da coletividade? A educação desempenha outras funções e tem sentidos múltiplos. E, formar professores(as) com perfis que atendam a tudo isso é formar para a cidadania, para a vida onde ela acontece, para o presente e futuro.

Percebe-se, contudo, que os caminhos percorridos pelo quilombo de Conceição das Crioulas foram muitos, mas que há muito ainda a ser superado. Porém, a partir dessa experi-

ência, pistas surgem e podem nos guiar para outra proposta de formação de professores(as), que envolva outros saberes e referenciais teóricos. Basta que reconheçamos as lacunas deixadas pelos processos hegemônicos de formação e pelas teorias que também se reivindicaram únicas, e busquemos novos referenciais epistemológicos, que nos apontem para outro rumo no que se refere à formação de professores(as) e façam com que visualizemos a diversidade de saberes e visões de mundo com a quais lidamos no dia a dia em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. W. B. de. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, E. C. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

ARAÚJO, E. F. A. **Agostinha Cabocla: por três léguas em quadra – a temática quilombola na perspectiva global-local**. 2008. 217f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal da República do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação, 2011-2020**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disciplina inteiramente a matéria tratada na Lei 10.639/03 que revogou a anterior e acrescenta a obrigatoriedade da cultura. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Brasília, 2012.

CANEN Ana; MOREIRA A. B. Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. In: CANEN Ana; MOREIRA A. B. (Orgs.) **Ênfases e omissões no Currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília: MEC, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo em tempos de globalização: desigualdades, diferenças, exclusões. In: PEREIRA, Maria Zuleide de Costa et al. (Orgs.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do território quilombola de Conceição das Crioulas, 2011.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SILVA, G. M. da. **Educação como processo de luta política**: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. 2012. 222f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012

DADOS DAS AUTORAS:

Givânia Maria da Silva

Professora das séries iniciais, graduada em Letras com habilitação em Português (Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Centra-FACHUSC). Especialista em Desenvolvimento Local Sustentável (EAD – Universidade de Sevilla/Espanha/PUNUD) e em Planejamento de Ensino (Universidade Estadual de Pernambuco – UPE) e Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela (UnB, Universidade de Brasília).

Maria Diva da Silva Rodrigues

Professora das séries iniciais, graduada em Pedagogia (Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Centra-FACHUSC) e especialista em Psicopedagogia (Universidade Estadual de Pernambuco - UPE)

Submetido em 09/2013 - aprovado em 10/2013