



Sandro Guimarães de Salles



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

sandro.ufpe@gmail.com

Halda Simões Silva



Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

haldasimoes@hotmail.com

SER PROFESSORA QUILOMBOLA: EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE “OUTRA”

RESUMO

Este artigo apresenta alguns aspectos da construção identitária de professoras quilombolas da comunidade Serrote do Gado Brabo, localizada no município de São Bento do Una, Agreste Central de Pernambuco. Em nossa reflexão, partimos da importância das experiências vividas por nossas interlocutoras, sobretudo do fato de serem docentes cujas práticas cotidianas são marcadas pela etnicidade (BARTH, 2000). Assim, nosso objetivo consistiu em compreender a trajetória educacional das professoras quilombolas e seus influxos na construção da identidade étnica. Quanto à metodologia, recorreremos à etnografia crítica (THOMAS, 1993), a qual foi substancialmente marcada pela observação direta e por meio de diálogos com as professoras da comunidade, e a hermenêutica, partindo dos postulados de Paul Ricoeur (1988) e Enrique Dussel (1993). Procuramos enfatizar, no presente artigo, os desafios enfrentados pelas professoras durante sua formação escolar e acadêmica, o que reverbera na construção de uma identidade docente diferenciada. Observamos que, no contexto escolar, as diferenças por elas expressas geraram conflitos e tensões, quando da interação com outros grupos. A pesquisa apontou, a partir do conjunto das narrativas das nossas interlocutoras, que a identidade docente, no caso estudado, é tecida através das experiências de vida que constituem sua identidade étnica.

Palavras-chave: Educação escolar quilombola. Formação docente. Identidade étnica.

BEING A QUILOMBOLA TEACHER: IN SEARCH OF AN “OTHER” IDENTITY

ABSTRACT

This paper presents some aspects of the identity construction of quilombola teachers from Serrote do Gado Brabo community, located in São Bento do Una city, central agreste of Pernambuco. In our reflection, we started from the importance of the experiences lived by our interlocutors, especially from the fact that they are teachers whose daily practices are marked by ethnicity (BARTH, 2000). Thus, our goal was to understand educational trajectory of quilombola teachers and their influence on the construction of ethnic identity. As for the methodology, we resorted to critical ethnography (THOMAS, 1993), which was substantially marked by direct observation and through dialogues with teachers from the community, and hermeneutics, based on the postulates of Paul Ricoeur (1988) and Enrique Dussel (1993). In this paper, we try to emphasize the challenges faced by teachers during their educational trajectories which reverberates in the construction of a differentiated teaching identity. We observed that, in the school context, the differences expressed by quilombola teachers, generated conflicts and tensions, when interacting with other groups. The research pointed out, from the set of narratives of our interlocutors, that teaching identity, in the case studied, is woven through life experiences that constitute their ethnic identity.

Keywords: Quilombola school education. Teacher education. Ethnic identity.

Submetido em: 03/12/2019

Aceito em: 24/03/2020

Publicado em: 22/06/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27p427-445>



I APRESENTAÇÃO

Nos últimos anos, o Estado brasileiro sinalizou em alguns documentos normativos a importância de priorizar a presença preferencial de professores quilombolas nas escolas quilombolas (BRASIL, 2012). No entanto, percebe-se que essa categoria de professor ainda encontra-se em construção, dada sua incipiência não somente em termos normativos, como também no que diz respeito às articulações no Agreste de Pernambuco, região de nosso estudo. Apesar dessa construção ainda embrionária, consideramos que a categoria professor quilombola se faz fundamental para a afirmação das comunidades quilombolas, na medida em que busca consolidar, nos espaços de educação formal, a presença e a participação de sujeitos "outros" (ARROYO, 2014). Nesse contexto, reconhecemos que a identidade docente é permeada por suas vivências, e tais experiências também influenciam na própria construção do ser professor/a (PIMENTA, 2009).

O presente artigo é parte de uma pesquisa mais ampla, que buscou identificar sob quais desafios e tensões se dá o acionamento da identidade étnica das professoras do quilombo do Serrote do Gado Brabo, no cotidiano escolar. Neste percurso, os relatos com as docentes sinalizaram para tensões concernentes à trajetória escolar e acadêmica, as quais se tornaram marcas presentes na construção de suas identidades. Abordamos, portanto, alguns fragmentos da biografia educacional das professoras, notadamente as experiências por elas vivenciadas na instituição escolar e/ou na formação inicial. Nesses contextos, observamos que o pertencimento a um grupo étnico foi encarado sob uma conotação pejorativa, depreciativa da diferença.

No que tange à metodologia, nossa pesquisa consistiu em uma etnografia crítica, que põe em questão as metáforas centrais tradicionalmente utilizadas nas pesquisas sociais, bem como o modo como cientistas sociais simbolizam seus objetos. Para Thomas (1993), todo conhecimento e conceitos são metafóricos, à medida que fornecem conjuntos de imagens, através das quais iremos interpretar e analisar os contextos descritos. A etnografia crítica, enquanto metáfora, procura direcionar a atenção para as desigualdades sociais, buscando revelar modos sutis de violência, opressão e controle social. Em nossa pesquisa, essa abordagem foi fundamental para refletir sobre a identidade das professoras, não somente a partir de seus enunciados, mas também por meio da observação e do diálogo com os demais moradores da comunidade. Nossa perspectiva metodológica também levou em consideração a crítica à representação etnográfica, formulada no contexto do Writing Culture, nos anos 1980 (CLIFFORD, 2002). Desse modo, procuramos nos distanciar das perspectivas que se limitam à coleta sistemática e objetiva de dados, de modo acrítico, descrevendo a realidade do outro sem pôr em questão sua própria realidade. Em nossas conversas e observações de campo, portanto, procuramos dar ênfase ao diálogo com as professoras e a

comunidade, mantendo uma relação mais simétrica e intersubjetiva, considerando a pesquisa como um "ato político, socialmente justo e socialmente consciente" (ELLIS, ADAMS e BOCHNER, 2011, p. 274).

Para a análise dos dados, procedemos a uma hermenêutica crítica das narrativas das professoras, tendo como referência para tal os postulados de Paul Ricoeur (1988), mas considerando, sobretudo, as contribuições de Enrique Dussel, para quem o modelo ricoeuriano estaria "apto para la hermenéutica de una cultura, pero no tanto para el enfrentamiento asimétrico entre varias culturas (una dominante y las otras dominadas) (DUSSEL, 1993, p. 140).

Priorizamos o diálogo com docentes que se autodenominam quilombolas e lecionam na escola José Pedro da Silva, localizada na referida comunidade. Durante a pesquisa, nossas interlocutoras relataram um pouco de sua trajetória escolar, pontuando os aspectos que mais lhe tocaram em seus percursos ainda como estudantes. A partir das questões suscitadas pelas docentes, correlacionamos as experiências mencionadas com o "ser" professor quilombola, construção na qual é sobressaltado o pertencimento à comunidade e o acionamento da identidade étnica no contexto escolar.

2 IDENTIDADE ÉTNICA E EDUCAÇÃO: INTERSECÇÕES NECESSÁRIAS

Nas últimas décadas, o debate sobre identidade e diferença têm se intensificado no âmbito das pesquisas em educação, com destaque para o estudo da identidade docente e das diferenças no contexto escolar. Esse percurso também tem se mostrado bastante fértil para o diálogo entre educação e outras áreas de estudo das Ciências Humanas e Sociais.

No contexto desse novo paradigma de reconhecimento e valorização da diferença na educação, no entanto, é preciso estar atento para a necessidade das práticas educacionais e o currículo estarem voltados para a problematização da identidade e da diferença, reconhecendo-as enquanto elementos ativamente produzidos e não naturalizados (SILVA, 2000). Acolhe-se, ainda nessas discussões, o argumento de que as identidades são plurais e contraditórias, de maneira que os indivíduos não mais comportam a ideia de possuírem uma identidade fixa, essencial ou permanente (HALL, 2006).

No caso das professoras quilombolas, o debate sobre etnicidade se faz necessário na medida em que lidamos especificamente com docentes cujas práticas cotidianas remetem ao pertencimento a um grupo específico e diferenciado, que faz uso da etnicidade na caracterização dos outros e de si mesmos, em seus processos interativos (BARTH, 2000). Partimos, portanto, do postulado de Barth, para quem os grupos étnicos seriam organizações sociais, que partilham, sobretudo, a crença em uma origem comum. Esse pertencimento, no entanto, se daria a partir de "fatores sociais relevantes", e não das "diferenças explícitas e 'objetivas', que são geradas a partir de outros fatores" (ibid., p.33).

Desse modo, a etnicidade potencializa as características partilhadas e reconhecidas entre os sujeitos e o grupo social ao qual pertence. É de posse desses critérios de organização social e da relevância dada à cultura que os sujeitos influenciam e são influenciados nas relações sociais. Pensar etnicidade nesses termos conduz-nos a sua compreensão enquanto "a atitude ou performance dos sujeitos quando estes atuam em situação de alteridade" (ARRUTI, 2014, p. 207).

Apesar das comunidades quilombolas terem chamado à atenção pública na história recente do país, suas origens ainda são comumente relacionadas ao passado escravista. Em páreo com as questões históricas, o discurso da reparação também emerge nesse percurso, no intuito de que sejam minimizadas as assimetrias sociais desenvolvidas no contexto pós-abolição e que reverberam na história presente. Em termos gerais, é diante dessas condições que a performance étnica é instrumentalizada pelas comunidades, não sendo a mesma desenvolvida de maneira inflexível. Com efeito, a identidade étnica não é absolutamente "endógena", de maneira que é na relação entre os sujeitos que é gerado um caminho de autodefinição dos membros (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011). Gera-se uma relação endógena e exógena, sujeita a recomposições e variáveis, e que guarda uma proporção dialética. Nessas circunstâncias, os próprios atos de nomeação exercidos pelos grupos também são produtores de etnicidade. Os pressupostos trazidos pelos autores levam-nos a reconhecer também que inexistem impermeabilidades entre os sujeitos e os seus grupos. Essa é uma dimensão importante para a compreensão do desenvolvimento da identidade étnica, pois ao se desenvolver nos processos de interação, ela também está sujeita a negociações e recomposições.

As fronteiras étnicas, portanto, não são intransponíveis (BARTH, 2000). Segundo Barth, é através da interação entre os grupos que os processos de diferenciação são gerados. Assim, para o autor, em que pese o papel relevante da cultura na construção da etnicidade, ela deve ser concebida como consequência ou resultado dos processos interacionais. Pensando também nas questões empíricas, Barth ainda atenta aos cuidados necessários quanto aos anseios gerados para a caracterização da performance étnica. O autor demonstra que a expressão "grupo étnico" tem sido concebida na literatura antropológica através de uma série de características constitutivas da etnicidade, como a autoperpetuação do ponto de vista biológico e o compartilhamento de valores e formas culturais em comum e de uma identificação compartilhada entre os membros. Barth não questiona necessariamente tais atributos, mas a redução da discussão étnica à presença (ou não) dos mesmos. Assim, a compreensão da etnicidade não deve ser reduzida àquelas características discerníveis de maneira objetiva pelos antropólogos. Assim, seria necessário evitar a tipologia étnica, ou seja, a busca de elementos que atendam aos critérios pré-definidos para que se confirme ou não a pertença étnica. Para o autor, não existe um "modelo típico-ideal" a ser alcançado nesse propósito.

No âmbito dos estudos culturais encontramos alguns pressupostos que dialogam com as questões apontadas por Barth. Assim, Stuart Hall discute a emergência das "novas etnicidades", especificamente no

que diz respeito às intercorrências na política cultural negra, as quais teriam impacto na compreensão da performance étnica. Hall enfatiza ainda o peso das construções culturais e históricas na vida dos sujeitos, de maneira que reduzi-las a apenas uma categoria ou percepção seria um retrocesso na reflexão e nos sentidos imanentes às questões étnicas. O autor ainda expõe a prática da marginalização das etnicidades como prática que contribui para o silenciamento dos indivíduos e suas experiências (HALL, 2014). Com efeito, o "lugar particular" de onde os sujeitos emitem suas opiniões, histórias e experiências teria sido denegado historicamente. Logo, Hall conclui pela necessidade das "novas etnicidades" serem visibilizadas, sem que isso implique na teatralização da performance étnica, circunstância em que se acolhe a conotação (não incomum, e presente também na escola) do que denominou de "artistas étnicos", em relação aos sujeitos que foram subalternizados.

Diante dessas questões, partimos do reconhecimento das singularidades e especificidades imanentes a cada comunidade quilombola, singularidades estas que se estendem às relações escolares. cremos que é nesse contexto que as identidades dos indivíduos também vão se constituindo, através de um processo de reconhecimento, conflitos e autoconvencimento, mobilizando as características e compreensões que são geradas cotidianamente. A partir dos diálogos com as docentes, nos aproximamos do modo como o "ser quilombola" foi construído nas relações de alteridade com os demais grupos sociais, no contexto das relações escolares.

Por se tratar de uma categoria não oficial, e que é suscitada em uma história recente pelos movimentos sociais, torna-se fundamental observar os (des)caminhos presentes na construção da identidade do professor quilombola. Considerando as incipiências referentes à categoria "professor quilombola", como mencionado, priorizamos em campo o diálogo com docentes que se autodenominassem quilombolas e que lecionassem na escola da comunidade.

Reconhecendo a natureza etnográfica do estudo proposto, recorreremos à observação direta – tanto do cotidiano escolar quanto da comunidade como um todo – e à conversação. Esta última é aqui compreendida como uma prática dialógica, que busca romper com a perspectiva onde o pesquisador define o seu lugar e o pleno controle do diálogo.

Trata-se, portanto, de uma metodologia que tem como referência o debate intensificado nos anos 1980 sobre a representação etnográfica, que põe em cheque questões como as estratégias de convencimento presentes nos textos etnográficos (GEERTZ, 2002) e a autoridade exercida pelos pesquisadores em seus trabalhos de campo (CLIFFORD, 2002). Uma referência para essa desconstrução são as questões apontadas por Edward Said (1996), que abrem um importante debate sobre a representação do "Outro", no contexto da produção intelectual ocidental. A aceitação passiva da autoridade do pesquisador e das ideias que legitimam a autoridade é posta em cheque por Said. Outra referência, mais diretamente ligada à etnografia, é Johannes Fabian (2013), para quem as etnografias seriam

produzidas em um contexto marcado pela ausência de intersubjetividades. Deste modo, se a relação com os/as interlocutores/as acontece no contexto de uma comunicação intersubjetiva, essa comunicação é suprimida na textualização dos dados, sendo o pesquisador mantido espacial e temporalmente distante.

Em nossa conversação com as professoras quilombolas, portanto, adotamos uma perspectiva etnográfica crítico-reflexiva, que consiste, sobretudo, na busca de uma relação simétrica entre o/a pesquisador/a e seus/uas interlocutores/as, "apostando nas potencialidades da experiência, do encontro intersubjetivo e da imprevisibilidade" (SALLES e SALLES, 2018, p.48). Essa perspectiva não se dissocia da dimensão política que envolve a pesquisa social, antes a considera um aspecto fundamental, alinhado aos postulados do pensamento pós-colonial (GROSFOGUEL, 2007; WALSH, 2010).

Desse modo, procura-se romper com a perspectiva que limita a pesquisa à coleta sistemática e objetiva de dados, de modo acrítico, descrevendo a realidade do outro sem pôr em questão a sua própria realidade e sem considerar as questões político-epistemológicas implicadas no modo como os grupos humanos vêm sendo representados.

3 COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO AGRESTE PERNAMBUCANO

Tecer um panorama sobre os quilombos no Agreste de Pernambuco é uma tarefa que comporta limitações. Os dados e estudos sobre as comunidades ainda são exíguos e bastante esparsos. É preciso considerar também as particularidades de cada quilombo, o que tende a complexificar ainda mais o estudo sobre eles. Nessas condições, trazemos algumas considerações de caráter geral sobre esse panorama, mas que consideramos úteis à análise proposta no presente trabalho.

De acordo com a Fundação Cultural Palmares, de cento e cinquenta e uma comunidades quilombolas certificadas em Pernambuco, cinquenta e nove estão localizadas na mesorregião Agreste, conforme observamos na tabela abaixo:

Tabela 1 - Comunidades Quilombolas no Estado de Pernambuco por mesorregião¹

Mesorregião	Quantidade
Agreste	59
Mata	4
Metropolitana	4
São Francisco	34
Sertão	50
Total:	151

Fonte: Fundação Cultural Palmares.

¹Quantitativos sistematizados a partir das informações obtidas no endereço eletrônico da Fundação Cultural Palmares. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/CERTID%C3%95ES-EXPEDIDAS-%C3%80S-COMUNIDADES-REMANESCENTES-DE-QUILOMBOS-25-04-2017.pdf>. Acessado em 21 de junho de 2017.

Reportando-nos à história, é possível que a presença significativa de comunidades negras no Agreste de Pernambuco esteja associada à proximidade geográfica com o famoso quilombo dos Palmares. Vale destacar a significativa extensão territorial do quilombo palmarino, que em seu auge abrangia cerca de 27.000 km², estendendo-se do paralelo do Cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco, até o São Francisco, no estado de Alagoas (ANDRADE, 1997). Por outro lado, a guerra empreendida pelos holandeses entre 1630 e 1635 teria desorganizado a vida da colônia, com impacto significativo nos engenhos. A destruição ou abandono desses teria fortalecido a fuga dos escravos (RIBEIRO, 2014). Essa fuga, que teria ocasionado o aumento do número de quilombos, também seria resultado da indefinição sobre o que fazer com os negros escravizados no início da ocupação holandesa (MELLO, 2001).

Outro aspecto a ser considerado na caracterização dos quilombos no Agreste de Pernambuco é a luta pelo direito à terra. Esta persiste como uma reivindicação constante e necessária, pois, nesta região, apenas o Quilombo de Castainho, localizado no município de Garanhuns, recebeu a titulação de suas terras, o que ocorreu no ano de 2015². Uma mobilização positiva para fortalecer a luta das comunidades foi a fundação, no ano de 2017, da Federação das Comunidades Quilombolas e Populações Tradicionais do Estado de Pernambuco. Existe uma expectativa de que, com a Federação, seja fortalecida a comunicação entre as comunidades quilombolas, uma vez que não são observadas na região de estudo articulações diretas entre as comunidades vizinhas. A Federação, que conta com seis representantes de comunidades pertencentes ao Agreste, também tem o escopo de ampliar a assessoria jurídica, considerando que a reivindicação pelas terras é uma questão de interesse comum entre os quilombos da região.

Buscamos situar a partir dessas informações um panorama sucinto sobre o contexto das comunidades quilombolas no Agreste de Pernambuco. Nessas condições, observamos que o direito à terra majoritariamente tem sido objeto dos descompassos políticos e jurídicos que envolvem a questão quilombola na região, prevalecendo como questão emergente e de grande dificuldade.

4 QUILOMBO SERROTE DO GADO BRABO: O LUGAR DE ENUNCIÇÃO DAS PROFESSORAS

Na sequência, trazemos uma breve caracterização do campo da pesquisa, apresentando informações sobre o processo de certificação, referências históricas e sociais da comunidade, notadamente no que diz respeito à luta por direitos: terra, trabalho e educação. Assim o fazemos partindo da premissa

² Dados acessados em <http://www.incra.gov.br/noticias/territorio-quilombola-em-pernambuco-recebera-seu-primeiro-titulo-definitivo> e http://www.portais.pe.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=50e82a83-53d6-470f-a656-b636054672cb&groupId=17459. Acesso em 7 de novembro de 2019.

que a identidade é constituída a partir dos significados que são construídos socialmente, a partir dos quais damos sentidos à nossa existência. Não por acaso, a identidade profissional é constituída de valores e modos de se situar no mundo, a partir da história de vida dos sujeitos (PIMENTA, 2009). Logo, conhecer o lugar a partir do qual as docentes falam torna-se fundamental para a compreensão da própria identidade étnica das professoras quilombolas.

A comunidade quilombola Serrote do Gado Brabo encontra-se a oito quilômetros do município de São Bento do Una, localizado na microrregião do Vale do Ipojuca, Agreste Central de Pernambuco. A área quilombola é constituída por mais cinco sítios (Primavera, Caldeirãozinho, Caíbra, Jirau e Poço Doce). A liderança local estima que todo o território (contabilizando-se os cinco sítios do entorno do Serrote do Gado Brabo) é composto de aproximadamente 600 e 700 famílias, totalizando cerca de 5.000 pessoas na região.

Em 2001, foi criada a Associação Serrote do Gado Brabo. Em 2002, a comunidade obteve a certificação pela Fundação Cultural Palmares. Residem no território do Serrote cerca de 170 famílias. Com o processo de certificação, foram criadas ações para fortalecer a identidade negra da comunidade, voltadas, sobretudo, para os mais jovens, através da realização de grupos de dança. No entanto, os projetos artístico-culturais foram enfraquecidos, diante das vulnerabilidades socioeconômicas vivenciadas pela comunidade.

Em termos históricos, o Serrote do Gado Brabo remete à consolidação de fazendas na região, em meados do século XIX. Trata-se, portanto, do "sítio fundador". Uma vertente aceita pelos historiadores locais defende que, com o declínio das relações escravistas, foram doados lotes de terras aos ex-escravos (CINTRA, 1988). Ainda assim, é importante observar que as terras ocupadas pelos quilombolas comumente estão localizadas em áreas de menor potencial produtivo, revelando as dicotomias e assimetrias sociais existentes entre os fazendeiros e os escravizados no contexto estudado.

Como a maioria das comunidades quilombolas em Pernambuco, o Serrote do Gado Brabo não possui titulação definitiva de suas terras. Conforme mencionado pelo líder da comunidade à época da pesquisa³, Bartolomeu, apenas pequenas áreas são reservadas às famílias da região. Subsiste também certa subordinação dos integrantes da comunidade em relação aos fazendeiros, uma vez que se tornam economicamente dependentes destes para trabalhar nas áreas produtivas. Boa parte do solo é rochoso, principalmente as terras que são destinadas aos quilombolas. Nota-se a presença de lajeiros, o que não é bom para o plantio e compromete a produção agrícola na região. Como as melhores terras estão majoritariamente nas mãos dos grandes proprietários, os trabalhadores da comunidade muitas vezes precisam de anuência para laborar nas terras. Essa situação se torna um problema para os moradores, uma

³ Pesquisa realizada no ano de 2017.

vez que ficam à mercê não somente das condições morfoclimáticas, mas também da vontade dos grandes proprietários no que diz respeito à concessão de trabalho ou não.

A ausência de terras férteis para os moradores da comunidade repercute em dificuldades para se conquistar trabalho. Assim, diante da ausência de oportunidades no próprio Serrote e no município, é possível observar o deslocamento de jovens que destinam a mão-de-obra campesina para outras localidades. No transcurso da pesquisa, nos deparamos com jovens negros indo à cidade providenciar documentos para trabalhar no "Sul". Segundo Amanda, docente participante da pesquisa, O "Sul" é a região canaveira de Alagoas. Todas essas dificuldades referentes à empregabilidade emergem de um contexto ainda vulnerável e, em certa proporção, dicotômico entre os moradores da cidade e aqueles pertencentes ao Serrote. A ausência de empregos, as demandas não atendidas e o silenciamento do Poder Público frente a tais questões fazem seu Cosmo, um dos interlocutores de nossa pesquisa, concluir: "nosso voto é branco, mas nós somos negros". Também nesta direção, é importante observar que as dificuldades em encontrar trabalho também se estendem àqueles que já concluíram o ensino superior, a exemplo das docentes participantes desta pesquisa. Todas as docentes possuem vínculos temporários de trabalho. Esta instabilidade contratual também é endossada dada a prática, ainda bastante comum nos municípios do Agreste, de condicionar a contratação no serviço público ao voto no partido da situação.

No que diz respeito ao acesso à educação formal, a chegada da escola na comunidade deu-se em 2006. A construção da escola no Serrote foi precedida por uma série de mobilizações, o que amplia essa conquista para além do fomento de uma obra pública, configurando-se também como um ato de empoderamento e como uma questão de justiça para os moradores. Com fundamento nos relatos trazidos por Seu Cosmo e Seu Jorge durante a pesquisa, podemos dizer que, a escola local ganha esse sentido diante da resistência percebida à época de sua construção, já que, não somente para moradores urbanos, mas até mesmo para alguns agentes públicos municipais, uma escola no Serrote seria um desperdício de dinheiro público, pois não seria valorizada pelos quilombolas. A despeito de tais controvérsias, destaque-se que a escola funciona também como uma espécie de sede para os moradores, pois é utilizada para eventos, reuniões e até mesmo atendimento médico, diante da ausência de posto de saúde na localidade.

No contexto escolar, são perceptíveis desafios cotidianos enfrentados, decorrentes da vulnerabilidade socioeconômica sofrida pelas crianças e adolescentes da comunidade. Neste cenário, o racismo também se apresenta como um problema a ser enfrentado, demandando a mediação das docentes quando emergem situações de conflito. Este aspecto nos pareceu bastante relevante, se confrontado com as próprias experiências de vida narradas pelas professoras, as quais também fazem referência a processos discriminatórios que enfrentaram em suas trajetórias, como veremos no tópico seguinte. É a partir dessa tensão (conflitos vivenciados em sala de aula no contexto da Educação Básica e

experiências pessoais) que as professoras buscam preparar os estudantes para o que enfrentarão "lá fora". Esta preocupação se dá em virtude da dicotomia presente entre os moradores do Serrote e da cidade, presente em muitos relatos ouvidos no transcurso da pesquisa.

5 TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DAS PROFESSORAS QUILOMBOLAS

A instituição escolar, como apontaram Bourdieu e Passeron (1992), é um lugar historicamente permeado pela reprodução do poder. Assim, ela não é um lugar eminentemente emancipador. Também não tem sido um espaço de acolhimento às diferenças. Corroborando os argumentos dos autores, podemos dizer que essas relações assimétricas no contexto escolar são intensificadas quando se trata da comunidade negra. Essa fragilidade se torna evidente nas narrativas das nossas interlocutoras. Suas falas revelam a triste realidade de crianças negras, mas evidenciam também histórias de lutas e protagonismo de mulheres quilombolas, ao mesmo tempo em que denunciam o caráter racista da nossa educação. Suas trajetórias vão de encontro aos argumentos da meritocracia, onde o mero esforço pessoal é decisivo e suficiente para que o sujeito consiga sair de um contexto de opressão.

Um aspecto comum percebido nos relatos das docentes consiste na emergência das diferenças, quando das interações com integrantes da escola urbana. Além do fato de serem mulheres negras, a condição de moradoras do campo seria mais um preconceito por elas enfrentado. Desse modo, os conflitos aparecem na formação escolar, por vezes trazendo impactos na formação acadêmica. Como veremos, tais embates são ressaltados por todas as professoras.

As questões trazidas por nossa primeira interlocutora, Amanda, retratam os desafios enfrentados por alunas negras e quilombolas na escola. Ela nos diz que, aos cinco anos, insistiu em frequentar uma escola localizada em sua própria comunidade. Assim, ficou na escola como ouvinte e só no ano seguinte foi matriculada regularmente, tendo estudado da 1ª a 4ª série. Neste período, foi reprovada duas vezes. Interrompeu, então, os estudos, e só retornaria por volta dos 14 ou 15 anos, em uma escola urbana. Um detalhe apontado pela professora foi a resistência da avó em permitir que a neta continuasse os estudos na cidade, com a intensão de protegê-la de eventuais discriminações. Sobre esse ingresso na escola da cidade, ela relata: "Não sofri muito preconceito... Assim, sempre têm nos corredores aquelas crianças que ficavam chamando: 'nêga do Serrote!', 'nêga do cabelo duro!' E eu: 'que não gosta de pentear!'⁴, que eu sempre fui virada mesmo!"

Mesmo que nossa interlocutora, em certa medida, desdenhe as "brincadeiras" dos colegas da escola, transcorrem nesse relato algumas questões importantes no que toca às relações instituídas entre

⁴ As expressões utilizadas pelos estudantes e pela professora são alusivas à música "Fricote", do cantor Luiz Caldas, muito popular na década de 1990.

os moradores da cidade e aqueles pertencentes ao quilombo Serrote do Gado Brabo. As características fenotípicas ("nêga do cabelo duro") somam-se ao lugar de origem (o "Serrote") para impulsionar a discriminação.

Embora tenha dito que os insultos dos/as colegas não tenham gerado desconfortos, a professora nos diz que no período em que os mesmos aconteceram, ela nutria um forte desejo de sair da escola. Vale salientar que esse problema também foi apontado pelas próprias docentes no que diz respeito às dificuldades de permanência dos jovens da comunidade nas escolas da cidade, os quais geralmente se deparam com uma realidade muito diferente daquelas que vivenciam no sítio. Esse cenário permite-nos observar que persiste certo desconforto nas relações entre a população da área urbana frente à população do campo, aqui majoritariamente constituída por negros e negras.

Nesse contexto incômodo, não havia, segundo a professora, o menor desejo de tornar-se professora. No entanto, o desejo de sair da escola foi paulatinamente diminuindo. Segundo nossa interlocutora, essa mudança teria ocorrido graças à intervenção de um docente:

Não queria de forma alguma concluir meus estudos. Eu disse: "eu só vou estudar até a sexta série!" [o professor disse:] "Você vai pra oitava!" Fui pra oitava. "Quando eu chegar na oitava série eu não vou pra o Normal Médio, eu não vou!" [o professor disse:] "Você vai pra o Normal Médio!" Aí, quando chegou o Normal Médio: "eu não faço! Eu vou fazer pra professor, só não vou pra sala de aula".

Assim, o curso escolhido foi o Normal Médio, o qual proporciona a habilitação para o trabalho docente junto às turmas iniciais do ensino fundamental. Mesmo ingressando no curso, as aversões continuaram. A prática profissional no Normal Médio continuava causando inquietações na professora em formação:

Quando foi no meu primeiro estágio eu cheguei arrancando as tranças, porque eu usava rastafári, aí eu lembro que encontrei ele [o professor] nos corredores... O professor fala: "Eu não disse a você que você ia estagiar?! E você vai para a sala de aula!" "Eu não vou ser professora!" Ele disse: "Você vai ser professora, sim!" E dito não dito, eu fui estagiar. Não queria fazer faculdade de forma alguma, queria parar no Normal Médio.

As resistências apresentadas em sala de aula contrariavam o caminho profissional que começava a se desenhar. Nesse percurso, a docente já havia sido contratada para ser professora na comunidade. As negativas para o ensino superior cederiam lugar à proposta de uma bolsa integral de estudos, feita pelo gestor municipal. No entanto, o ingresso no ensino superior também não escapou de alguns receios:

Primeiro, eu cheguei com medo, porque faculdade, querendo ou não, tem aquela visão, né? São pessoas bem estruturadas, são pessoas ricas? Eu disse: "meu Deus, que vou fazer eu na faculdade, eu pobre e preta", era o que vinha na minha cabeça... Eu pobre e preta! Mas, assim, eu sempre, desde pirralha, eu fui muito brincalhona. Eu sempre tive facilidade pra lidar com as pessoas. E quando eu cheguei lá, eu vi que a realidade não era diferente da minha. Até mesmo na minha sala havia colegas minhas que também eram bolsistas [colegas de são de São Bento do Una e de cidades vizinhas]. Aí, isso foi me acalmando.

O processo de adequação ao ensino superior chama-nos a atenção em virtude das percepções que ainda latejam quanto à elitização do ensino. Embora juridicamente a faculdade cursada pela docente tenha o caráter de autarquia municipal, é por muitos conhecida como uma faculdade particular, em virtude do pagamento de mensalidades. Mesmo sem precisar o período específico em que cursou a graduação, vale destacar a escassez de instituições públicas no Agreste de Pernambuco. A mais próxima do município de São Bento do Una seria a Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns, uma instituição pública estadual, pertencente à Universidade de Pernambuco (UPE), e que, ainda assim, era custeada com pequenas mensalidades, cobrança que foi extinta apenas no ano de 2009, por meio de decreto estadual. Apenas com a expansão e interiorização das Universidades Federais, surge a Unidade Acadêmica do Agreste, no ano de 2005, também em Garanhuns. Esse contexto fortalece ainda mais o argumento trazido pela professora. Se muitas ainda são as barreiras existentes para o acesso ao ensino superior, no Agreste do estado elas se deram com mais intensidade. Ser "pobre e preta" era um contraponto a um ambiente ocupado possivelmente por pessoas brancas e com condição econômica mais estável.

Em termos práticos, a experiência trazida pela docente também traduz o que dizem as estatísticas atuais sobre a inserção da população negra no ensino superior. Em 2014, a distribuição educacional por cor ou raça no que diz respeito aos indivíduos com ensino superior completo no país era de 24,6% para brancos, em contrapartida a 10,6% para pardos e pretos. A mobilidade educacional de homens e mulheres brancas (7,6% e 12,8%, respectivamente) também pode ser confrontada com a de homens e mulheres negros/as (5,0% e 9,1%, respectivamente) (IBGE, 2017). Os dados demonstram que o ensino superior ainda é majoritariamente branco. As portas para os diferentes ainda se abrem em um ritmo menos acelerado.

A experiência compartilhada por nossa segunda interlocutora, a professora Érika, amplia os dilemas enfrentados na trajetória escolar, contexto em que são revelados os efeitos das omissões percebidas na instituição escolar e seus efeitos inexpressáveis. Os conflitos transparecem na lembrança de uma infância marcada pela discriminação dentro da escola. Nesse caso, a experiência não é de uma indiferença velada ou dissimulada, mas permeada por muitos problemas. Transcrevemos parte do relato feito por Érika:

Quando eu comecei a estudar eu morava na cidade, aí comecei com sete anos de idade. Tinha muita dificuldade na sala de aula, enfrentava muita coisa, o preconceito era muito grande, porque eu estudava na cidade. E assim, a quantidade, hoje, é diferente. A quantidade de negros antes era bem menos a frequentar a sala de aula. Então, eu era, assim, na minha turma eu acho que tinha uns 30... geralmente sempre foi 30 a 40 alunos dentro numa sala de aula e na minha turma na cidade tinha trinta alunos e de negra mesmo só tinha eu [...]. E eu sofria muito com o preconceito, passava o tempo todo trancada dentro da sala de aula, sofria o preconceito da chegada do portão até a hora da saída. Eu não ficava na hora do recreio, não sabia aproveitar o recreio, era muito deprimida, ficava sempre no fundo da sala de aula encostada na parede, não tinha o contato com ninguém porque as outras crianças não queriam aproximação por conta da cor e do cabelo, me rejeitava muito. Durante o recreio eu passava o período todinho dentro do banheiro escondida na escola, por conta que eles queriam bater em mim, por conta da cor e do meu cabelo, então eu levava apelido de negra preta do Serrote, cabelo de bombрил de ariar panela, e queriam bater por conta disso, e a minha única saída pra não ser espancada era me trancar dentro do banheiro

[...]. Eu não podia ficar na sala, porque se ficasse na sala eu apanhava, minha única saída era o banheiro. Chegava lá, eu me trancava dentro do banheiro e ficava o recreio todinho [...] Quando chegou a quinta série, passei! Passei! Nunca tive amizade.

Ao término da quarta série, a professora passou novamente a residir na comunidade, deslocando-se até a cidade para continuar os estudos. Seu relato aponta uma série de problemas que se entrelaçam nas tramas sociais da discriminação e da indiferença. Também demonstra os paradoxos da relação entre o urbano e o Serrote do Gado Brabo. Nesse percurso, ressaltamos o processo de migrações recorrente na comunidade que é inicialmente relatado por Érika. Essas migrações, intra ou extrarregionais, estão, em sua grande maioria, relacionadas à questão da empregabilidade (FERREIRA, 2008). Esse é o caso da família de nossa interlocutora, cuja saída dos pais do sítio para São Bento do Una, se deu em virtude das difíceis condições de trabalho.

Com a chegada à escola da cidade, adveio o sentimento de hostilidade em relação à menina "mais pretinha" da sala de aula. A partir de então, novamente aparecem os termos que atrelam, de maneira pejorativa, o sujeito ao seu lugar de origem ("negra preta do Serrote"). Além das agressões verbais, havia o risco das agressões físicas. Todo esse cenário foi movido pela omissão na escola, gerando, concomitantemente, o silêncio em casa, para que os problemas não fossem ampliados.

Observamos nesta experiência que persiste um sentimento de incompletude acalentado por maiorias étnicas, tendo em vista que veem nas minorias um possível risco para a desestabilização de suas certezas. Como nos diz Appadurai (2009), a partir do que denominou de ansiedade da incompletude, as maiorias numéricas podem se tornar etnocidas frente aos pequenos números. Os argumentos do autor, que parte de uma discussão sobre a violência étnica em grande escala no mundo, no contexto da globalização e das políticas neoliberais, nos ajudam a compreender a violência presente nas narrativas de nossas interlocutoras.

Retomando, portanto, a fala de Érika, observamos que as dificuldades em sua escolarização inicial geraram consequências que se estenderam em diversos contextos de sua sociabilidade. Assim, a busca pelo isolamento é cultivada em outros momentos da vida escolar, a exemplo da experiência narrada sobre o ensino médio:

Comecei o ensino médio, o Normal Médio, e fiz até o quarto ano, com muita dificuldade. Aí, eu enfrentei muita dificuldade, não em questão de amizade, porque eu já tinha a minha concepção de que eu tinha que ficar só, pra não ser humilhada. Pra não ser humilhada, não ser pisada, não passar por nenhum tipo de constrangimento, eu me isolava por si só [...]. Os grupos era eu só. Se tivesse algum enjeitado dentro da sala, era que ficava no meu grupo, era meu colega [...]. E minhas amizades eram sempre: gay, eram sempre pessoas mais adultas que estavam fora de faixa, que estudavam comigo, pessoas idosas.

Esta passagem da vida escolar, já em vias da formação profissional no Normal Médio, leva-nos a pensar sobre como a rejeição nos anos iniciais provocou o afastamento dos grupos na sala de aula, gerando a união entre aqueles que também divergiam do padrão esperado. Os que, de certa maneira, eram

dissonantes do perfil discente desejável ou ao menos esperado no curso de Normal Médio constituíam novos núcleos na sala de aula. Com efeito, a “diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ ou forasteiros” (WOODWARD, 2000, p. 50).

É a partir de sua experiência familiar e educacional que Érika também analisa a condição geral dos moradores da comunidade no que diz respeito ao acesso à educação escolar:

Os meus pais não estudaram porque eles não tinham a oportunidade de estudar. Só que, com o tempo, as coisas foram melhorando. E quando eles tiveram oportunidade de estudar, os mais novos, os mais atuais, eles desistiam por conta do preconceito. Esse preconceito que eu sofri faz muita coisa, faz com que muitas pessoas desistam, não querem estudar, preferem casar, ser dona de casa, agricultor e tá ótimo. Conseguir o pão de cada dia e tá bom, porque o preconceito faz com que a gente desista. Eu não sei até hoje onde eu fui buscar força pra continuar nos estudos, porque realmente eu estava super arrastada, assim, humilhada suficiente.

A referência à desistência escolar nos argumentos de Érika denota o fosso entre os moradores do quilombo e o acesso à escolarização. Nesse percurso, muitos são os desafios – culturais, econômicos, étnicos – que se colocam como barreiras concretas no acesso à escola e no decurso de sua formação profissional.

A trajetória escolar de nossa terceira interlocutora, a professora Regivalda, foi iniciada na escola da Vila do Espírito Santo, povoado próximo ao território quilombola. Aos doze anos, começou a estudar na cidade. Assim, para cursar a quinta série, a pré-adolescente precisou estudar no turno noturno, uma vez que as possibilidades de estudo eram escassas. Regivalda afirma que, nessa época, possuía apenas duas opções: ou permaneceria estudando na Vila do Espírito Santo, assumindo as dificuldades de deslocamento, precisando ir de bicicleta ou a pé para a escola, ou iria, acompanhada de seu irmão, à cidade, no turno da noite.

Nesse primeiro ano estudando na cidade, sofreu uma reprovação. Resolveu, então, mudar de escola, sem saber que nesta também lecionava a professora que a reprovava, de quem continuaria, portanto, sendo aluna. Em certa medida, a experiência de Regivalda não difere dos casos anteriormente apresentados no que toca aos conflitos que permeiam as relações escolares. Entre a sétima e oitava séries, mais uma vez são evidenciados os problemas de racismo:

Lá, o pessoal tinha um certo preconceito com as pessoas negras, mesmo. “Ah, é negro não sei da onde! É lá do Serrote!” Aí começava a colocar, apelidando a gente, apelidava mesmo, dava muita coisa. Aí, eu me chateava, porque eu não tinha certo conhecimento, eu ficava meia... eu não era quietinha, não. Muito braba, muito braba! Oxe, se dissesse qualquer coisa comigo, eu já estava brigando! E hoje eu vejo que os alunos na comunidade, eles têm o mesmo comportamento quando eu tinha meus doze, treze anos [...] Sofri muito, eu digo assim, sofri muito preconceito porque eu não entendia. Eles falavam comigo e eu era muito, como eu posso dizer, grosseira, arrogante.

As agressões verbais tendo como referências tanto as suas características fenotípicas quanto seu lugar de origem são semelhantes às aquelas relatadas pelas outras interlocutoras. Observamos, no entanto,

que Regivalda reagia a esses insultos "brigando". Essa característica de partir para o enfrentamento acompanharia a docente em sua própria afirmação do ser quilombola. Com a mesma disposição que tinha em reagir às agressões, reagiu às condições desumanas a que fora submetida sua comunidade, tendo participado ativamente das mobilizações do quilombo.

Aí, meu pai formou a Associação Quilombola... Eu mesmo, eu sou tímida, eu tenho vergonha de falar em público, entendesse? [...] Ele fez a associação. A gente participava de vários projetos. Aí, através da associação é que eu pude perceber mais, conhecer mais, ter mais conhecimento dentro da área do que poderia ser realmente quilombola.

Também percebemos na fala de Regivalda que a formação construída junto à comunidade foi fundamental para a sua compreensão sobre o ser quilombola. O sentido desse pertencimento se contrapõe às propostas assimilacionistas a que foram submetidas na instituição escolar durante a adolescência, o que configuraria uma educação para um não-ser.

Retomamos um elemento comum nas experiências educacionais das docentes, que é a discriminação das professoras por serem negras e pelo seu local de origem. Pensar nas relações escolares a partir das distinções provocadas pelos estudantes, a demarcação de lugares e a hostilidade frente às minorias demonstra uma série de indicativos sobre as relações que se estabelecem entre os diferentes.

A partir dessas considerações, não nos torna difícil perceber, com base nas narrativas das três docentes, que a presença de estudantes campesinas, quilombolas, mulheres e negras no cotidiano escolar urbano estremecia um campo concebido até certo ponto como homogêneo. No caso das docentes, a diferença foi concebida no ambiente da escola urbana por uma visão negativa e pejorativa. Ser do Serrote do Gado Brabo, como mencionado, já gerava, por si só, um incômodo e hostilidades.

Se as minorias étnicas e culturais que chegam à escola ainda têm suas diferenças negadas, se "a cultura escolar hegemônica reage às culturas que chegam com os educandos" (ARROYO, 2014), desvencilhar-se dessa hegemonia e afirmar-se enquanto sujeito ou grupo dotado de epistemologias próprias consiste em uma tarefa fundamental para a construção do ser quilombola. Não se trata de assumir um lugar menor, subsidiário ou deficitário, mas um diálogo interepistêmico, onde os saberes se complementam, dialogam, em uma perspectiva diatópica (SANTOS, 2007, p. 16). A construção do ser professora quilombola, portanto, como apontaram as narrativas das nossas interlocutoras, é um processo complexo, marcado por tensões e desafios (ser negra, ser mulher, ser do Serrote). Exige, portanto, assumir a educação escolar também como um ato político, para além dos postulados do sistema-mundo moderno/colonial, que naturalizam as assimetrias, valorizando uma educação cada vez menos comprometida com a formação crítica e com o diálogo intercultural.

6 CONCLUSÕES

Neste artigo, refletimos sobre a trajetória educacional das professoras quilombolas e sua relação com a construção identitária. Como temos observado, a educação escolar, entre outras possibilidades, pode desempenhar um papel fundamental no fortalecimento da identidade étnica, enquanto um espaço estratégico para a construção desse pertencimento. No entanto, os obstáculos para a efetivação de uma educação escolar específica e diferenciada são muitos. Um deles, como mencionado na introdução do presente artigo, diz respeito à construção da categoria de professor/a quilombola. Em termos normativos, ela ainda não existe. Neste sentido, vale destacar o não cumprimento das metas estruturantes do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que dizem respeito à educação escolar nas comunidades quilombolas. Nesta direção, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), dissolvida pelo Governo Bolsonaro, apresentou como parte das suas estratégias, com prazo para 2018, a implementação de programas específicos para a formação de profissionais da educação para as comunidades quilombolas, bem como a observação das especificidades dessas escolas no provimento de cargos a elas destinados. Nada disso foi alcançado. O problema das políticas nacionais para a educação quilombola se agravou com o limite de investimentos nas áreas sociais, determinado pela Emenda Constitucional 95/2016,⁵ durante o governo Temer, e com os cortes e investidas contra as minorias étnicas e culturais do governo Bolsonaro.

O investimento exíguo nas formações específicas para o professorado que atua nas escolas quilombolas interfere no fortalecimento da categoria de professor/a quilombola na região. Corrobora esse cenário a inexistência, em nossa região de estudo, durante o período de realização da pesquisa, de articulações entre os/as docentes quilombolas na defesa de uma educação específica e diferenciada. A luta para se tornar um/a professor/a quilombola, portanto, exige articulações entre os/as docentes quilombolas, sobretudo no que diz respeito ao envolvimento com as causas da comunidade. Com efeito, essa construção depende da construção primeira do ser quilombola.

Partindo de uma perspectiva etnográfica crítico-analítica, procuramos manter uma relação mais simétrica com as nossas interlocutoras, o que possibilitou um encontro mais intersubjetivo e imprevisível. Assim, em nossas conversas as professoras não se limitaram às dificuldades vivenciadas em sua formação educacional, sendo também relatados os problemas sociais do cotidiano e que persistem na realidade das novas gerações da comunidade. Notadamente, os conflitos destacados remetem ao preconceito racial e a dificuldade na interação com grupos externos ao quilombo.

⁵ Determina que os investimentos nas áreas sociais não devam superar o reajuste inflacionário até 2036.

Ao apontarem o preconceito enfrentado na educação escolar, compreendemos que as docentes também robustecem a performance étnica a partir das suas experiências, através das relações de controle e silenciamento que foram exercidas nesse caminho (BARTH, 2005). Somado a esses conflitos, as docentes utilizam como marcadores étnicos não somente características fenotípicas (cor da pele e cabelo), como também o pertencimento ao quilombo do Serrote do Gado Brabo. Como relataram em suas falas, em maior ou menor proporção, além da repulsa às características fenotípicas, as docentes lidaram com o preconceito em relação ao seu lugar de origem, na própria instituição escolar. Deste modo, ao lado do racismo enfrentado, a visão depreciativa ou de comiseração em relação ao Serrote marcou/marca as relações com os demais grupos sociais. Essas experiências também são constitutivas da identidade docente, influenciando o trabalho junto aos estudantes da escola local. Não por acaso, como vimos, há entre as professoras uma preocupação em preparar as crianças e adolescentes da comunidade para o que eles irão enfrentar "lá fora".

Por fim, é possível afirmar que a construção do ser professora quilombola remete a um conjunto de tensões e conflitos identitários. Dentre eles, o desafio de repensar a escola, concebendo-a como um espaço outro, para além da imagem vivenciada na infância e em toda sua trajetória escolar, qual seja de um lugar hostil, marcado pelo medo, preconceito e racismo. É possível afirmar que a construção do ser professor/a quilombola e a criação da escola como um espaço outro exigem o fortalecimento dos processos e mecanismos de articulação entre os/as professores/as. Como mostrou a própria luta conjunta para a conquista da terra, só através da mobilização da comunidade o silêncio imposto pela linguagem hegemônica poderá ser superado, fazendo falar as vozes do quilombo, historicamente silenciadas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia de. **Pernambuco imortal**: evolução histórica e social de Pernambuco. Recife: CEPE, 1997.

APPADURAI, Arjun. **O medo ao pequeno número**: ensaio sobre a geografia da raiva. São Paulo: Iluminuras, Itaú Cultural, 2009.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARRUTI, José Maurício. Etnicidade. In: SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio Alves (Orgs.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BARTH, Fredrik. **Etnicidade e o conceito de cultura**. Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política. Disponível em: http://www.uff.br/antropolitica/revistasantropoliticas/revista_antropolitica_19.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

BRASIL. Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

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, 2002.

DUSSEL, E. **Apel, Ricoeur Rorty y la filosofía de la liberación**. (1993a). Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218052727/APEL.pdf>. Acesso 02 de março de 2019.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E. & BOCHNER, Arthur P. **Autoethnography: an overview** – in Historical Social Research. Vol. 36, n. 4, p. 273-290. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.12759/hsr.36.2011.4.273-290>>. Acesso em 08 de agosto de 2019.

FABIAN, Johannes. **O Tempo e o outro**: como a antropologia estabelece seu objeto. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

FERREIRA, Francisco Marcelo Gomes. **Serrote do Gado Brabo**: Identidade, Territorialidade e Migrações em uma comunidade remanescente de quilombos. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas**: O antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

GROSGOUEL, RAMÓN. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos**: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. Revista Ciência e Cultura. vol. 59, n. 2, Abr/Jun. 2007. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a15v59n2.pdf>. Acesso 7 de março de 2020.

HALL, Stuart. **Sin Garantías**: trayectorias y problemáticas em estudios culturales. Colômbia: Envió, 2014.

MELLO, José Antônio Gonsalves de. **Tempo dos flamengos**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

RICOEUR, Paul. **O CONFLITO DAS INTERPRETAÇÕES**: ensaios de hermenêutica. Porto: RES-Editora, 1988.

RIBEIRO, René. O negro em Pernambuco. In RIBEIRO, Celina Hutzler (Org.). **René Ribeiro e a Antropologia dos cultos afro-brasileiros**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política. São Paulo. 1997, v. 39, pp.105-124. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451997000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 10 de dezembro de 2019.

SALLES, Sandro Guimarães de; SALLES, Conceição Nóbrega Lima de. Etnografia do cotidiano escolar. In: (Org.) GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza; SILVA, Jaqueline Barbosa. **Pesquisa em Educação**: teorias, experiências e orientações. Série Livro-Texto. Recife: Edufpe, 2018.

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.

THOMAS, JIM. **Doing Critical Ethnography**. Newbury Park: SAGE Publications. 1993.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. In. WALSH, C (Org.). **Construyendo Interculturalidad crítica**. La paz, Convenio Andrés Bello; Instituto Internacionalo de Integración, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Vozes, 2000.