



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Camboriú

ELIAS MANDE LAURINDO ANDRÉ

**EXPERIÊNCIAS DISCENTES DE FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA - HABILITAÇÃO
PEDAGOGIA DA UNIVILLE**

Camboriú, SC

2022

ELIAS MANDE LAURINDO ANDRÉ

**EXPERIÊNCIAS DISCENTES DE FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA - HABILITAÇÃO
PEDAGOGIA DA UNIVILLE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Alexandre Vanzuita, Doutor em Educação.

Camboriú, SC

2022

AA555e André, Elias Mande Laurindo
EXPERIÊNCIAS DISCENTES DE FORMAÇÃO INICIAL NO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA
HABILITAÇÃO PEDAGOGIA DA UNIVILLE / Elias Mande
Laurindo André; orientador Alexandre Vanzuita. --
Camboriú, 2022.
157 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal
Catarinense, campus Camboriú, , Camboriú, 2022.

Inclui referências.

1. Educação Escolar Quilombola. 2. Formação de
Professores(as) Quilombolas. 3. Quilombolas em Santa
Catarina. 4. Licenciatura em Educação Escolar
Quilombola. 5. Educação Escolar Quilombola - UNIVILLE.
I. Vanzuita, Alexandre . II. Instituto Federal
Catarinense. . III. Título.

ELIAS MANDE LAURINDO ANDRÉ

**EXPERIÊNCIAS DISCENTES DE FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA -
HABILITAÇÃO PEDAGOGIA DA UNIVILLE**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 04 de março de 2022.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Alexandre Vanzuita, Dr.

Orientador e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Carolina dos Anjos de Borba, Dr.^a

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Marilândes Mól Ribeiro de Melo, Dr.^a

Instituto Federal Catarinense

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Valdemar Siqueira Filho, Dr.

Universidade Federal Rural do Semi-árido

Camboriú

2022



Emitido em 04/03/2022

DECLARAÇÃO Nº 3/2022 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 07/03/2022 09:35)

ALEXANDRE VANZUITA
PROFESSOR ENS BASICO TECN
TECNOLOGICO CGES/CAM (11.01.03.56)
Matrícula: 2764188

(Assinado digitalmente em 07/03/2022 09:12)

MARILANDES MOL RIBEIRO DE MELO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CPEDAG/CAM (11.01.03.11)
Matrícula: 1715961

(Assinado digitalmente em 07/03/2022 10:07)

VALDEMAR SIQUEIRA FILHO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 130.473.728-45

(Assinado digitalmente em 07/03/2022 09:38)

CAROLINA DOS ANJOS DE BORBA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 000.731.710-77

Dedicatória

À minha mãe, Ana Nalumingo Silissoli Laurindo, que me ensinou a olhar para a educação
com olhos de esperança.

Ao Orlando Gulonda: “Quem tem um amigo tem tudo” (Emicida).

Aos(às) quilombolas espalhados(as) pelo Brasil.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão,

Agradeço carinhosamente a Melânia de Sousa, minha companheira, pelo cuidado ao longo de todo o processo de pesquisa e por compreender as minhas ausências nos momentos de escrita.

Ao Aniceto Cambinda e ao Laurindo Dumba pela acolhida, por serem companheiros nas madrugadas de escrita e por serem exemplos e inspiração de disciplina e leveza.

Aos colegas do CEEDUC, que sempre se fizeram presentes em minha trajetória de formação aqui no Brasil. Especialmente, agradeço ao Claiton Pommerening pelo apoio e incentivo e ao Valdinei Gandra por cobrir minhas ausências nos períodos laborais.

A Lilian, minha terapeuta, que foi meu maior suporte nos momentos de crise. Obrigado por fazer o seu trabalho com excelência.

Ao Allan Henriques Gomes por sempre me conduzir a olhar para além do que está dado e por tornar a vida possível.

Ao Orlando Gulonda por me fazer acreditar que era possível fazer mestrado. Obrigado por às vezes acreditar em mim mais do que eu mesmo. Você é a definição de amigo.

Carinhosamente, agradeço ao Prof. Dr. Alexandre Vanzuita, meu orientador. Obrigado por sua prontidão e disponibilidade até nos momentos inesperados. Obrigado por me acolher e compreender em todos os momentos.

Agradeço imensamente a cada uma das professoras da Univille por acolherem esta pesquisa e abrirem espaço na instituição, cedendo suas aulas para que esse trabalho fosse possível. Igualmente agradeço aos(às) discentes do curso de licenciatura em Educação Escolar Quilombola – habilitação Pedagogia por se disporem a participar deste processo. Sem vocês, esta pesquisa não existiria.

Agradeço de modo geral aos(às) professores(as) do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú* pelas contribuições durante as aulas.

A minha missão cada vez que eu pegar uma caneta e um microfone é devolver a alma de cada um dos meus irmãos e irmãs que sentiu que um dia não teve uma (EMICIDA, 2019).

RESUMO

Este trabalho objetivou analisar quais os sentidos que os(as) discentes da licenciatura em Educação Escolar Quilombola – habilitação Pedagogia da Univille produzem sobre essa experiência de formação inicial. Destacamos que em 2010 a Educação Escolar Quilombola foi incluída nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica como modalidade educacional, atendendo às reivindicações históricas das comunidades quilombolas brasileiras e do Movimento Negro Unificado (MNU). Em 2012, foram elaboradas as suas Diretrizes Curriculares Nacionais. Para a sua efetivação nos estados, constatou-se a necessidade de professores(as) com formação diferenciada, capazes de atender às especificidades das comunidades quilombolas. Respondendo a tal demanda, em 2019, a Secretaria da Educação (SED) de Santa Catarina abriu um Edital para credenciar Instituições de Ensino Superior (IES) a ofertarem o curso de licenciatura em Educação Escolar Quilombola – habilitação Pedagogia. No mesmo ano, como resultado desse processo, a Universidade da Região de Joinville (Univille) foi credenciada e passou a ofertar o curso, sendo a primeira e única turma de licenciatura nessa modalidade em todo o estado, até o presente momento. Portanto, os(as) discentes dessa turma constituem os(as) interlocutores(as) desta pesquisa. O caminho metodológico foi de abordagem qualitativa e experiencial, de perspectiva analítica e interpretativa, por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977) e Franco (2018), embasando-se principalmente nos seguintes referenciais teóricos: Givânia da Silva (2012, 2018), Vanessa da Rocha (2020), Munanga (2020), Hall (2014), Silvio Almeida (2019) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ. Em termos de resultados, percebeu-se que: além das dificuldades próprias de qualquer processo formativo (gestão de tempo, acesso e organização de conteúdos do curso, compreensão/assimilação/apreensão do conteúdo de determinada disciplina), os(as) estudantes enfrentam dificuldades ligadas à condição étnico-racial (preconceito, discriminação e estigmatização - racismo); a experiência de formação tem reafirmado o autorreconhecimento da identidade quilombola e, a partir disso, o curso apresenta recursos potenciais para a construção da identidade profissional (identidade docente quilombola), pois sua matriz curricular é preenchida por disciplinas que se ocupam especificamente da história, cultura e tradição das comunidades quilombolas, conforme relatado pelos(as) discentes.

Palavras-chave: Educação escolar quilombola. Processos formativos. Quilombos. Quilombolas. Pedagogia.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the meanings that the students of the Licenciatura in Quilombola School Education - Pedagogical Training at UNIVILLE produce about this experience of initial formation. We emphasize that given the historical claims of Brazilian Quilombola Communities and the Unified Black Movement, in 2010, Quilombola School Education was included in the General Curriculum Guidelines for Basic Education as an educational modality. In 2012, its National Curriculum Guidelines were drawn up. For its implementation in the states, there was a need for teachers with differentiated training, capable of meeting the specificities of Quilombola Communities. Responding to such demand in 2019, the Santa Catarina Department of Education (SED) opened a Public Notice to accredit Higher Education Institutions to offer the Degree in Quilombola School Education - Pedagogy Qualification. In the same year, as a result of the process, the University of the Region of Joinville (Univille) was accredited, and started to offer the course, and this class being the first and only of Licenciatura in this modality throughout the state so far. Therefore, the students of this group constitute the interlocutors of this research. The methodological approach was a qualitative and experiential approach, from an analytical and interpretive perspective, through the content analysis technique of Bardin (1977) and Franco (2018), based mainly on the following theoretical framework: Givânia da Silva (2012, 2018), Vanessa da Rocha (2020), Munanga (2020), Hall (2014), Silvio Almeida (2019) and the National Curriculum Guidelines for the EEQ. In terms of results, it was noticed that: In addition to the difficulties inherent in any training process (time management, access and organization of course content, understanding/assimilation/apprehension of the content of a given subject) students face others linked to ethnic-racial condition (prejudice, discrimination and stigmatization - racism); The training experience has reaffirmed the self-recognition of the quilombola identity and, from this, the course presents potential resources for the construction of a professional identity (quilombola teacher identity) because the curriculum matrix of the course is filled with disciplines that deal specifically with history, culture and tradition of quilombola communities, as reported by students.

Keywords: Quilombola School Education. Formative Processes. Quilombos. Quilombolas. Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do Brasil destacando o estado de Santa Catarina.....	20
Figura 2 – Mapa de Santa Catarina destacando a cidade de Joinville.....	21
Figura 3 - Mapa de Santa Catarina destacando as comunidades quilombolas	67
Figura 4 – Identidade de gênero dos interlocutores da pesquisa	84
Figura 5 – Faixa etária dos(as) discentes da licenciatura em EEQ.....	85
Figura 6 – Estado civil dos(as) interlocutores(as) da pesquisa.....	86
Figura 7 – Empregabilidade dos(as) discentes	87
Figura 8 – Renda mensal individual.....	87
Figura 9 – Renda mensal por família	88
Figura 10 – Trajetória escolar de ensino fundamental	89
Figura 11 – Trajetória escolar de ensino médio	89
Figura 12 – Imagem aérea da Univille <i>campus</i> Bom Retiro	90
Figura 13 – Imagem da fachada frontal da Univille <i>campus</i> Bom Retiro.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados das buscas de teses e dissertações nos catálogos da Capes e do BDTD	37
Quadro 2 – Comunidades quilombolas de Santa Catarina	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEJUSCON – Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
DCNEEQ – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
EEQ – Educação Escolar Quilombola
FAPEU - Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária
FCP – Fundação Cultural Palmares
FUMDES – Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior
IES – Instituição de Ensino Superior
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MNU – Movimento Negro Unificado
MPF – Ministério Público Federal
NUER – Núcleo de Estudos das Relações Interétnicas
PNE – Plano Nacional de Educação
PR – Paraná
SC – Santa Catarina
SED – Secretaria de Estado da Educação
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR – Universidade Estadual do Paraná
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UnB – Universidade de Brasília
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	ITINERÁRIOS DA PESQUISA.....	29
3	PANORAMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUILOMBOLAS....	36
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (EEQ).....	50
4.1	APORTE PARA CONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE QUILOMBOLA	54
5	QUESTÕES QUILOMBOLAS EM SANTA CATARINA	59
5.1	NOVOS VENTOS NOS ENFRENTAMENTOS DAS QUESTÕES QUILOMBOLAS EM SANTA CATARINA.....	62
5.2	A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM SANTA CATARINA	67
6	FORMANDO PROFESSORES(AS) PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO ESTADO CATARINENSE	74
6.1	CONSTRUINDO CONHECIMENTO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DOS(AS) DISCENTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA – HABILITAÇÃO PEDAGOGIA	77
6.2	CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) INTERLOCUTORES(AS) DA PESQUISA....	80
6.3	ANALISANDO AS EXPERIÊNCIAS DISCENTES.....	88
6.3.1	Autorreconhecimento: perceber-se quilombola.....	89
6.3.2	Construção da identidade docente quilombola e docência quilombola.....	96
6.3.3	Representatividade: tornar-se sujeito.....	103
6.3.4	Racismo, preconceito racial e discriminação racial: tensões no/do processo formativo.	108
6.3.5	Experimentação do espaço universitário: integração/socialização.	112
6.3.6	Motivações de ingresso/permanência no curso e perspectivas pós- formação.	116
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
	REFERÊNCIAS.....	124

APÊNDICE A - Perguntas da entrevista semiestruturada.....	135
APÊNDICE B - Perguntas do grupo focal	137
ANEXO A – Termo de anuência	139
ANEXO B – Parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa com seres humanos	141
ANEXO C – Carta de anuência para professores(as) da educação escolar quilombola em Santa Catarina.....	146
ANEXO D – Edital para credenciamento de instituições de ensino superior para oferta do curso de licenciatura em educação escolar quilombola – habilitação pedagogia	147
ANEXO E – Resultado do edital de credenciamento de instituições do ensino superior para oferta do curso de licenciatura em educação escolar quilombola – habilitação pedagogia.....	155
ANEXO F - Matriz curricular do curso de licenciatura em educação escolar quilombola – habilitação pedagogia da Univille	156

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu da percepção das ausências negras na cidade de Joinville, no estado de Santa Catarina. De andar pelas ruas da cidade, transitar nos espaços universitários, frequentar restaurantes e sempre se perceber como minoria, ou, na maior parte das vezes, maioria nos espaços/lugares inferiorizados. Como quando, caminhando pelas encruzilhadas de Joinville, observava a presença de outros(as) negros(as) trabalhando em condições subalternas, longe dos lugares de poder. Prestava atenção nas conversas do cotidiano e percebia nos discursos um forte apelo à hegemonia alemã. Atentava-me a tais conversas e era capturado pela curiosidade suscitada pelas falas excitantes dos joinvilenses, carregadas de orgulho e prazer ao se autoidentificarem como alemães, italianos, holandeses, suíços - germânicos de modo geral, apesar de terem nascido em território brasileiro e, em tese, serem cidadãos brasileiros. Falas que traduzem a autoidentificação europeia são cotidianas no contexto da cidade. Chamar alguém de alemão ou italiano em Joinville/SC é muito comum.

Ao mesmo tempo em que um grupo se orgulha por suas raízes, fazendo constantemente apelos à sua ascendência germânica, como símbolo de elevação cultural, do outro lado se percebe uma timidez semelhante à fuga ou negação em assumir sua ascendência (africana ou indígena) por parte dos não brancos. E faz todo sentido pessoas não brancas, morando em Joinville/SC, muitas vezes viverem sob o signo da negação de sua identidade, afinal de contas, a cidade é conhecida como Cidade dos Príncipes (JOINVILLE, 2019), esboçando o anseio/necessidade de preservar a identificação com a Europa e os processos de invisibilização dos não brancos que compõem a estrutura desta cidade. Com efeito, a história dos africanos (incluindo afrodescendentes) e dos indígenas é marcada por outra lógica, outras memórias. Seus ancestrais rememoram reis e rainhas, para os africanos e afrodescendentes, e caciques e pajés, para os indígenas.

Foi a partir dessa experiência estética que a reflexão em torno do lugar do(a) negro(a) na história da cidade foi ganhando corpo. Inicialmente, meus questionamentos direcionavam-se para a necessidade de uma educação escolar capaz de ressignificar o olhar viciado que se tem sobre o continente africano, pois estava cansado de responder perguntas absurdas sobre a história de África e suas teias culturais.

Importa afirmar que sou africano, de nacionalidade angolana, residindo no Brasil há onze anos – tempo suficiente para perceber que a estrutura social brasileira está orientada a negar a nossa existência. Tal negação histórica se acentua quando se trata de corpos negros estrangeiros.

Gosto de dizer que o Brasil me ensinou que sou negro. Com isso não quero dizer que antes de chegar ao território brasileiro não me autorreconhecia negro. Não, não é isso. Sempre me percebi e autorreconheci negro. Até então, para mim, ser negro era algo “normal”, comum, afinal cresci num país (Angola) de maioria esmagadora negra, com inúmeros exemplos de representatividade, desde os dirigentes do país (classe política) aos mais diversos meios de comunicação (mídia de modo geral). De jeito nenhum isso é sinônimo de ausência do racismo em Angola, pois o racismo é estrutural (ALMEIDA, 2019), transpassa as dimensões territoriais.

O Brasil me ensinou e me ensina que sou negro quando preciso diariamente provar que existo. Que sou humano igual aos não negros. Quando preciso diariamente provar às pessoas que sou um sujeito cognoscente. Quando percebo que as histórias e culturas dos(as) negros(as) e dos países africanos são tidas como subculturas, de modo que precisam ser abalizadas por leis para figurarem nas grades curriculares. Quando os conhecimentos produzidos por negros(as) precisam enfrentar longos processos de lutas para integrarem o conjunto de conhecimentos tidos como científicos.

Quando uma cidade como Joinville faz da participação dos(as) negros(as) na sua fundação e construção histórica um mero apêndice, o Brasil me ensina a ser negro. Ao me conceber negro nessa lógica, dentre as várias opções de resposta, duas me são impostas: ser um resignado ou um insurgente, aceitar ou lutar contra. Escolhi me alistar aos homens e mulheres que desde os processos de colonização insurgiram-se contra toda a possibilidade de desumanização da população negra.

Alinhei essa escolha ao que desde muito cedo aprendi com a minha mãe: olhar para a educação com olhos de esperança, como campo que possibilita transformações estruturais. A partir desse olhar percebi o caminho para me insurgir contra o lugar que é dado à população negra. Meu foco foi apostar na educação como possibilidade de ressignificar o olhar que se tem sobre nós, negros, por meio da promoção dos conhecimentos/saberes africanos.

Com isso, tomei conhecimento da existência da Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003a). Considerando as percepções equivocadas que se tem sobre África e os africanos, passei a questionar sobre a disposição dessa disciplina nos currículos dos cursos de formação de professores (licenciaturas), especificamente nos cursos de Pedagogia. Inicialmente, intencionava pesquisar sobre essa temática no mestrado.

Porém, ao tomar conhecimento da existência de um curso de licenciatura em Educação Escolar Quilombola – habilitação Pedagogia sendo ofertado em Joinville/SC, meu olhar e meu pensamento ganharam outro brilho de curiosidade. Conhecendo um pouco do que

os dados oficiais do município apresentam sobre a história de Joinville/SC, não fazia ideia da possibilidade de existência de quilombos nesta cidade ou nos municípios vizinhos. Fazendo uma breve reflexão acerca do contraste entre a universidade que estava ofertando o curso (Univille) e as comunidades quilombolas (público alvo do curso), surgiu a curiosidade pela compreensão e análise desse processo formativo e de seus desdobramentos.

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) enquanto modalidade da educação básica é um tema relativamente novo. Seu nascedouro tem como marco histórico o ano de 2012, em que foram elaboradas suas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012). Há muita coisa a ser pensada, pesquisada, descrita e inferida a respeito dessa modalidade de educação escolar. É nessa direção que respeitosa e nos alinhamos, como pesquisadores, àqueles que nos antecederam, assumindo o desafio de também empenhar esforços direcionados à construção de conhecimentos em torno dessa temática.

Neste caso, a nossa inquietação/implicação volante assenta-se na educação escolar enquanto parte fundamental do processo de formação humana. Como recorte, contudo, debruçamo-nos neste trabalho sobre a educação da população negra no Brasil, especificamente a EEQ. Diante disso, é importante adiantar que este trabalho é orientado pela compreensão de que as comunidades quilombolas inserem-se no grande contexto da população negra brasileira, também denominada afro-brasileira. Distinguem-se do grupo geral por questões de territorialidade, tipos de lutas enfrentadas pelas comunidades e trajetória histórica (ARRUTI, 2017).

A proposta de uma EEQ diferenciada, buscando atender às especificidades destas comunidades, “[...] há tempo se fazia presente nas demandas dos movimentos sociais” (SILVA, 2015, p. 10). Porém, Silva (2015) destaca que, anteriormente, atrelava-se a EEQ à educação do campo. Esse olhar revela a associação que se faz das comunidades quilombolas com as comunidades rurais (comunidades do campo), desconsiderando a existência de quilombos urbanos. No entanto, além dessa desconsideração dos quilombos urbanos, de acordo com Silva (2015, p. 10), “[...] as comunidades quilombolas e as comunidades rurais comungam princípios e questões comuns, porém há elementos distintivos importantes”. Gomes (2012, p. 22) destaca esses elementos distintivos afirmando que: “[...] incide sobre os quilombolas algo que não é considerado como uma bandeira de luta dos povos do campo: o direito étnico”. Esse direito étnico “[...] envolve territorialidade, história, memória e cultura deste segmento” (SILVA, 2015, p. 10).

Estabelecendo um marco histórico, entendemos que a EEQ ocupou seu espaço de protagonismo no campo educacional brasileiro a partir de 2010, na Conferência Nacional de

Educação (CONAE), cujo tema principal de discussão foi a diversidade no processo educativo (BRASIL, 2012a). Nessa conferência, por reivindicação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e do Movimento Negro Unificado (MNU), apresentou-se a necessidade de inclusão da EEQ no Plano Nacional de Educação (PNE 2010) como modalidade de educação básica (BRASIL, 2012a).

Vale destacar que ao usar a ideia de campo educacional, assentamo-nos na concepção de campo enquanto espaço estruturado, marcado por processos de diferenciação social, constituído de relações de forças entre agentes (ARAÚJO; ALVES; CRUZ, 2009). Considerando as relações de forças no campo educacional, visando à implementação da EEQ, foram realizados diversos seminários com a participação de representantes da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Movimento Negro Unificado (MNU), entre outros órgãos e instituições, para discutir a inclusão da EEQ como modalidade da educação básica.

A partir dessas discussões, fez-se uma reestruturação no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010, nos quais passou a constar a EEQ como modalidade da educação básica (BRASIL 2011a). Considerando as especificidades das comunidades quilombolas, elaborou-se o Parecer CNE/CB nº 16, de 5 de junho de 2012, e a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ (BRASIL, 2012b). Essa conquista tem como pano de fundo a Lei 10.636, de 9 de janeiro de 2003, que “[...] instituem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas públicas e privadas, na educação básica” (BRASIL, 2003a).

Segundo o Decreto 4.887/2003, quilombos são:

Grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003b).

Esta é a definição mais aceita entre os órgãos oficiais, porém, o termo quilombo reserva um percurso histórico em termos conceituais, envolvendo processos de ressemantização, passando de categoria colonial a movimento social e político.

Objetivando atender às demandas das comunidades quilombolas catarinenses a partir das orientações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 (BRASIL, 2012), especificamente relativas às decisões tomadas a respeito da EEQ, asseguradas na Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012a) e no Parecer CNE/CB 16, de 5 de Junho de 2012 (BRASIL, 2012b) que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para

essa modalidade de ensino, o governo do Estado de Santa Catarina lançou no dia 30 de maio de 2019 o Edital nº 1009/SED/2019, que contemplava os municípios de Joinville, São Francisco do Sul e Garopaba para abertura do curso de licenciatura em EEQ, cumprindo com sua responsabilidade de criar políticas públicas educacionais.

Credenciamento de Instituições de Ensino Superior Para oferta Do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola – Habilitação Pedagogia, na modalidade presencial, por meio do programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU/FUMDES), mantido pelo programa de bolsas do fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (SANTA CATARINA, 2019, p. 1).

No dia 28 de junho de 2019, foi publicado o resultado do Edital nº 1009/SED/2019, anunciando como vencedora a Universidade da Região de Joinville (Univille), única Instituição de Ensino Superior (IES) que apresentou a proposta, de acordo com o resultado final do edital. Conseqüentemente, até ao momento o curso está sendo oferecido apenas em Joinville, tendo as aulas iniciado no dia 29/07/2019, com uma turma de 40 alunos – número de vagas pré-estabelecido no edital.

É importante considerar que Joinville é uma cidade fortemente marcada por traços típicos da cultura germânica, como afirmamos anteriormente, sob cuja forma social e cultural foi estruturada ao longo de anos. De acordo com dados da prefeitura (JOINVILLE, 2019, p 10), a cidade foi constituída historicamente a partir do encontro de povos de diversos lugares, isto é, “[...] a diversidade étnica foi uma característica do processo colonizador em Joinville. À população luso-brasileira e negra juntaram-se, sobretudo, os germânicos” (JOINVILLE, 2019, p. 10).

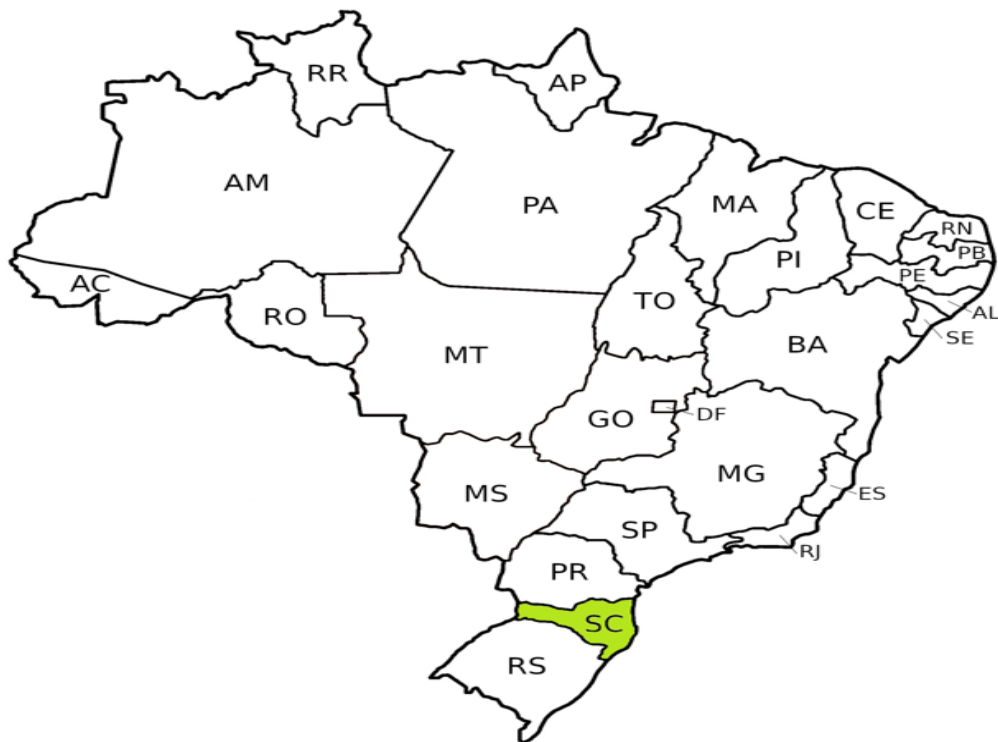
Porém, apesar dessa diversidade étnica presente em sua origem, ao longo da história houve um prevalectimento da cultura germânica paralelo ao apagamento da presença/ausência de afrodescendentes e indígenas, ou seja, valorizou-se mais o patrimônio e memória germânicos – de alemães, suíços, noruegueses, holandeses, austríacos, suecos, dinamarqueses e belgas, além de franceses e italianos (JOINVILLE, 2019). Um fato denunciador está na narrativa sobre a história da cidade: A história da cidade “[...] oficialmente começa com a chegada da primeira leva de imigrantes europeus e sua ‘fundação’ em 9 de março de 1851” (JOINVILLE, 2019, p. 9).

A história do processo de construção e desenvolvimento de Joinville é marcada por uma forte ênfase na força empreendida pelos imigrantes europeus, invisibilizando a mão de obra escravizada dos futuros constituintes das comunidades quilombolas, como se denominam hoje: “Os primeiros tempos na colônia foram difíceis para os imigrantes. Enfrentaram a

natureza, a mata fechada, o solo pantanoso, o clima úmido e as doenças tropicais, responsáveis por inúmeras mortes” (JOINVILLE, 2019, p. 10).

Para uma contextualização geográfica, temos a seguir as Figura 1, representando o mapa do Brasil com destaque para o estado de Santa Catarina e a Figura 2 apresentando o estado de Santa Catarina com foco na cidade de Joinville.

Figura 1: Mapa do Brasil destacando o estado de Santa Catarina



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 2: Mapa de Santa Catarina destacando a cidade de Joinville



Fonte: Elaborado pelo autor.

O processo de invisibilização da presença da força escravizada nos primórdios da cidade de Joinville pode se refletir hoje no forte desconhecimento dos habitantes da cidade sobre a existência de comunidades quilombolas nela e no seu entorno (cidades vizinhas). Isso traduz os interesses políticos e socioeconômicos de ordem estrutural. Contudo, discutir tais questões não será o foco desta pesquisa, uma vez que este trabalho centra-se na análise dos processos de formação inicial docente da EEQ. Além dos interesses políticos e socioeconômicos, existe um terceiro elemento sustentador desse processo de invisibilização: o racismo.

No olhar de Sílvia Almeida (2019), o racismo é um processo histórico e político, criador e estruturador de relações de hierarquização que sustentam e fazem manutenção das condições sociais responsáveis por infligir, direta ou indiretamente, discriminações sistemáticas a grupos racialmente identificados. Portanto, os processos de invisibilização produtores das ausências negras nos principais registros históricos da cidade de Joinville são expressões do racismo como elemento estruturador dessa cidade, pois “[...] a viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade” (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Perceber os lugares nos quais a população negra foi confinada a ponto de negarem sua existência/participação na construção e manutenção de Joinville, negação que ocorre por meio de narrativas invisibilizadoras, convoca-nos a identificar e denunciar as marcas do racismo no ordenamento dos modos de existência dos diferentes grupos étnicos que constituem

a cidade. Pois “[...] em um mundo em que a raça define a vida e a morte, não a tomar como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo” (ALMEIDA, 2019, p. 57).

A noção de raça carrega sempre consigo contingência, conflito, poder e tomada de decisão, de modo que é um conceito relacional e histórico. Portanto, a constituição política e econômica das sociedades contemporâneas é orientada/organizada pela história da raça ou das raças (ALMEIDA, 2019).

Nesse sentido, a reflexão sobre as experiências discentes no contexto formativo da Univille, tendo em conta a estrutura histórica, política, econômica e social que compõe a cidade de Joinville/SC, na qual a universidade está inserida, possibilita ter um olhar mais atento sobre os possíveis contrastes que podem surgir dessa formação. É a partir dos embates, adequações e/ou adaptações ao ambiente acadêmico, considerando suas origens, as histórias que marcam as suas trajetórias, as possíveis tensões que poderão encontrar nessa formação inicial e suas potências, que os(as) discentes poderão tornar-se professores(as) crítico-reflexivos(as) da própria formação e da condição de quilombolas.

É importante considerar que os(as) estudantes que compõem essa turma trazem em seu percurso histórico especificidades próprias das comunidades quilombolas. Suas vivências são marcadas por um tecido de experiências costurado pela violência, invisibilidade, desterritorialização, falta de reconhecimento como remanescentes de quilombos, resistência à desigualdade étnico-racial, entre outras.

Trazem em suas bagagens uma existência carregada de sofrimento ético-político “[...] que retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade” (SAWAIA, 1999, p. 104). Os(as) estudantes da licenciatura em questão carregam em seu tecido de experiência marcas de exclusão social, além do processo de escravização. Historicamente lhes foi negada uma vivência a partir de suas idiosincrasias e, apesar das conquistas alcançadas pelas lutas do Movimento Negro Unificado (MNU) e de outras coletividades, ainda é notório na dinâmica social esse sofrimento ético-político. O sofrimento ético-político:

[...] revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades [...] de apropriar-se da produção material, cultural e social [...], de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto (SAWAIA, 1999, p. 105).

Portanto, as diretrizes orientadoras do processo de formação inicial para a EEQ foram configuradas para promover a ressignificação dessas experiências e reafirmar a identidade das comunidades quilombolas, visando também a atenuar esse sofrimento e promover os modos de ser quilombola. Elas revelam as vitórias alcançadas pela soma de esforços do movimento negro e de “negros em movimento” (NILMA, 2017), na luta contra a exclusão, a discriminação racial e os processos de invisibilização.

As especificidades contempladas no Parecer CNE/CB nº 16/2012 (BRASIL, 2012b) referentes à formação de professores para a EEQ foram elaboradas a partir de um olhar sobre o processo histórico que constitui as comunidades quilombolas. Espera-se, por isso, que esse processo formativo crie condições de promoção dos modos de ser dos(as) quilombolas por meio da (re)valorização e das suas culturas e tradições, e que viabilize a criação de estratégias de enfrentamento dos sofrimentos que marcam as comunidades de pertença dos(as) estudantes, possibilitando a ressignificação de seu modo de ser e estar no mundo a partir da formação de novas identidades sociais, da integração social (considerando as relações inter-raciais) e da atuação profissional.

Para tal, o currículo, as práticas docentes, o ambiente da sala de aula e as Instituições de Ensino Superior (IES) devem proporcionar aos discentes experiências capazes de criar condições para o enfrentamento dos desafios que a dinâmica social lhes coloca, ou seja, proporcionar uma formação inicial ética e política. Ética no sentido de ser capaz de tensionar o sentido das relações, a hegemonia racial (branca), a superioridade do conhecimento e dos saberes da raça branca. Política no sentido de modificar as relações, produzindo uma ontologia de igualdade, e de viabilizar o acesso ao mundo do trabalho (FERREIRA, 2013). Nesse sentido, espera-se que tais práticas ofereçam aos(as) discentes possibilidades de resgate e reafirmação da identidade, preservando a memória e suscitando sujeitos que se assumam como atores políticos dentro e fora de suas comunidades.

A universidade, enquanto IES, deve demarcar possibilidades de superação dos olhares de hierarquização que se tem sobre os(as) quilombolas. Isso envolve questões fundamentais, como a própria estruturação do currículo, compreendido a partir do olhar de Sacristán (2008, p. 34) como “[...] projeto de seleção cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade nas condições da escola tal como se acha configurada”.

Portanto, também é relevante compreender e analisar a partir da percepção dos(as) discentes as práticas dos(as) professores(as) que atuam na formação dos(as) futuros(as) professores(as) das comunidades quilombolas, para inferir sobre as aproximações e distanciamentos dessas práticas com as Diretrizes Curriculares para formação de professores da EEQ.

Considerando esses apontamentos, a questão que orienta o presente estudo é: quais os sentidos que os(as) discentes da licenciatura em Educação Escolar Quilombola – habilitação Pedagogia da Univille produzem a partir das suas experiências de formação inicial? A questão-problema traduz-se no seguinte objetivo geral: analisar quais os sentidos que os(as) discentes da licenciatura em Educação Escolar Quilombola – habilitação Pedagogia da Univille produzem a partir das suas experiências de formação inicial. Esse objetivo geral desdobra-se em três objetivos específicos: 1) discutir teoricamente a formação de professores(as) para a Educação Escolar Quilombola na atualidade brasileira; 2) caracterizar os aspectos sócio-históricos e culturais dos(as) discentes da licenciatura em Educação Escolar Quilombola; 3) compreender os sentidos produzidos pelos(as) discentes sobre a experiência de formação inicial.

Como o próprio tema anuncia, neste trabalho de investigação ocupamo-nos das experiências discentes nos processos de formação inicial dos(as) estudantes do curso de

licenciatura em Educação Escolar Quilombola – habilitação Pedagogia da Univille. A nossa ênfase recai sobre os sentidos que os(as) estudantes vêm produzindo ao longo do seu percurso formativo.

Referindo-se ao termo “sentido”, destaca-se que tomamos como referencial teórico a percepção de sentido de Franco (2018) e de Hall (2016). Para Franco (2018), o termo sentido revela a atribuição de um significado pessoal, de forma objetivada, que se expressa de modo concreto na prática social, manifestando-se por meio das representações sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, sempre a partir ou dentro de um determinado contexto.

Por outro lado, Hall (2016) estende a compreensão de sentido para envolver outros aspectos, como o lugar no qual se localiza o sentido e de que modo é construído. Para Hall (2016), o sentido não está necessariamente no objeto, na pessoa ou nas palavras expressadas. Ele é construído pelo sistema de representação social. Ainda, segundo Hall (2016), o sentido é fixado tão firmemente por nós que, com o passar do tempo, acaba parecendo natural e inevitável. “Ele é construído e fixado pelo código, que estabelece a correlação entre nosso sistema conceitual e nossa linguagem” (HALL, 2016, p. 41-42).

Nas duas percepções, a nossa atenção é capturada pela aparição da expressão “representação social”, que também é fundamental para esta pesquisa. Hall (2016) afirma que a representação social traduz a ideia de fazer uso da linguagem para, inteligivelmente, revelar algo a respeito do mundo ou representá-lo a outra pessoa. Ele afirma que a representação social é fundamental no processo de produção e partilha de significados entre membros da mesma cultura. Ela envolve as imagens, os signos e a linguagem que representa ou dá significado aos objetos: “[...] a representação diz respeito à produção de sentido pela linguagem” (HALL, 2016). Do mesmo modo, “[...] a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura” (HALL, 2016, p. 31).

Estabelecendo um diálogo com Hall (2016), Franco (2018) afirma que as representações sociais são expressas pelas mensagens, considerando que as mensagens constituem elaborações mentais construídas socialmente, por meio da dinâmica estabelecida entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto de conhecimento. Para ela, essa dinâmica “[...] se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem” (FRANCO, 2018, p. 12).

Quanto à fundamentação do termo “experiência”, presente no título deste trabalho, embasamo-nos na compreensão de Bondía (2002), para o qual “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). Daí podemos correr o risco de afirmar que neste trabalho se dá

a produção de saber sobre a experiência (BONDÍA, 2002), porém, é a produção de um saber sobre a experiência do Outro, entendendo aqui esse Outro como sendo os sujeitos/interlocutores(as) desta pesquisa – os(as) estudantes do curso de licenciatura em EEQ – habilitação Pedagogia da Univille.

Para atender ao objetivo geral e aos específicos, apresentados anteriormente, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, experiencial e interpretativa. Entendemos que uma pesquisa qualitativa é aquela que não se baseia fortemente em atributos lineares, de medições e de análises estatísticas (STAKE, 2011). Na perspectiva de Stake (2011), o pesquisador qualitativo ocupa-se em descrever experiências situacionais, a partir da seleção de atividades e contextos que oferecem possibilidades de compreender como as coisas funcionam.

Como instrumentos ou técnicas de coleta de dados, utilizamos o questionário semiestruturado *online* no primeiro momento e o grupo focal *online* no segundo momento. Houve, portanto, dois momentos de coleta de informações. Para costurar conhecimentos a partir das informações coletadas, apropriamo-nos da análise de conteúdo de Bardin (1977) e de Franco (2018), em diálogo com a experiência de pesquisa social de Minayo (2016).

A estrutura da elaboração teórica desta pesquisa ocupa-se inicialmente em apresentar os caminhos metodológicos percorridos na elaboração deste trabalho, compondo assim o primeiro capítulo. Na sequência, o segundo capítulo aborda o que dizem as pesquisas a respeito da formação de professores para a EEQ na atualidade brasileira. A formação de professores(as) para a EEQ toma o seu lugar no palco desta abordagem, configurando o terceiro capítulo. No quarto capítulo, ocupamo-nos em discorrer sobre as questões quilombolas no estado de Santa Catarina, e no quinto e último capítulo, à semelhança da aranha, tecemos a nossa teia de conhecimentos por meio da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2018; MINAYO, 2016) a partir das experiências discentes do processo de formação inicial dos(as) estudantes da licenciatura em EEQ – habilitação Pedagogia da Univille. Por fim, finalizamos este estudo fazendo considerações finais a respeito das experiências discentes de formação inicial no curso de licenciatura em Educação Escolar Quilombola - habilitação Pedagogia da Univille.

Tendo apresentando a sequência de discussões deste trabalho e uma ilustração de Joinville, cidade que alberga o curso feito palco desta pesquisa, seguiremos para o nosso primeiro capítulo abordando os caminhos que orientaram esta investigação.

2 ITINERÁRIOS DA PESQUISA

Na pesquisa qualitativa, a amplitude e a totalidade da experiência estudada não são prioridades fundamentais; privilegiam-se experiências que se mostram perspicazes para a compreensão de como as coisas funcionam. “A melhor pesquisa qualitativa, acredito eu, raramente é sobre o que as pessoas sentem. Ela é sobre como as coisas acontecem, como as coisas estão funcionando” (STAKE, 2011, p. 74).

Pesquisar sobre como as coisas acontecem ou como estão funcionando remete necessariamente a um olhar ou uma análise sobre a experiência. Em termos metodológicos, esta pesquisa é de abordagem qualitativa e é também experiencial. “A pesquisa experiencial trabalha para restabelecer uma orientação à experiência dos indivíduos, mesmo que seja um grupo grande” (STAKE, 2011, p. 74). Ela está comprometida necessariamente com os “[...] valores individuais dos(as) interlocutores(as) da pesquisa, porém, não é só um comprometimento com os valores do indivíduo, mas um comprometimento de que os valores do indivíduo serão levados em consideração” (STAKE, 2011, p. 74).

Isso não quer dizer que serão desconsiderados os valores da comunidade, pois neste caso, os valores do indivíduo e da comunidade não são mutuamente excludentes, estão articulados entre si. Os valores da comunidade ou valores coletivos apresentam-se expressos em documentos municipais, estaduais e internacionais. Também são fundamentais na compreensão do funcionamento das coisas por conterem em si informações “suleadoras” (FREIRE, 1983) dos comportamentos dos sujeitos.

A pesquisa qualitativa-experiencial é também interpretativa. “Em geral a pesquisa experiencial não busca a simplicidade ou a melhor explicação, mas uma coleção de interpretações” (STAKE, 2011, p. 74). Ela possibilita ao(a) pesquisador(a) a elaboração de várias interpretações sobre determinada experiência. Apresenta-se sempre como produto inacabado, aberto a outras inferências, permitindo que o(a) pesquisador(a) ou outros(as) pesquisadores(as) façam novos avanços sobre a temática investigada.

Gomes *et al.* (2005) reforçam o valor da interpretação na pesquisa qualitativa, afirmando que a interpretação assume o foco central, uma vez que constitui ponto de partida – porque a pesquisa inicia com as próprias interpretações dos atores (sujeitos da pesquisa) – e, ao mesmo tempo, ponto de chegada – por ser a interpretação das interpretações. É interpretativa por se fixar nos sentidos e significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista. Traduz certa liberdade em lidar com múltiplos sentidos e significados de uma mesma experiência (STAKE, 2011). Leva-se em consideração a intuição. “A pesquisa interpretativa é

a investigação que depende muito da definição e da redefinição dos observadores sobre os significados daquilo que veem e ouvem” (STAKE, 2011, p. 46).

Ainda de acordo com Stake (2011, p. 48), “[...] as interpretações da pesquisa qualitativa destacam os valores e experiências humanas”. Aqui neste trabalho, tais experiências humanas, que comportam os sentidos produzidos pelos(as) estudantes a partir do seu processo formativo inicial, foram traduzidas em palavras para compor o processo de construção de informações (coleta de dados).

De acordo com Bondía (2002, p. 20-21), “[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. Destacamos, assim, a importância das palavras dos sujeitos/interlocutores(as) desta pesquisa, pois constituem condição *sine qua non* desta abordagem. É por meio delas que se fará todo processo de inferência e, conseqüentemente, a produção de saber sobre as experiências (BONDÍA, 2002).

Ainda falando sobre as palavras, na perspectiva de Bondía (2002), elas determinam o pensamento humano. Ele afirma que não pensamos com os pensamentos, mas por meio das palavras. Nosso pensamento não é fruto de uma suposta genialidade ou inteligência, mas dá-se por meio das palavras. Bondía (2002) nos leva à compreensão de que pensar transcende a lógica moderna de capacidade de raciocinar, calcular e/ou argumentar. Para ele, pensar “[...] é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Como anunciamos, a construção dos dados de pesquisa ou coleta de informações utilizou-se de dois instrumentos: o questionário semiestruturado *online* e o grupo focal *online*. Os instrumentos foram aplicados na modalidade *online* por conta do isolamento social, fruto da pandemia causada pela Covid-19 (SARS-CoV-2).

Tomar-se-á como base de análise a perspectiva da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), a qual é definida como “[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações”. Bardin (1977) afirma que a análise de conteúdo não é apenas um instrumento, mas sim um leque de apetrechos que, usado de forma rigorosa, torna-se um único instrumento caracterizado por uma grande disparidade de formas e adaptável a uma multiplicidade de campos. De igual modo, embasamo-nos no olhar de Franco (2018, p. 12), a partir da compreensão de que “[...] o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”.

Para Minayo (2016), o surgimento da análise de conteúdo localiza-se historicamente no início do século XX, no contexto em que predominava o behaviorismo. Para ela, a análise de conteúdo expressa uma corrente psicológica, influenciada por alguns princípios do positivismo, que preconizava um máximo rigor de cientificidade, a descrição de

comportamentos. Para a efetividade desse rigor científico e de uma descrição de comportamentos de forma eficiente, a análise de conteúdo necessita fazer-se acompanhada “[...] da interpretação dentro de uma perspectiva qualitativa, evitando ter como foco contar opiniões ou pessoas” (MINAYO, 2016, p. 72).

Nesse sentido, Minayo (2016) afirma a importância de entender o foco principal da análise de conteúdo para evitar a descaracterização da pesquisa em pauta. Na sua concepção, o foco principal da análise de conteúdo “[...] é a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar” (MINAYO, 2016, p. 72). Na mesma abordagem sobre o foco principal dessa técnica, ainda acrescenta que não há necessidade ou obrigatoriedade de esse estudo do material ou conteúdo coletado abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores, pois as opiniões e representações de um grupo geralmente apresentam as mesmas características de sua dimensão sociocultural, fazendo com que tenham pontos em comum e, ao mesmo tempo, destaquem singularidades próprias da biografia de cada interlocutor(a) (MINAYO, 2016, p. 72).

Até aqui, apresentamos o referencial teórico que embasa a nossa opção em termos de abordagem metodológica e tipo de pesquisa. Agora seguimos descrevendo especificamente a aplicação do processo de construção de informações.

Após ingressar no mestrado em março de 2020, buscando dar início ao processo de pesquisa e proceder com a coleta dos dados, fiz contato telefônico com a secretária da instituição Univille em maio de 2020, solicitando autorização para realização da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Anuência. Fui encaminhado à Comissão de Ética e Pesquisa da Univille, que a princípio solicitou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após o encaminhamento do TCLE, recebemos o Termo de Anuência assinado pela Pró-Reitora de Ensino da Univille, conforme consta nos anexos deste trabalho (Anexo A).

Com o Termo de Anuência em mãos, seguimos com o processo de investigação e, mediante apresentação do documento, submetemos o trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú, tendo recebido a sua devolutiva de aprovação em agosto de 2020, conforme consta no Termo Consubstanciado que segue nos anexos. Em setembro de 2020, contatamos novamente a Univille, tratando diretamente com a coordenadora do curso de EEQ habilitação Pedagogia.

Por conta da complexidade do contexto (pandemia Covid-19), ela não respondeu prontamente, pois a essa altura os(as) estudantes estavam tendo aulas de forma remota pela plataforma *Teams* e, portanto, havia dificuldade de estabelecer a articulação entre os(as) estudantes e nós, pesquisadores, visto que nossa proposta, num primeiro momento, era

entrevistar os(as) estudantes de modo presencial. A coordenação do curso não cedeu os contatos dos(as) estudantes sem a autorização prévia deles(as), por conta da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), que regula as normas de tratamento dos dados pessoais (BRASIL, 2018).

Ao relatar-nos esses impasses, a Pró-Reitoria apresentou duas soluções: 1. Explicar a proposta da nossa pesquisa aos(às) estudantes e ceder os nossos contatos para que eles(as) nos acionassem caso estivessem interessados(as) em participar; 2. Agendar um horário com a turma em ambiente virtual para que nós pudéssemos apresentar a proposta de nossa pesquisa e convidá-los(as) a participar. Obviamente optamos pela segunda opção, em razão de que a primeira, a princípio, não nos pareceu ser a mais viável. Essa troca de informações ocorreu no mês de setembro de 2020.

Após algumas semanas sem ter um retorno da coordenadora do curso, voltamos a contatá-la solicitando um possível agendamento da data em que poderíamos fazer o encontro virtual com os(as) estudantes. Ela prontamente nos atendeu, justificando que o seu silêncio das semanas anteriores deveu-se ao fato de estarem em processo de finalização de semestre, período em que os(as) estudantes estavam focados(as) na entrega das atividades avaliativas das disciplinas, o que tornava o momento inoportuno para fazer a entrevista com eles(as), uma vez que podíamos não conseguir a aderência necessária. No mesmo e-mail em que nos respondeu, encaminhou-nos o contato de uma das professoras do curso, com quem havia conversado previamente sobre a possibilidade de ceder algum tempo de uma de suas aulas para que apresentássemos aos(às) estudantes o nosso projeto de pesquisa. A data marcada foi 14/10/2020. O contato seria feito pela plataforma *Teams*, na disciplina de Educação Inclusiva.

Contatamos uma das professoras pelo *Whatsapp* para fazer os encaminhamentos da entrevista com os(as) estudantes. Como a essa altura já tínhamos o questionário semiestruturado elaborado, encaminhamos antecipadamente a ela para evitar qualquer desconforto ou constrangimento para os(as) estudantes participantes da pesquisa e os pesquisadores, do mesmo modo para as instituições (UNIVILLE e IFC). No dia 14/10/2020, tivemos contratemplos e não conseguimos acessar a plataforma *Teams* por falta de familiaridade com o recurso, apesar de termos verificado e ensaiado o acesso dois dias antes (segunda-feira, dia 12/10/2020). Tentamos encontrar soluções por um período de aproximadamente uma hora, mas não foi possível. Consequentemente, tivemos que remarcar o encontro para a semana seguinte, pois a disponibilidade da aula da professora que cedeu o seu tempo era uma vez por semana, na primeira aula da quarta-feira, às 19h.

Na semana seguinte, dia 21 de outubro de 2020, conseguimos acessar o aplicativo *Teams*. Apresentamos o objetivo de pesquisa aos(as) estudantes, acompanhado do TCLE e do questionário semiestruturado online, que deveria ser respondido por quem consentisse em participar da pesquisa. Ao final do questionário online havia um campo para o preenchimento do contato dos(as) possíveis interessados(as) em participar do segundo momento da pesquisa, isto é, do grupo focal. Esse questionário foi elaborado na plataforma *Google Forms*, do *Google*, por conta do contexto da pandemia. O questionário ficou disponível para ser respondido até o dia 2 de novembro de 2020. Ao todo, participaram 21 estudantes, dos quais apenas um era homem. Considerando que naquele momento a turma era constituída por 37 estudantes, tivemos uma participação de mais da metade da turma.

Após encerrarmos o questionário, elaboramos uma prévia estruturação e uma leitura flutuante (BARDIN, 1997) para verificar se as respostas atenderiam aos nossos objetivos (geral e específicos) de pesquisa. Constatamos que em algumas respostas os(as) estudantes foram muito sucintos nas palavras ou informações, o que poderia suscitar alguma dificuldade no processo de análise de conteúdo. A partir das lacunas percebidas nessa leitura, elaboramos um novo roteiro de investigação para a realização do segundo momento de coleta de dados, o grupo focal.

Em maio de 2021, contatamos novamente a coordenadora do curso, explicando a necessidade de um segundo momento da pesquisa. Mais uma vez, ela nos atendeu prontamente e nos colocou em contato com duas professoras, para verificar a disponibilidade de cederem os seus tempos de aula na segunda ou na quarta-feira para realização do grupo focal. Uma delas nos retornou de imediato, afirmando que já tinha algumas atividades agendadas em suas aulas e que não poderiam ser remanejadas, portanto, estaria impossibilitada de nos ajudar. A outra professora também respondeu prontamente, solicitando, num primeiro momento, o projeto de pesquisa, o TCLE, as perguntas do grupo focal e o tempo previsto para a realização da atividade, pois ela não sabia que este era um segundo momento da pesquisa e que os(as) estudantes, de certo modo, já sabiam de que pesquisa se tratava.

Agendamos o grupo focal para dia 28 de junho de 2021, no horário das 19h às 20h35, deixando aberto para seguir até as 22h, horário de encerramento das quatro aulas, caso fosse necessário. No dia marcado, conseguimos acessar o aplicativo *Teams* tranquilamente, e a professora retirou-se da sala de aula virtual para possibilitar que os(as) estudantes se sentissem mais tranquilos(as) ao participarem do grupo focal. Primeiramente apresentamos mais uma vez a proposta de pesquisa, observando que caso se sentissem desconfortáveis com alguma

questão/situação, não precisariam respondê-la, sendo aconselhável que o sinalizassem, se possível.

Para registro e posterior descrição, solicitamos autorização para gravarmos. Por questão de organização, seguimos a lista de chamada da turma, enquanto colocávamos as perguntas e cada participante da pesquisa respondia no seu momento, de acordo com a ordem de chamada. Diga-se de passagem que participaram do grupo focal apenas mulheres, pois nesse segundo momento, o único homem da turma havia trancado o curso. Ao todo, participaram doze estudantes. O grupo focal teve duração de duas horas, dezesseis minutos e cinquenta e quatro segundos (2h16min54s).

Vale destacar que o contato com a Univille foi extremamente respeitoso em todo processo de coleta de informações e a instituição se mostrou muito acolhedora, contribuindo significativamente na viabilidade da pesquisa, sendo muito bem representada especificamente pelas professoras que mediarão todo o processo.

A análise de conteúdo, conforme anunciado na introdução deste trabalho, tomou como base o aporte teórico de Bardin (1997), Franco (2018) e Minayo (2016). Inicialmente, agrupamos as respostas do questionário *online* por pergunta: elaboramos um quadro onde colocamos de forma ordenada as perguntas com suas respectivas respostas. Foi a partir dessa organização que percebemos a necessidade de realizar o grupo focal, porque as respostas obtidas no questionário não atendiam de forma satisfatória aos nossos objetivos de pesquisa.

Após a realização do grupo focal, fizemos a transcrição literal das respostas e, em seguida, elaboramos um segundo quadro. Os quadros foram elaborados pois nos possibilitavam uma observação mais acurada. Dessa forma, com a aproximação das respostas, tornou-se possível perceber as categorias de análise que poderiam ser construídas. Tendo esse olhar panorâmico sobre os dois quadros, com as possibilidades de estabelecer aproximações, foi possível decompor os dados coletados em unidades de contexto (MINAYO, 2016).

Com as unidades de contexto, fizemos novas aproximações que permitiram a elaboração dos indicadores ou subcategorias (FRANCO, 2018). Por exemplo, as respostas nas quais os(as) discentes relatavam experiências de preconceito e/ou discriminação racial permitiram construir a subcategoria “Experiências de preconceito e discriminação racial vividas pelos(as) estudantes”. A partir das subcategorias, elaboramos as categorias de análise. Portanto, partimos das respostas dos(as) discentes para as categorias.

Como resultados desse processo, obtivemos as seguintes categorias de análise: a) Autorreconhecimento: perceber-se quilombola; b) Construção da identidade docente quilombola e docência quilombola; c) Representatividade: tornar-se sujeito; d) Racismo,

preconceito racial e discriminação racial: tensões no/do processo formativo; e) Experimentação do espaço universitário: integração/socialização; e f) Motivações de ingresso/permanência no curso e perspectivas pós- formação.

Tendo elaborado as categorias de análise, partimos para a última parte do processo de análise de conteúdo. Fizemos as inferências e interpretações com auxílio de determinados referenciais teóricos, tais como Silva (2012), Almeida (2019), Arroyo (2014), Gomes (2010) e Carvalho (2019), visando a dar respostas à nossa pergunta de pesquisa e alcançar os nossos objetivos de investigação.

É importante anunciar aqui a identificação dos(as) interlocutores(as) da pesquisa. Para tal usamos alguns codinomes. Como as respostas dos(as) discentes no questionário *online* não tiveram uma sequência linear, preferimos não identificá-los(as) com algum codinome que siga uma ordem numérica de respostas; usamos, dessa forma, nomes de países africanos. A opção por nomes de países africanos não foi algo aleatório, é uma forma de apontar e reconhecer/(re)afirmar as raízes dos quilombos (MUNANGA, 1996). Os nomes escolhidos foram: Angola, Benin, Botsuana, Congo, Eritreia, Gabão, Gâmbia, Guiné, Lesoto, Mali, Malawi, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Quênia, Tanzânia, Senegal, Somália, Sudão, Zâmbia e Zimbabué.

Nesse processo percebeu-se a complexidade que envolve o processo de análise de conteúdo, embora sua potência no processo de construção de conhecimento seja inegável. Desse modo, justifica-se a escolha por esse caminho na tessitura de conhecimentos sobre as experiências de formação dos(as) estudantes da licenciatura em Educação Escolar Quilombola – habilitação Pedagogia da Univille.

Para nos sensibilizarmos com a tamanha relevância de compreender as experiências de formação dos(as) nossos(as) interlocutores(as), é fundamental termos um olhar panorâmico sobre o que as pesquisas em teses e dissertações apontam sobre a formação de professores(as) para a EEQ no atual cenário brasileiro. Então, é sobre isso que abordaremos no próximo capítulo.

3 PANORAMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUILOMBOLAS

A elaboração de um estado de conhecimento constitui uma etapa fundamental nos processos de pesquisa, especialmente no campo da educação, por possibilitar ao pesquisador o mapeamento dos avanços e limitações de pesquisas anteriormente realizadas em torno da temática em pauta. Ao contribuir na percepção das potencialidades e alcances das pesquisas anteriores, esse processo viabiliza a construção de um horizonte em torno da temática, no qual seja possível contemplar as lacunas e potencialidades de pesquisas antecedentes. Em suma, como o próprio nome denuncia, o estado de conhecimento permite conhecer em que estado (forma, condições, caracterizações, contextos, procedimentos metodológicos) o conhecimento produzido em torno da temática em pauta se encontra em termos de avanços e limitações.

Na perspectiva de Morosini (2015, p. 102), “[...] o estado de conhecimento é a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica”. Portanto, é um exercício feito pelo(a) pesquisador(a) para mapear, a partir de bancos de dados oficiais, o que já foi produzido sobre determinada temática e perceber, mediante descrição e análise crítica, as lacunas e potencialidades dessas produções. Esse exercício permite orientar a pesquisa a partir dessas referências, buscando produzir algo além do já produzido no intuito de contribuir/avançar na construção de conhecimentos sobre a temática em questão. Ainda de acordo com Morosini (2015), o estado de conhecimento é o processo de identificação, síntese e reflexão sobre o que foi produzido a respeito de determinada temática em um determinado recorte temporal.

Tomando como base essa perspectiva, elaborou-se esta etapa visando a uma percepção do estado de conhecimento em torno das experiências de formação de professores para a EEQ. O objetivo desta etapa do trabalho foi fazer um mapeamento de pesquisas/produções/experiências sobre a formação de professores para a EEQ. Para construção das informações, tomou-se como fonte de pesquisa teses e dissertações nas seguintes bases de dados digitais: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).

Inicialmente, é fundamental destacar que as pesquisas analisadas neste trabalho tiveram como recorte temporal o período de 2012 a 2021, por considerar o ano de 2012 como marco histórico (nascido) da EEQ enquanto modalidade da educação básica, com suas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012a).

Entende-se por EEQ os processos educativos desenvolvidos em unidades inscritas em terras quilombolas e em instituições que recebem estudantes quilombolas, cujo conteúdo curricular é orientado no sentido de atender às especificidades das comunidades quilombolas (BRASIL, 2013). É uma modalidade de educação “[...] requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente” (BRASIL, 2013, p. 425).

Após contextualizar a abordagem, seguiremos com a descrição do processo de elaboração deste estado de conhecimento, apresentando os descritores utilizados para a busca de trabalhos (teses, dissertações e artigos) e os critérios de seleção dos estudos. Faremos uma descrição e análise concomitante dos trabalhos aqui selecionados.

Os descritores utilizados como base de busca nas plataformas mencionadas foram: *“Licenciatura em Educação Escolar Quilombola”*, *“Licenciatura em Educação Escolar Quilombola Pedagogia”*, *“Formação de professores quilombolas”*, *“Educação superior quilombola”*, *“Experiências discentes quilombolas”*, *“Educação quilombola e formação de professores”*, *“Inserção profissional dos quilombolas”*, *“Formação e inserção profissional dos quilombolas”*, *“Formação de professores AND educação quilombola”*. Visando à melhor estruturação e apresentação dos levantamentos, faremos a descrição das buscas nas bases de dados de forma separada.

Utilizando, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, os descritores *“Licenciatura em Educação Escolar Quilombola”*, *“Licenciatura em Educação Escolar Quilombola Pedagogia”*, *“Educação superior quilombola”*, *“Experiências discentes quilombolas”* e *“Formação e inserção profissional dos(as) quilombolas”*, nenhum resultado foi encontrado. Para auxiliar nas buscas, usamos também o operador booleano *AND* no descritor *“Formação de professores” AND “educação quilombola”*, porém, também não foi possível obter resultado algum. Isso pode ser entendido como a falta/ausência de trabalhos (teses e dissertações) produzidos com especificidade temática igual a esse descritor. Usando o descritor *“Formação de professores quilombolas”*, foi encontrado apenas um resultado – uma dissertação.

Ao trocarmos de base de buscas, alternando para a plataforma da BDTD, com os mesmos descritores encontramos os seguintes resultados: com o descritor *“Licenciatura em Educação Escolar Quilombola”* encontramos 8 dissertações e 4 teses; usando o descritor *“Licenciatura em Educação Escolar Quilombola Pedagogia”* obtivemos 7 dissertações e 3 teses; fazendo a busca com o descritor *“Formação de professores quilombolas”*, apareceram como resultado 37 dissertações e 15 teses; pesquisando com o descritor *“Educação superior*

quilombola” foram encontradas 34 dissertações e 20 teses; o quinto descritor, “*Experiências discentes quilombolas*”, trouxe como resultado 2 dissertações e 4 teses; com o descritor “*Inserção profissional dos(as) quilombolas*” apareceram 2 dissertações e 1 tese. Também foram obtidas 2 dissertações e 1 tese com o descritor “*Formação e inserção profissional dos(as) quilombolas*”, especificamente as mesmas encontradas com o descritor anterior. Usando o operador booleano *AND* no descritor “*Formação de professores AND educação quilombola*”, foram obtidas 32 dissertações e 14 teses.

Vale destacar que ao fazer a pesquisa na plataforma da BDTD, muitos trabalhos apareceram repetidas vezes nos resultados de busca, o que de certo modo influenciou na obtenção de uma quantidade maior de dissertações e teses nessa plataforma.

Considerando a descrição feita sobre o processo de busca das teses e dissertações, elaboramos o Quadro 1 para melhor visualização dos resultados.

Quadro 1: Resultados das buscas de teses e dissertações nos catálogos da CAPES e do BDTD

DESCRITORES	Bases/plataformas de busca			
	CAPES		BDTD	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
Licenciatura em Educação Escolar Quilombola	0	0	8	4
Licenciatura em Educação Escolar Quilombola Pedagogia	0	0	7	3
Formação de professores quilombolas	1	0	37	15
Educação superior quilombola	0	0	34	20
Experiências discentes quilombolas	0	0	2	4
Inserção profissional dos(as) quilombolas	0	0	2	1
Formação e inserção profissional dos(as) quilombolas	0	0	2	1
Formação de professores quilombolas AND inserção profissional	0	0	0	0
Formação de professores AND educação quilombola	0	0	32	14

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao acessar o Banco de Teses da ABPN, no dia 16 de setembro de 2021, encontramos 134 trabalhos, distribuídos da seguinte forma: 80 dissertações e 54 teses.

A escolha de teses e dissertações para compor este trabalho, além da necessidade de que os trabalhos estivessem hospedados na plataforma de teses e dissertações da CAPES, do BDTD e da ABPN, obedeceu também aos seguintes critérios: a) ter sido elaborada entre os anos 2012 e 2021; b) apresentar no título e no resumo relação direta com o objeto de estudo da

presente pesquisa; e c) ter como sujeitos envolvidos na pesquisa aqueles pertencentes a comunidades quilombolas.

A partir desses critérios, foram selecionados para descrição e análise interpretativa os trabalhos dos(as) seguintes autores(as): Rocha¹, Gonçalves², Danielle Silva³, Ciríaco⁴. Os aspectos analisados, descritos e interpretados foram: a) objetivos da pesquisa; b) procedimentos metodológicos; c) principais referenciais teóricos utilizados; e d) resultados alcançados.

Começamos pela investigação de Rocha (2020), cujo trabalho objetivou “[...] investigar os processos formativos institucionais, ou não, que podem constituir uma docência quilombola no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos” (ROCHA, 2020, p. 22). A partir de um diálogo entre as narrativas históricas de percursos formativos das professoras do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ, Rocha (2020) buscou compreender a possibilidade de existência de uma docência quilombola. Pode-se pensar tal docência como sendo os processos formativos (ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão) orientados/ministrados por professores(as) quilombolas para a EEQ (BRASIL, 2013).

Para responder à sua pergunta de pesquisa, Rocha (2020) destrinchou o seu objetivo geral da seguinte forma:

- a) Analisar as ações de formação continuada realizadas pela SEED – PR e suas contribuições para a constituição da docência quilombola e para a Educação Escolar Quilombola de 2013 a 2019; b) Registrar e analisar as múltiplas experiências que vivenciam as professoras do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos e a influência destas na constituição da docência quilombola; c) Conhecer, por meio de narrativas autobiográficas, as histórias profissionais das docentes da comunidade e como percebem a sua constituição como professoras quilombolas (ROCHA, 2020, p. 26).

Os sujeitos/interlocutoras de sua pesquisa são dez professoras do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, situado na comunidade quilombola de João Surá, em Adrianópolis, no estado do Paraná.

¹ ROCHA, Vanessa Gonçalves da. **A constituição da docência para a educação escolar quilombola no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos na comunidade João Surá – PR**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2020.

² GONÇALVES, Geovani José. **Formação de professores indígenas e quilombolas: desafios e perspectivas**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-Americanos) – Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2016.

³ SILVA, Danielle Lima. **Questões raciais na formação dos educadores da comunidade quilombola Mussuca: a experiência da pesquisa ação na construção do conhecimento**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2016.

⁴ CIRÍACO, Marise Leão. **Formação docente e práticas curriculares na educação escolar quilombola: pontes para velar a cultura afrodescendente**. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2019.

Nota-se que a pesquisa, ao questionar sobre a configuração de uma docência quilombola, não toma como lugar de construção dessa docência a formação inicial das professoras. Os objetivos específicos envolvem apenas processos de formação continuada, trajetórias profissionais, experiências de atuação no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos e o autoconhecimento estético sobre o constituir-se professora quilombola.

Pode-se inferir que provavelmente as interlocutoras da pesquisa não tinham formação específica na área (licenciatura em EEQ), pois sabemos que a formação inicial é um dos principais processos de formação da identidade docente ou o principal constituinte do tornar-se docente (PIMENTA, 1996; NÓVOA, 2017). Portanto, considerar a formação inicial é fundamental para analisar a construção da identidade docente. Outro fator a ser considerado é que talvez, na percepção de Rocha (2020), os aspectos elegidos para a sua análise da tessitura da docência quilombola são suficientes, podendo prescindir da formação inicial.

Metodologicamente, Rocha (2020) construiu o seu estudo a partir de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, tendo como principal técnica de coleta de informações a observação participante, por meio da qual fez-se a coleta das narrativas autobiográficas e as entrevistas.

De acordo com Minayo (2016), a observação participante é o exercício que um(a) pesquisador(a) faz de colocar-se como observador de uma determinada situação social que constitui seu interesse de pesquisa. Nesse sentido, Rocha (2020) destaca que sua participação é privilegiada, na medida em que ela é parte constituinte do grupo a ser pesquisado, por ser pertencente à comunidade e docente no colégio que constitui *locus* da pesquisa. Portanto, ela partilha da vivência, dos valores, dos desafios que marcam a vida e atuação profissional das suas colaboradoras de pesquisa. Quanto à entrevista como processo de coleta de informações, Minayo (2016) a define como uma conversa a dois ou entre vários interlocutores com o objetivo de construir informações pertinentes sobre um determinado objeto de pesquisa.

A organização da pesquisa envolveu duas fases. Na primeira, da observação participante, a pesquisadora ocupou-se em acompanhar as atividades de sala de aula de todas as participantes da pesquisa. A segunda etapa envolveu a coleta das autobiografias das dez professoras, orientada pelos seguintes critérios: professoras não quilombolas, com no mínimo cinco anos de docência, e professoras quilombolas que atuam no colégio pesquisado (ROCHA, 2020). O grupo foi constituído de seis professoras quilombolas (autodeclaradas e residentes na comunidade) e quatro não quilombolas (não residentes na comunidade), totalizando dez professoras.

Em termos de fundamentação teórica, os(as) principais interlocutores(as) da sua pesquisa foram os(as) seguintes autores(as): Arroyo (2015), Brasil (1996; 2004), Cruz (2012), Freire (1967), Nascimento (1997), Silva (2012), Tardif (2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012a).

Sendo uma pesquisa qualitativa, considera-se que o número de participantes e os instrumentos/técnicas de coleta de dados (STAKE, 2018), em diálogo com os referenciais teóricos usados na elaboração da pesquisa, são potencialmente suficientes para responder à pergunta de pesquisa e satisfazer os objetivos pré-estabelecidos.

Com o seu processo de pesquisa, Rocha (2020) conseguiu alcançar os seguintes resultados: 1) A construção da docência quilombola constitui-se inicialmente pelo estranhamento e pela dúvida por conta da falta de conhecimento dos campos epistemológicos que envolvem a EEQ; 2) Existe sim uma docência quilombola que se configura a partir das experiências de vida das professoras na comunidade, do engajamento nas lutas da comunidade, do respeito à comunidade como principal ator na efetivação da EEQ e do compromisso ético-político de cada professor(a) no enfrentamento dos desafios que marcam o processo de tornar-se docente quilombola; 3) A docência quilombola não se restringe às pessoas pertencentes às comunidades quilombolas, pois além desse pertencimento, envolve um complexo processo de aquilombar-se.

Ao apresentar esses resultados, Rocha (2020) nos oferece alguns caminhos de reflexão sobre o lugar das experiências cotidianas (comunitárias e profissionais) na construção da identidade docente (CUNHA, 2012) e, ao mesmo tempo, problematiza, provoca e nos convoca à reflexão sobre o lugar de pertencimento como determinante ou não da obtenção de êxitos na realização de uma dada função, neste caso especificamente o exercício da docência quilombola.

Também analisamos o estudo de Gonçalves (2016), cuja temática foi *Formação de professores indígenas e quilombolas: desafios e perspectivas*. Tal pesquisa teve como objetivo geral a seguinte proposta:

Compreender como precisa ser, no entendimento de professores indígenas e quilombolas, uma formação oferecida para eles, visando subsidiar a construção de políticas de formação docente, mediante a construção de coletivos em um processo de pesquisa-formação de professores indígenas e quilombolas de Pernambuco e da cidade de Curaçá na Bahia, além de formadores da Secretaria Municipal de Educação de Curaçá (GONÇALVES, 2016, p. 10).

Esse objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: 1) Analisar o que é positivo em formação para docentes indígenas e quilombolas; 2) Investigar quais os principais problemas das formações oferecidas para professores indígenas e quilombolas; 3)

Verificar o que pode contribuir para melhorar uma formação de professores indígenas e quilombolas.

Essa proposta de pesquisa revela certos conflitos e antagonismos que podem ser percebidos a partir da leitura do título, do objetivo geral e dos objetivos específicos. Ao buscar trabalhar a formação de professores indígenas e quilombolas num mesmo processo de pesquisa, expõe-se ao perigo de não dar conta de atender de modo satisfatório o que se espera de um processo de pesquisa em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado).

Cada uma das identidades étnicas (indígena e quilombola) envolve múltiplos aspectos. Envolver ambas no mesmo trabalho de investigação talvez tenha prejudicado o trabalho de pesquisa. Uma hipótese seria fazer um recorte de pesquisa no qual essas etnias pudessem ser trabalhadas de forma separada, ou seja, pesquisar apenas a formação de professores quilombolas ou apenas a formação de professores indígenas. Nesse sentido, a pesquisa de Gonçalves (2016) correu o risco de fazer uma leitura devedora, que não considera de modo integral as idiossincrasias de cada um dos grupos, o que resultaria num olhar hermenêutico comprometedor.

Para atender à sua proposta de pesquisa, Gonçalves (2016) elegeu como itinerário metodológico a realização de duas oficinas de formação continuada, tendo como formadores profissionais os agentes da Secretaria Municipal da Educação de Curaçá, na Bahia. Nessas oficinas foram abordadas as seguintes temáticas: “Formação política; Formação de coletivos; Construção, análise e sistematização de dados que subsidiem políticas públicas relacionadas à formação específica de professores” (GONÇALVES, 2016, p. 14).

Dentre as lacunas da pesquisa, relata-se a dificuldade de uma orientação que atenda aos objetivos propostos, pois no momento de coleta de dados a pesquisa abrangeu alguns sujeitos que inicialmente não integravam os(as) interlocutores(as) da pesquisa.

As oficinas foram realizadas com dois coletivos e em espaços diferentes. O primeiro grupo foi formado por professores estudantes do Curso de Especialização em Educação Intercultural no Pensamento Intercultural, oferecido na cidade de Floresta-PE, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sertão Pernambucano - IF Sertão PE. A segunda experiência foi vivenciada com professores indígenas, quilombolas e formadores de Curaçá-BA (GONÇALVES, 2016, p. 15-16).

Apenas professores indígenas e quilombolas compunham o grupo de sujeitos da pesquisa apontado inicialmente. Se considerarmos que ao escolher trabalhar com dois grupos identitários distintos, já se corria o risco de inviabilizar a sua pesquisa, esse risco torna-se ainda maior com a inclusão de um terceiro grupo. A evidente definição dos(as) interlocutores(as) num

processo investigativo é fundamental e contribui significativamente para o alcance dos resultados esperados (MINAYO, 2016).

À semelhança dos(as) interlocutores(as) da pesquisa de Rocha (2020), no trabalho de Gonçalves (2016) os(as) interlocutores(as) também são professores(as) indígenas e quilombolas que não têm formação específica na área de EEQ. De acordo com Gonçalves (2016), parte dos(as) docentes participantes da pesquisa não possui uma formação específica que atenda às demandas das escolas dessas comunidades. Sobre esse aspecto, Gonçalves (2016) argumenta que a formação diferenciada é requerida por esses grupos.

Portanto, para atender a tal demanda se fazem necessárias ações governamentais, institucionais e de movimentos sociais, visando à compreensão do real quadro dessa situação e ao esforço na construção de processos de formação de professores permanentes nos próprios territórios e em outros espaços, possibilitando a troca de saberes e experiências entre diferentes atores e grupos sociais (GONÇALVES, 2016).

Como subsídio teórico, a elaboração da dissertação tomou como base principal de sua fundamentação os escritos dos(as) seguintes autores(as): Arruti (2015), Brasil (2014; 2015), Freire (1996), Quijano (2014), Sacristan (2000), Silva (2013) e Walsh (2015).

Em termos de resultado do processo de investigação, foram elencados os seguintes aspectos:

- 1) Reconhecimento dos elementos estruturais que geram desigualdades educacionais, sociais e que configuram a prática formativa monocultural com a centralidade de uma narrativa ocidental e a verticalização dos procedimentos utilizados nas formações; 2) Constituição de dois coletivos, um de professores e formadores da Secretaria Municipal de Educação de Curaçá-BA e o outro de professores atuantes em escolas no estado de Pernambuco, objetivando atender a uma demanda das sociedades pela constituição de espaços públicos e políticos, onde professores, formadores e demais sujeitos envolvidos na educação escolar desenvolvam uma consciência crítica sobre a reprodução alienada da vida social, perspectivando a transformação permanente da realidade formativa; 3) Reconhecimento da necessidade de que a formação se desenvolva levando em conta o reconhecimento de suas identidades étnicas, de maneira a possibilitar a superação do preconceito racial; 4) A compreensão, por parte dos(as) professores(as) formadores(as) participantes das oficinas, da necessidade de considerar em sua formação as especificidades de diferentes contextos culturais e sociais em que estão inseridas as escolas; 5) A necessidade de que a formação ocorra em serviço e em seus próprios territórios (GONÇALVES, 2016, p. 89-90).

Observando os resultados alcançados por Gonçalves (2016), pode-se afirmar que o trabalho apresenta uma possível dissonância entre o título da pesquisa, os objetivos (geral e específicos) e os resultados encontrados. Provavelmente essa confusão se deve ao que apontamos anteriormente: a falta de um recorte temático mais específico, que trabalhasse a formação de professores indígenas e a formação de professores quilombolas de formas distintas, como processos distanciados por conta da especificidade étnica.

Passamos, portanto, para a leitura e análise da dissertação de Danielle Silva (2016), que teve como título *Questões raciais na formação dos educadores da comunidade quilombola Mussuca: a experiência da pesquisa ação na construção do conhecimento*. Esse estudo objetivou “[...] analisar os elementos que negam ou ampliam o conhecimento dos docentes sobre as questões étnico-raciais, tendo como referência a sua participação no curso de extensão de formação de professores no quilombo Mussuca” (SILVA, 2016, p. 22). Esse objetivo geral foi distribuído nos seguintes objetivos específicos:

1. Discutir a legislação vigente sobre as relações étnico-raciais, principalmente aquelas que estão diretamente ligadas à educação da população negra; 2. Conhecer a história da cultura e da tradição do Quilombo Mussuca a partir da interação com a comunidade, identificando o modelo de desenvolvimento hegemônico que se faz presente e a relação desse modelo com a condição social da comunidade; 3. Estudar como os docentes vêm desenvolvendo conhecimentos e práticas a partir da história e da cultura africana e afro-brasileira, e da cultura local presentes no curso de extensão de formação de educadores (SILVA, 2016, p. 23).

A partir do título e dos objetivos, percebe-se que a pesquisa de Silva (2016) está diretamente ligada às discussões que têm sido levantadas em torno dos saberes e/ou do conhecimento africano e afro-brasileiro, tomando como base a perspectiva dos estudos decoloniais (QUIJANO, 2009; GROSGOUEL, 2009), como contraproposta ao epistemicídio (SANTOS, 2009). Os objetivos específicos revelam uma preocupação com o lugar dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros nas práticas educativas e nas produções de conhecimento dos(as) docentes quilombolas participantes do curso de extensão para formação de professores promovido pelo Observatório em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), em 2015, na comunidade Mussuca.

Silva (2016) utilizou-se de uma abordagem que entendemos ser a mais adequada para atender aos objetivos propostos e resultados esperados. Em sua perspectiva, a abordagem qualitativa se mostrava a mais adequada para o estudo porque “[...] do ponto de vista da pesquisa social, o método qualitativo concede possibilidades de o pesquisador ou pesquisadora absorver elementos muitas vezes ocultos no campo e nos sujeitos observados” (SILVA, 2016, p. 24).

Em seu estudo, Silva (2016), a partir da abordagem qualitativa, aproxima-se do campo da pesquisa-ação, justificada pelas oficinas com os participantes do curso de extensão (MINAYO, 2016) e da análise do estudo, que se aproxima da perspectiva do materialismo dialético (TRIVIÑOS, 1987), tendo como instrumento de coleta de dados técnicas de observações e questionário, além da pesquisa documental.

Ao efetivar os seus procedimentos metodológicos, Silva (2016) partiu da seguinte hipótese:

Os fatores culturais, econômicos e políticos resistentes à diversidade étnico-racial, os saberes exclusivamente eurocêntricos inculcados historicamente na vida das pessoas que estão em ambientes educacionais, além da ausência de formação para os trabalhadores da educação com temas ligados aos valores africanos e afro-brasileiros, são causadores da negação de um currículo que respeite e trabalhe as diferenças no corpo da instituição escolar (SILVA, 2016, p. 22).

Essa hipótese buscava responder à seguinte questão levantada na pesquisa: “[...] por que razão os educadores que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos têm apresentado dificuldades constantes em trabalhar na perspectiva da Educação Escolar Quilombola?” (SILVA, 2016, p. 22).

O questionamento levantado e a hipótese apresentada nos levam a deduzir que o foco principal da pesquisa está no conteúdo ou nos conhecimentos que orientam as práticas educativas e/ou ações pedagógicas dos(as) professores(as) da EEQ na comunidade Mussuca. A sua discussão buscou atender mais aos aspectos que giram em torno da estruturação do currículo escolar e do projeto político pedagógico.

Silva (2016) tomou como principais interlocutores(as) para a sua fundamentação teórica os(as) seguintes autores(as) e documentos: Brasil (2001; 2003; 2004; 2013), Lima (2009), Moura (1977; 1988), Munanga (1994; 2019), Nilma Gomes (2012; 2013; 2014) e Silva (2003; 2009).

Os resultados da pesquisa de Silva (2016) compreendem os seguintes itens:

- a) Percepção da dificuldade institucional de atuar de acordo com a Lei 10.639/2003;
- b) Ausência, na escola da comunidade, de estrutura curricular adequada à realidade contextual da comunidade;
- c) O processo educativo da Instituição não faz jus à realidade cultural dos professores e dos alunos;
- d) Falta de planejamento coletivo na escola;
- e) Ausência de estudos étnico-raciais no Projeto Político Pedagógico, o desconhecimento da história da formação da comunidade, bem como as raízes africanas que configuram a cultura desta comunidade (SILVA, 2016, p. 80-81).

Em relação às pesquisas anteriores (ROCHA, 2020; GONÇALVES, 2016), Silva (2016) apresenta avanços no sentido de trabalhar a formação continuada dos(as) professores(as) e o conteúdo usado na atuação prática deles(as), ao mesmo tempo que problematiza a disposição do currículo e do projeto político pedagógico da escola da comunidade Mussuca. Porém, assemelham-se por fazerem os seus estudos a partir da formação continuada, sendo que a pesquisa de Silva (2016) também traduz uma provável ausência de formação inicial em licenciatura para a EEQ dos seus sujeitos/interlocutores.

Outro estudo relacionado à formação de professores para a EEQ que submetemos à leitura e análise foi a tese de doutorado de Ciríaco (2019), intitulada *Formação docente e práticas curriculares na Educação Escolar Quilombola: pontes para velar a cultura afrodescendente*. Tal estudo teve como orientação de pesquisa a seguinte questão-problema:

“[...] quais elementos se constituem no processo de materialização do currículo escolar para o fortalecimento do projeto identitário da população negra quilombola?” (CIRÍACO, 2019, p. 58).

Para responder a essa questão, Ciríaco (2019) traçou como objetivo geral a seguinte proposta: “Descortinar práticas curriculares, na perspectiva sócio histórico cultural, na Educação Escolar Quilombola e a articulação com a formação docente” (CIRÍACO, 2019, p. 59). Essa proposta foi disposta nos seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar o Projeto Pedagógico da escola, lócus da pesquisa, correlacionando-o à cultura da população negra quilombola do campo; b) Mapear nas propostas e matrizes curriculares das formações inicial e continuada, a inserção das temáticas sócio histórico geográfica e como estão articuladas à cultura da população negra afrodescendente (CIRÍACO, 2019, p. 59).

De antemão, deduz-se que a temática e os objetivos de Ciríaco (2019) carregam a pretensão de trazer maior abrangência em relação aos trabalhos apresentados até o momento. O tema concilia dois aspectos fundamentais da EEQ: formação de professores e práticas curriculares.

Em termos metodológicos, o trabalho de Ciríaco (2019) é caracterizado como uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, e delineado como estudo de caso, envolvendo, por sua vez, pesquisa de campo por meio de roda de conversa com os sujeitos da pesquisa. Na perspectiva de Marli André (2005, p. 14), estudo de caso na área da educação compreende: “[...] o estudo descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula”.

Os docentes da Escola Municipal Pedro Pereira da Silva, localizada no povoado Muquém, no município de União dos Palmares, estado de Alagoas, constituem o grupo de sujeitos dessa pesquisa. O itinerário da coleta de dados envolveu uma roda de conversa que possibilitou o reconhecimento do ambiente e a aproximação da pesquisadora com os(as) colaboradores(as) do estudo (CIRÍACO, 2019).

Semelhantemente aos trabalhos analisados anteriormente, os sujeitos de pesquisa no trabalho de Ciríaco (2019), embora atuantes numa instituição escolar quilombola, também não possuem formação inicial de licenciatura em EEQ, conforme relatado na sua pesquisa:

- O descortinamento das práticas curriculares na perspectiva sócio histórico cultural, na Educação Escolar Quilombola e a articulação com a formação docente, por meio da análise de planos de aula, propostas didáticas e o projeto político pedagógico da escola lócus mostraram que os níveis formativos dos docentes, com formação superior variam pelas licenciaturas de Pedagogia e outras, e a formação inicial é desarticulada das temáticas sócio histórico geográfica da população negra afrodescendente. (CIRÍACO, 2019, p. 203).

Até o momento, há evidente necessidade de implementação de cursos de licenciatura em Educação Escolar Quilombola – habilitação Pedagogia, considerando o grande número de comunidades quilombolas existentes no território brasileiro. A criação/implementação de cursos superiores desse gênero é uma emergência, considerando o risco de vida que os quilombolas enfrentam desde os processos de colonização europeia e a necessidade do atendimento de formação superior, especificamente em cursos de licenciatura para os(as) quilombolas.

Outro aspecto fundamental a ser analisado é apontado por Ciríaco (2019):

O estudo do PPP apresentado pela escola identificou o desconhecimento por parte dos gestores, equipe técnica pedagógica e docente acerca dos princípios norteadores da educação escolar quilombola, revelando um distanciamento acentuado entre as diretrizes, orientações legais e percurso histórico e as práticas curriculares (CIRÍACO, 2019, p. 203).

Portanto, criar/implementar e promover cursos de formação inicial e continuada para a constituição de docentes quilombolas é possibilitar/viabilizar a manutenção da existência dessas comunidades, preservando assim um legado histórico, e, acima de tudo, efetivar o direito de existirem enquanto quilombos (BRASIL, 1988), tornando-se “sujeitos políticos e sujeitos de políticas, críticos dos princípios e marcos normativos” (ARROYO, 2014, p. 137).

Para fundamentar a configuração teórica da sua tese, Ciríaco (2019) apoiou-se nos(as) seguintes autores(as): Arroyo (2012; 2013), Apple (2006; 2011); Dewey (1979), Freire (1983; 1992; 1997); Sacristan (2000); Gomes (2008); Hall (2011); Munanga (2018); Nascimento (1997); Pimenta (1999); Saviani (2009) e em determinados documentos (BRASIL, 2003; 2014).

A sua pesquisa apresentou como resultado os seguintes pontos:

a) Desvelamento do descompasso Curricular como consequência da ausência de políticas públicas de formação para professores de comunidades tradicionais; b) Percepção da necessidade de um conjunto de passos alternativos a uma educação de qualidade social e epistemológica que possa atender adequadamente os anseios, desejos, necessidades formativas e educativas de comunidades e povos cultural e socialmente excluídos; c) A necessidade de propostas de formação permeadas pela participação dialógica e que favoreça a autonomia, num sentido freireano, sobretudo; d) A necessidade de um currículo crítico e multicultural que valorize, reconheça e afirme a cultura dos Afrodescendentes que deve perpassar, prioritariamente, pela formação inicial de professores, principalmente professores da Educação Básica (CIRÍACO, 2019, p. 202-203).

A pesquisa de Ciríaco (2019) propõe contribuições significativas para as discussões sobre propostas curriculares para as comunidades tradicionais e sobre os processos formativos de professores(as) para essas mesmas comunidades, especificamente as comunidades quilombolas. Apesar de não trabalhar diretamente a formação inicial de professores(as) para a

EEQ, que é o nosso foco de investigação, a autora superou algumas lacunas dos primeiros trabalhos realizados e nos apontou caminhos significativos do que deve ser considerado em todo e qualquer processo de formação docente para as comunidades tradicionais.

Esses foram os trabalhos selecionados para a nossa leitura e análise com base nos critérios que apresentamos no início desta abordagem. Entendemos ser um número reduzido de trabalhos selecionados e, de certa forma, há algum risco em estabelecer considerações a partir desse pequeno grupo de trabalhos. Porém, atendendo aos nossos critérios de seleção e aos descritores de busca, esses foram os caminhos possíveis que a pesquisa encontrou. Desse modo, assumimos o risco de tecer algumas inferências sobre a formação de professores para a EEQ na atualidade brasileira baseando-nos nesses trabalhos:

1. Os trabalhos nos trazem a compreensão de que a preocupação com a formação de professores para a EEQ existe e ganhou novas proporções nos últimos nove anos (2012-2021). Porém, considerando o elevado número de comunidades quilombolas existentes no território brasileiro, essa preocupação ainda é extremamente tímida, em razão de apresentar-se de modo incipiente diante das demandas dos(as) quilombolas.

2. A maior parte dos cursos ofertados para professores(as) da EEQ é de formação continuada, sendo cursos de curta duração, insuficientes para responder da melhor forma às demandas de escolarização dos(as) quilombolas e insuficientes para abranger todas as orientações prescritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012b).

3. Os projetos de criação/implementação de escolas quilombolas não têm considerado de igual modo a necessidade de formação de professores(as) para atuarem nessas escolas, o que contribui para a ausência de profissionais formados nas especificidades quilombolas atuando nas instituições de ensino dessas comunidades.

4. As escolas quilombolas que constituíram *locus* das pesquisas aqui mencionadas são tidas como quilombolas principalmente por critérios de localização geográfica, a despeito dos seus currículos e dos projetos políticos pedagógicos.

Esses itens revelam a potencial relevância da nossa proposta de pesquisa, pois o número de pesquisas que abordam a formação inicial de professores(as) para a EEQ – habilitação Pedagogia é extremamente reduzido, quase inexistente. Por ser uma modalidade de educação muito recente (menos de dez anos) e pelas especificidades que engloba, a EEQ acaba sendo uma proposta que envolve inúmeras complexidades na sua implementação, o que também justifica, em parte, o número reduzido de ofertas de cursos de formação inicial.

Além de tudo isso, em suas diversas expressões, a EEQ tem como marcador a questão racial, por ser uma proposta de educação para populações negras. Portanto, envolve disputas políticas ligadas a raça. Consiste numa contraproposta ao epistemicídio (SANTOS, 1995) e em parte integrante do passaporte para a emancipação e autonomia das comunidades quilombolas. É símbolo de resistência. É o som da voz de Outros Sujeitos, com Outras Pedagogias (ARROYO, 2014).

No capítulo a seguir discorreremos sobre a formação de professores para a EEQ envolvendo os aspectos que contribuem na configuração da identidade docente quilombola.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (EEQ)

A formação de professores(as), de modo geral, envolve uma complexidade de questões a serem discutidas, pois enquanto processo contínuo de formação humana, é atravessada por inúmeros desafios que demandam, de tempos em tempos, ajustes e reajustes para dar respostas às novas indagações que envolvem essa profissão.

As alterações operadas no campo educacional sempre envolvem o lugar do(a) professor(a) e, conseqüentemente, o seu processo formativo. Portanto, diante das novas modalidades de educação inseridas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2013) nos últimos dez anos, como é o caso da EEQ, assente na Resolução nº 8/2012 (BRASIL, 2012a), faz-se necessário pensar a formação de professores(as) de modo geral e específico para essa modalidade, a fim de responder à necessidade de efetivação dessa política pública nas comunidades quilombolas. Por outro lado, a atual conjuntura social, movida pela pauta neoliberal, também impõe novos desafios à formação dos(as) professores(as) e, conseqüentemente, cobra (re)afirmações e (re)significações da construção da identidade profissional docente.

A formação dos(as) professores(as) deverá ser sempre um processo contínuo, marcado pelas dinâmicas próprias do contexto de exercício da profissão. Isso envolve uma constante atualização da identidade profissional (identidade docente) a partir dos desafios impostos pelo percurso histórico da humanidade. Portanto, a construção da identidade docente para a EEQ, apesar das delimitações de suas especificidades, também está envolvida pela necessidade de constantes atualizações, uma vez que deve sempre se mostrar aberta ao diálogo com as demandas do meio externo, preservando o seu fio condutor: os elementos que a caracterizam como quilombola.

A atuação de profissionais na Educação Escolar Quilombola demanda familiarização com as especificidades das comunidades quilombolas. Desse modo, a EEQ necessita formar sujeitos críticos, éticos e políticos, ou seja, deve ser uma modalidade de educação emancipatória (FREIRE, 1997). O processo de emancipação do sujeito quilombola passa necessariamente por um olhar atento voltado para a tradição, a cultura, a territorialidade e a história próprias dessas comunidades. Portanto, a formação de professores para a EEQ deve contemplar esses aspectos (BRASIL, 2012a).

A implementação dessa proposta de formação envolve vários desafios, além dos já mencionados, relacionados às IES e ao Estado. Adiciona-se nesse conjunto de desafios os processos de socialização desses(as) estudantes, os modos como se achegam à IES e aos demais sujeitos que nela transitam, pois, de certa forma, esse espaço constitui um ambiente relativamente novo, completamente diferente das suas comunidades. Os(as) estudantes são convocados(as) a experimentar novas formas de socialização em que suas identidades culturais conflitarão com as identidades de outros sujeitos, oportunizando a reconfiguração das identidades já existentes e dando lugar à possibilidade de construção de uma nova identidade, paralelamente à construção da identidade profissional, considerando que se trata de um processo formativo.

A Resolução nº 8 de novembro de 2012 no seu Art 1º, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ (DCNEEQ) na educação básica, afirmando que deve observar os seguintes aspectos (BRASIL, 2012a): memória coletiva, línguas dos seus ancestrais, modos de produção, acervos e repertórios orais, tradições, territorialidades e os demais elementos que compõem o patrimônio cultural das comunidades quilombolas.

Observando essas diretrizes curriculares, fica evidente a necessidade de uma formação de professores para a EEQ que contemple as especificidades dessas comunidades, como foi dito anteriormente. No intuito de orientar esse processo formativo, a Resolução nº 8 de novembro de 2012 estabelece os seguintes critérios voltados para a formação inicial, continuada e de profissionalização de professores que já atuam na EEQ (BRASIL, 2012a, p. 16):

Art. 48: A EEQ deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades; Art. 50: A formação inicial de professores que atuam na EEQ deverá: I - ser ofertada em cursos de licenciatura aos docentes que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas; II - quando for o caso, também ser ofertada em serviço, concomitante com o efetivo exercício do magistério.

Ao estabelecer o recorte de que a EEQ deverá ser ofertada preferencialmente por professores(as) pertencentes às comunidades quilombolas, o Art. 48 (BRASIL, 2012a) corrobora a percepção de Rocha (2020) sobre a existência de uma docência quilombola. Porém, para atestar a existência de uma docência quilombola, faz-se necessário primeiramente pensar a identidade docente quilombola, pois é a partir daí que se pode construir uma docência quilombola.

Entendemos que o conceito de identidade tem a ver com reconhecimento das diferenças e das semelhanças. É por meio da identidade que um determinado sujeito consegue

se perceber diferente, único, singular em relação aos demais. É possível agrupar elementos em determinadas categorias a partir de suas características, distinguindo-os dos demais. Nesse caso, a identidade pode ser coletiva (grupo, comunidade, clube, etc) e/ou individual.

As identidades coletivas cobrem um conjunto de identidades individuais. Os sujeitos constituem uma coletividade a partir de suas individualidades (singularidades). Portanto, a identidade é o processo de construção social de um sujeito ou coletividade historicamente situados (IZA *et al.*, 2014). De acordo com Marcelo (2009, p. 112), “[...] é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”.

A identidade é sempre dinâmica, não está à mercê da lógica espaço-tempo. Ela não é algo passível de ser possuído, mas que se desenvolve ao longo da existência. Não constitui uma caracterização fixa, mas um fenômeno relacional. Desenvolve-se no terreno subjetivo e é caracterizada por um processo evolutivo (MARCELO, 2009).

Em termos de classificações, a identidade docente insere-se na categoria de identidade de ofício, que, de acordo com Dubar (2006), é um tipo de identidade comunitária (coletiva) que supõe a existência de uma comunidade ou coletividade que partilha dos mesmos princípios e valores, traduzidos em “[...] maneiras de fazer, de sentir, de pensar”, constituindo concomitantemente valores coletivos e referências pessoais. “É a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do ‘si mesmo’ profissional que evolui ao longo da carreira docente” (MARCELO, 2009, p. 112).

A identidade docente é construída com base na significação social da profissão, envolvendo suas tradições e o fluxo histórico de suas contradições (PIMENTA, 1996). O seu processo de constante ressignificação sofre influências da escola, das reformas, dos contextos políticos e do compromisso pessoal (MARCELO, 2009). Desse modo, a identidade docente nunca é estática, está em permanente (re)construção e (re)significação, fruto de um constante movimento atravessado pela reflexão, ação e interação da comunidade de professores (VANZUITA, 2018). “[...] A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1996, p. 75).

Dubar (2006) apresenta outro tipo de identidade, que é a identidade simbólica:

Identidades simbólicas são as diversas formas identitárias no campo das crenças político-religiosas, aos tipos de referências a um Nós ou um Outro, correlativos das diversas definições do coletivo. As formas comunitárias valorizam a pertença herdada dos indivíduos a um grupo cultural, quer se trate duma etnia, duma religião, duma comunidade linguística ou territorial (aldeia, país, região) ou de tudo ao mesmo tempo (DUBAR, 2006, p. 132).

É a partir dessa perspectiva de identidade que pretendemos pensar a identidade docente do profissional da EEQ. A identidade simbólica abraça as especificidades das comunidades quilombolas, envolvendo toda uma carga cultural, histórica, política, social e econômica.

No entanto, é importante compreender que a construção da identidade docente acontece sempre numa relação com a comunidade na qual esse profissional está inserido, as experiências de vida, as experiências de formação (inicial e continuada) e a resistência ou acomodação/adequação às forças da conjuntura social. Porém, para o docente quilombola, outro elemento se insere nesse contexto: a vida de suas comunidades com tudo que as constitui como comunidades quilombolas – história, memória, tradição, territorialidade, histórico de lutas, etc.

Essa identidade é marcada pelas diferentes formas de organização dessas comunidades, pelas suas lutas políticas, pela noção de pertencimento através dos laços grupais, pelo compromisso ético comunitário e por estarem inseridas no grupo da população negra. Também participam da construção da identidade docente os elementos que constituem a identidade de cada comunidade, pois sua especificidade/característica racial (ou a identidade racial de seus membros) agrega outros elementos mais complexos à identidade docente (BRASIL, 2012b).

As dimensões da cultura material e imaterial, que compõe os modos de vida dessas comunidades desde as suas formas de fazer, criar, conviver, festejar, expressar religiosidade até sua territorialidade, saberes acumulados e processos de transmissão desses saberes, dão o conteúdo para a construção da identidade docente quilombola, pois é por meio desses elementos que é possível aos quilombolas se reconhecerem e serem reconhecidos como tal (COSTA, 2016). Com efeito, existe uma identidade docente própria para os(as) professores(as) da EEQ que é tecida pelos elementos acima mencionados. Porém, isso não significa que é uma identidade fixa/rígida; antes, revela suas delimitações e seu processo de definição pela diferenciação das demais identidades profissionais.

A presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Porém, é importante salientar que o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros. De fato, este processo é permanente e está fortemente atrelado à cultura e às demandas que se apresentam nos circuitos sociais (IZA *et al.*, 2014, p. 276).

Ao construir uma identidade própria, o(a) docente quilombola é convocado(a) a atender às responsabilidades da função social que envolve essa identidade. É a partir desse lugar que se traduz o seu compromisso ético com a comunidade local e com a nação de modo geral.

A construção dessa identidade, apesar dos elementos externos já apontados, requer também uma predisposição pessoal, uma vontade política de assumir-se como tal, a partir de espaços e tempos de autoconhecimento e autoconstrução. Envolve a necessidade de acompanhamento, reflexão sobre a profissão, questionamentos sobre a comunidade de pertencimento (NÓVOA, 2017).

O(a) docente quilombola não é ilhado(a). Apesar de pertencer e viver na comunidade (rural ou urbana), está inserido numa dinâmica global. É parte constituinte de uma nação, na qual estabelece diversas trocas sociais, culturais, políticas e econômicas com os não quilombolas. Não está confinado ao território quilombola, porém, seu papel fundamental é promover a desconstrução dos preconceitos em torno da identidade quilombola, o reconhecimento e valorização das comunidades tradicionais (quilombolas e não só), preservar a memória africana por meio de suas práticas pedagógicas e engajar-se na construção de relações étnico-raciais positivas e no etnodesenvolvimento dessas comunidades.

Ainda sobre a construção da identidade docente quilombola, existem alguns aportes que contribuem nesse processo, sobre os quais discorreremos na subseção a seguir.

4.1 APORTE PARA CONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE QUILOMBOLA

Desde a década de 1960 e 1970, a militância negra vem trabalhando na ressignificação de termos, conceitos e expressões pertencentes e/ou atribuídas aos negros(as), as quais ao longo da história, por conta do racismo, acabaram adquirindo conotações depreciativas desse segmento populacional. A título de exemplo, “[...] a militância negra se apropriou do quilombo como representação política de luta contra a discriminação racial e valorização da cultura negra” (GOMES, 2015, p. 127). A partir de então, conectou-se a ideia de quilombo à resistência contra opressão (GOMES, 2015). Também, os quilombos passaram a ser olhados como “[...] reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (NASCIMENTO, 2019, p. 289).

Como afirmado anteriormente, as identidades são históricas e contextuais, marcadas pelas dinâmicas políticas, culturais, sociais e econômicas. Produto dos encontros e

desencontros, afetos e desafetos humanos. “As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2014, p. 112). As identidades são sempre relacionais (WOODWARD, 2014).

Quanto aos quilombolas, apesar de constituírem parte do grande grupo da população negra, sua identidade carrega/envolve determinadas particularidades. Uma dessas particularidades é a compreensão de que a “[...] identidade quilombola é construída a partir da necessidade de lutar pela terra” (SCHMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002, p. 4). Sabe-se que o conceito de identidade recobre uma realidade ampla e complexa, porém, a luta pela terra envolve alguns aspectos fundamentais da construção da identidade quilombola, como território ou territorialidade.

No olhar de Diosmar Filho (2015, p. 465), “[...] os territórios quilombolas são a constituição da população na terra e no território”. Portanto, a relação das comunidades quilombolas com a terra transcende a categoria de mero espaço geográfico, envolve trajetórias históricas, sociais e políticas. Esses territórios estão dotados de relações comunitárias específicas e diferenciadas, sendo fundamentados na ancestralidade, o que os torna símbolo de resistência à exclusão social e histórica, moderna e contemporânea (FILHO, 2015). Os espaços geográficos ocupados/habitados pelas comunidades quilombolas constituem fator determinante na construção da identidade quilombola. Oficialmente, entende-se como território quilombola as terras ocupadas historicamente por quilombolas e que têm relação com a ancestralidade negra africana e os processos de escravização, sendo utilizadas para garantia da sua reprodução física, social, econômica e cultural (INCRA, 2017).

O território quilombola abrange o universo das características culturais e ideológicas, valores e práticas comunitárias. Compreende uma porção de terra específica, acrescida de aspectos históricos e sociológicos construídos pelos membros das comunidades ao longo do tempo (INCRA, 2017). Ainda de acordo com o INCRA (2017), para as comunidades quilombolas “[...] um território seria um ente que sobrepõe a terra e a carga simbólica agregada a mesma, a partir de seu uso pleno e continuado pela ação de um determinado grupo humano” (INCRA, 2017, p. 7). O território confere aos quilombolas um sentimento de pertença, a possibilidade de pertencer/fazer parte de algum lugar, de algum grupo. “Este sentimento de pertença [...] é uma forma de expressão da identidade étnica e da territorialidade, construídas sempre em relação aos outros grupos com os quais os quilombolas se confrontam e se relacionam”] (SCHMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002, p. 4).

Como contribuição efetiva na construção da identidade afirmativa dos quilombolas, algumas conquistas têm sido alcançadas na sociedade brasileira. No campo da educação, especificamente, celebra-se a implementação da Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (BRASIL, 2003a), e a implementação da EEQ como modalidade da educação básica (BRASIL, 2012a). A aplicação criteriosa dessas leis possibilitará a construção de novos olhares sobre as comunidades quilombolas, olhares desprendidos dos preconceitos, dos estigmas e do racismo. Com efeito, “[...] a afirmação da identidade e a enunciação da diferença estão em estreita conexão com relações de poder, nunca não são inocentes” (SILVA, 2014, p. 81). Portanto, é necessário observar e admitir a necessidade de reconfigurar o lugar dos quilombos no processo histórico de formação da nação brasileira.

A formação de professores(as), de modo geral, configura um campo de tensões, desafios e disputas. Desde as percepções da escola como aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1974) à compreensão da escola como *locus* privilegiado de construção do pensamento crítico, de formação de sujeitos emancipados e emancipadores (FREIRE, 1997), desvela-se a complexidade de forças que disputam a arena de formação dos(as) professores(as). Entende-se que essa formação é uma experiência concomitantemente individual e comunitária, pois se apresenta a partir das experiências individuais e coletivas. A comunidade (família, universidades, movimentos sociais, etc.) influencia na formação do(a) professor(a), ao mesmo tempo em que ele(a) participa da transformação e/ou manutenção dessas instituições. Portanto, pensar a formação de professores(as) envolve um complexidade de fatores a considerar.

Nóvoa (2017) participa da percepção sobre a formação de professores como um campo de grande complexidade, nos planos acadêmico, profissional e político. Para ele, por conta dessa complexidade e das novas demandas em torno da figura do(a) professor(a), existem hoje muitas iniciativas e experiências buscando novos caminhos e novas respostas para essa formação. Destacam-se aquelas centralizadas na formação profissional de professores(as): “[...] a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão” (NÓVOA, 2017, p. 1111).

Os processos formativos, desde a formação inicial à formação continuada, são fundamentais para construir a profissionalidade docente, além de prepararem o(a) professor(a) do ponto de vista técnico, científico e/ou pedagógico (NÓVOA, 2017). A profissionalidade implica olhar o(a) professor(a) para além das instituições de formação, envolve compreendê-lo(a) como participante de uma rede de significações que o(a) configuram. Na perspectiva de

Iza *et al.* (2014, p. 281), a profissionalidade envolve três aspectos: “[...] a) a obrigação moral; b) o compromisso com a comunidade e c) a competência profissional”. Como toda experiência humana tem sempre participação coletiva, ainda que mínima, a formação do(a) professor(a) transcende a esfera individual, em razão de que acontece também no coletivo.

A profissionalidade é traduzida como “imperativo de profissionalização” (NÓVOA, 2017, p. 1115). Trata-se de ampliar o olhar sobre o processo (espaço-tempo) de formação de professores(as), edificar um novo lugar para essa formação, numa zona de fronteira entre a universidade, as escolas e a comunidade na qual o(a) docente está inserido(a), visando a suprir a lacuna que constitui impedimento para pensar modelos inovadores de formação e atuação profissional (NÓVOA, 2017).

Fica evidente o caráter abrangente da formação docente. A construção e a manutenção das relações sociais são necessidades desse processo, pois entende-se que essa formação é parte do amplo processo de formação humana, e por isso demanda o envolver-se num conjunto de relações que contribuem de forma positiva nesse processo. Isso envolve também trocas entre pares (ambiente acadêmico), ampliação das relações socioculturais e engajamentos políticos. Quanto a esse último, não se trata necessariamente de um engajamento político partidário, mas da tomada de posição/decisão diante dos dilemas cotidianos, pois a formação dos(as) professores(as), além de envolver questões técnicas e/ou institucionais, também é política, em razão das aspirações profissionais e das escolhas teórico-metodológicas que os(as) professores(as) realizam ao longo dos processos de formação inicial e continuada (NÓVOA, 2017). O exercício da profissão docente requer a não neutralidade diante dos problemas que assolam o mundo.

A não neutralidade diz respeito a assumir-se como ator social, assumir-se como sujeito e/ou protagonista no exercício da docência. Para tal, o(a) professor(a) deve atentar para três aspectos fundamentais desse processo: “[...] a) Produzir a vida do professor; b) Produzir a profissão docente; c) Produzir a escola” (PIMENTA, 1996, p. 83). Esses três aspectos, de forma sequencial, envolvem preocupação com o desenvolvimento pessoal, mobilização para o desenvolvimento profissional e entendimento de si mesmo como parte constituinte da escola (PIMENTA, 1996).

Pode-se dizer que “ser-professor(a)” é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações (IZA *et al.*, 2014, p. 276).

Desse modo, entende-se que a formação docente acontece no processo formativo, de maneira contínua, sempre inacabada, aberta às novas possibilidades (desafios e oportunidades). Envolve a criação de espaços e momentos de “reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação” (PIMENTA, 1996, p. 84) que visem a uma contínua mudança de postura e à autocrítica reconstrutiva (IZA *et al.*, 2014).

No entanto, faz-se necessário um constante olhar crítico vigilante (FRANCO, 2008), considerando o fato de que os cursos de formação inicial e, principalmente, a formação continuada, no contexto atual, estão sendo forçados a seguir rotas alternativas que direcionam para cursos engessados, que padronizam professores(as) para atuar em determinados contextos, na tentativa de privá-los(as) da construção de seus próprios modos de atuação profissional, além de oferecer cursos de curta duração, mais voltados para uma diplomação rápida e para a manutenção das necessidades do mercado de trabalho, sem o devido cuidado de preparar professores para as reais necessidades da sociedade (IZA *et al.*, 2014). Isso destoa da real natureza do trabalho docente: “[...] ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos, historicamente situados” (PIMENTA, 1996, p. 75).

É necessário que o profissional docente faça sempre o exercício de tentar transcender a realidade imediata da escola, que busque sempre relacionar a sua prática docente à dimensão social mais ampla, de modo a manter aguçado o seu olhar crítico sobre o exercício da sua função e sobre a sua formação continuada.

De acordo com Cunha (2012, p. 76), cada professor tem sua própria história, não havendo dados que permitam generalização, a não ser de que a experiência de vida é fundamental no encaminhamento da formação. Portanto, apesar de envolver aspectos coletivos ou a participação da comunidade, a formação é singular para cada professor(a). Cada experiência atribui à formação e ao exercício da profissão significados particulares que participam do processo de construção da identidade docente.

No próximo capítulo, discutiremos a questão quilombola em Santa Catarina. Apresentaremos o número de comunidades quilombolas presentes no território catarinense e a quantidade de comunidades certificadas e não certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP). As propostas de formação de professores(as) para a EEQ existentes no estado de Santa Catarina também serão esboçadas nesse capítulo.

5 QUESTÕES QUILOMBOLAS EM SANTA CATARINA

Semelhantemente ao que ocorreu nos demais estados brasileiros, a formação das comunidades quilombolas em Santa Catarina resultou de vários fatores históricos, envolvendo aspectos como as formas de luta e de construção de estratégias para a conquista e preservação da autonomia, utilizando-se meios como compra de cartas de alforrias e de pequenas áreas de terras. Muitas dessas compras deram-se por meio de prestação de serviços aos senhores de engenhos (SANTA CATARINA, 2018), outras terras foram adquiridas por “[...] doações através de testamentos deixados por ex-senhores” (SANTA CATARINA, 2018, p. 23). Somam-se a esses fatores os processos de insurreições, revoltas e fugas (SANTA CATARINA, 2018).

Inclui-se também, no quesito do processo histórico da constituição das comunidades, aspectos da história política e fundiária do Brasil, envolvendo os modos de interiorização dos libertos nos latifúndios, as alianças políticas com os abolicionistas e a participação em revoltas populares (SILVA; ARAÚJO, 2019).

Entende-se que os processos de aquisição/ocupação de terras que resultaram na formação das comunidades quilombolas revelam os movimentos de resistência orquestrados pelos(as) escravizados(as) contra o processo de escravização, desde o seu início até o momento de sua abolição. No pós-abolição, apesar da necessidade de ressemantização do que historicamente se entendia por quilombo, o seu significado enquanto expressão da resistência negra não sofreu alteração, uma vez que “[...] esses espaços continuaram a se constituir em lugares de resistência, no campo ou na cidade, comportando várias experiências e saberes herdados e transmitidos, que atravessam o tempo” (SANTA CATARINA, 2018, p. 23).

Ainda sobre o processo de formação das comunidades quilombolas, Mombelli (2015) reforça o que já foi apontado e acrescenta outro elemento:

Se nas áreas urbanas como nas rurais a presença desses africanos escravizados e dessa mão de obra escrava se fez presente em várias atividades econômicas, as formas pelas quais os africanos e seus descendentes obtiveram o acesso à terra foram variadas: por doação, por serviços prestados, por compra ou por meio das denominadas terras de santo (MOMBELLI, 2015, p. 134).

Mombelli (2015) apresenta um terceiro elemento constituinte do processo de formação das comunidades quilombolas, que é a religião. As comunidades negras acabavam se formando em torno dos espaços nos quais se reuniam para, de algum modo, dentro das limitações que lhes eram impostas, insurgirem-se pela manifestação/expressão das suas experiências religiosas.

Nesse quesito, é fundamental atentar-se à percepção/compreensão de que nem toda comunidade negra é necessariamente uma comunidade quilombola (MOMBELLI, 2015). A caracterização das comunidades quilombolas, além do aspecto racial (cor da pele), envolve também a autoatribuição, a territorialidade enquanto forma específica de organização local e uso social da terra para a subsistência própria, e a presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (SANTA CATARINA, 2018; BRASIL, 2003b).

A autoatribuição envolve também aspectos políticos/jurídicos. Revela, na verdade, estratégias de organização socioterritorial que os(as) quilombolas foram construindo para garantir a reprodução social de suas comunidades num ambiente hostil e desumano. Tal ambiente hostil compreende desde a escravização, passando pelo trabalho forçado aos quais os(as) negros(as) foram subjugados(as) após a escravização, até as desigualdades que nos saltam aos olhos atualmente (MOMBELLI, 2015). Cada um desses aspectos é expressão do racismo que estrutura a sociedade brasileira no seu processo histórico de formação (ALMEIDA, 2019).

No processo de identificação das comunidades quilombolas, de modo geral, não se pode prescindir das questões territoriais. De acordo com Mombelli (2015), o território quilombola compreende:

Todos os lugares reconhecidos pela comunidade e identificados pelos estudos antropológicos como fundamentais à reprodução das suas formas de fazer e de viver. São lugares dotados de referências identitárias e culturais repletos de significados para esses grupos sociais e que geralmente se traduzem pela existência de marcos materiais, como taipas construídas por escravos, cemitérios, antigos lugares de moradias, de roças, áreas de criação de gado, de extração de plantas e ervas medicinais, entre outros. São consideradas também nesse processo as referências simbólicas como aquelas que informam sobre as relações com o sagrado ou com formas especiais de lidar com a natureza, como, por exemplo, fontes de água sagradas, crenças, narrativas sobre seres sobrenaturais (MOMBELLI, 2015, p. 140).

Percebe-se que para os(as) quilombolas o território transcende o aspecto geográfico, abrange os modos de produção e reprodução da existência quilombola. Nas palavras de Givânia da Silva e Maria Rodrigues (2014), para um povo que tem a terra como bem histórico, com a qual estabelece não apenas uma forma de ocupação – de estar nela –, mas também um pertencimento, o território envolve laços afetivos.

Em outra das incursões teóricas de Givânia Silva, dessa vez em parceria com Bárbara Souza, as autoras afirmam que “[...] a existência das comunidades é fundamentalmente vinculada à garantia dos seus territórios” (SILVA; SOUZA, 2021, p. 86). Desse modo, “[...] os quilombos mantêm vínculos profundos de sua identidade com a terra/território tradicional, a

partir dos modos de vida e dos processos de resistência à opressão histórica sofrida, sejam no meio rural ou urbano” (SILVA; SOUZA, 2021, p. 86).

Ainda segundo as mesmas autoras (SILVA; SOUZA, 2021), a territorialidade quilombola traduz outros sentidos para terra e território, bem como outras formas de uso/apropriação desses espaços. Envolve as manifestações culturais, as celebrações, os espaços sagrados e as produções de memórias – condição de elo com os ancestrais. Na territorialidade quilombola “[...] as relações e os modos de vida associam-se a outras características de natureza cultural e simbólica, e a aspectos político-organizativos, como as lutas por reconhecimento e direitos” (SILVA; SOUZA, 2021, p. 86).

Portanto, os enfrentamentos em torno das questões fundiárias não constituem apenas lutas pela ocupação de determinado lugar, não têm a ver apenas com a necessidade humana de habitação, mas transcende a realidade concreta e imediata. Não é qualquer terra ou espaço geográfico; são terras carregadas de símbolos, sentidos e significados próprios, de sacralidade, de marcos históricos, de memórias que conectam os(as) quilombolas aos ancestrais. São lugares onde as experiências se mantêm vivas, desde os ancestrais às divindades africanas; onde o tempo não segue uma ordem linear, havendo antes uma coexistência dos tempos, ou seja, uma “[...] existência simultânea do passado, presente e futuro” (LOPES; SIMAS, 2020, p. 24) orientados de forma harmônica.

Voltando aos aspectos elencados até o momento sobre a constituição/surgimento das comunidades quilombolas, estes traduzem de algum modo uma perspectiva mais generalista da formação dessas comunidades em terras brasileiras. Olhando de forma particularizada, vale destacar um aspecto característico das comunidades quilombolas formadas no sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). Algumas dessas comunidades foram formadas ao longo do Caminho/Estrada das Tropas, que ligava o Rio Grande do Sul a São Paulo (GRAVA; FLORIT, 2020), em campos de pouso para descanso dos tropeiros, onde os escravizados encontravam/construíam estratégias de fuga ou, às vezes, eram deixados para trás por motivos diversos, como a incapacidade física de seguir a jornada por conta de adoecimento. Nesses espaços, os sobreviventes acabaram constituindo famílias e foram agregando outras unidades com o passar do tempo, dando origem a agrupamentos negros (MOMBELLI, 2015).

Apesar de as comunidades negras participarem da formação de determinadas cidades catarinenses desde o seu início (JOINVILLE, 2019), os processos de invisibilização acabaram relegando-as aos lugares limítrofes, à condição de inexistentes no sul brasileiro.

Entre vários fatores, essa situação ampliou-se com as fronteiras étnicas construídas nas relações entre os grupos imigrantes europeus e os já existentes, com base nas teorias raciais

importadas da Europa e/ou recriadas em terras brasileiras (LEITE, 2008). Tais teorias comportavam “[...] a biologização das diferenças, a legitimação de um modelo nem sempre explícito de segregação e conseqüentemente a naturalização das desigualdades” (LEITE, 2008, p. 967).

Essas teorias contribuíram na construção do imaginário coletivo eurocêntrico a respeito de Santa Catarina. Isso é corroborado por Grava e Florit (2020, p. 1740), ao afirmarem que “[...] Santa Catarina é um estado que tende a se auto representar fundamentalmente como de descendência europeia e de grande homogeneidade territorial”. No entanto, isso reforça a percepção da opressão/exclusão imposta sobre os demais grupos. De acordo com Leite (2008), a melhor compreensão da presente condição dos descendentes africanos no sul do Brasil não pode prescindir do entendimento de como eles foram percebidos e tratados pelos demais grupos.

Na próxima subseção abordamos as contribuições da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e do Decreto 4.887/2003 (BRASIL, 2003b) nos enfrentamentos dos(as) quilombolas no estado catarinense.

5.1 NOVOS VENTOS NOS ENFRENTAMENTOS DAS QUESTÕES QUILOMBOLAS EM SANTA CATARINA

Com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), atestando o dever do Estado de reconhecer e demarcar as terras quilombolas, as lutas e reivindicações das comunidades quilombolas foram enxertadas de novas energias. Munidas de um amparo legal, essas comunidades sentiram-se injetadas de novas forças para suas lutas, pois agora poderiam ampliar as formas de afirmação da própria existência.

No ano de 2003, em resposta às históricas reivindicações das comunidades quilombolas e do Movimento Negro Unificado (MNU), o Art. 68 da CF ecoou na implementação do Decreto 4.887/2003, que regulamenta os processos de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras quilombolas (BRASIL, 2003). Para Mombelli (2014), a implementação desse decreto ampliou as possibilidades de promover a igualdade racial e consolidar a cidadania negra quilombola.

Esse decreto potencializou em todo o território brasileiro a participação das comunidades na sociedade, tornou-se munição para as mobilizações contemporâneas impetradas pelos quilombolas para a sua subsistência física, social e cultural. As comunidades encontraram no Art. 68 e no Decreto 4.887/2003 suplemento para as lutas que vinham sendo travadas há séculos. Empoderaram-se pela autoconsciência de sua identidade e de seus direitos,

passando a construir novas articulações em termos de relações institucionais, que se distanciam daquelas do clientelismo e das subordinações que sempre orientaram essas relações. Enquanto sujeitos de direitos, passaram a assumir papéis de protagonistas nas reivindicações diante do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), das prefeituras, das secretarias da educação, das universidades, do Ministério Público Federal, entre outros (MOMBELLI, 2014).

Destaca-se que o processo de titulação das terras quilombolas pelo Estado brasileiro deve ser entendido também como uma política pública de reparação das injustiças infundidas sobre a população negra ao longo de todo o período de escravização e pós-abolição, que estruturou e ainda constitui base da estrutura social brasileira. Atribuir a titulação das terras às comunidades quilombolas revela o reconhecimento dos seus direitos e possibilita o autoconhecimento e a autoafirmação, promovendo rearranjos no tecido social, no qual os(as) quilombolas passam a atuar como sujeitos/protagonistas na produção das próprias condições de subsistência, abrangendo as relações que estabelecem com os demais atores sociais.

Esse olhar é corroborado por Mombelli (2015, p. 144) ao afirmar o seguinte:

Os atuais processos de reconhecimento de terras quilombolas potencializam as formas de participação das comunidades negras na sociedade, fortalecem as identidades, promovem a cultura afro-brasileira e possibilitam a essas coletividades viverem com autonomia e de acordo com suas próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento econômico, social e cultural.

Assumir o desafio de pensar questões relacionadas às comunidades quilombolas abarca, portanto, a necessidade de refletir sobre os processos de formação dessas comunidades, suas lutas e articulações enquanto mecanismos de subsistência.

O reconhecimento das terras possuídas pelas comunidades quilombolas como pertencente a elas deu legitimação ao quilombo como um direito, fazendo dele uma espécie de potência que transpassa a sociedade e o Estado, tensionando e embaralhando as identidades fixas e produzindo, dessa forma, novas configurações regionais, nacionais e internacionais. De igual modo, essa nova configuração social suscitou dúvidas/questionamentos sobre a capacidade que o Estado possui de orientar a cidadania e ordenar o espaço territorial (LEITE, 2008).

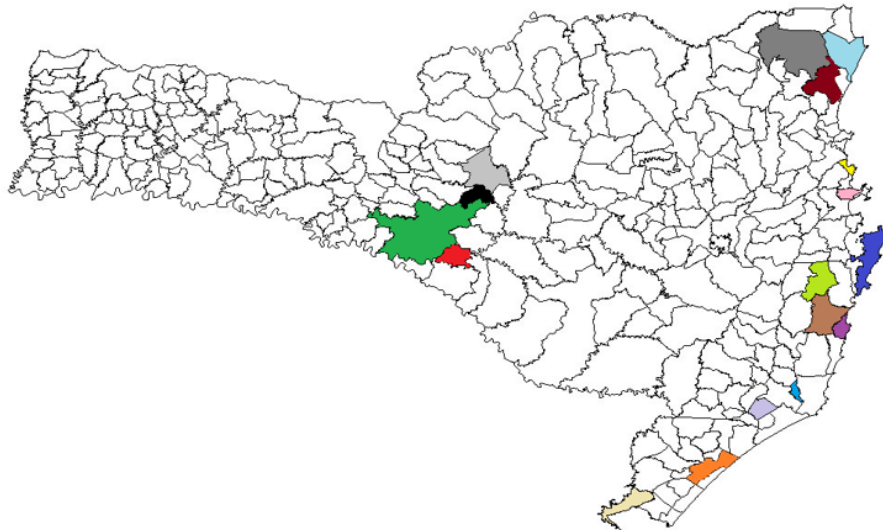
Atentar-se para isso contribui na compreensão da relevância do que dispõem o Art. 68 da CF (BRASIL, 1988) e o Decreto 4.887/2003 (BRASIL, 2003). Com a instituição desses dispositivos, emergiu um contexto no qual instituições públicas e privadas se viram convocadas a revisar os discursos hegemônicos constituintes das identidades regionais, como no caso de Santa Catarina, conhecida como de matriz “europeia” (SANTA CATARINA, 2018). Seguindo

a mesma lógica, a existência de um número significativo de comunidades quilombolas no estado cobra uma redefinição dessa concepção eurocêntrica de sua formação histórica, que integra, em parte, os mecanismos de sustentação da invisibilização da presença negra em Santa Catarina.

Apesar das investidas históricas contra a população negra (escravização, exclusão no pós-abolição, políticas de branqueamento – racismo), as comunidades quilombolas conseguiram subsistir no estado de Santa Catarina.

Tomando como base a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social, identificou-se a existência de um número expressivo de comunidades quilombolas localizadas em determinados municípios, conforme a Figura 3 e o Quadro 2 a seguir (SANTA CATARINA, 2020).

Figura 3 - Mapa de Santa Catarina destacando as comunidades quilombolas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 2 - Comunidades quilombolas de Santa Catarina

Comunidade	Município	Cor no mapa
Invernada dos Negros - I	Abdon Batista	Vermelho
Areias pequenas	Araquari	Marrom/castanho
Itapocu	Araquari	Marrom/castanho
Rosalina	Araranguá	Laranja
Morro do Boi	Balneário Camboriú	Amarela
Invernada dos Negros - II	Campos Novos	Verde
Ilhotina	Capivari de Baixo	Azul claro
Vidal Martins/Rio Vermelho/Costa da Lagoa	Florianópolis	Azul escuro
Mocotó/Queimada	Florianópolis	Azul escuro
Morro do Fortunato	Garopaba	Roxo
Aldeia	Garopaba	Roxo
Beco do Caminho Curto	Joinville	Cinza
Ribeirão do Cubatão	Joinville	Cinza
Campos do Poli	Monte Carlo	Preto
Campos do Poli	Fraiburgo	Cinza Claro
Toca e Santa Cruz	Paulo Lopes	Marrom/castanho escuro
Valongo	Porto Belo	Rosa
São Roque	Praia Grande	Amarelo claro
Caldas do Cubatão	Santo Amaro da Imperatriz	Verde claro
Tabuleiro	Santo Amaro da Imperatriz	Verde claro
Tapera	São Francisco do Sul	Ciano
Família Thomaz	Treze de Maio	Roxo claro
22 Comunidades	17 Municípios	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações retiradas do site da Fundação Cultural Palmares (FCP) e da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social de Santa Catarina.

Das 22 comunidades identificadas em Santa Catarina até o presente momento, 19 já foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP), faltando apenas três: Rosalina (Araranguá), Mocotó/Queimada (Florianópolis) e Campos do Poli (Fraiburgo). Adiantamos que as comunidades de pertencimento dos(as) nossos(as) interlocutores(as) são: Areias Pequenas (Araquari), Itapocu (Araquari), Tapera (São Francisco do Sul), Beco do Caminho Curto (Joinville) e Ribeirão do Cubatão (Joinville).

Não faremos uma caracterização particular de cada comunidade. Elaboraremos uma abordagem generalizada sobre as comunidades quilombolas, algo que, na verdade, já vem sendo feito desde o início. Portanto, acrescentaremos alguns outros aspectos dessa caracterização.

Na compreensão de Carolina de Borba (2020, p. 198), essas comunidades “[...] aportam uma composição etnicamente diferenciada de seu entorno, forte coesão de redes parentais e territorialização concentrada em espaços ancestrais”. Outro aspecto digno de destaque é a perspectiva econômica dessas comunidades, pois “[...] têm a solidariedade como o eixo fundante de suas relações produtivas em detrimento, muitas vezes, da perspectiva capitalista da exploração da mais valia” (SILVA, Paulo, 2010, p. 54).

Essa perspectiva econômica é fruto do seu modo de uso/apropriação da terra e de seus recursos. Os(as) quilombolas se contrapõem à lógica predatória que reduz a natureza ao uso instrumental; eles fazem uso dos recursos disponíveis sem que se esgote a sua capacidade de regeneração (GRAVA; FLORIT, 2020).

Abdias Nascimento (2019) traduz a potência e beleza dessa lógica econômica ao abordar sobre o quilombismo. Ele aponta que:

A sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico [...]. Como sistema econômico, o quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo ou ujamaísmo da tradição africana. Em tal sistema, as relações de produção diferem basicamente daquelas prevalentes na economia espoliativa do trabalho chamado capitalismo, fundada na razão do lucro a qualquer custo (NASCIMENTO, 2019, p. 290).

Portanto, a lógica econômica dos(as) quilombolas, à semelhança das comunidades indígenas, conforme aponta Ailton Krenack (2020), defende uma condição de relação harmoniosa com a natureza, baseada na mútua sustentação, considerando sempre a interdependência em termos de existência.

Em síntese, podemos agrupar as características gerais das comunidades quilombolas nos seguintes termos:

a) Autorreconhecimento; b) Conexão forte com o território; c) Conhecimentos e práticas transmitidos pela tradição; d) Dependência dos recursos naturais para reprodução material e social; e) Diferenciação cultural; f) Histórico de baixo impacto ambiental; g) Lideranças locais; h) Ligação diferenciada com o mercado; i) Memória de resistência (ligada à permanência no território); j) Organização social mais equitativa do que a da sociedade envolvente; k) Reduzida acumulação de capital; m) Traços culturais reelaborados e reafirmados continuamente (GRAVA; FLORIT, 2020, p. 1742).

Apesar de serem esses os elementos que caracterizam as comunidades de modo geral, não podemos perder de vista as singularidades de cada uma, pois existem aspectos que as constituem de forma particularizada. Histórica e culturalmente são distintas entre si, configurando modos próprios de organização social e política, com modos de viver e fazer contextualizados de acordo com a condição social de cada região (SANTA CATARINA, 2018).

Outro aspecto que marca as condições de vida nas comunidades quilombolas é a dificuldade de acesso aos serviços de saúde. De acordo com Paulo Silva (2010), as comunidades são desprovidas de assistência à saúde, ou têm a seu dispor um sistema de saúde com inúmeros problemas estruturais, além de não serem voltados para as especificidades comunitárias. Como forma de subsistência diante do descaso do Estado, as comunidades se valem dos conhecimentos tradicionais sobre saúde, fazendo o uso de ervas e de plantas medicinais para lidar com determinadas doenças (CRUZ; RODRIGUES, 2017).

No entendimento de Cruz e Rodrigues (2017), com a efetivação de processos de escolarização próprios (EEQ), esses conhecimentos devem ser articulados ao repertório curricular, uma vez que participam do conjunto de saberes sobre a cultura afro-brasileira.

Também não podemos deixar de mencionar os embates históricos presentes no cotidiano das comunidades em torno da questão fundiária. Apesar de o Decreto 4.887/2003 assegurar os processos de reconhecimento, certificação, demarcação e titulação das terras (BRASIL, 2003), as comunidades são constantemente ameaçadas de perderem as suas terras por conta dos seguintes fatores: “A expansão do agronegócio e de atividades de mineração, a duplicação de rodovias e a construção de empreendimentos” (FERNANDES *et al.*, 2018, p. 95). De acordo com Givânia da Silva (2010), a questão fundiária representa uma das maiores fragilidades nas terras quilombolas.

A necessidade de escolarização diferenciada (EEQ) equipara-se à questão fundiária em termos das necessidades fundamentais dos(as) quilombolas. É sobre os embates em torno da necessidade de implementação de uma política educacional diferenciada em Santa Catarina que discorremos na subseção a seguir.

5.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM SANTA CATARINA

A partir dos embates já mencionados e das militâncias em torno da regularização fundiária, está presente também um elemento fundamental de garantia de direito: a educação (escolarização) dessas comunidades. A luta por uma educação diferenciada que contemple as idiosincrasias quilombolas constitui uma ferramenta fundamental de acesso aos demais direitos dessas comunidades, como por exemplo o acesso às políticas públicas, a própria construção de projetos educacionais ou modalidades de ensino direcionadas às suas especificidades e a superação das desigualdades econômicas e étnico-raciais.

Além desses exemplos, a educação é uma potência viabilizadora das condições de valorização, promoção e transmissão dos saberes tradicionais, que ao longo de séculos foram invisibilizados, inferiorizados, negados e descartados nos sistemas educacionais, em favor dos conhecimentos orientados pela lógica hegemônica eurocêntrica (MOMBELLI, 2014). Esse processo revela o epistemicídio, compreendido como negação das formas de conhecimento produzidas pelos grupos dominados (CARNEIRO, 2005).

Sueli Carneiro (2005) afirma que o epistemicídio, além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subalternizados/subjugados, também constitui um

processo de constante produção de indigência cultural. Tal indigência se expressa por meio de diversos dispositivos com faces distintas, como:

Pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Fica evidente que a negação dos conhecimentos, das formas de conhecer e produzir conhecimentos dos(as) quilombos é manifestação de epistemicídio. Portanto, a proposta de uma EEQ é, antes de tudo, uma contra-consciência ao epistemicídio, é um questionamento das bases da racionalidade eurocêntrica, que desde os tempos modernos se elegeu como a única possibilidade de produção científica.

Portanto, a relevância da aplicação efetiva de políticas educacionais para atender as comunidades quilombolas salta aos olhos de qualquer sujeito que compreenda a educação como fator de desenvolvimento integral do ser humano.

A EEQ em Santa Catarina é resultado da soma de esforços de determinadas coletividades, especificamente representantes das comunidades quilombolas, do Movimento Negro Unificado (MNU/SC) e do Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas da Universidade Federal de Santa Catarina (NUER/UFSC). Tais coletividades se uniram para dar continuidade ao legado histórico de denúncias e reivindicações que a população negra brasileira e outras têm feito ao longo do processo histórico da formação da nação brasileira.

Como já apontamos anteriormente, com a publicação do Art. 68 da CF e o Decreto 4.887/2003, tais denúncias e reivindicações ganharam novas configurações. Essas configurações possibilitaram o entrelaçamento das comunidades quilombolas, do MNU/SC e do NUER/UFSC, mobilizados em torno da mesma causa – a elaboração de uma modalidade educacional que atenda às especificidades quilombolas, capaz de superar as marcas que o colonialismo, o etnocentrismo e o racismo imprimiram no sistema educacional brasileiro (NUER/UFSC, 2013).

Mombelli (2014) compactua dessa leitura ao afirmar que MNU/SC e as comunidades quilombolas uniram-se em torno da luta pelo direito ao acesso à educação diferenciada, por meio do estabelecimento de muitos embates diante do poder público municipal, estadual e federal.

Pensando nesses embates, a partir de 2003 intensificaram-se as relações entre as comunidades quilombolas, o MNU e o NUER/UFSC. Como fruto dessa intensificação das

relações, o NUER/UFSC ofereceu um curso de formação voltado para militantes e pesquisadores(as) negros(as), com apoio do INCRA/SC, no qual foram produzidos relatórios sobre as condições de vida dessas comunidades no estado. Constatou-se, nesses documentos, um quadro de marginalização social, política e econômica em Santa Catarina em relação às comunidades quilombolas (NUER/UFSC, 2013).

As ações produzidas pelo MNU-SC revelaram um quadro de acentuada exclusão escolar nas comunidades quilombolas, com elevado número de pessoas com pouco domínio da escrita e da leitura e/ou com poucos anos de escolaridade (MOMBELLI, 2014, p. 13).

Com esse quadro, ficou evidente a importância da educação escolar para essas comunidades, especialmente a necessidade de uma modalidade educacional diferenciada que contribua para o desenvolvimento delas em Santa Catarina (NUER/UFSC, 2013). “Diante dessa constatação, o MNU/SC propõe a construção de um Programa de Educação Quilombola que contemple as especificidades culturais, sociais e econômicas de cada uma das comunidades quilombolas do estado catarinense” (NUER/UFSC, 2013, p. 11). A partir dessa proposição firmaram-se determinadas parcerias visando pressionar por essa demanda diante dos órgãos públicos. Ampliando essas relações, entre 2004 e 2006 foi criada uma parceria entre o INCRA/SC e RS, o MNU/SC e o NUER, com o apoio da UFSC, via Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária - FAPEU (NUER/UFSC, 2013).

Caminhando em direção à superação das precárias condições de escolarização dos quilombolas de Santa Catarina, em 2006 foi formado um grupo composto por 16 educadores, dos quais 8 eram representantes de determinadas comunidades quilombolas (NUER/UFSC, 2013; MOMBELLI, 2014), enquanto os demais eram professores(as) e pedagogos(as) integrantes do MNU/SC. Tal grupo objetivou elaborar e implementar projetos de alfabetização e escolarização para as comunidades quilombolas do estado (NUER/UFSC, 2013; MOMBELLI, 2014). A partir daí, esse coletivo articulou estratégias de mobilização perante a Secretaria Estadual da Educação (SED) para a elaboração e implementação de uma proposta educacional alicerçada no reconhecimento e promoção das idiossincrasias quilombolas (MOMBELLI, 2014).

Nos primeiros encontros desse coletivo com a SED, ainda no ano de 2006, durante a primeira audiência pública, foram denunciadas a precariedade das condições de escolarização e a inexistência de uma política educacional específica para as comunidades quilombolas. Essa reivindicação expressou de forma direta a necessidade de modalidades como: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Ensino Superior. Todas deveriam ser enquadradas

nas prescrições da Constituição de 1988, em seu Art. 68, e do Decreto 4.887/2003. Nessa mesma audiência a SED firmou um acordo com esse coletivo, no qual se comprometia a criar uma política educacional específica para as comunidades quilombolas catarinenses (MOMBELLI, 2014).

Ressalta-se que a política educacional que esse grupo cobrava à SED transcende a escola, almeja estabelecer uma relação intrínseca entre territorialidade e (re)produção da existência, promovendo uma reconfiguração das relações sociais e, conseqüentemente, a emergência de outro projeto de desenvolvimento (CRUZ; RODRIGUES, 2017).

Ao comprometer-se, a SED assumiu o desafio/responsabilidade de criar essa política educacional e as condições para sua efetivação, conforme as orientações das próprias diretrizes (BRASIL, 2013). Porém, o desfecho não deu o resultado esperado, uma vez que até o ano de 2013 não se registrou a realização de nenhuma política pública de educação nas comunidades (NUER/UFSC, 2013).

Diante do não cumprimento das obrigações e da falta de pronunciamento por parte da SED, as comunidades quilombolas, em parceria com o MNU e o NUER/UFSC, criaram formas de atenuar os seus problemas de escolarização, recorrendo ao setor privado para obter auxílio na criação de projetos de alfabetização. Com a criação desses projetos foi possível alfabetizar 420 pessoas, por meio de 16 núcleos de alfabetização. Porém, por falta de condições, esses núcleos de alfabetização acabaram por ser encerrados (BRASIL, 2021).

Infelizmente, experiências desse gênero são recorrentes nas comunidades quilombolas, conforme destaca Paulo Sérgio Silva (2010, p. 55):

Nas comunidades remanescentes de quilombos, problemas de infraestrutura e saneamento são uma constante. Os investimentos em infraestrutura básica, por parte do Estado, sempre foi mínimo, ou inexistente, nas comunidades. No campo da educação, vemos iniciativas de pesquisadores, de organizações do movimento social, de sindicatos e, inclusive, de fundações de empresas estatais que apresentam suas perspectivas de trabalho e desenvolvem ações de formação pedagógica no âmbito das comunidades. No entanto, a efetividade destas ações pode ser questionada na medida em que a maioria destas propostas de trabalho não apresenta uma solução de continuidade e, via de regra, os projetos e os recursos acabam antes da execução final do projeto, gerando uma intensa sensação de desconforto na comunidade.

Em 2013, somando-se a esse esforço coletivo, o MNU/SC elaborou um projeto de licenciatura quilombola em parceria com o NUER/UFSC, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013), que foi publicado e apresentado à UFSC em seminários visando a uma possível inclusão dessa licenciatura na grade de cursos ofertados pela UFSC. Essa proposta não foi acolhida pela instituição,

consequentemente tal licenciatura não foi implementada (NUER/UFSC, 2013; MOMBELLI, 2014).

Dessa correlação de forças é importante destacar que essas organizações comunitárias (formas associativas) são fundamentais na ampliação do alcance das vozes das comunidades. Ao atuarem de forma coletiva, permitem aos constituintes da coletividade – neste caso MNU/SC e NUER/UFSC – incorporarem as suas vozes às dos(as) quilombolas, potencializando as lutas travadas pelas comunidades e estreitando os laços solidários que são expressão da territorialidade quilombola (SILVA, 2010).

Dentro dessa perspectiva de potencializar as lutas travadas, tendo em conta a isenção da SED, as comunidades quilombolas e o MNU/SC viram a necessidade de deslocar esse embate para o âmbito jurídico. Acionaram o Ministério Público Federal (MPF) para abrir uma apelação contra o estado de Santa Catarina e a União, representada pela Advocacia-Geral da União (BRASIL, 2021; MOMBELLI, 2014). Abriu-se a Apelação Cível nº 5011083-82.2015.4.04.7200/SC no dia 03 de junho de 2015, na qual o MPF condena os dois entes (estado e União) a adotar e implementar políticas públicas que garantam às comunidades quilombolas o acesso efetivo à educação de qualidade e diferenciada. Tais políticas deveriam atender os seguintes aspectos:

a) A criação e a retomada de cursos e de turmas adequados a tais áreas e comunidades, conforme discriminação obtida através dos representantes das próprias comunidades, ouvidos em audiência pública; b) o fornecimento de material escolar e didático e a disponibilização de estrutura física adequada/necessária para cada comunidade; c) aplicação comprovada das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola (Leis 10.639/03 e 11.645/08), na definição dos currículos e conteúdos, e na contratação de professores, especialmente; d) obediência à legislação sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e utilização de pedagogia própria à educação quilombola, em cada uma das comunidades (BRASIL, 2021, p. 5).

Desde a abertura desse processo no ano de 2015, várias audiências foram realizadas. Em tais audiências, o MPF buscou formas de forçar o estado catarinense e a União a atender às demandas das comunidades quilombolas e negociar alguns termos ou recorrências impostas ao processo (BRASIL, 2021). No ano de 2018 foi lançado o Caderno de Política de Educação Pública Quilombola, do qual fez-se a impressão de 15.000 cópias que foram disponibilizadas a todas as comunidades quilombolas do estado (SANTA CATARINA, 2018).

Após quatro anos de luta, as comunidades quilombolas de Santa Catarina, representadas pelo MPF e pelo MNU/SC, lograram êxito. Aos 28 dias de maio de 2019, na sala de audiências do Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSCON), na Seção Judiciária de Santa Catarina, o estado catarinense, representado por procuradores, servidores da SED e advogados da União, comprometeu-se com o lançamento oficial da Política

de Educação Escolar Quilombola, sob a pena de multa de R\$ 100 mil caso não cumprisse com as suas obrigações, valor que seria direcionado às comunidades quilombolas de Santa Catarina (BRASIL, 2021).

O acordo foi firmado nos seguintes termos:

1) Consulta às comunidades quilombolas do Estado para construção da Política de Educação Escolar Quilombola; 2) Contrato de professores que trabalham com comunidades quilombolas por um período mínimo de um ano; 3) Contratação de merendeiras; 4) Formação continuada de professores(as) quilombolas, que deverá ser realizada semestralmente; 5) Formação de um Grupo de Trabalho com a participação de representantes das comunidades quilombolas, do Movimento Negro Unificado (MNU/SC) e servidores da Secretaria de Estado da Educação, para execução de políticas públicas de educação quilombolas, estabelecendo prioridades e cronogramas para implementação das mesmas; 6) A SED comprometeu-se com a intermediação de discussão com os municípios, para garantir o transporte de professores nas escolas e locais de serviços de educação, de difícil acesso nas comunidades quilombolas (BRASIL, 2021, p. 656-657).

Esses termos do acordo firmado entre o estado e as comunidades quilombolas mostram-se potencialmente capazes de atender às orientações das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, pois envolvem aquilo que, nas palavras de Givânia da Silva (2012), constitui o fundamento da estruturação/criação de políticas educacionais para os(as) quilombolas: “[...] reestruturação do currículo escolar, formação de professores(as), materiais didáticos e a participação das comunidades quilombolas no processo de elaboração da política” (SILVA, 2012, p. 67).

Ainda atentando-se para o acordo, é animador olhar para esses termos e perceber o êxito logrado pelas comunidades de Santa Catarina depois de longos anos, envolvendo longos processos de lutas. Lutas por algo que lhes é de direito – direito conquistado e embasado por lei. Porém, é indignante perceber que apesar do respaldo da CF de 1988, em seu Art. 68, e do Decreto 4.887/2003, ainda é necessário empreender muitas lutas, que demandam o entrelaçamento de coletividades para potencializar seu efeito, e, quando necessário (sempre), recorrer às instâncias judiciárias. Isso revela a estrutura racista do estado e/ou como o racismo está na própria estrutura do estado.

Essa articulação de coletividades nas lutas por direitos dos quilombolas é marca das comunidades espalhadas pelo Brasil. No estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, dá-se o mesmo fenômeno: as comunidades subsistem/garantem os seus direitos a partir das lutas articuladas com o Movimento Negro e Instituições de Ensino Superior (SILVA, 2010, p. 51). Conforme Fernandes *et al.* (2018), também é desse modo que se constituem e articulam as ações da Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (CONAQ).

Porém, é importante considerar que o desenrolar dessas articulações e os resultados alcançados em nada comprometem o protagonismo dos(as) quilombolas enquanto sujeitos de direitos e atores(as) da própria história, pois participam de todo o processo, principalmente das tomadas de decisão e da definição de estratégias de atuação. Isso de modo nenhum descarta o apoio de outros grupos; é sempre importante, se for possível, ter ajuda de assessoria jurídica popular (FILHO, 2018, p. 172), e essa necessidade existe por vários fatores, dentre eles o baixo índice de escolaridade – resultado dos processos históricos de exclusão/escravização – que caracteriza as comunidades.

[...] as organizações das comunidades quilombolas, a exemplo da CONAQ e das diversas organizações, associações, coordenações, fóruns e comissões estaduais, municipais e comunitárias de quilombolas, conduzem a luta política do povo, feita pelo povo e para o povo. Compreendendo que as lutas políticas, jurídicas, sociais econômicas e culturais relacionadas com o direito não podem – e não são – protagonizadas pelas pessoas com formação jurídica, mas pelos movimentos sociais populares em constante ação e reflexão constitutiva de novos direitos e de reconhecimento daqueles já normatizados, iniciaram um “aquilombamento” de vários saberes, visando não só as situações-limite do cotidiano, mas considerando futuros enfrentamentos político-jurídicos (FERNANDES *et al.*, 2018, p. 175-176).

Essa combinação de esforços em prol da garantia de direitos é parte do próprio modo de ser das comunidades negras. Essa vivência comunitária é condição de subsistência, reflete os modos de (re)existências/resistências quilombolas. Afinal, ser quilombola é a manifestação de uma consciência contrária à lógica moderna de produção das relações.

Não podemos deixar de realçar a participação histórica do MNU/SC nessa combinação de forças. Sua presença na articulação de estratégias para a efetivação da política educacional quilombola é fundamental e decisiva (MOMBELLI, 2015). Nesse sentido, como afirma Nilma Gomes (2017), o MNU revela-se como promotor de saberes emancipatórios e de práticas antirracistas, esboçando o seu papel de educador.

Esses embates travados pelas comunidades quilombolas em parceria com o MNU/SC e o NUER/UFSC lograram algumas conquistas significativas, dentre as quais destacamos a criação do curso de Licenciatura em EEQ – habilitação Pedagogia. No próximo capítulo focamos a atenção nesse processo

6 FORMANDO PROFESSORES(AS) PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO ESTADO CATARINENSE

Além dos já mencionados, houve outros desdobramentos da sentença da Apelação Cível nº 5011083-82.2015.4.04.7200/SC, que o MPF, representando as comunidades quilombolas de SC e o MNU/SC, proferiu contra o estado catarinense e a União. Em resposta, o estado também ampliou esforços para garantir o acesso efetivo à educação para as comunidades por meio dos seguintes encaminhamentos:

- a) publicação de editais para abertura de 03 (três) turmas de licenciatura (curso superior) para jovens quilombolas e negros nos municípios de São Francisco do Sul, Joinville, Araranguá; b) estudo sobre a possibilidade de abertura de edital no município de Campos Novos; c) estão produzindo o Caderno das Diversidades, que vai incluir a educação quilombola, com a participação das comunidades quilombolas; d) as Universidades concorrerão no edital e o Estado arcará com a bolsa e ajuda de custo de R\$ 300,00 por aluno (BRASIL, 2021, p. 853).

Destacamos aqui apenas os itens “a” e “d”, que apontam para o Edital nº 1009/SED/2019, criado para o credenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES) para oferta do curso de licenciatura em Educação Escolar Quilombola – habilitação Pedagogia na modalidade presencial, curso este que constitui o fundamento desta pesquisa (SANTA CATARINA, 2019).

O edital foi criado para a oferta do curso em três municípios do estado, especificamente Joinville, São Francisco do Sul e Garopaba. Aponta-se no edital que os três municípios foram priorizados de acordo com as demandas de formação inicial em licenciatura das comunidades quilombolas. O curso seria ofertado por meio do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), mantido pelo programa de bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES). Ao todo, pretendia-se ofertar 105 vagas, que seriam distribuídas da seguinte forma: 40 vagas para Joinville, 30 vagas para São Francisco do Sul e 35 para Garopaba (SANTA CATARINA, 2019).

Dentro desses três municípios, as vagas deveriam ser disponibilizadas para as comunidades quilombolas de acordo com a abrangência regional. As vagas de Joinville deveriam contemplar as comunidades Areias Pequenas e Itapocu, localizadas em Araquari, e a comunidade Beco do Caminho Curto, situada em Joinville, enquanto as vagas de São Francisco do Sul seriam destinadas à comunidade Tapera, nesse município. As vagas de Garopaba deveriam atender as comunidades Toca e Santa Cruz em Paulo Lopes; Aldeia, em Garopaba; e São Roque, em Praia Grande (SANTA CATARINA, 2019).

Após encerramento do edital e divulgação dos resultados, as instituições contempladas passariam a receber da SED o repasse dos recursos financeiros para pagamento das mensalidades, no valor de R\$ 1.260, por um período de 48 meses, correspondente aos quatro anos de duração do curso, cobrindo assim os custos da formação (curso e projeto de intervenção). Portanto, caberia à IES credenciada conceder bolsa de 100% aos(às) estudantes quilombolas, e mais um valor de R\$ 300 para cobrir o projeto de intervenção em escolas quilombolas, conforme expresso no Edital 1009/SED/2019 (SANTA CATARINA, 2019).

O edital elencou sete critérios que deveriam ser obedecidos pelas IES que se candidatassem a ofertar o curso, os quais podem ser verificados no anexo D. Dentre eles destacamos apenas o item 4.6, que atesta o seguinte:

A IES credenciada para a oferta do Curso de Licenciatura Quilombola – Habilitação Pedagogia deverá se reunir com os representantes das Comunidades de Remanescentes dos Quilombos e da SED para (re)discutir e (re)definir as questões da proposta pedagógica para o referido curso (SANTA CATARINA, 2019, p. 3).

Escolhemos salientar esse item pois destaca a obrigação de a IES credenciada reunir-se com as comunidades para elaborarem juntas a proposta pedagógica do curso. Dessa forma, a SED atendeu a um dos princípios fundamentais na construção de qualquer projeto educacional para os(as) quilombolas, que é admitir e reconhecer a capacidade das comunidades para pensar os seus processos formativos. Isso é corroborado por Silva (2012, p. 74) ao afirmar que:

[...] antes de pensarmos em um currículo a partir das perspectivas estranhas às realidades das comunidades quilombolas ou de outros sujeitos em condições semelhantes, mais prudente seria ouvi-los(as) e, com eles(as), por meio de suas práticas, construir as bases desse instrumento de controle e de poder, que é o currículo, bem como pensar metodologias de estruturar o currículo escolar com as comunidades quilombolas, de forma a incluir os significados que habitam esses espaços e os significados que a educação tem para estes.

Nesse sentido, a SED caminha na direção de construir com as comunidades o processo de formação de seus(suas) professores(as), escapando de algum modo da ideia de apenas construir para as comunidades. No entanto, é importante frisar que esse é o único ponto do edital que faz menção da participação das comunidades no processo de criação e implementação dessa licenciatura. Ou seja, as comunidades (público alvo do curso) não tiveram participação direta em todo o processo da construção do projeto do curso, devendo ser acionadas apenas no momento em que a instituição credenciada fizesse a elaboração da proposta pedagógica. Portanto, nesse quesito, podemos afirmar que o edital é carregado de uma concepção de EEQ que tende a reduzir essa política educacional aos aspectos didático-

pedagógicos, que não contemplam na íntegra as orientações das Diretrizes Curriculares para a EEQ (BRASIL, 2012a).

Para descartarmos a possibilidade de falta de entendimento da SED do que é EEQ, na íntegra temos o seguinte:

A educação quilombola é aquela compreendida dentro de um processo mais amplo e cotidiano, que faz parte de todos os grupos sociais e inclui as relações com a família, entre as pessoas, as gerações, as relações de trabalho, com a terra e com o meio ambiente, com o sagrado, mas também com outras formas de organização como a escola, o sindicato, os movimentos sociais [...]. A Educação Escolar Quilombola é um recorte do processo educativo mais amplo. Ela implica na necessidade de organização de uma ação educacional de construção de processos de escolarização específicos e diferenciados, voltados fundamentalmente para o fortalecimento e valorização das comunidades quilombolas (SANTA CATARINA, 2018, p. 29).

Esse trecho consta no Caderno de EEQ elaborado pela SED em 2018, um ano antes da abertura desse edital. O trecho talvez pudesse ser interpretado como uma contradição da SED entre a sua compreensão de EEQ e a aplicação prática de um projeto de EEQ.

Porém, não se trata de contradição. Antes, isso revela mais um movimento de exclusão das comunidades quilombolas dos processos de escolarização das próprias comunidades, ou seja, elas não podem participar da definição dos espaços de formação de seus próprios integrantes, que serão os(as) futuros(as) professores(as) dos demais membros das comunidades. São excluídas de participar das questões sobre como serão formados(as), em que condições serão formados(as), quanto tempo deve durar a formação. Ou seja, podem participar apenas da definição da matriz curricular.

Na compreensão de Silva (2012), construir projetos formativos com/para as comunidades quilombolas envolve a participação destas em todas as etapas do processo, partindo da elaboração da política de formação à gestão e cogestão, estrutura curricular, elaboração e seleção de materiais didáticos, formação de professores(as), escolha/indicação dos(as) formadores(as). Mombelli (2015) reforça esse olhar afirmando que todas as ações, decisões e planejamentos em torno da EEQ devem ocorrer com as comunidades quilombolas, e não para as comunidades. Isso expressa o reconhecimento das comunidades como sujeitos políticos e epistemológicos, capazes de decidir e determinar os seus próprios rumos.

Nesse âmbito, o edital traduz a ideia de que basta um currículo com conteúdos sobre história, cultura, tradições e ações didático-pedagógicas quilombolas para que um determinado processo formativo seja caracterizado como EEQ, desconsiderando que essa modalidade educacional, como qualquer outra modalidade, tem complexidades próprias que demandam maior participação das comunidades.

Como afirmado nas páginas anteriores, o Edital N° 1009/SED/2019 foi a público no dia 30 de maio de 2019. Sensivelmente um mês depois, em 28 de junho de 2019, foram divulgados os seus resultados, que para nossa “surpresa”, num estado eurocêntrico que busca preservar a todo custo a imagem de uma hegemonia branca-europeia, não houve proposta de oferta do curso para as cidades de Garopaba e São Francisco do Sul, apenas para a cidade de Joinville: a Universidade da Região de Joinville (Univille) foi a IES credenciada para a oferta do curso, com 40 vagas, passando a ofertá-lo a partir de julho de 2019. No documento de divulgação do resultado, a SED não especificou quantas IES submeteram propostas para ofertar o curso, apenas destacou a ausência de propostas para Garopaba e São Francisco do Sul (SANTA CATARINA, 2019a).

Essas 40 vagas, mais do que um número, representam os(as) interlocutores(as) desta pesquisa, ou seja, a razão de ser de cada esforço empreendido na construção deste trabalho. São as suas experiências que justificam a relevância dessa abordagem. Portanto, nas próximas páginas, nós nos ocuparemos em descrever, analisar e refletir sobre tais experiências nesse processo formativo.

No próximo subcapítulo, o nosso olhar focará na análise das experiências de formação dos(as) interlocutores(as) desta pesquisa. Conforme apontamos anteriormente, as categorias foram elaboradas a partir da leitura flutuante (BARDIN, 1977) das respostas dos(as) interlocutores(as) nos dois momentos de coleta de dados (questionário *online* e grupo focal *online*).

6.1 CONSTRUINDO CONHECIMENTO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DOS(AS) DISCENTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA – HABILITAÇÃO PEDAGOGIA

Como frisamos anteriormente, os(as) estudantes do curso, que constituem interlocutores(as) da pesquisa, pertencem às seguintes comunidades: Areias Pequenas (Araquari), Itapocu (Araquari), Tapera (São Francisco do Sul), Beco do Caminho Curto (Joinville) e Ribeirão do Cubatão (Joinville).

Ao longo da pesquisa, constatamos que o grupo de estudantes era constituído majoritariamente por mulheres. No primeiro momento da coleta de informações (aplicação do questionário *online* via *Google Forms*), dos 40 estudantes que compõem a turma, participaram 21 estudantes, dentre os quais 20 mulheres e 1 homem. No segundo momento (aplicação do

grupo focal *online* via *Microsoft Teams*) tivemos participação de mulheres apenas, pois nessa altura o único homem matriculado havia efetuado trancamento do curso. Lembramos que esses dois momentos ocorreram no contexto da pandemia da Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, por esse motivo foram realizados por meio de plataformas do *Google* e da *Microsoft*.

Essa presença expressiva de mulheres merece destaque nesta discussão. Antes da análise propriamente dita das experiências, abrimos uma janela para explorar esse cenário.

O protagonismo das mulheres na contemporaneidade é fato evidente, revela a necessidade de reordenamento das relações sociais, como já tem sido apontado por diversos(as) estudiosos(as) (AGUIAR, 1997; OLIVEIRA, 2006; MAYORGA; LINO, 2016; SALLES, 2020) nos últimos 30 anos. Essa é uma realidade evidenciada nas comunidades. As mulheres têm assumido papéis de liderança nos enfrentamentos políticos e nas interlocuções com o Estado dentro de associações e federações, bem como nos processos formativos de suas comunidades (FERNANDES *et al.*, 2018).

Como a educação quilombola – transmissão da cultura histórica acumulada de geração em geração – tem na oralidade o seu substrato, é a mulher quem tem papel fundamental neste processo. São elas que assumem o papel central na mobilização da comunidade em torno da condução e reprodução do coletivo como espaço de atuação política para sua sobrevivência na luta pela terra e pela autonomia das próprias comunidades. São mulheres em sua maioria com baixa escolaridade, principalmente as adultas e idosas, por falta de oportunidade/condição de sair para estudar fora da comunidade (FERNANDES *et al.*, 2018, p. 189). Desse modo, elas podem ser classificadas como as principais guardiãs da tradição das suas comunidades.

Nas relações culturais, espirituais e materiais com os territórios, é perceptível a força de mobilização das mulheres e o papel por elas desempenhado, dentro e fora dos quilombos. Seja nas atividades de rotina e organização, nas reuniões, nos clubes de mães, nos atos culturais e religiosos, seja em atos de mobilização coletiva ou nos processos de titulação dos territórios, as mulheres mantêm vivos os quilombos (FERNANDES *et al.*, 2018, p. 106-107).

As mulheres mantêm vivos os quilombos. Obviamente, ao enfatizar isso, não se está a excluir a presença masculina, intenciona-se manifestar a relevância dessas mulheres nas suas comunidades.

Interessante destacar aqui que essa condição de protagonista, lamentavelmente, não as isenta de sofrerem violências de diversas formas. Muitas vezes as posições de destaque as expõem ainda mais à possibilidade de sofrerem determinadas violências. Elas enfrentam no dia a dia o patriarcado, o machismo e o racismo velado na ideia de tradição quando confundidos com papéis sociais categorizados/fixados. Em determinados casos, essa ideia imutável de

tradição acaba acobertando costumes socialmente construídos que, na verdade, são elementos legitimadores/motivadores de violências contra essas mulheres (FERNANDES *et al.*, 2018).

No entanto, ao assumirem papéis de protagonismo nas suas comunidades e fora delas, as mulheres se insurgem, provocando rupturas radicais nas relações sociais dentro e fora das comunidades. Isso é corroborado por Silva e Dealdina, duas mulheres quilombolas, ao afirmarem: “Contra uma vida de violências que assume requintes de maior crueldade nos corpos que são territórios para materializar o racismo e o machismo, nos insurgimos, quebrando as várias camadas de silêncio” (SILVA; DEALDINA, 2018, p. 23).

A respeito das violências às quais ficam expostas na posição de protagonistas, Silva e Dealdina (2018) nos apresentam um breve panorama:

Enquanto mulheres, ao assumirmos no espaço público e privado a condição de quilombola, dentro e fora dos quilombos, os grupos sociais e órgãos públicos, na esfera estadual e federal, expomos nossos corpos a serem violentados e mortos diversas vezes, em diferentes condições e em diversos espaços. Da casa/família à comunidade, à associação, à federação, à prefeitura, ao governo do estado, aos legislativos municipais e estaduais, ao Congresso Nacional, à universidade, às instâncias do sistema de justiça, são muitos os trajetos, as histórias e as formas de violência vividas por nós, mulheres negras quilombolas (SILVA; DEALDINA, 2018, p. 23).

Lamentavelmente, dada a estrutura machista, sexista e misógina que ainda orienta/define a nossa sociedade, acrescentam-se às lutas dessas mulheres em torno da questão fundiária e da efetivação de uma política de escolarização diferenciada outros elementos que as sobrecarregam e infligem outras dores cotidianamente. E o ponto alto dessas violências é o feminicídio, que “[...] funciona como mecanismo de controle das mulheres nos quilombos, intimidando-as e desencorajando-as de assumirem papéis de liderança política” (FERNANDES *et al.*, 2018, p. 109).

Apesar desses infortúnios, essas mulheres seguem valentes, resistindo e reexistindo, pois recuar não é uma opção – não há recuo diante das lutas em prol da efetivação dos direitos que há séculos nos são negados. Enquanto mulheres quilombolas, jovens, adultas e sobretudo anciãs marcam no cotidiano das suas comunidades e na sociedade, de modo geral, uma forte e ativa presença, que se faz fundamental principalmente nos órgãos de decisão. Suas lutas são sempre marcadas pela coletividade, por um ativismo em torno dos direitos da comunidade. Luta que transpassa os seus próprios corpos, enquanto território a ser protegido e defendido, à semelhança do direito à terra enquanto herança de seus ancestrais (FERNANDES *et al.*, 2018).

Dentro dessa discussão sobre o protagonismo das mulheres quilombolas, aproveitamos para trazer aqui um fato fundamental e digno de destaque. Na luta pela

implementação da política de EEQ em Santa Catarina, quando o processo foi alçado ao campo jurídico, as comunidades quilombolas e o MNU foram representados por duas mulheres, nomeadamente Maria de Lurdes Mina, então coordenadora do MNU estadual, e Vanda Penedo, então coordenadora do MNU nacional (BRASIL, 2021).

[...] as mulheres estão em destaque nas pautas educacionais, na docência e na liderança comunitária. Essa potencialidade das mulheres quilombolas, que estão à frente de um projeto comunitário, deve ser pesquisada e valorizada no campo acadêmico (ROCHA, 2020, p. 125).

Com esse olhar sobre as mulheres quilombolas, acreditamos que é possível, de algum modo, localizar as estudantes do curso de licenciatura em EEQ – habilitação Pedagogia, percebendo-as em parte sob as lentes desse legado histórico-cultural com o qual adentram a universidade, neste caso a Univille. Para fechar a janela, encerramos essa parte do trabalho com uma potente fala de Givânia da Silva e Eduardo Araújo (2019):

As mulheres quilombolas ao estremecer as zonas de conforto do pacto da branquitude brasileira fazem como Zumbi e Dandara, projetam atravessar mais um século aterrorizando a Casa Grande, visto que, ninguém voltará para Senzala (SILVA; ARAÚJO, 2019, p. 206).

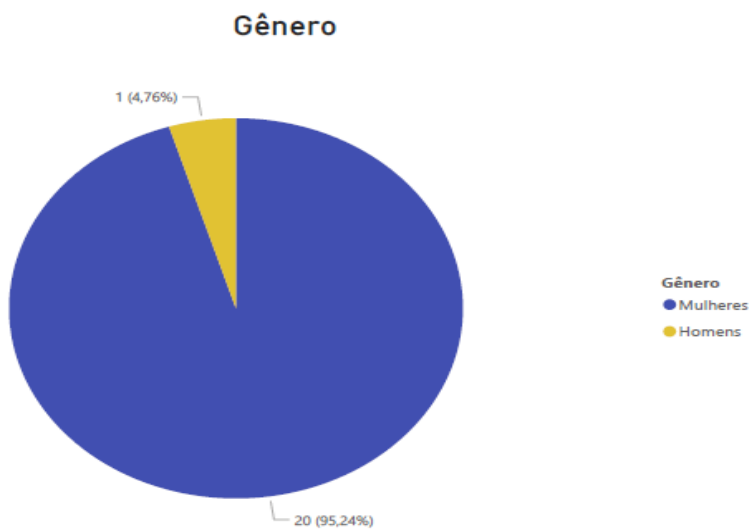
Portanto, agora vamos às experiências de formação dessas mulheres que se propõem a continuar aterrorizando a Casa Grande, como afirmação de que jamais um negro ou uma negra voltará à Senzala.

6.2 CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) INTERLOCUTORES(AS) DA PESQUISA

Como já mencionamos, o grupo de interlocutores desta pesquisa é composto majoritariamente por mulheres, com o número de 20 mulheres e 1 homem. Percentualmente, as mulheres correspondem a 95%, e os homens aos restantes 5%.

Elaboramos algumas figuras (gráficos) para melhor ilustrar a caracterização dos(as) discentes. A Figura 4, a seguir, expressa a identidade de gênero dos estudantes.

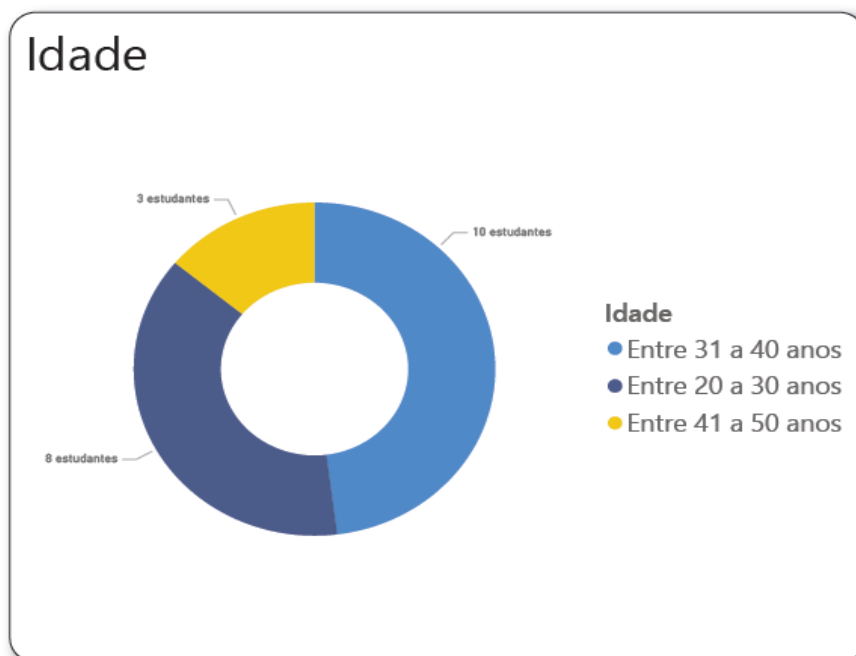
Figura 4 – Identidade de gênero dos interlocutores da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na caracterização também consideramos importante compreender a faixa etária dos(as) interlocutores(as) da pesquisa, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 5 – Faixa etária dos(as) discentes da licenciatura em EEQ

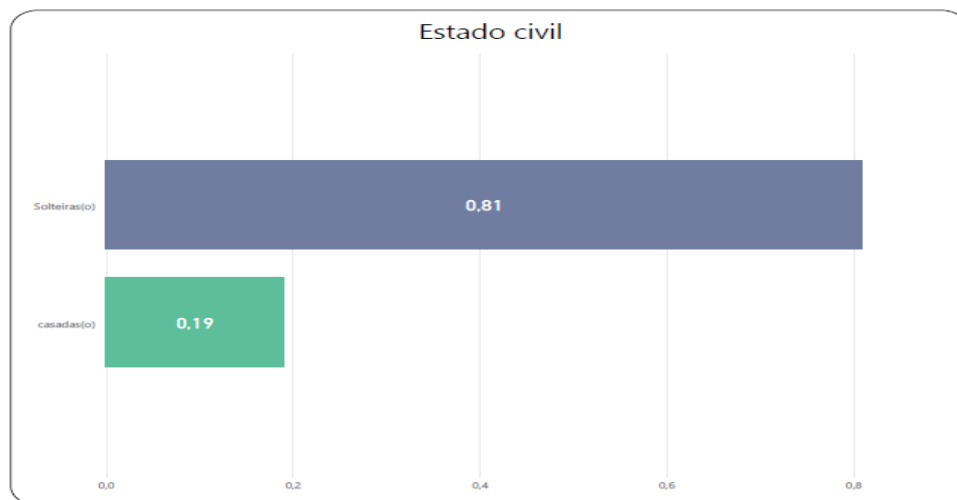


Fonte: Elaborado pelo autor.

Do total de estudantes, 8 têm idade compreendida entre 20 e 30 anos, 10 possuem entre 31 e 40 anos, e 3 estão na faixa entre 41 e 50 anos, equivalente a 38%, 48% e 14% desse grupo, respectivamente.

Outro aspecto abordado na caracterização foi o estado civil dos(as) estudantes, conforme podemos observar na próxima figura.

Figura 6 – Estado civil dos(as) interlocutores da pesquisa



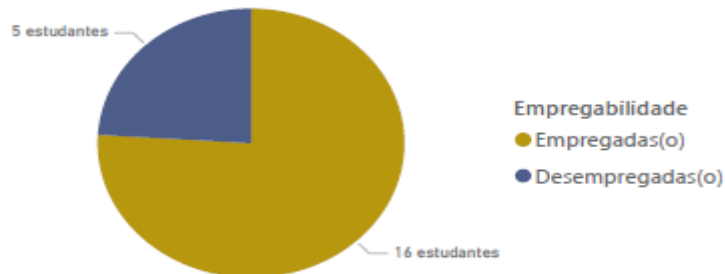
Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto ao estado civil, 17 estudantes são solteiros(as), correspondendo a 81% do total, e 4 são casados(as), equivalendo a 19%.

Como dado socioeconômico, foi destacada a condição/situação de emprego dos(as) discentes, conforme se percebe na figura a seguir.

Figura 7 – Empregabilidade dos(as) discentes

Empregabilidade

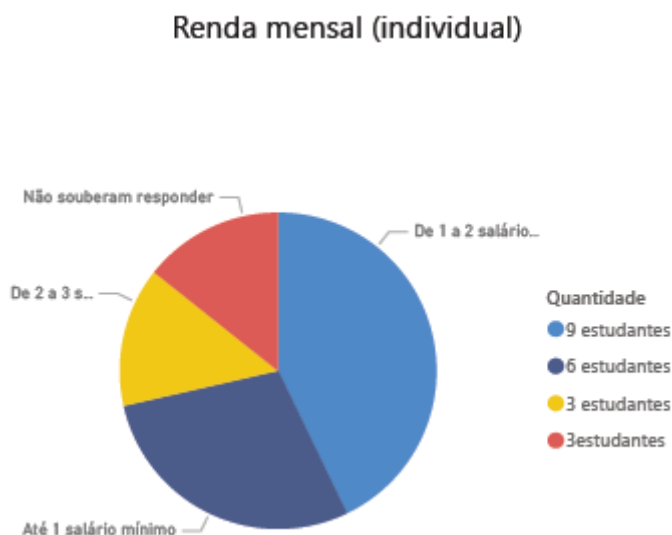


Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se que 16 estudantes (76%) afirmaram exercer alguma atividade remunerativa, e 5 estudantes (24%) estavam na condição de desempregados(as). Estamos usando a expressão desempregados para cauterizar aqueles(as) que não exercem nenhuma atividade remunerativa seja no âmbito formal ou informal. Apenas quatro estudantes trabalham na área da educação, o que corresponde a 19% dos 76% que estão empregados.

Ao olhar para a situação de emprego deles(as), também questionamos sobre a renda mensal individual, cujas respostas se apresentam na figura abaixo.

Figura 8 – Renda mensal individual



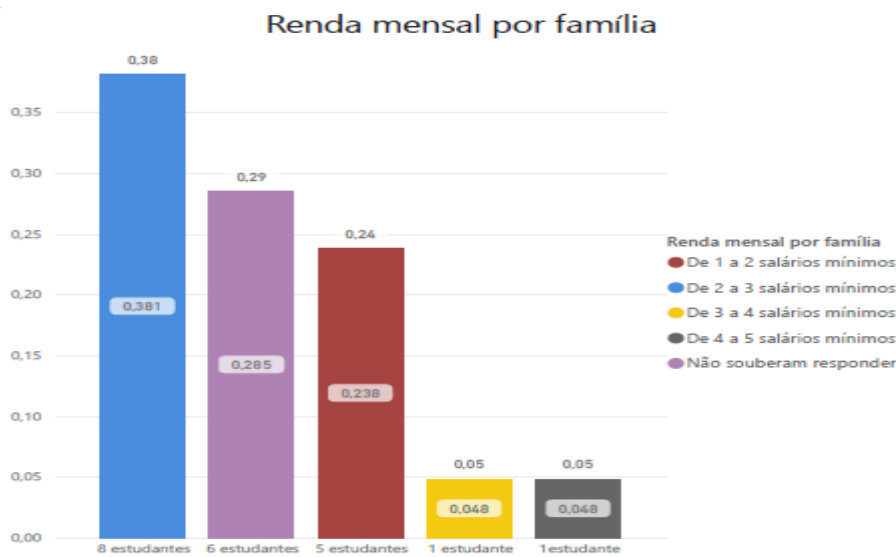
Fonte: Elaborado pelo autor.

Entre os(as) que exercem atividades remunerativas, 6 estudantes (28,6%) têm renda mensal de até um salário mínimo, 9 estudantes (42,9%) recebem mensalmente de 1 a 2 salários

mínimos, e 3 estudantes (14,3%) recebem de 2 a 3 salários mínimos. Os três restantes (14,3%) não souberam responder.

Dentro desse quesito de renda mensal, como a maioria dos(as) estudantes (90,5%) mora com a família, procuramos saber também da renda mensal por família. Podemos ver essas informações na próxima figura.

Figura 9 – Renda mensal por família

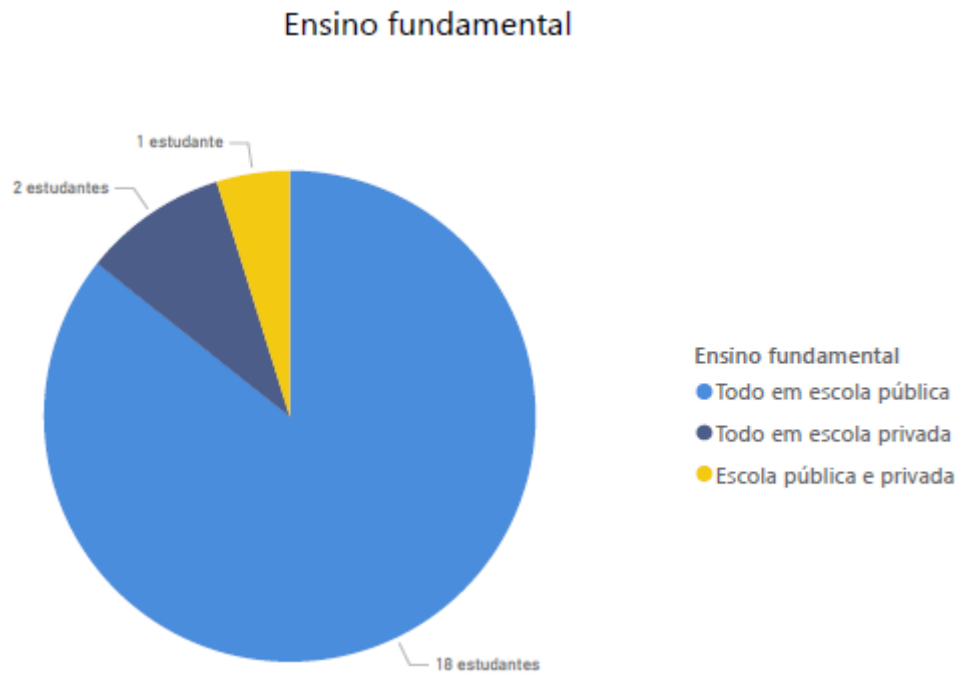


Fonte: Elaborado pelo autor.

Importante frisar que a repartição da renda entre individual e familiar foi feita apenas para fins explicativos, pois como apontamos desde o início, os(as) quilombolas vivem de forma comunitária, uma vez que as condições de subsistência não são organizadas de forma individual. Aqui a renda individual é usada apenas para reforçar o fato de que cada um(a) participa na contribuição do sustento familiar. A lógica econômica dos(as) quilombolas é marcada pelos valores do comunitarismo, que de acordo com Rosa Rocha (2009) compreende a construção de relações equânimes entre os integrantes de uma determinada comunidade em termos de manutenção/sustento como no caso das comunidades quilombolas.

Na tentativa de compreender a partir de que lugar esses(as) estudantes partem, quais as histórias que carregam na bagagem escolar, procuramos saber das suas trajetórias escolares. Nas duas figuras a seguir apresentamos essa questão.

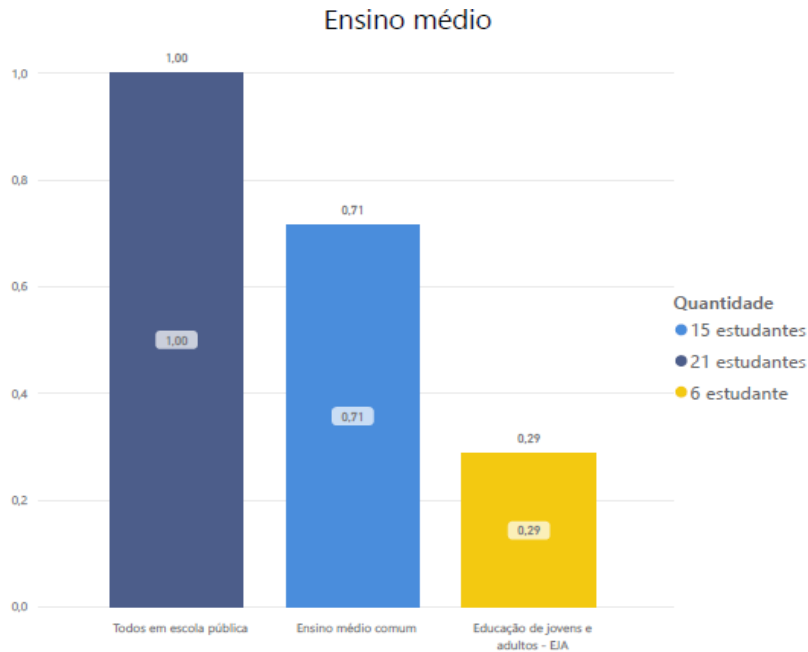
Figura 10 – Trajetória escolar de ensino fundamental



Fonte: Elaborado pelo autor.

A figura 10 aponta que 18 estudantes (85,7%) cursaram todo o ensino fundamental em escola pública, 2 estudantes (9,5%) o fizeram em escola particular, e 1 estudante (4,8%) cursou parte em escola pública e parte em escola particular.

Figura 11 – Trajetória escolar de ensino médio



Fonte: Elaborado pelo autor.

Todos os estudantes cursaram o ensino médio em escola pública. Destes, 15 cursaram o ensino médio comum (71,4%), enquanto 6 (28,6%) completaram esse nível escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ainda sobre a condição socioeconômica dos(as) interlocutores(as), ao serem questionados(as) sobre dependerem ou não financeiramente de suas famílias, obtivemos um equilíbrio nas respostas: 10 estudantes (47,6%) responderam que há essa dependência, 10 estudantes (47,6%) responderam que não, e um(a) estudante (4,8%) respondeu de forma diferenciada: “*Aqui um depende do outro, um sozinho não daria conta, então cada um contribui com o que pode*”, confirmando, assim, o espírito comunitário como forma de sobrevivência (SILVA, 2010; SILVA, 2012), discutido nas páginas anteriores.

Antes de irmos para a análise das categorias, é interessante contextualizar um pouco mais o nosso olhar sobre o ambiente acadêmico no qual ocorre a experiência formativa desses(as) discentes. Para tal, segue uma breve abordagem sobre a Univille.

Figura 12 – Imagem aérea da Univille *campus* Bom Retiro



Fonte: Site da própria instituição.

Figura 13 – Imagem da fachada frontal da Univille *campus* Bom Retiro



Fonte: Site da própria instituição.

A Universidade da Região de Joinville (Univille) é uma instituição que tem a Fundação Educacional da Região de Joinville (FURJ) como sua mantenedora. A FURJ é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, cujos valores e princípios éticos sustentam a autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar.

A sua história começa a ser escrita em 1965, com a Faculdade de Ciências Econômicas. Quatro anos depois foi incorporada à Fundação Joinville de Ensino (FUNDAJE), que em 1971 passou a denominar-se Fundação Universitária do Norte Catarinense (FUNC). Foi em 1977 que passou a ser chamada de Fundação Educacional da Região de Joinville (FURJ), atual mantenedora da Univille.

Atualmente com mais de 50 anos de existência, a Univille oferece desde a educação infantil ao doutorado. Em termos de cursos de licenciatura na modalidade presencial, além da EEQ, a instituição oferta outros cursos: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras e Pedagogia (PPC, 2019).

6.3 ANALISANDO AS EXPERIÊNCIAS DISCENTES

Construir conhecimentos sobre as experiências de alguém ou de algum grupo, como é o nosso caso, por meio da análise de conteúdo assume o desafio de tentar capturar os sentidos, significados e as representações que esse grupo tem ou constrói a partir das suas experiências. Envolve o compromisso de traduzir subjetividades.

A noção de subjetividade que utilizamos aqui é a de Woodward (2014), para quem a subjetividade é a compreensão que cada um tem sobre o seu eu a partir das suas experiências cotidianas. Ou seja, engloba as nossas emoções e pensamentos conscientes e inconscientes a partir da percepção que temos sobre quem somos.

Ela constitui o que temos de mais íntimo: nossos sentimentos e pensamentos. Porém, apesar dessa singularidade, sua manifestação se dá também no coletivo, à medida que vivemos a nossa subjetividade de forma localizada, dentro de um contexto social no qual, por meio dos aspectos linguísticos e culturais, damos significados às nossas experiências (WOODWARD, 2014). Esses significados, associados a outros fatores, concorrem para a configuração da identidade que adotamos, por meio da qual passamos a orientar o nosso modo de ser e estar no mundo enquanto sujeitos.

Usamos aqui a ideia de adoção de identidade para sinalizar a compreensão de que as identidades não são estanques, fixas, acabadas, mas processuais, cambiantes, fluidas (HALL, 2020). Desse modo, à medida que somos recrutados como sujeitos a partir dos sentidos, significados e representações construídas pelos discursos do nosso entorno, novas identidades vão sendo tecidas. Tais discursos são em parte promotores e responsáveis pelos processos de subjetivação. Assim, justifica-se a necessidade de atentarmos para a percepção de subjetividade, pois é a partir desse lugar que teceremos a nossa análise.

[...] O conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade. Ele nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos a identidades particulares (WOODWARD, 2014, p. 55).

A partir de Woodward (2014), fica evidente a estreita relação da subjetividade com o processo de produção da identidade, que é uma questão importante no nosso estudo.

Como já foi descrito nos aspectos metodológicos para a análise de conteúdo, elaboramos as seguintes categorias a partir das respostas dos(as) discentes: a) Autorreconhecimento: perceber-se quilombola; b) Construção da identidade docente quilombola e docência quilombola; c) Representatividade: tornar-se sujeito; d) Racismo, preconceito racial e discriminação racial: tensões no/do processo formativo; e) Experimentação do espaço universitário: integração/socialização; f) Motivações de ingresso/permanência no curso e perspectivas pós- formação.

Compreendendo a relação da subjetividade com o processo de produção da identidade, esses aspectos fornecem condições para analisar a primeira categoria elaborada (Autorreconhecimento: perceber-se quilombola). A intenção é, ao analisar o conteúdo, explorar os sentimentos, significados e sentidos construídos pelos(as) discentes no autorreconhecimento sobre a experiência de formação. Ou seja, analisar como esses(as) discentes se enxergam, se identificam/reconhecem.

Antes de discorrer sobre a primeira categoria de análise, vale relembrar aqui o critério de identificação dos(as) nossos(as) interlocutores(as). Como apontamos anteriormente, atribuímos a eles(as) codinomes por uma questão de ética na pesquisa, evitando assim qualquer situação de constrangimento ou exposição deles(as). Usamos nomes de países africanos para identificá-los(as), como forma de reconhecimento, afirmação e promoção das raízes dos quilombos (MUNANGA, 1996; GOMES, 2017). Selecionamos os seguintes nomes: Guiné, Moçambique, Tanzânia, Nigéria, Quênia, Congo, Mali, Benin, Zâmbia, Senegal, Angola, Somália, Zimbabuê, Gabão, Namíbia, Malawi, Sudão, Botsuana, Gâmbia, Eritreia e Lesoto.

6.3.1 Autorreconhecimento: perceber-se quilombola

A identidade é um dos aspectos mais caros dos(as) quilombolas. Além de traduzir os modos de constituição das comunidades, é fator político, abarca o acesso e garantia dos seus direitos, conforme atestado pela CF de 1988, no Art. 68 (BRASIL, 1988), e pelo Decreto 4887/2003 (BRASIL, 2003b). Portanto, na tentativa de compreender as identidades dos quilombolas é necessário considerar a autoatribuição, ou o que Munanga (2020) chamou de identidade subjetiva: a maneira como um determinado grupo se define.

Essa identidade subjetiva é um dos aspectos que apareceu nas respostas dos(as) interlocutores(as) quando questionados(as) sobre como eles(as) se identificam. Criamos a categoria “autoidentificação e autorreconhecimento” a partir das respostas recebidas, que são as seguintes:

Sim me identifico como quilombola. Pois, a cada disciplina e a cada aprendizado referente aos povos quilombolas, vejo minha história, vejo de onde vim, lembro-me das dificuldades que minha vó falava e do preconceito. Identifico-me com a luta, resistência e quero ser e fazer a diferença (Zâmbia)⁵.

Eu me autorreconheço sim (Moçambique).

Sim, eu me reconheço (Benin).

Sim, eu me considero (Senegal).

Eu também me reconheço como remanescente quilombola (Nigéria).

Sim, me reconheço (Angola).

Sim, eu me considero quilombola porque todos nós, aqui dessa turma, temos um parente ou uma pessoa que também foi desde tempos e tempos das comunidades, alguém que teria também essa participação em quilombos. Acho que todo mundo tem na família um pouco do que é ser quilombola e também ser quilombola a pessoa é que tem que se reconhecer. Ah, como que eu consigo te explicar, eu sou muito ruim de explicar as coisas... [risos] quer dizer a pessoa tem que se autoconhecer. Porque até então quando a gente, a comunidade Tapera recebeu a certificação. Na verdade a certificação ainda não teve, teve o reconhecimento. Teve que ter todo um trabalho de explicar o que é ser quilombola porque até então as pessoas eram quilombolas, mas elas não sabiam o que é ser quilombola, não sabiam que ali aquela parte onde elas moram é uma comunidade quilombola. Então foi é uma questão toda de estudos, de explicar para as pessoas mais velhas, porque até então não é todo mundo que conheciam, não é todo mundo que entendia também, foi preciso ter aquela conversa com todo mundo. Tem gente que vai entender, tem gente que não, mas eu acho que é isso aí (Congo).

Nessas falas, ao assumirem a identidade quilombola, fica evidenciada a contribuição da experiência de formação na autoidentificação. Os(as) estudantes, sem terem sido questionados(as) sobre a partir de que lugar ou de que momento passaram a assumir tal identidade, revelaram como o curso tem dado substratos para o autorreconhecimento deles(as). Nesse sentido, podemos afirmar que a autoidentificação é construída/sustentada pelo reconhecimento de alguma origem comum ou de características que são partilhadas com outras pessoas (HALL, 2014).

⁵ Esse pronunciamento contradiz de forma categórica as abordagens que tendem a afirmar que acesso dos(as) quilombolas ao ambiente universitário constitui um perigo à manutenção da sua identidade. A fala da *Zâmbia* reforça o potencial do espaço universitário na reafirmação/reelaboração da identidade quilombola, ao possibilitar uma experiência formativa dentro das especificidades dos(das) discentes – aqui especificamente, dentro das especificidades quilombolas.

Outro aspecto evidenciado nas falas é o lugar da memória na configuração do autorreconhecimento. Os aprendizados das disciplinas do curso conduziram os estudantes a acessar as memórias – experiências vividas com seus ancestrais –, a olhar para as suas próprias histórias de vida, desde suas origens, traçando um percurso que os(as) leva a assumirem-se quilombolas.

As falas de outros(as) discentes reforçam a percepção de que o contato com as disciplinas do curso que abordam as questões quilombolas (história, tradição, cultura, organização socioeconômica, etc.) contribuiu no processo de autorreconhecimento:

É assim, eu me considero uma pessoa quilombola. Até entrar na faculdade, um pouco antes, a gente não tinha tanto conhecimento, né, porque a nossa comunidade ainda não tinha sido certificada, não era muito falado nessa parte, então fui entender melhor, conhecer melhor, quando comecei a fazer a faculdade, sabe? Então hoje eu me considero uma pessoa quilombola, sabe? (Mali).

Essa fala constata/reforça a importância de uma modalidade de educação diferenciada. Ainda que de forma ambígua, percebe-se que o(a) discente Mali só passou a considerar-se quilombola, de fato, após ingressar na Univille, apesar de ter nascido e crescido numa comunidade quilombola. O(a) estudante destaca que dentro da própria comunidade não se falava da importância de se autorreconhecer quilombola.

Considerando que o autorreconhecimento traz consigo outros elementos além da autopercepção como a autoaceitação, que envolve tornar-se visível no espaço no qual se transita, é uma demarcação de lugar. Nesse sentido, autorreconhecer-se também é apropriar-se de espaços/lugares e experiências positivadas. É perceber-se humano e ser percebido/reconhecido pelos outros (ARROYO, 2014). Entretanto, depreende-se que até antes de ingressar na universidade, o(a) discente Mali vivia privado(a) desses elementos, sua existência era orientada pelos agenciamentos sociais que produzem exclusão, subjugação e subalternização.

Nesse sentido, ao se autorreconhecerem, os(as) estudantes insurgem contra esses agenciamentos sociais, revelam a capacidade de assumir-se como sujeitos, protagonizando a condução da própria história.

O autorreconhecimento [...] compreende a reação positiva à longa e perversa história de ocultamentos negativos, de decretá-los inexistentes, sub-humanos, subcidadãos. Inclusive de reações a tímidos reconhecimentos que terminam reproduzindo históricas formas de ocultamento, de intolerância e de inferiorizações (ARROYO, 2014, p. 175).

Portanto, o autorreconhecimento reflete uma releitura da história das comunidades a partir de uma ótica positivada. Pressupõe um distanciamento das leituras viciadas que tentam

aprisionar os quilombos e quilombolas num passado de dores, exclusão, estigmatização e demais discriminações. Ao se autorreconhecerem, cancelam todo olhar que atenta contra a sua humanidade.

Na perspectiva de Arroyo (2014), à medida que as comunidades tradicionais (quilombolas e indígenas) se autorreconhecem como tais, desconstruem as formas como são pensadas e tratadas nas relações de ordem social, política, econômica, cultural e pedagógica. Em contraposição, reafirmam as suas formas de se autocompreender. Essas formas de autoconhecimento são construídas a partir da tomada de consciência das diferenças, daquilo que as distingue dos demais grupos, das suas dimensões étnico-culturais (MUNANGA, 2020).

De acordo com Munanga (2020), a consciência dessas diferenças não é a mesma para todos os elementos do grupo por conta dos contextos de vida de cada um. Nesse sentido, entre os(as) interlocutores(as) da pesquisa acontece o mesmo, o modo de autorreconhecimento é variável, como podemos perceber na seguintes falas:

Sim, no começo não, mas com o passar das aulas fui me identificando (Somália).

Sim, também. Na verdade eu não moro, no momento não moro na comunidade que é Areias Pequenas que é a nossa comunidade, mas a minha família é toda de lá, da comunidade Areias Pequenas, então eu me reconheço sim (Tanzânia).

A segunda fala nos fornece um elemento interessante para pensar a identidade quilombola, que é o autorreconhecimento por conta dos laços familiares, sem necessariamente estar associado a terra e territorialidade. Apesar de não estabelecer laços de subsistência com a terra – territorialidade (espaço geográfico da comunidade Areias Pequenas) e não especificar se nasceu ou não na comunidade, o(a) discente *Tanzânia* se autorreconhece (se assume) quilombola pelos laços familiares.

Um fato curioso que também apareceu nas respostas é o caso de alguns não se autorreconhecerem quilombolas, apesar de integrarem a turma de licenciatura em Educação Escolar Quilombola – habilitação Pedagogia da Univille, como podemos constatar na fala seguinte:

Eu não faço parte da comunidade quilombola, eu não me identifico como quilombola, não tenho esse vínculo nenhum como o pessoal... Até porque eu moro aqui em Araquari, tenho conhecidos, amigos, mas não tenho parente assim que faz parte da comunidade quilombola de Araquari (Guiné).

Para responder às possíveis indagações sobre o porquê da presença de um(a) não quilombola no curso de licenciatura em EEQ, que em tese foi criado para formar professores

quilombolas, encontramos amparo no Edital 1009/SED/2019, o qual estabelece os critérios de seleção dos(as) discentes no seguinte trecho:

Deverão ser: a) Oriundos das comunidades quilombolas em processo de regularização fundiária e/ou em processo de autorreconhecimento do estado de Santa Catarina; b) Professores que estejam atuando nas regiões do estado com presença de comunidades quilombolas; c) Professores e estudantes das áreas com escolas quilombolas do estado de Santa Catarina; d) Professores de escola pública com interesse no tema; Representantes de entidades do Movimento Negro, com interesse em atuação na área da educação e implementação de políticas públicas culturais e territoriais; f) Representantes e lideranças das comunidades quilombolas (SANTA CATARINA, 2019, p. 4).

Esses critérios se repetem no projeto de oferta do curso elaborado pela Univille e encaminhado para SED como proposta de sua candidatura ao credenciamento para oferta do curso. Ao abordar sobre o público alvo do curso, aparece o seguinte fragmento no documento:

Pessoas que concluíram o ensino médio em escolas públicas, oriundos das comunidades remanescentes dos quilombos em processo de regularização fundiária e/ou em processo de autorreconhecimento na região norte/nordeste de SC; Professores que estejam atuando com presença em Comunidades Quilombolas; professores e estudantes das áreas com escolas quilombolas, na região; Professores de escolas públicas com interesse no tema; Representantes de entidades do Movimento Negro, com interesse em atuar na educação e implementação de políticas públicas culturais e território; e representantes e lideranças das Comunidades Quilombolas (UNIVILLE, 2019, p. 2-3).

Fica explícito no PPC (2019) e no Edital 1009/SED/2019 (SANTA CATARINA, 2019b) que esses documentos dialogam com um aspecto fundamental descrito nas DCNEEQ, em que aparece o seguinte excerto:

É preciso reconhecer que muitos estudantes quilombolas, principalmente aqueles que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, frequentam escolas públicas e privadas fora das suas comunidades de origem. Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola possui abrangência maior. Ela focaliza a realidade de escolas localizadas em territórios quilombolas e no seu entorno e se preocupa ainda com a inserção dos conhecimentos sobre a realidade dos quilombos em todas as escolas da Educação Básica (BRASIL, 2012, p. 26).

Essa abrangência maior da EEQ é reconhecida historicamente pela ausência de escolas quilombolas nas comunidades, o que provoca o êxodo dos(as) estudantes quilombolas em direção às escolas mais próximas de suas comunidades. Isso justifica a necessidade de que o Projeto Pedagógico das escolas que recebem estudantes quilombolas seja orientado para atender às demandas dessas comunidades, conferindo a tais escolas a atribuição de escolas quilombolas.

Esses aspectos explicam o fato de ter discentes sem vínculo quilombola e, conseqüentemente, não se autorreconhecem como tal. Isso não significa uma exclusão de integrantes de outras comunidades no processo de ingresso ao curso, pois nas DCNEEQ orienta-

se que: “A atividade docente nas escolas quilombolas deverá ser exercida preferencialmente por professores(as) oriundos(as) das comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 50).

Além dos aspectos supracitados, outro fator importante sobre o exercício da docência nas escolas quilombolas é que as comunidades, por meio de suas lideranças ou representantes, têm o poder de decisão sobre quem deve lecionar nas escolas quilombolas. Para lecionar nas escolas quilombolas, o(a) interessado(a) deverá apresentar uma declaração atestando experiência pedagógica, vivência comunitária, vínculo familiar e social com a EEQ, a qual deve ser assinada pelas lideranças das comunidades (anexo C).

Ainda em se tratando de autorreconhecimento, ao perguntar aos(às) discentes sobre como a experiência de formação tem interferido no olhar deles(as) para as suas próprias comunidades, obtivemos o seguinte retorno:

*Então, eu não tinha a noção que fazia parte dessa comunidade, cresci dentro dela, mas fui morar pra Joinville e hoje estou aqui novamente. Não fazia nenhuma ideia... Não tinha sentido que fazia parte, fui conhecer mesmo, ter noção do que era um quilombo depois de entrar na faculdade. E se alguém falar que tu faz faculdade do quilombo brigo com unha e dedo, porque estou vendo que é algo que os meus parentes de lá, os descendentes, o que eles passaram para gente estar onde está hoje, né, sofreram. Então, pra mim é gratificante ser reconhecida, estar na faculdade e mais pra frente eu poder estar numa sala de aula passando conhecimento às crianças, jovens e adultos, seja o que for, porque eu quero muito encarar jovem e adulto, e pra mim é gratificante, sabe, muito orgulhoso. Teve uma parte, professor, no início que a gente fez a inscrição, teve uma pessoa que desistiu porque o pai disse: **‘ah, vai dar aula só pra preto, não adianta isso’** sabe, isso ficou muito bem marcante e não é só isso, a gente não precisa dar aulas só para os negros, mas sim passar o nosso conhecimento a todas as pessoas (Moçambique).*

Essa fala, além do autorreconhecimento, está imbuída de vários outros sentidos e significados. O primeiro que queremos destacar aqui aparece no seguinte trecho: “*Se alguém falar que tu faz faculdade do quilombo brigo com unha e dedo*” (Moçambique). A experiência de formação, ao contribuir na ressignificação do autorreconhecimento, na ressemantização da noção de quilombo, e ao tornar familiar os direitos das comunidades, possibilita a autoidentificação com os enfrentamentos da comunidade, empodera os(as) quilombolas e suscita neles(as) o desejo de assumir as trincheiras do seu próprio grupo. Deste modo, ao afirmar “*brigo com unha e dedo*” o(a) interlocutor(a) reafirma a sua identificação com a experiência de formação e a legitimidade de uma modalidade educacional voltada para o âmbito dos(as) quilombolas.

O segundo sentido está no trecho que diz: “*Então, pra mim é gratificante ser reconhecida, estar na faculdade e mais pra frente eu poder estar numa sala de aula passando conhecimento às crianças, jovens e adultos*” (Moçambique). Apesar de estar focando principalmente no autorreconhecimento, a fala do(a) estudante também expressa a necessidade

de ser reconhecido(a) por outros, revelando um aspecto implícito nos processos de identificação. Pois, assim como qualquer identidade, a identidade quilombola é relacional: depende de algo fora dela para existir, depende de outra identidade que não seja a dela, que lhe seja diferente, para a partir dessa diferença fornecer as condições de sua existência. Nesse sentido, ser quilombola é ser reconhecido(a) pelos outros como diferente. Portanto, a identidade se dá na diferença (SILVA, 2014; WOODWARD, 2014).

O terceiro sentido tem a ver com a última parte da fala: *“Teve uma parte, professor, no início que a gente fez a inscrição, teve uma pessoa que desistiu porque o pai disse: ‘**ah, vai dar aula só pra preto, não adianta isso**’ sabe, isso ficou muito bem marcante e não é só isso, a gente não precisa dar aulas só para os negros, mas sim passar o nosso conhecimento a todas as pessoas”* (Moçambique). A parte em negrito foi destacada por nós. Antes de qualquer discussão sobre os preconceitos que esse trecho denuncia, vale uma provocação: que mal tem em dar aula só para pretos? Quantas salas de aulas estão preenchidas só de não pretos e são vistas como “normalidade”? Os pretos não têm direito de estar numa sala de aula? Ou só têm direito se forem minoria numa sala com maioria de pessoas brancas?

O trecho destacado anteriormente escancara a presença do racismo a partir do modo como se dão as relações no cotidiano. A estrutura racista que configura o imaginário social cria uma lógica de pensamento capaz de não se incomodar com o fato de historicamente professores(as) atuarem em escolas cujas salas de aulas são preenchidas apenas por pessoas brancas e isso ser concebido como “normal”, porém, ao se cogitar na possibilidade de algum(a) professor(a) lecionar *“só pra preto”* instaura-se uma situação-problema, algo a ser questionado e diretamente relegado à categoria de inferior/indigno.

No desafio de tentar compreender e conter ou direcionar a ira diante de falas como essa, voltamos-nos para o olhar de Munanga (2020, p. 15), segundo o qual:

[...] a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de ‘exclusão’. Ser negro(a) é ser excluído(a). Por isso, sem minimizar os outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício de cidadania.

Não é novidade a percepção dos processos de exclusão aos quais a população negra tem sido historicamente submetida. De igual modo, não é novidade que nós, negros e negras, continuaremos a nos insurgir contra esses processos de exclusão e seus dispositivos de subjugação, frutos do racismo estrutural. No entanto, faremos isso a partir desse olhar de uma identidade negra mais abrangente, uma identidade política que se propõe a alterar a ordem das relações sociais, fazendo jus ao legado histórico de lutas da população negra.

Para tal, é fundamental ter consciência histórica: “[...] A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo” (MUNANGA, 2020, p. 12). Ela justifica a necessidade de cada povo conhecer e preservar sua verdadeira história, transmitindo-a às futuras gerações (MUNANGA, 2020). Desse modo, podemos entender a trajetória acadêmica dos(as) discentes como caminho de construção de uma consciência histórica, pois de acordo com seus relatos, depreende-se que a experiência formativa está sendo fundamental na construção da consciência histórica.

A consciência histórica pode ser entendida como o cimento histórico-cultural que possibilita a travessia entre passado e presente, une diversos elementos de um povo através do sentimento de continuidade histórica (MUNANGA, 2020). Na experiência dos(as) discentes, ela se configura à medida que possibilita, por exemplo, reviver memórias familiares (como lembrar as falas da avó) e perceber-se quilombola a partir dos conteúdos das aulas, apesar de ter morado a vida toda em uma comunidade quilombola. Na consciência histórica, “[...] o essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível” (MUNANGA, 2020, p. 12), uma vez que ela contribui na solidificação do autorreconhecimento.

Passaremos, agora, para a análise da segunda categoria elaborada a partir das respostas dos(as) discentes.

6.3.2 Construção da identidade docente quilombola e docência quilombola

A construção da identidade docente quilombola, ou, nas palavras de Rocha (2020), a construção da docência quilombola, é um dos aspectos principais de qualquer curso que visa a formar professores para as comunidades quilombolas. Desse modo, destacaremos nas falas dos(as) discentes alguns aspectos que, em nosso entender, participam da construção dessa identidade ou dessa docência.

Na tentativa de compreender a disposição dos conhecimentos/saberes quilombolas na matriz curricular do curso e o modo como esses conhecimentos/saberes participam na construção da identidade docente quilombola, questionamos os(as) interlocutores(as) sobre a presença das tradições quilombolas nos conteúdos das disciplinas, e recebemos os seguintes retornos:

Sim. Pois aprendemos muito sobre as tradições quilombola, sobre as matérias que já aprendemos o que era as tradições quilombola, que eu mesma não sabia o que era (Mali).

Sim, temos matérias específicas que trabalham as nossas tradições, muitas coisas que não foram mostradas no decorrer das nossas vivências (Somália).

Concepções e princípios da educação escolar quilombola, educação e patrimônio cultural, fundamentos antropológicos filosóficos e sociológicos, história cultura africana e afro-brasileira, vivências de extensão (Angola).

Sim. Concepções e princípios da educação escolar quilombola; educação e patrimônio cultural; vivências de extensão. São disciplinas que quando atreladas trazem um amplo estudo da cultura quilombola. Como quais suas vivências, princípios, costumes, crenças, toda sua riqueza cultural. Que está tão presente na nossa vivência e nem percebemos. Povos ricos em saberes, saberes que são usados até os dias atuais, seja nas festas, nas comidas, nas danças, nas vestimentas (cores, estampas). Fazem parte do nosso dia a dia (Senegal).

*Sim. Esse curso nos possibilitou conhecer de forma clara a nossa formação, nossa ascendência. Interessante pensar que só através do curso proporcionado pela Univille, que vim conhecer exatamente minha origem. **Sempre soube que era negra, mas não me reconhecia como tal.** Aprendi na escola nos livros a história do Brasil que o negro escravizado foi uma raça maltratada, tida como marginal e inferior. **E quem quer ser inferior?** Mas aprendemos através dessa formação a história linda desse povo, sua tradição e cultura, suas construções, brincadeiras, religiões e culinárias. Suas lutas. Negros que formaram comunidades e ali deixaram suas raízes e tradições quilombolas e seus descendentes (Congo).*

A contribuição dos conteúdos das disciplinas no autorreconhecimento aparece novamente aqui, mas como já foi discutida na categoria anterior, vamos nos atentar a outros aspectos presentes nessa fala.

“Sempre soube que era negra, mas não me reconhecia como tal” (Congo). Essa fala é uma autêntica denúncia dos efeitos perversos do racismo. Ao produzir exclusão, discriminação, estigmatização, subalternização, em último caso desumanização, o racismo subjetiva os corpos negros a ponto de nós, negros, passarmos a nos perceber a partir desses lugares que fazem de nós apêndice do sistema social (SAWAYA, 1999). Consequentemente, muito de nós, como estratégia para ter o mínimo de uma sobrevivência, tendemos a buscar formas de escapar desse lugar. Isso pode ser percebido no trecho que diz: *“E quem quer ser inferior?” (Congo).*

Essa busca por formas de escapar é legítima e necessária, porém, muitas vezes não é feita a partir de mecanismos de insurgência e resistência/(re)existência, mas pela negação da negatividade que nos foi imposta historicamente sem um olhar crítico, conduzindo-nos a um não lugar – um lugar ao qual também não nos sentimos pertencentes, um lugar no qual não existe acolhida para negros(as). Essa experiência, geralmente, acaba desencadeando uma série de crises existenciais que marcam o cotidiano de muitos(as) negros(as) espalhados(as) pelo Brasil e pelo mundo (BHABHA, 1998).

A terceira parte da fala do(a) discente revela a potência de contemplar os saberes/conhecimentos das tradições das comunidades na construção da identidade quilombola

de modo geral, e especificamente na construção da docência quilombola. Além da necessidade de apreensão desses saberes/conhecimento, a docência quilombola envolve comprometer-se com a luta das comunidades (ROCHA, 2020). Para atuar na docência quilombola, é fundamental a compreensão de que não há EEQ sem o conhecimento advindo da educação quilombola. Portanto, constitui-se um(a) docente quilombola não apenas quem nasceu no quilombo, mas também quem assume o compromisso de aquilombar-se (ROCHA, 2020).

De acordo com Silva (2012, p. 77), “a história das comunidades quilombolas, suas lutas pela garantia, permanência e vida dignas em seus territórios e pela preservação e cuidados com o meio ambiente sempre estiveram fora da historiografia oficial brasileira”. Hoje essas histórias disputam lugares nos currículos da EEQ em todas as etapas, inclusive no ensino superior.

Ao enfatizarmos a importância dos saberes/conhecimentos quilombolas na construção da identidade docente quilombola ou da docência quilombola, não pretendemos reduzir a identidade docente ao domínio de saberes/conhecimentos das/sobre as comunidades. Sabemos que tornar-se docente envolve muitos outros fatores que transcendem a questão do conteúdo ministrado. No entanto, destacamos aqui o conteúdo porque foi o que mais apareceu nas falas dos(as) discentes. Sabemos que o trabalho docente requer outros elementos, conforme aponta Selma Pimenta (1996):

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1996, p. 75).

Percebe-se a tamanha abrangência do processo formativo. No caso dos(as) discentes quilombolas, a docência quilombola se configura na dinâmica da vida nas comunidades, na partilha dos afetos, nas histórias de vida, na transmissão dos saberes, na oralidade enquanto substrato das tradições e na territorialidade. Portanto, como todo processo de construção de identidade, também é um processo contínuo.

Como tem sido afirmado desde as primeiras páginas deste trabalho, as comunidades quilombolas são fortemente marcadas pela coletividade, de modo que o exercício da docência quilombola nas escolas quilombolas depende da anuência da comunidade por meio das suas lideranças (Anexo C), porém, destaca-se que a docência não anula a singularidade, mas se faz

na relação dialógica entre o individual e o coletivo. Constrói-se pelos sentidos/significados que os(as) discentes, futuros docentes, atribuem às suas experiências formativas, a partir dos seus valores e dos valores da comunidade, da sua história de vida e da relação dessa história com a história da comunidade, dos princípios éticos, didáticos e pedagógicos intrínsecos à profissão docente.

Essa identidade não é única, não é uma essência, não é um dado ou fato – seja da natureza, seja da cultura. Ela “[...] tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, é um ato performativo, é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente” (SILVA, 2014, p. 96).

Talvez pudéssemos pensar em identidades docentes quilombolas, no plural, em vez de identidade, no sentido de que cada futuro docente a constrói a partir da combinação da sua experiência de formação, da relação com a sua comunidade e da sua atuação profissional. A partir desse olhar, teríamos que distanciar a identidade docente quilombola da docência quilombola (ROCHA, 2020), distinguindo-as da seguinte forma: a primeira envolve os aspectos individuais e singulares, ou seja, o modo como os(as) professores(as) quilombolas compreendem a sua atuação e os sentidos/significados que lhe conferem. A segunda envolve os aspectos gerais e essenciais da atuação profissional nas escolas quilombolas e a relação dessa atuação com as exigências/demandas das comunidades (ROCHA, 2020).

Esse caráter individual da construção da identidade docente pode ser percebido também no modo particular e singular como os(as) discentes responderam à mesma pergunta, ao serem questionados sobre as metodologias desenvolvidas pelos(as) professores(as) que foram mais significativas no processo formativo até o momento. Obtivemos as seguintes respostas:

Acredito que o processo de visitar diferentes comunidades para ver o quão único são esses lugares, cheio de histórias em cada cantinho, gerações e gerações ali vividas, pessoas com antepassados escravizados que migraram para lá. Ouvir e dar voz a essas comunidades, vivenciar tudo isso (Tanzânia).

É a matéria de Vivências e Extensão. Aprendemos muito a cada dia sobre nos reconhecermos e entender, a fim de proteger o nosso patrimônio seja material ou imaterial. Inclusive fizemos pesquisa de campo para conhecer melhor e mais a fundo as comunidades quilombolas de Araquari, Itapocu e Areias Pequenas, assim como os seus moradores. Adquirimos conhecimentos com os mais velhos da comunidade ou os responsáveis por elas. Foi muito interessante essa experiência como aluna e como moradora pertencente à uma comunidade. Reconhecer nos gestos, na fala de uma pessoa desconhecida a lembrança de uma pessoa próxima da sua família, me deixou muito impressionada e emotiva. A lembrança do meu querido vô, já falecido, na presença de um entrevistado já idoso. E seu passado igualmente com tantas lutas e batalhas, semelhante à resistência que sempre ouvi o meu avô contar (Moçambique).

Aprendemos muito sobre a nossa ancestralidade, e a verdadeira história que os livros de história escolar, infelizmente, não registram (Lesoto).

Sim, começo da capoeira por trás da história quilombola, onde os quilombos sofreram muito na época e faz com que eles agora tenham voz ativa para poder agora lutar por suas comunidades (Gâmbia).

De modo particular, cada um(a) expressou o que foi mais significativo em sua experiência de formação. Porém, percebe-se algo recorrente nas falas, que é relação da experiência de formação com a história das suas comunidades. O apego à necessidade de se sentirem contemplados nos assuntos que são discutidos nas aulas é uma constante.

A respeito desse apego, Arroyo (2014) nos conduz à seguinte reflexão:

[...] Se por décadas tantos(as) alunos(as) foram destruídos em suas autoimagens ao receberem o material didático e literário, hoje chegam as escolas exigindo serem respeitados na conformação de suas identidades positivas. Têm direito a saberem-se sem preconceitos, a não ter de ver suas imagens tratadas de maneira tão negativa no material didático e literário. Na medida em que essas crianças e adolescentes, jovens ou adultos populares são outros, carregando outras leituras de si mesmos, de sua etnia ou raça, exigem uma responsabilidade crítica não apenas dos professores na sala de aula, mas dos conselhos de educação, dos produtores e gestores, selecionadores do material didático e literário e dos conteúdos das disciplinas (ARROYO, 2014, p. 266-267).

Como destacamos na primeira categoria de análise, o autorreconhecimento possibilita aos quilombolas insurgirem-se como sujeitos, uma vez que isso desemboca também na leitura da própria experiência formativa.

Reiteramos que a experiência compreende os sentidos e/ou significados que cada um lhe atribui a partir do seu espectro de representação social. Isso fica explícito na seguinte resposta à pergunta sobre a relação dos assuntos tratados no curso com a história e cultura das comunidades: *“Um pouco, até para alguns professores o curso é novidade, então é difícil para eles passarem assuntos interligados à nossa cultura e tradição, ainda estão se adaptando” (Zimbabué).*

Enquanto discentes, como vimos nas falas anteriores, apresentaram exemplos de temas relacionados às questões quilombolas que são abordados pelos(as) professores(as) do curso, o(a) discente Zimbabué afirmou que o curso tem pouca abordagem sobre tais temáticas.

É evidente que as falas dos(as) outros(as) discentes nos revelam ampla abrangência de tais temáticas, assim como o nome das disciplinas que constituem a matriz curricular (Anexo F) e o PPC (2019). Porém, não podemos descartar o fato de que o(a) discente Zimbabué faz uma leitura diferente dos(as) demais, pois se nota a sua percepção sobre a preparação dos(as) docentes para ministrar as temáticas relativas às comunidades. Talvez podemos considerar sua

fala como uma denúncia acompanhada de justificativa: no olhar do(a) discente, a falta denunciada deve-se ao fato de o curso ser novidade.

É possível, sim, haver essas lacunas por parte de algum(uns) componentes do quadro de professores(as) da licenciatura, por conta de vários fatores sobre os quais já discorremos, como o epistemicídio e o caráter relativamente novo do curso. Porém, entendemos que faltas/lacunas desse gênero afetam diretamente a formação desses(as) discentes. Talvez, caso constatadas, essas faltas possam ser supridas por meio de estabelecimento de diálogos ou parcerias entre as comunidades e a Univille, no sentido de permitir/possibilitar que algumas disciplinas que tratam das especificidades das comunidades sejam ministradas pelas lideranças das comunidades ou por seus representantes.

Esse tipo de parceria já existe em algumas universidades brasileiras, como é o caso da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Estadual do Paraná (UFPR), apenas para citar dois exemplos (CARVALHO, 2019). Na UnB temos a plataforma Encontro de Saberes, que, de acordo com Carvalho (2019, p. 83), “[...] é uma proposta de inclusão de mestres e mestras dos saberes tradicionais na docência universitária brasileira, e já foi implementado em nove universidades brasileiras e também na Colômbia”. Na UFPR, há uma parceria que a universidade firmou com a gestão do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, localizado na comunidade João Surá, no município de Adrianópolis (ROCHA, 2020).

De acordo com Rocha (2020), essa parceria da UFPR foi criada inicialmente como Pré-pós, um programa de preparação dos(as) quilombolas para ingressarem na pós-graduação, porém contribui também na formação continuada dos(as) professores(as) da comunidade João Surá. Tal programa já teve participação de algumas pesquisadoras/militantes que são referências nas questões quilombolas, como: Prof.^a Me. Givânia Maria da Silva (membra da CONAQ), Dra. Maria Clareth Gonçalves Reis, que acompanhou como assessora técnica a elaboração de orientações para a EEQ no estado do Paraná, e as Dras. Lucimar Rosa Dias e Carolina dos Anjos de Borba, ambas professoras na Universidade Federal do Paraná (ROCHA, 2020).

No caso da Univille, seria possível estabelecer o mesmo modelo de parceria com o Núcleo de Estudos das Relações Interétnicas (NUER) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), coordenado pela Prof.^a Dra. Ilka Boaventura Leite, que desde 1996 vem se dedicando à pesquisa sobre as comunidades quilombolas no sul do Brasil, com ênfase em Santa Catarina. De igual modo, firmar uma parceria com o Movimento Negro Unificado (MNU/SC) e com as próprias comunidades quilombolas catarinenses. Como supracitamos, esses dois

grupos participaram de forma ativa na elaboração e no processo de implementação da política de EEQ no estado de Santa Catarina. Por isso, uma parceria desse gênero contribuiria significativamente no enriquecimento do curso em todas as dimensões e possibilitaria suprir a falta expressada pelo(a) discente.

Outro aspecto relacionado à fragilidade apontada pelo(a) discente na formação é que, apesar de já existir uma vasta produção científica voltada para as questões da população negra e das comunidades quilombolas, muitas dessas produções ainda esbarram no epistemicídio, não são incluídas no rol de referenciais que compõem as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores(as) (SILVA, 2012).

Entretanto, as comunidades exigem a efetivação do direito a saber de si. Em se tratando de formação de docentes para as escolas quilombolas, esse saber constitui prioridade. Não se está a excluir da experiência de formação o conhecimento do universal, do social e as múltiplas determinações que estes impõem, mas a reconhecer o lugar das narrativas particulares na história universal (ARROYO, 2014).

Essa exigência de saber de si na formação dos(as) discentes, futuros(as) docentes quilombolas, é realçada por Silva (2012), afirmando o seguinte:

[...] 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 (GIVÂNIA, 2012, p. 87).

Sabemos que os papéis escolares são orientados ideologicamente na sociedade e, infelizmente, identificados com a classe dominante, que procura controlar as formas de produção e distribuição do conhecimento (CUNHA, 2012). Entretanto, a formação de professores(as) quilombolas tensiona essa orientação ideológica à medida que insere no campo acadêmico os saberes das comunidades, para disputar lugar nos espaços curriculares onde têm sido historicamente negados. Ao se afirmarem nesses espaços curriculares, esses saberes produzem alteração na própria concepção de escola.

Por isso, a construção da identidade docente e da docência quilombola não podem prescindir jamais dos saberes/conhecimentos específicos das comunidades. “Podemos considerar que a compreensão da constituição da docência para a Educação Escolar Quilombola está intrinsecamente ligada à consciência da especificidade inerente à modalidade” (ROCHA, 2020, p. 100). Portanto, “[...] é fazendo a docência e refletindo sobre este fazer que realmente se aprende a ser professor” (CUNHA, 2012, p. 81).

Em suma, entendemos que a construção da identidade docente quilombola e a docência quilombola se constituem a partir dos seguintes aspectos: a) Formação inicial voltada para as especificidades das comunidades; b) Papel da comunidade como promotora da formação docente e certificadora da atuação docente; c) Experiências de vida dos discentes/docentes nos demais espaços de suas inserções. Portanto, podemos fechar esse tópico argumentando que o curso apresenta recursos potenciais para a construção da identidade docente quilombola e da docência quilombola, pois contemplam esses três fatores, conforme se observou nas falas dos(as) discentes.

As experiências relatadas pelos(as) discentes envolveram também questões de representatividade: como eles vêm sendo representados nesses espaços de formação e fora deles? Quais os referenciais que servem de ânimo/motivação na jornada formativa? O que os(as) inspira a continuar a formação? São essas questões que a próxima categoria irá abordar.

6.3.3 Representatividade: tornar-se sujeito.

A representatividade constitui uma temática fundamental nas discussões sobre as presenças/ausências da população negra nos órgãos de decisão, nos espaços de poder e nos aparelhos de formação e difusão ideológica. No olhar de Almeida (2019, p. 109), “[...] refere-se à participação de minorias em espaços de poder e prestígio social, inclusive no interior dos centros de difusão ideológica como os meios de comunicação e a academia”.

É importante destacar que a representatividade não se reduz à presença de minorias nos espaços de condução/orientação da dinâmica social. Como destaca Almeida (2019), envolve a participação, presença ativa, capacidade de tensionar e problematizar os espaços de poder e prestígio social, a ponto de produzir alteração nesses espaços. Porém é importante destacar que a representatividade se dá no âmbito institucional, ela não produz alterações radicais a ponto de irromper os aspectos estruturais que configuram as relações de poder (ALMEIDA, 2019).

Nas falas dos(as) discentes foi possível perceber o lugar da representatividade, quando perguntados(as) sobre os sentidos de estarem numa turma onde praticamente todos se declaram negros (pretos e pardos). Responderam da seguinte forma:

Me sinto representada e eles têm sido mais abertos conosco, pelo fato de algumas vezes já terem passado por coisas que nós passamos e estamos passando (Zâmbia).

Ah, eu gostei bastante, me identifiquei bastante com eles. O conhecimento que eles têm para poder passar pra gente, sabe? Poder aprender bastante com eles. Eu me

sinto muito feliz e à vontade por estar aprendendo com alguém que é da mesma raça, da mesma cor que eu (Somália).

Para mim também é um orgulho, resistência, e que a gente também tem direito de estar lá (Eritreia).

Para mim também é um orgulho, é uma resistência, uma luta. Fiquei orgulhosa (Tanzânia).

*Eu acho que é uma questão de representatividade, da gente estar ocupando um espaço que é da gente por direito. Que muitas de nós, mesmo morando em bairros periféricos ou em outras comunidades, sempre estudamos em escolas **que talvez a gente fosse a única criança negra da escola ou a única criança negra da sala, então, hoje a gente estar numa sala só de pessoas negras é muito gratificante (Angola).***

É fato que, ao atentarmos para essa fala, precisamos considerar o seu contexto, a partir do lugar e do espaço geográfico no qual ocorreu a trajetória formativa do(a) discente antes do ingresso na Univille. Entretanto, isso em nada diminui ou compromete as implicações da representatividade, no momento em que os(as) discentes acessam a sala de aula e percebem-se maioria, percebem-se representados um(a) no(a) outro(a), estando pela primeira vez numa sala na qual não precisarão lidar com a possibilidade de hierarquizações por questões de raça ou etnia. Ali podem se dar o luxo de, em alguns momentos, esquecerem-se de que são negros(as) e quilombolas; podem ser apenas fulano e fulana – tratados(as) pelo próprio nome, sem interferência étnico-racial.

Num país em que ser negro é ser excluído (MUNANGA, 2020), ter cursado o ensino médio em escolas nas quais “*talvez a gente fosse a única criança negra da escola ou a única criança negra da sala*” (Angola) é carregar uma soma de registros de sofrimentos na sua trajetória escolar, é sempre questionar o seu lugar de pertencimento, uma vez que os espaços escolares estão repletos de preconceitos e racismos. Por isso, “*hoje a gente estar numa sala só de pessoas negras é muito gratificante*” (Angola).

A gratificação expressada por esses(as) discentes transcende a ideia de gratidão, pois revela o orgulho que sentem por estar entre os seus, estar entre os seus de forma positivada, consciente de que nesse espaço ninguém os(as) julga pela sua cor da sua pele, sua história de vida, muito menos por sua origem – essa origem que constitui o principal ponto em comum e a principal razão de partilhar o mesmo espaço de formação. É um orgulho tal que a palavra “orgulho” se torna insuficiente para descrever. Talvez dissessem que é gloriar-se. É o alívio/leveza de saber que durante o processo formativo, enquanto estiverem na sala de aula, podem sossegar, porque ali é o seu lugar.

Esse gloriar-se por estar numa turma só de estudantes negros(as) aparece também na resposta de outros(as) discentes:

É orgulho e uma grande vitória, uma conquista inexplicável em nossas vidas, porque agora somos um povo caminhando junto com igualdade (Senegal).

Eu acho que é uma grande de uma conquista, é bem gratificante (Botsuana).

É gratificante ver que as pessoas negras estão querendo a diferença e crescendo em conjunto (Gabão).

*Para mim tem a ver com orgulho também, é uma conquista, né, porque hoje em dia está muito difícil conseguir ingressar numa universidade, e a gente conquistou essa oportunidade de graça, na verdade de graça não, mas depois de muito luta, porque é quando é conquistado sem esforço. Só que é assim, **o bom é que as pessoas estão nos reconhecendo como pessoa, como pessoa negra e parda** (Nigéria).*

A representatividade, apesar de ter um enfoque mais institucional do que estrutural, contribui no resgate do senso de humanidade roubado pelo racismo. Possibilita reconhecer-se/encontrar-se na história do outro (demais colegas da turma). Permite perceber-se reconhecido pelos outros na nossa humanidade: *“O bom é que as pessoas estão nos reconhecendo como pessoa, como pessoa negra e parda” (Nigéria).*

Ela carrega consigo a soma de inúmeras experiências de superação, a quebra de vários protocolos. É a manifestação das rachaduras causadas pelos insurgentes na estrutura social. Portanto, “[...] a representatividade é sempre uma conquista, o resultado de anos de lutas políticas e de intensa elaboração intelectual dos movimentos sociais que conseguiram influenciar as instituições” (ALMEIDA, 2019, p. 110).

Uma terceira fala reforça a ideia de orgulhar-se/gloriar-se da experiência formativa vivida entre os seus:

Eu penso que pra mim é um motivo de orgulho, sabe? Ver uma sala repleta de pessoas pretas e pardas, e ainda mais em uma faculdade, que eu acho que pra mim todos ali da turma são pessoas de famílias pobres e para nós estar numa faculdade hoje é motivo de orgulho mesmo (Guiné).

Essa fala traz consigo a ideia de paridade quando o(a) discente menciona a possibilidade de todos(as) serem de famílias pobres, apesar de os dados coletados sobre a condição socioeconômica dos(as) discentes revelarem algumas diferenças entre as rendas mensais. Entretanto, essa impressão de estarem todos(as) nas mesmas condições produz um ambiente fértil para a elaboração de relações não hierarquizadas. Consequentemente, isso faz da experiência de formação um ambiente de liberdade, de criatividade pela combinação das experiências individuais, de acolhida das diferenças.

Outro elemento relacionado à representatividade que apareceu no discurso dos(as) discentes é o termo “empoderamento”: *“Eu acho que é empoderamento, conquista, **mostrar que somos todos iguais e podemos estar aonde a gente quiser**” (Moçambique).*

Num olhar literal, essa palavra traduz capacidade. A própria fala revela isso: “[...] *mostrar que somos todos iguais e podemos estar aonde a gente quiser*” (Moçambique). Nesse processo, o empoderamento pode ser significado de várias formas: capacidade para ingressar numa universidade (Univille); capacidade de conjugar a realidade do quilombo com o ambiente universitário; capacidade de combinar as atividades cotidianas no quilombo e fora dele com as demandas do curso, considerando que algumas estudantes se deslocam das suas comunidades em outros municípios para a Univille, em Joinville, além de serem donas de casas, terem filhos e trabalharem.

Além de a turma ser totalmente constituída de pessoas negras (pretas e pardas), a representatividade é revelada também pela presença de professores(as) negros(as) e quilombolas no quadro docente da licenciatura, conforme apontaram os(as) discentes ao questionarmos sobre a experiência de terem tais professores(as):

Então, é uma sensação única, né, quando estávamos no colegial eram mais professores brancos que davam aulas pra nós, e como a Angola falou: na turma éramos os únicos negros, então ter pessoas negras na sala de aula e um professor negro dando aulas pra nós é algo assim de se sentir orgulhosa. Muito feliz por essa oportunidade. E saber que a gente vai poder estar no lugar deles dando aulas para alunos, alunos negros que estão iniciando os estudos vai ser muito bom, porque eles também vão se sentir muito seguros e confiantes em falar o que está acontecendo no dia a dia deles, na sala de aula ou na escola, vão poder ter essa confiança na gente (Namíbia).

Esse olhar revela dois efeitos fundamentais da representatividade no combate à discriminação, destacados por Almeida (2019, p. 109-110):

1) Propiciar a abertura de um espaço político para que as reivindicações das minorias possam ser repercutidas, especialmente quando a liderança conquistada for resultado de um projeto político coletivo; 2) Desmantelar as narrativas discriminatórias que sempre colocam minorias em locais de subalternidade.

Esses dois efeitos estão presentes na possibilidade trazida por Namíbia, de imaginar-se algum dia na posição de docente e poder transmitir aos alunos, por ser também negro(a) e quilombola, a segurança que não encontraram nos(as) seus(suas) professores(as) por conta das diferenças de raça e etnia. Na fala supracitada há, implicitamente, uma denúncia de ausência de acolhimento na trajetória escolar ou de desconfiança/insegurança, por parte de estudantes, de não serem compreendidos quando necessitavam partilhar aspectos do seu dia a dia com os(as) seus(suas) professores(as).

Apesar da paridade entre os(as) discentes por conta de fatores como origem, condição socioeconômica e trajetória da vida, a percepção sobre a representatividade relacionada ao quadro docente não é unânime, havendo também a seguinte leitura:

Pra mim não faz diferença porque como eu tenho a minha remanescência numa comunidade, mas eu moro em Joinville, moro num bairro periférico, a minha vida toda eu tive aulas com a maioria de professores negros, porque nas escolas públicas principalmente em bairro periféricos a maioria dos professores são negros. Então, essa é uma questão que pra mim não faz diferença e pra mim o conhecimento independe de cor, ele vem da pessoa que quer ensinar, independente se a pessoa for negra ou branca, se o professor estiver disposto a ensinar, o aluno vai aprender o conteúdo (Tanzânia).

Aparentemente, o trecho traduz a ideia de que a representatividade não é relevante na sua experiência de formação pelo fato de não constituir novidade para o(a) discente estar inserido num processo formativo em que há presença de professores(as) negros(as). Porém, a própria fala do(a) discente menciona que o fato de ter estudado com professores(as) negros(as) deveu-se à situação de precarização socioeconômica, ou seja, só teve professores(as) negros(as) por ter estudado em escola periféricas. Portanto, a fala denuncia a marginalização histórica imposta aos corpos negros.

Ao afirmar que “o conhecimento independe da cor”, Tanzânia indica uma percepção de representatividade distorcida em vista daquilo que de fato ela compreende. A representatividade, dentro do que estamos discutindo, não diz respeito ao conteúdo a ser transmitido/partilhado, nem à capacidade ou forma de transmissão, mas à cor da pele de quem transmite, isto é, raça e etnia. Isso denota a necessidade de discutir representatividade nos círculos compostos pelas minorias e não só, para o fortalecimento da resistência nos enfrentamentos contra os variados processos de discriminação.

De acordo com Almeida (2019), é importante compreender o lugar da representatividade na luta contra o racismo e demais formas de discriminação, pois apesar de o racismo não se resumir a um problema de representatividade, é uma questão de poder real. Portanto, representatividade é um passo importante nessa luta. Mesmo não sendo reflexo de reconfiguração das relações de poder, por ser institucional e não estrutural, é uma rachadura nessas relações.

Ao enfatizarmos o lugar da representatividade baseando-nos nas falas dos(as) discentes, não queremos com isso traduzir um olhar ingênuo, de embelezamento dessa experiência de formação como algo ausente de conflitos, contradições e controvérsias. Obviamente não é isso que a formação representa, e não é nossa intenção propor tal imagem. Por ora, estamos a destacar as potencialidades desse processo formativo. Porém, como toda experiência de formação tem os seus entraves, e essa não é exceção, destacamos a presença de racismo e discriminação racial no processo formativo desses(as) discentes. Essa é a próxima categoria a ser discutida.

6.3.4 Racismo, preconceito racial e discriminação racial: tensões no/do processo formativo.

Antes de discorrer sobre racismo e discriminação a partir das experiências relatadas pelos(as) discentes, é necessário anunciar a compreensão de racismo, preconceito racial e discriminação racial que orienta esse tópico. Para tal, tomaremos como base as discussões de Almeida (2019) no livro *Racismo estrutural*.

Para ele, o racismo constitui uma forma de discriminação assentada na raça, cuja manifestação se dá por meio de práticas conscientes e inconscientes, que resultam no estabelecimento de lugares de desvantagens ou privilégios a indivíduos, dependendo do grupo social ao qual pertençam. Já a discriminação racial compreende formas de tratamento diferenciado a pessoas racialmente identificadas, e o preconceito racial compreende o juízo que se faz de alguém ou de algum grupo racializado com base em estereótipos passíveis de desembocar em práticas discriminatórias (ALMEIDA, 2019).

Considerando que os(as) discentes são negros(as) e quilombolas e que se trata de um curso que está sendo ofertado em Santa Catarina, especificamente em Joinville, cidade onde os dispositivos de exclusão são fortemente orientados a fazer dos não brancos sujeitos ausentes (SILVA, 2012), visando estrategicamente a definir a cidade como hegemonicamente germânica, é imperativo questionar os(as) discentes sobre a possibilidade de terem vivido experiências de discriminação, preconceito e/ou racismo na Univille. Nesse âmbito, tivemos as seguintes respostas:

Sim, quando uma universidade que não tem muitos negros e entra uma turma só de negros, também foi um espanto. Eu me lembro que no primeiro dia que eu fui fazer a matrícula chegou uma guria e parou: ah, vocês são da turma quilombola, né, e de pessoas também visitando a nossa sala só por serem negros. Para eles, aquilo era como se tivéssemos vindo de outro mundo, mas logo se adaptaram (Mali).

Sim. Na verdade às vezes me sinto como um rato de laboratório. Todo mundo quer conhecer a “turma quilombola da Univille”, alunos e professores. Na verdade alguns se espantam quando veem uma diversidade na sala, acho que na mente deles, apenas pessoas com a pele bem escura são descendentes de quilombolas. Mas na verdade se fossem estudar a árvore genealógica deles, talvez devessem estar ali também na nossa turma (Congo).

Implicitamente, a fala tende a normalizar o estranhamento dos(as) funcionários(as) e demais estudantes da instituição como se fosse algo legítimo, passível de ser aceito. Infelizmente, sim, o estranhamento era esperado, porém não é legítimo. O estranhamento denuncia a estrutura racista na qual a instituição está inserida e da qual ela é parte integrante.

“Pessoas também visitando a nossa sala só por serem negros. Para eles, aquilo era como se tivéssemos vindo de outro mundo” (Mali). Essa “normalidade” precisa deixar de ser vista como “normal”, como se os(as) discentes negros(as) quilombolas fossem peças de arte e a sala de aula, galeria de arte na qual estão expostos(as), ou meros objetos de estudo. A tendência de “normalizar” revela como o racismo é estrutural e estruturante (ALMEIDA, 2019). No seu processo de espriamento, espolia as subjetividades a ponto de as próprias vítimas buscarem, de modo consciente e/ou inconsciente, meios de justificar, os olhares e ações preconceituosas e discriminatórias, como estratégia de sobrevivência.

De acordo com Silva (2012), o racismo compreende um poder discursivo produtor de exclusão, simultaneamente gerador de marcas profundas capazes de capturar a subjetividade de negros(as), a ponto de não lhes deixar possibilidades de se desfazerem de suas amarras.

Numa terceira resposta sobre a possibilidade de terem vivido experiências de racismo no ambiente acadêmico, *Moçambique* respondeu o seguinte:

Sim, isso foi nas primeiras semanas, a gente teve meninas que sofreram com as funcionárias da secretaria e a gente teve dentro do banheiro também. Escutamos alunas de outros cursos falando que agora a Univille tinha uma sala só de pretos (Moçambique).

Aqui, precisamos atentar para o lugar das representações sociais, conceito abordado no início deste trabalho. No tópico anterior, ao discorrer sobre representatividade, realçamos que o fato de haver uma turma só de negros (pretos e pardos) constitui orgulho para os(as) discentes quilombolas. Porém aqui a mesma fala, na voz de outros, configura preconceito e discriminação racial. A discriminação racial e o preconceito racial são as formas de expressão/manifestação do racismo nas relações interpessoais.

A representação social é fundamental porque nos ajuda a compreender, em situações como essa, que o problema não está na fala, ou seja, o problema não está no dito, mas no não dito, nas coisas implícitas nas entrelinhas. Quando a ideia de “uma sala só de pretos” parte dos(as) discentes quilombolas, vem carregada de processos de autorreconhecimento e dos mecanismos de afirmação da identidade quilombola. Quando parte dos(as) discentes não quilombolas (brancos), vem carregada de toda uma estrutura racista. Por isso os(as) discentes quilombolas denominaram esse episódio de experiência de preconceito/discriminação racial.

Outro aspecto presente na fala de *Moçambique* é a discriminação praticada pelas funcionárias da secretaria. Isso, de algum modo, suscita questionamentos sobre as formas como a instituição lida com questões de diversidade racial, interculturalidade e multiculturalismo no ambiente universitário. Ou, estendendo um pouco mais o olhar, talvez devêssemos tentar ler

esse episódio a partir da noção de racismo institucional, que de acordo com Almeida (2019, p. 37-38), “[...] resulta do funcionamento das instituições que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça”.

Fica evidente a presença de racismo institucional na experiência dos(as) discentes quilombolas quando observamos a seguinte fala:

No meu caso, acho que a nossa primeira semana foi muito legal, na faculdade a gente teve alguns casos que não deveriam ter acontecido, a gente teve caso de discriminação na secretaria, caso de discriminação dentro do banheiro com aluna da nossa sala, então, acabou com que o nosso grupo se fechou e agora o nosso grupo fica na sala, muitas vezes a gente não sai nem pra ir na cantina. Acaba combinando: ah, vamos levar alguma coisa e vamos comer todo mundo juntos, a gente prefere ficar todo mundo junto ali, confraternizar porque ali todo mundo tem as mesmas ideias do que sair pra fora ali e ter contato com as outras pessoas (Angola).

As experiências de preconceitos raciais, discriminação racial e racismo institucional produziram nesse ambiente acadêmico o que é inerente ao racismo: exclusão social. Desse modo, o espaço universitário, que em tese se propõe democrático, revela a sua face oculta: o racismo estrutural como ordenador das relações. Aqui, temos o que Almeida (2019) quis dizer ao afirmar que a representatividade é fundamental, mas ela não altera a ordem das estruturas sociais. Os(as) discentes acessaram o espaço universitário do qual outrora eram excluídos(as), porém agora são excluídos(as) no espaço universitário, confinados a determinados lugares dentro do próprio ambiente de formação por conta da lógica racista.

Sabemos muito bem como isso interfere diretamente no processo formativo. Como já afirmamos anteriormente, a formação transcende o espaço da sala de aula e os conteúdos ministrados pelos(as) docentes. Abarca também o trânsito na universidade, o modo como os(as) discentes experimentam e sentem esse lugar, as possibilidades de acesso aos serviços universitários. Portanto, ao se confinarem na sala de aula por conta da insegurança de transitar nos demais espaços, de serem vistos como “exóticos” e sentirem-se como “*rato de laboratório*” (Congo), há um explícito comprometimento da experiência formativa.

É evidente, louvável, e reconhecemos como é de grande importância o esforço empreendido pela universidade na acolhida para oferta de um curso diferenciado que atenda aos anseios das comunidades quilombolas de Santa Catarina. Entretanto, considerando as falas dos(as) discentes, questionamos se houve uma problematização das implicações da presença dos(as) discentes negros(as) quilombolas nesse ambiente universitário. Questiona-se, ainda, se existem ou existirão mobilizações para criar estratégias capazes de eliminar, impedir ou pelo menos amenizar possíveis sofrimentos advindos dessa experiência formativa, relacionados a raça ou etnia, considerando o contraste entre a origem e trajetória histórica desses(as) discentes,

a origem e trajetória histórica dos(as) demais discentes e a própria cultura acadêmica da instituição.

Reiteramos que houve uma abertura/acolhida por parte da instituição da proposta de uma formação diferenciada para as comunidades quilombolas, ação que deve ser celebrada. Porém, visto que é uma proposta nova, há muita coisa a ser feita ainda, pois de acordo com Silva (2012, p. 78):

As mudanças não devem ser apenas nos marcos legais, mas também no enfrentamento do fenômeno do silêncio, da discriminação, do racismo e da desigualdade [...]. Construir uma estratégia que consiga envolver as comunidades quilombolas de forma concreta não é fácil, porém é indispensável para a construção e implementação de uma política de educação com/para as comunidades quilombolas.

Portanto, desafia-se a escola brasileira, pública e privada, em todas as suas modalidades, a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos e currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial e da EEQ (GOMES, 2010). Fica explícito que adotar políticas educacionais diferenciadas antirracistas exige muito mais do que a inclusão de pessoas negras nos espaços escolares. Ações antirracistas demandam repensar o funcionamento das instituições acadêmicas desde suas origens, envolvendo a redefinição das concepções que compõem suas estruturas.

Como contributo/sugestão na acolhida aos(às) quilombolas e negros(as) em geral, de modo a evitar experiências de preconceito racial, discriminação racial e racismo, apresentamos as seguintes orientações de Almeida (2019):

[...] É dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas internas que visem: a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade; b) remover obstáculos para ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição; c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais; d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero (ALMEIDA, 2019, p. 48-49).

Esses são alguns caminhos que podem ser adotados na construção de estratégias que possam apagar, impedir ou pelo menos amenizar possíveis sofrimentos advindos de questões étnico-raciais.

No contexto atual, de acordo com Gomes (2010), os sofrimentos produzidos pela presença de estereótipos raciais, da estigmatização dos(as) negros(as), dos apelidos pejorativos e da infeliz versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados com urgência no ambiente escolar, não apenas como demonstração do compromisso social e pedagógico das instituições de ensino no combate ao preconceito racial, à discriminação racial e ao próprio racismo, mas também por força da lei.

As falas dos(as) discentes constituem uma autêntica denúncia das formas de racismo presentes na formação. De acordo com Almeida (2019, p. 52), “[...] a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas”. Portanto, espera-se que haja uma conscientização, que seja tomado conhecimento dessas experiências dos(as) discentes e que sejam adotadas práticas antirracistas nesse espaço universitário.

Vale destacar aqui um fato ocorrido no momento do grupo focal, quando indagamos sobre essas experiências de racismo. Ao insistirmos em saber se mais alguém havia sofrido com algum ato racista no ambiente universitário, duas alunas intervieram prontamente, pedindo que seguissemos para as demais questões. Ficou a sensação de que havia acontecido mais coisas, sim, mas que preferiam silenciar.

A pronta interrupção desse momento por parte das discentes pode ser interpretada como uma forma de encerrar o tópico e passar adiante por conta de certo desconforto que a questão suscitou, provavelmente por não quererem ser mal interpretadas ou para evitar acessar memórias dos sofrimentos que essas experiências têm causado. Porém, era perceptível a situação de que havia algo a mais; a forma com que intervieram viabiliza essa dedução. Talvez preferissem silenciar, assim como fizeram com o acesso à cantina, quando se negaram a enfrentar a situação privando-se de acessar esse espaço, passando a fazer suas confraternizações na sala de aula com alimentos trazidos de casa.

Apesar dessas experiências de discriminação, reclusão e exclusão vividas pelos(as) discentes, também há registros de experiências alegres na socialização/integração na universidade. É sobre essas alegrias que trataremos na análise da próxima categoria.

6.3.5 Experimentação do espaço universitário: integração/socialização.

Como mencionamos no tópico anterior, a forma como os(as) discentes experimentam o ambiente universitário interfere significativamente na formação, logo importa analisar os processos de integração/socialização e os modos como eles(as) vivenciam tais processos. Fazer essa análise também é importante para responder possíveis questionamentos suscitados no tópico anterior, como se há ou houve ações e estratégias criadas pela universidade para integrar os(as) discentes quilombolas com os demais discentes e com o próprio espaço universitário como um todo.

Algumas respostas para esses questionamentos apareceram quando perguntamos sobre o que mais os(as) marcou até aquele momento na experiência de formação. Responderam da seguinte forma:

Acho que quando foi o dia da consciência negra, fizemos um projeto que foi lindo, pegamos uma parte da universidade, colamos nossos trabalhos coloridos, expusemos e explicamos a cultura afro. Cada grupo ficou com um tema e a gente fez feijoada, entregamos para os visitantes que ali foram ver nossos trabalhos: apresentações de capoeira, de balé e pagode e eram todos negros. Foi um modo de dizer: estamos aqui é o nosso direito por toda luta que passamos (Sudão).

O Dia da Consciência Negra (20 de novembro) constitui uma política antirracista. É uma proposta de inclusão das histórias, lutas políticas, saberes/conhecimentos, referenciais etc. dos(as) negros(as) na dinâmica social brasileira, com ênfase nos contextos de escolarização. Portanto, viabilizar e mobilizar a celebração desse dia na Univille revela a abertura da instituição para a adoção de práticas antirracistas. Concomitantemente, promove a visibilização dos(as) discentes quilombolas ao assumirem protagonismo na organização e apresentação dessa celebração.

No trecho em pauta, é interessante perceber que a visibilização anda de mãos dadas com a afirmação, pois o relato da celebração culmina com a seguinte frase: “*Foi um modo de dizer: estamos aqui é o nosso direito por toda luta que passamos*” (Sudão). Desse modo, a instituição possibilitou a (re)afirmação da identidade negra e quilombola, não só a partir da matriz curricular ou dos conteúdos discutidos nas aulas, mas também a partir de atividades como essa.

Essa experiência foi tão importante a ponto de ser reforçada na fala de outros(as) discentes como uma das experiências mais marcantes de sua formação até aquele momento:

Foi o dia da consciência negra, no qual nós os alunos tivemos que fazer uma exposição e ali mostrar um pouco para o pessoal da Univille a nossa cultura, falar um pouco da nossa ancestralidade e passar um pouco de conhecimento do que é ser quilombola. Acho que para o pessoal todo da sala, foi um dia muito importante. Eu fiquei muito triste de não poder ir, mas eu ajudei na preparação do trabalho da nossa equipe, então, assim, pra mim penso que foi o dia que ficou bem marcado, tanto pra mim quanto pra história da Univille, eu acho. Eu acho que foi um dia bem especial (Guiné).

Essa fala traz um aspecto que não apareceu na fala anterior, que é o registro e significado/sentido da celebração do Dia da Consciência Negra para a própria instituição universitária: “*Pra mim penso que foi o dia que ficou bem marcado, tanto pra mim quanto pra história da Univille, eu acho*” (Guiné). Isso pode ser interpretado como manifestação da necessidade de sentir-se parte da universidade, uma necessidade legítima. É o desejo de ver-se

constituente da história da Univille e de apropriar-se desse espaço enquanto lugar potente de resgate e promoção dos modos de ser das comunidades quilombolas.

Esse resgate e promoção dos modos de ser das comunidades encontra na socialização de trabalhos acadêmicos, em atividades como a celebração do Dia da Consciência Negra, uma oportunidade de tensionar o tecido social ao revelar a existência de outros saberes/conhecimentos além dos conhecimentos hegemônicos que compõem os currículos da universidade. Essa socialização pode servir de prática antirracista e contribuir para a reconstrução e ressignificação do olhar que se tem sobre os(as) discentes quilombolas.

De acordo com Carvalho (2019, p. 81):

Se de fato a formação universitária molda a mentalidade dos estudantes, então o racismo e o genocídio certamente poderão ser confrontados com maior eficácia se uma nova geração de estudantes universitários brancos adquirir uma formação antirracista, descolonizadora e sensível à diversidade dos saberes não ocidentais criados e reproduzidos pelos negros, indígenas e demais povos tradicionais.

A socialização protagonizada pelos(as) discentes quilombolas pode ser tomada como uma experiência de formação antirracista para a universidade como um todo: estudantes, professores(as), funcionários(as) e demais componentes. Isso ficou explícito na seguinte fala: *“Sim, porque os demais cursos não sabiam que existiam comunidades quilombolas em Joinville, São Francisco e Araquari, com isso, os outros cursos estão aprendendo” (Congo).*

De igual modo, a participação dos(as) estudantes quilombolas nas atividades dos demais cursos também serve de integração/socialização e pode viabilizar reconfigurações das relações no ambiente universitário, constituindo, assim, práticas antirracistas. Essa participação também caracteriza uma das ações da universidade, conforme apontaram os(as) discentes: *“Sim, a gente participou de palestras, exposições de outros cursos dentro da própria universidade” (Zimbabué).*

Ao adotar práticas antirracistas, de acordo com Carvalho (2019), é importante que não sejam práticas cujos efeitos se restrinjam apenas ao espaço acadêmico, mas que se estendam para além dele. Para tal, devem ser práticas descolonizadoras, capazes de intervir na própria constituição da universidade em todos os níveis, abrangendo o corpo docente, o formato institucional, o modo de convívio e a formação epistêmica geral (cursos, disciplinas, ementas, teorias, pedagogias, etc.).

Considera-se de grande relevância as atividades de socialização/integração, mas é necessário que se vá mais a fundo, isto é, que sejam adotadas práticas descolonizadoras.

Observando ainda as falas dos(as) discentes sobre as experiências que consideram mais significativas, temos a seguinte:

No meu caso, acho que também foi ali no primeiro dia, de ver todo mundo ali junto, todo mundo no mesmo objetivo, de ver a reação das pessoas. Saber como aquele momento ia ser importante, de como a gente está marcado na história do nosso estado que é um estado que não tem tantas políticas para pessoas negras, então acho que isso foi bem importante (Angola).

Aqui, deslocamo-nos das atividades de socialização para as experiências do início do curso. São olhares singulares. Olhares que revelam o caráter incomum do que deveria ser comum, considerando que a educação escolar é um direito constitucional (BRASIL, 2016). Entretanto, para eles, é um direito historicamente negado.

A fala de Angola nos leva a conjecturar que, tendo em consideração o baixo índice de escolarização da população negra no Brasil, muitos(as) dos(as) estudantes sejam os(as) primeiros(as) de suas famílias a ingressar em um curso superior. Talvez sejam filhos(as) de pais que não tiveram sequer a oportunidade de aprender a ler e escrever. Provavelmente, ingressar num curso superior na Univille era um sonho muito distante de se concretizar, dadas as condições sociais deles(as). Esse ingresso é, também, uma resposta às lutas travadas pela população negra em Santa Catarina.

Ainda dentro desse olhar sobre as condições criadas pela universidade para possibilitar uma experiência formativa profícua, principalmente durante o período de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19, outros aspectos destacados pelos(as) discentes aparecem nas seguintes falas:

Eu estava com muita dificuldade de acessar as aulas por falta de computador. A universidade me emprestou um computador (Gabão).

As aulas online foi um desafio que está dando certo. E a universidade sempre está à nossa disposição. Tanto com o empréstimo de equipamentos, quanto disponibilizando o próprio espaço do campus para aqueles com dificuldade de acesso à internet (Mali).

Os professores estão sendo muito pacientes e entendem o lado da gente, entendendo que não está sendo fácil pra gente em casa (Sudão).

Sinto um grande apoio da parte da universidade. Eles ajudam com os prazos, organização de conteúdos, sempre visando ajudar os alunos em caso de dificuldade de acesso, ou dificuldade em quaisquer outros aspectos (Moçambique).

Sim, ajuda muito. Temos grupos de Whatsapp e o Teams (Gâmbia).

Reiteremos que as atividades de socialização realizadas pelos(as) discentes quilombolas (como a apresentação de trabalhos a respeito dos quilombos e quilombolas no Dia da Consciência Negra) podem ser tomadas como práticas antirracistas, estratégias de enfrentamento e superação dos preconceitos, da discriminação e estigmatização, como também uma forma de integração encontrada pela Univille. Nesse aspecto, é importante destacar a

integração/inclusão dos(as) discentes no espaço universitário por meio participação nas atividades de outros cursos e a assistência prestada pelos(as) professores(as) do curso.

A partir das falas dos(as) estudantes, também foi possível perceber que a experiência de formação tem suscitado neles(as) novas perspectivas sobre formação, atuação profissional e construção de carreira. Com base em tais falas foi elaborada a próxima categoria a ser abordada.

6.3.6 Motivações de ingresso/permanência no curso e perspectivas pós-formação.

Os processos formativos trazem consigo possibilidades de transformação da realidade na qual estamos inseridos. Em se tratando de cursos superiores, as expectativas em torno da formação acentuam-se mais, geralmente quando compreendem a ampliação das possibilidades de atuação, a transformação da cosmovisão e melhorias das condições socioeconômicas.

As expectativas geralmente andam de mãos dadas com as motivações ou têm nestas o seu combustível. Portanto, para melhor compreender as expectativas dos(as) discentes quilombolas, precisamos olhar primeiro para as motivações, ou seja, é necessário olhar para as razões de seu acesso e permanência no curso.

Podemos perceber isso a partir das respostas dos(as) estudantes sobre o que os(as) motivou a ingressar no curso. Uma das respostas diz: “*Minha relação familiar com o grupo catumbi e a irmandade Nossa Senhora do Rosário foram o que me possibilitaram participar do curso*” (Angola).

Assim como os grupos religiosos estão na base da formação de determinadas comunidades (MOMBELLI, 2015), como mencionamos anteriormente, também constituem elemento motivador da busca por melhorias na qualidade de formação. Essa motivação também é uma estratégia política dessas religiões. Geralmente, são religiões de matriz africana ou sincretismos entre o catolicismo e as religiões afro-brasileiras, que, nos espaços onde estão inseridas, constituem minorias e são discriminadas. Nesse sentido, a formação de seus adeptos fortalece a capacidade de se autoafirmarem. Portanto, constitui um ganho individual e coletivo, preservando o senso comunitário das comunidades (SILVA, 2012).

Para outros(as) discentes, a motivação deveu-se ao caráter diferenciado do curso:

Na verdade, foi o fato do curso ter uma nomenclatura diferenciada (Lesoto).

Pesquisas aprofundadas sobre o povo quilombola e cultura negra. Ao longo do curso vemos a verdadeira intenção nas aulas/projetos apresentados e o quão é importante para muitas pessoas (Nigéria).

Na análise da primeira e da segunda categoria (autorreconhecimento e identidade docente quilombola), já destacamos os sentidos/significados e a importância de o curso ser orientado para atender às especificidades das comunidades. Portanto, aqui temos apenas uma reafirmação dessa compreensão.

O senso comunitário se associa também à responsabilidade de construir um legado histórico. Assim como as experiências dos ancestrais são a base/sustento das comunidades, ou seja, as comunidades se organizam em torno das experiências dos ancestrais, é a memória dessas experiências que preserva a coesão das comunidades. Desse modo, além da importância para a comunidade e os indivíduos, o ingresso no curso também foi motivado pelo desejo de construir um legado para os descendentes. Como vemos na seguinte fala: “*É que esse aprendizado do curso não é só pra mim, mas pelos meus filhos também*” (Congo).

Outro(a) discente aponta o fator econômico como maior elemento motivador: “*A Bolsa do UNIEDU com certeza, sem esta ajuda, muitas de nós teríamos parado por conta do transporte*” (Mali). Provavelmente, esse configura um dos principais motivos de acesso e permanência no curso para a maior parte da turma, considerando o quadro socioeconômico dos(as) estudantes que apontamos nas páginas anteriores.

As seguintes falas comprovam como a questão financeira (bolsa do UNIEDU) foi fundamental nesse processo:

O meu sonho era fazer faculdade em umas das melhores universidades de Santa Catarina, mas por serem caras eu não tinha condições. Então, pra mim, quando entrei e soube de toda luta, de todo esforço, eu vi que era meu lugar, que a gente está representando muitas pessoas que não tiveram essa oportunidade (Zâmbia).

Foi uma oportunidade única que agarrei com toda minha vontade de ter mais uma formação. E por motivos financeiros, antes, não tive oportunidade. E o conhecimento adquirido nos enriquece, nos deixa mais felizes. É algo que me preenche, me livra das dificuldades e me ajuda a ser forte, a me manter firme, manter o foco. Foco de ser uma ótima pedagoga, uma futura psicopedagoga (Moçambique).

Na última parte do segundo trecho aparece a associação das motivações com as expectativas. As expectativas traduzidas no desejo de ser uma pedagoga expressam uma releitura de si, uma ressignificação da esperança. Nesse sentido, podemos argumentar que o processo formativo politiza os(as) discentes, conferindo-lhes capacidade de reconhecerem-se sujeitos na história e sujeitos da própria história (ARROYO, 2014).

Esse lugar de sujeito, construído a partir da associação das experiências de formação com o cotidiano dos(as) discentes em suas comunidades e fora delas, possibilita a

construção de novos horizontes de expectativas. Ao se perceberem sujeitos na história e da história, compreendem que podem ir além, que são capazes de atuar e transitar noutros espaços outrora jamais imaginados. Isso fica estampado nas seguintes falas a respeito de projetos futuros (pós-formação):

Ah, eu já quero ir logo praticar depois do curso. Acabou, formou! Agora é pôr em prática tudo aquilo que foi adquirido (Botsuana).

Encarar um concurso público e seguir a vida (Malawi).

Eles(as) se colocam na história como atores sociais para protagonizar nos enredos da história das suas comunidades. Tornam-se orgulho e inspiração para os demais, carregando nas suas vivências as respostas das muitas lutas travadas ao longo de séculos. Por eles as comunidades acreditam num amanhã melhor, em que agora os(as) discentes quilombolas passarão a se enxergar refletidos(as) e representados(as) em todas as dimensões das instituições escolares presentes nas comunidades, seguindo uma lógica de descolonização epistêmica (CARVALHO, 2019).

O desejo de participar dos processos educacionais formais revela um alinhamento dos(as) discentes às reivindicações históricas dos(as) quilombolas. Portanto, muito mais do que manifestar algo que já se faz presente nas suas trajetórias, é um (re)alinhamento com maiores possibilidades de criação de novas articulações e estratégias que fortaleçam as lutas das comunidades. Agora, os(as) estudantes unem-se às lideranças, aos anciãos e aos ancestrais no domínio dos saberes/conhecimentos que sustentam as comunidades, preservando a sua identidade.

Por outro lado, esse desejo de participar dos processos educacionais formais pode resultar na criação de novas abordagens e viabilizar outras visões ou formas de se pensar a educação na realidade brasileira (SILVA, 2012). Desse modo, os(as) discentes poderão ter uma contribuição social que transcende o espaço das suas comunidades, atuando diretamente na reestruturação do campo educacional por meio das problematizações e questionamentos oriundos das suas experiências de vida na comunidade em consonância com a experiência de formação.

Eles(as) também se mostram desafiados(as) a prosseguir para outras experiências formativas:

Acabar os meus cursos extracurriculares, fazer pós, mestrado, doutorado. Continuar estudando e atuar na área da educação especial (Nigéria).

Eu pretendo atuar nessa área e continuar estudando, fazer outra faculdade, continuar me aprimorando mais. Não em relação a essa área, mas eu vou pra relação da saúde,

mas eu vou querer trabalhar nas duas áreas. Quer dizer, tipo, trabalhar com as crianças no caso com a outra faculdade, eu vou pretender fazer também (Senegal).

São muitas as potências de uma experiência de formação. Essas falas revelam uma radical ressignificação dos lugares desses(as) discentes. Se outrora não era possível cogitar a possibilidade de ingressarem no ensino superior, pois era algo distante das suas realidades, agora o expressam como algo comum, algo que já não pertence ao campo das impossibilidades, mas da possibilidade, da realidade concreta dos quilombos.

A formação também tem mobilizado e acentuado uma postura voltada para a necessidade de interferir na comunidade, efetivando uma das principais razões da elaboração da proposta do curso. Isso se mostra nas seguintes falas:

Acredito que não deve parar em nós, que todos deveriam ter acesso a estas informações. Para que os mais jovens possam ser ensinados de forma correta a respeito de quem são (Congo).

Quero muito trabalhar com as crianças, ver o desenvolvimento delas em cada dia, colocar em prática o que aprendi e o que ainda irei aprender (Mali.)

Há nesses pronunciamentos um senso de missão, de um dever a cumprir em prol da comunidade. Considerando que alguns, para ingressarem no curso, dependeram da anuência da comunidade atestando o pertencimento do(a) discente, esse senso de missão revela uma atitude ética de devolver para a comunidade a credibilidade investida.

Observar as falas apresentadas aqui num quadro geral nos possibilita perceber trajetórias de grande resiliência, uma vez que há uma disposição de reinventar-se. São experiências de superação que impactam na construção da identidade docente quilombola e da docência quilombola (ROCHA, 2020). De acordo com Silva (2012), essa superação é primeiramente interna, individual/pessoal, construída a partir do momento em que os(as) discentes se autorreconhecem quilombolas, e em segundo lugar é uma superação externa, por envolver/afetar diretamente a capacidade e modo de intervir na comunidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontamos desde o início desta discussão, as conquistas alcançadas pelas comunidades quilombolas e pela população negra brasileira de modo geral, em termos de políticas educacionais, revelam os lugares que os(as) negros vêm conquistando, sensivelmente, nos últimos 40 anos. As lutas históricas enfrentadas pelos(as) negros(as) nas várias frentes sociais do território brasileiro têm logrado determinados êxitos. Sabe-se que ainda há muito a ser conquistado. Uma dessas significativas conquistas foi a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da educação básica no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2013).

Como forma de celebrar e promover essa modalidade educacional, aliamos-nos às muitas vozes que veem nessa modalidade uma razão de ser e assumimos o desafio de conduzir esta pesquisa como contribuição na luta contra as ausências negras nos diferentes espaços que constituem o Brasil. Ao longo desta investigação ampliamos a nossa percepção sobre a tamanha necessidade de produzir pesquisas em relação a essa temática. Como relatamos no trabalho, a presença de cursos de formação de professores(as) para a Educação Escolar Quilombola ainda é muito tímida, insuficiente diante das demandas existentes, considerando o grande número de comunidades quilombolas que compõem as terras brasileiras.

Contudo, é animador o fato de percebermos alguns esforços direcionados para a construção da identidade docente quilombola e/ou da docência quilombola, como apontamos aqui por meio da leitura do trabalho de Vanessa da Rocha (2020), Givânia da Silva (2012) e Paulo Sérgio da Silva (2010). Esperamos que existam, além dos mencionados nesta pesquisa, outros(as) pesquisadores(as) direcionando esforços em torno da efetivação do direito à educação escolar dos(as) quilombolas. Faz-se necessária a união de várias forças, várias coletividades e vários indivíduos para que as comunidades quilombolas sejam contempladas com as políticas educacionais e outras.

Antes de qualquer coisa, o processo de pesquisa nos ajudou a ter várias experiências de deslocamentos, ressignificações e (re)descobertas, envolvendo principalmente o nosso lugar de pesquisador enquanto elaborador de conhecimento. Aprender e reaprender quem são os quilombolas a partir dos vários referenciais teóricos com os quais tivemos contato ao longo da pesquisa, sobretudo aprender sobre o que é ser quilombola com os(as) próprios(as)s estudantes quilombolas, foi uma experiência única e desconcertante.

Sendo um homem negro, africano de nacionalidade angolana, compreender a existência dos quilombos e quilombolas, as suas trajetórias históricas, seus processos de formação, suas tradições, e estabelecer uma relação/associação dessa trajetória com as minhas origens foi um encontro muito especial, semelhante a um casamento. É como encontrar um lugar que sempre foi meu. Por isso, mais do que um processo de formação, a pesquisa, a experiência de investigação reforçou e aguçou o meu senso de militância em torno das causas da população negra, uma vez que as questões quilombolas não são apenas causas das comunidades quilombolas, são de todos nós. São causas de todos que se indignam com a injustiça, que acreditam na possibilidade de construir um mundo menos desigual, mais democrático e plural em todas as dimensões.

Ao longo do trabalho, percebemos como as comunidades quilombolas em Santa Catarina se articularam com outras coletividades para pleitear seus direitos, envolvendo os processos de reconhecimento e demarcação das suas terras, abalizados na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e no Decreto 4.887/2003 (BRASIL, 2003b).

Outro aspecto fundamental que constituiu pauta dessas articulações foi a implementação de uma política de educação diferenciada para os(as) quilombolas. Esse embate, que envolveu também processos jurídicos contra o estado de Santa Catarina, atestou a importância do esforço coletivo. A implementação de uma política educacional diferenciada só foi efetivada a partir da soma de esforços das comunidades, do Movimento Negro Unificado (MNU/SC) e do Núcleo de Estudos de Relações Interétnicas (NUER/UFSC) junto ao Ministério Público Federal (MPF). Ou seja, foi pela soma de esforços coletivos e com a força da lei que os(as) quilombolas puderam ver-se contemplados(as) nos processos educacionais.

A abertura do curso de licenciatura em Educação Escolar Quilombola – habilitação Pedagogia na Univille (Joinville) constitui um novo registro na história de Santa Catarina. É um ganho significativo para o estado de modo geral. A formação de professores(as) quilombolas possibilita a existência de novos modos de se pensar a educação, constitui uma possibilidade de deslocamento das formas hegemônicas que ao longo de séculos produziram processos de exclusão, invisibilização e epistemicídio.

Os(as) professores(as) que estão sendo formados(as) nessa licenciatura, ao adentrarem o campo educacional catarinense, poderão realizar reordenamentos pedagógicos e acadêmico-científicos no contexto em que estiverem inseridos. A partir do momento em que a educação quilombola ingressou nesse campo, trouxe consigo as tensões necessárias para repensar a estrutura educacional do estado, desde a redefinição dos saberes/conhecimentos que

compõem as matrizes curriculares das escolas quilombolas aos processos de formação de professores e gestão de espaços escolares.

Essas tensões e a necessidade de repensar os modos como têm sido estruturadas as instituições de ensino ficaram evidentes nesta pesquisa. O número reduzido de escolas quilombolas, os tímidos processos de formação de professores(as) quilombolas e as experiências de formação de professores(as) são expressões gritantes de quão necessário e urgente é rever como tem sido pensada a educação no Brasil, especialmente a Educação Escolar Quilombola e os processos de formação de professores(as) quilombolas.

Olhando especificamente para as experiências dos(as) discentes, vários apontamentos podem ser suscitados:

- A Educação Escolar Quilombola, em todas as suas modalidades, se propõe a construir processos de ressignificação da identidade quilombola, que possibilitam uma ressemantização dos conceitos construídos em torno da identidade quilombola. Além da vasta gama de referenciais teóricos existentes que se ocupam dessa ressemantização, a ressignificação da identidade também se dá nas experiências de autorreconhecimento, como foi possível perceber nos relatos dos(as) discentes.
- Com a ressignificação das percepções sobre a identidade quilombola e a viabilização dos processos de autorreconhecimento, outros aspectos da existência dos(as) quilombolas ganham nova roupagem. Podemos perceber isso nas experiências discentes relacionadas à configuração da identidade docente quilombola e da docência quilombola (ROCHA, 2020). Os conteúdos discutidos nas aulas, envolvendo aspectos dos quilombos e quilombolas (história, cultura, memória e tradição, entre outros), associados às experiências de extensão (visitas nas comunidades), são aspectos que contribuem significativamente no processo de tornar-se docente quilombola.
- Apesar das conquistas alcançadas pelas comunidades, das possibilidades de ingressar como estudantes não apenas nas Instituições de Ensino Superior (IES), os espaços escolares ainda são fortemente marcados por ações/situações produtoras de sofrimentos. É necessário operar rupturas radicais nesses espaços para que os(as) quilombolas, ao acessarem tais espaços, encontrem a acolhida digna para terem experiências educacionais profícuas. Ações antirracistas nesses lugares se fazem urgentes.
- As experiências relatadas pelos(as) discentes revelam a potência significativa dessa modalidade educacional. As trocas que os(as) discentes fizeram com os demais cursos nas

experiências de socialização viabilizadas pela universidade contribuem de forma positiva nos enfrentamentos dos embates/tensões próprios dessa experiência formativa.

A partir desses apontamentos, revela-se a tamanha riqueza da licenciatura em EEQ com habilitação em Pedagogia.

Vale destacar que todo processo de pesquisa se deu durante o contexto da pandemia da Covid-19, portanto não tivemos a oportunidade de contatar os alunos presencialmente. Nossa intenção era ter a oportunidade de visitar algumas das comunidades dos(as) discentes do curso. Acreditamos que as visitas às comunidades e/ou o contato presencial com os(as) discentes possibilitariam outras leituras capazes de enriquecer ainda mais a análise das experiências discentes. Outro aspecto que possivelmente também contribuiria nesse processo é a participação presencial nas aulas do curso na Univille.

Por isso, apontamos como limites da pesquisa a impossibilidade de visitar as comunidades, de fazer os processos de coleta de dados de forma presencial e de participar de forma presencial de alguma(s) aula(s) na Univille. Acreditamos também que a compreensão/leitura dos(as) professores(as), gestores(as) e de estudantes de outros cursos da instituição a respeito da existência de uma licenciatura em Educação Escolar Quilombola também daria alguns contributos para outras pesquisas. Portanto, esses são alguns avanços que podem ser realizados por outros(as) pesquisadores(as) interessados(as) nessa temática ou por nós mesmos em outro momento, possivelmente em uma pesquisa em nível de doutorado.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Neuma (Org.). *Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres*. [Coleção Gênero volume 5]. Rio de Janeiro, RJ: Record-Rosa dos Tempos, 1997.
- ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo, SP: Pólen, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologias e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1974.
- ANDRÉ, MARLI E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília – DF, Liber Livro, 2005.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO F.M. de B., ALVES, E.M. & CRUZ, M.P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de Campo e de Habitus na obra de Pierre Bourdieu. **Rev. Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2009, p. 31 – 40.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Saete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 359-365.
- ARROYO, Miguel G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Revista: Educar em Revista**, n. 55, jan./mar. 2015, p. 47-68.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010, p. 111-130.
- ARRUTTI, Maurício José. Conceitos, normas e números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. **Rev. Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, jan./abr. 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. [Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro]. Edições 70: São Paulo, SP, 1977.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. [Tradução: Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Limas Reis, Gláucia Renate Gonçalves]. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998.
- BONDÍA, J. Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Universidade de Barcelona-Espanha. [Tradução: João Wanderley Geraldi]. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – SP, **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28.

BORBA, Carolina Oyamade dos Anjos de. **Terras negras nos dois lados do atlântico: quem são os proprietários?** [Recurso eletrônico] estudo comparado – Cabo Verde/Brasil. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná - NEAB. – Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade - SIPAD. – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm <acesso jul/2021>

BRASIL. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003. D.O.U de 21 de novembro de 2003b.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**. Conselho Nacional de Educação, 2004.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003a**. Altera a Lei 9.394, de 20 de novembro 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10639.htm>. Acesso em 25 jun. 2021.

BRASIL. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em jan. 2022

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 19 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Resolução nº 8, de 20 de novembro, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de junho, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade cultural/orientação sexual.** 3ª ed. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001, Volume 10.

BRASIL. **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial:** Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida. Brasília: Cultura Gráfica e Editora Ltda., 1996.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Agravo em Recurso Especial. **Direito Administrativo e outras matérias de Direito Público: Garantias Constitucionais – Minorias Étnicas.** Ministério Público Federal (Agravado). Estado de Santa Catarina (Agravante). Processo nº 5011083-82.2015.4.04.7200, v. 1, 2021.

CARNEIRO, A. Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – USP/SP, 2005.

CARVALHO, José J. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019, p. 79-106.

CIRÍACO, Marise Leão. **Formação docente e práticas curriculares na Educação Escolar Quilombola:** pontes para velar a cultura afrodescendente. 130 f. *Tese* (Doutorado em Educação) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2019.

COSTA, Cândida Soares da. Educação escolar quilombola e formação docente. **Revista REAMEC**, Cuiabá, MT, v. 1, n. 5, dezembro 2016, p. 23-32.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Educação em comunidades remanescentes de quilombos: implicações políticas e curriculares. **Rev. Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, jan./abr. 2017, p. 161-174.

CRUZ, Cassius Marcelus. **Trajetórias, lugares e encruzilhadas na construção da política de Educação Escolar Quilombola no Paraná no início do III milênio.** 2012 – acervodigital.ufpr.br.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 24 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DEWEY, John. **Democracia e Educação:** introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

EMICIDA. **Quem tem um amigo tem tudo.** (2019). Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=quem+tem+um+amigo+tem+tudo+emicida. Acesso em: fev. 2022

FERNANDES, Ana C. A.; LAURIS, Elida; SILVA, Givânia M.; SANTOS, Layza Q.; VIEIRA, Larissa P. O.; PIVATO, Luciana; DEALDINA, Selma S. **Racismo e violência contra quilombos no Brasil** (Orgs). Curitiba, PR: Terra de Direitos, 2018.

FERREIRA, J. V. Hadich. **Sobre a ética, a política e a educação**: Reflexões para uma práxis pedagógica emancipadora diante de uma tradição patrimonialista. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCARE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

FILHO, Carlos F. M. Souza. Acessoria Jurídica Popular. In: FERNANDES, Ana C. A.; LAURIS, Elida; SILVA, Givânia M.; SANTOS, Layza Q.; VIEIRA, Larissa P. O.; PIVATO, Luciana; DEALDINA, Selma S. **Racismo e Violência contra quilombos no Brasil** (Orgs). Curitiba, PR: Terra de Direitos, 2018, p. 162 – 181.

FILHO, Diosmar. M. S. A territorialidade quilombola no território brasileiro. **II Congresso Internacional SETED-ANTE**. Seminário “Estado, território e desenvolvimento” – O governo dos territórios. 2015, p. 461-475.

FRANCO, M. L. P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação de professores para educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. [Coleção Educação Superior em Debate]. v. 8, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo, SP: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e cultura. In: **Africanidades brasileiras na Educação. Salto Futuro**. Ed. Especial, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2014.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010, p. 97-110.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Parecer CNE/CEB, nº 16/2012 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Aprovado em: 5 jun. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Rev. Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011, p. 11-26.

GOMES, R.; SOUZA, E. R.; MINAYO, M. C. S.; SILVA, C. F. R. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; SILVA, C. F. R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz, 2005, p. 185-221.

GONÇALVES, Geovani José. Formação de professores indígenas e quilombolas: desafios e perspectivas. 119 f. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Latino-Americanos) – Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2016.

GRAVA, Diego da Silva; FLORIT, Luciono Felix. Povos e comunidades tradicionais em Santa Catarina: sistematização de dados e reflexão sobre conflitos ambientais territoriais. **Rev. Redes** (St. Cruz Sul, Online), v. 25, Ed. Especial, 2020, p. 1738 -1763.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra-Portugal: Edições Almedina, 2009, p. 383-417.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. 3ª reimpressão. [Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro]. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2020.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. [Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira]. Rio de Janeiro, RJ, PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 103-133.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Regularização de território quilombola**: Perguntas e respostas. 2017.

IZA, D. F. *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, 2014, p. 273-292.

JOINVILLE. **Cidade em Dados 2019**: Gestão Institucional. Prefeitura de Joinville, 2019.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2020.

LEITE, Ilka Boaventura. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, 16 (3), set./dez. 2008, p. 965-977.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente**: constantes e desafios. [Tradução: Cristina Antunes]. *Revista Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009, p. 109-131.

MAYORGA, Cláudia; LINO, Tayane Rogeria. As mulheres como sujeitos da ciência: uma análise da participação das mulheres na ciência moderna. **Rev. Saúde e Transformação Social**, v. 7, n. 3, 2016, p. 96-107.

MBEMBE, Achile. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. 7ª reimpressão. São Paulo, SP: N-1 Edições, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOMBELLI, Raquel. Comunidades quilombolas em Santa Catarina: resistência negra e luta pela terra. In: **História da Fronteira do Sul**. RADIN, José Carlos; VALENTINI, Delmir e ZARTH, Paulo (Orgs.). Porto Alegre: Letra & Vida. Chapecó: UFFS, 2015, p. 130-145.

MOMBELLI, Raquel. Quilombos em Santa Catarina e os 10 anos do Decreto 4887/2003. **Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia**, realizada entre os dias 3 e 6 de agosto de 2014, Natal/RN.

MOROSIN, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista de Educação**: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Santa Maria, v. 40, n. 1, jan./abr. 2015, p. 101-116.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania. **Departamento de Antropologia** – USP, 2012. Acesso em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>> Disponível em: 6 abr. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia. Algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SSPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: LEIDGENS, Christine. **Frechal, quilombo pioneiro no Brasil**: da escravidão ao reconhecimento de uma comunidade afrodescendente. São Paulo: Edições SESC, 2018, p. 17-20.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. 2ª reimpressão. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, v. 28, p. 56-63, dez./fev. 95/96, São Paulo – SP, 1996.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. 3. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **Teatro experimental do negro**: trajetória e reflexões. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 25, 1997, p. 71-81.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, out./dez. 2017, p. 1106-1133.

OLIVEIRA, Maria L. Souza. Mulheres na liderança, relações de gênero e empoderamento em assentamentos de reforma agrária: o caso do Saco do Rio Preto em Minas Gerais (**Tese**). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, 2006, p. 164-173.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. Licenciatura em Educação Escolar Quilombola – Habilitação Pedagogia, 2019.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: CAMPOS, Edson N.; PIMENTA, Selma G. (Orgs.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 30-69.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra-Portugal: Edições Almedina, 2009, p. 73-117.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da Diferença**: A tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira. Belo Horizonte – MG: Nandyala, 2009.

ROCHA, Vanessa Gonçalves da. A constituição da docência para a educação escolar quilombola no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos na comunidade João Surá – PR. 169 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2020.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo**: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. [Tradução de Ernani F. Rosa]. 3. ed. Porto Alegre: Artimed, 2008.

SALLES, Virgínia Ostroski (Org.). **Mulheres na pesquisa**: Reflexões sobre o protagonismo feminino na contemporaneidade. [Coleção Singularis volume 11]. Ponta Grossa, PR: Texto e Contexto, 2020.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social. **Dados quilombolas**: igualdade e proteção dos direitos da população negra. 2020. Disponível em:

<https://www.sds.sc.gov.br/index.php/direitos-humanos/gerencia-de-politicas-para-igualdade-racial-e-imigrantes-geiri/dados-2>. Acesso em jan. 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Política de educação escolar quilombola**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação – SED. **Edital de credenciamento de IES - Curso de Licenciatura Quilombola**. UNIEDU/FUNDES, 2019a.

SANTA CATARINA. **Secretaria de Estado da Educação**. Diretoria de Planejamento de Políticas e Planejamento Educacional Gerência de Políticas e Programas de Educação. Proposta para curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, 2019b.

SANTOS, S. Boaventura. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40, jan./abr. 2009, p. 143-55.

Sawaia, B. B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: uma análise ético-psicossocial da desigualdade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI; M. C. Manzoli; CARVALHO; M. C. Pereira. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Revista: Ambiente & Sociedade**, Ano V, n. 10, 1º semestre de 2002, p. 1-10.

SILVA, Danielle Lima. Questões raciais na formação dos educadores da comunidade quilombola Mussuca: a experiência da pesquisa ação na construção do conhecimento. 125 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2016.

SILVA, Givânia M.; ARÁUJO, Eduardo F. Racismo e violência contra quilombos no Brasil. **Confluências**: Rev. Interdisciplinar de Sociologia e Direito, v. 21, n. 2, 2019, p. 196-208.

SILVA, Givânia M.; RODRIGUES, M. D. S. Formação inicial e continuada de professores(as) e a educação no quilombo de Conceição das Crioulas/PE. **Rev. Comunicações**, Piracicaba, ano 21, n. 1, jan./jun. 2014, p. 23-38.

SILVA, Givânia M.; SOUZA, Bárbara O. Quilombos e a luta contra o racismo no contexto da pandemia. **Boletim de Análise Político-Institucional**, n. 26, mar./2021, p. 85-91.

SILVA, Givânia M; DEALDINA, Selma dos Santos. O quilombo fala: enegrecer o debate sobre a violência estrutural e políticas públicas nos territórios quilombolas. In: FERNANDES, Ana C. A.; LAURIS, Elida; SILVA, Givânia M.; SANTOS, Layza Q.; VIEIRA, Larissa P. O.; PIVATO, Luciana; DEALDINA, Selma S. **Racismo e Violência contra quilombos no Brasil** (Orgs.). Curitiba, PR: Terra de Direitos, 2018, p. 14-25.

SILVA, Givânia Maria da. Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas-PE. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, DF, 2012.

SILVA, Paulo Sérgio. Quilombos do sul do Brasil: movimento social emergente na sociedade contemporânea. **Rev. Identidade!** São Leopoldo-RS, v. 15, n. 1, jan./jun. 2010.

SILVA, T. Dias. **Educação Escolar Quilombola no censo da Educação Básica**. IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25132. Acesso maio 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-102.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. [Tradução: Karla Reis]. Porto Alegre, RS: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

UNIVILLE. **Proposta para curso de licenciatura em Educação Escolar Quilombola (UNIEDU/FUMDES)**, na modalidade presencial, 2019.

VANZUITA, Alexandre. **A construção de identidade(s) profissional(is) em educação física**. Curitiba, PR: Appris, 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7-72.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Perguntas da entrevista semiestruturada

Perfil do(a) aluno(a)

- Idade?
- Local de nascimento?
- Local de residência (rua, bairro, cidade, estado)?
- Qual é a sua cor ou raça?
- Sexo/gênero?
- Situação atual de moradia?
- Estado civil?
- Tem filhos(as)?
- Se tem filhos(as), quantos(as)?

Trajetória de formação

- Onde realizou os seus estudos (ensino fundamental)?
- Onde realizou os seus estudos (ensino médio)?
- Que tipo de ensino médio você cursou?
- Qual sua situação de trabalho atual?
- Se está trabalhando, qual sua situação de trabalho?

Condição socioeconômica

- Qual sua renda?
- Se mora com a família, quanto é a renda total que possuem?
- Você ajuda nas despesas da casa?
- Depende da família financeiramente?
- Se nunca trabalhou, marque por quê?

Sobre o curso

1. Como ficou sabendo do curso?
2. O curso trata de assuntos ligados à história e cultura das comunidades quilombolas? Se sim, explique quais.
3. O curso trata das tradições dos quilombos? Se sim, explique como.
4. No curso há disciplinas específicas sobre a história e cultura dos quilombos? Se sim, quais?
5. Os assuntos tratados no curso têm contribuído na sua atuação profissional? Se sim, explique como.
6. O curso contribuiu ou tem contribuído para uma melhor inserção no mundo do trabalho?
7. O curso tem contribuído para repensar o seu olhar/concepção sobre a sua comunidade? Se sim, explique como.
8. O curso tem ajudado na socialização com colegas de outros cursos na universidade? Se sim, explique como.
9. Quais práticas pedagógicas (de ensino, pesquisa ou extensão) do curso você considera que são relevantes no seu processo formativo? Explique.

10. Quais metodologias desenvolvidas pelos professores foram mais significativas em seu processo formativo até agora? Explique.
11. Você se identifica com o curso? Se sim, como?
12. Quais conhecimentos você considera significativos na sua formação?
13. Quais conhecimentos/disciplinas você considera que o curso deveria ofertar além das já ofertadas?
14. No contexto de pandemia você recebeu apoio da universidade? Se sim, explique como.
15. Na pandemia você teve acesso à internet para dar continuidade aos seus estudos? Se sim, explique como.
16. Se você está inserido(a) no mundo do trabalho, os conhecimentos do curso têm ajudado na sua inserção profissional? Se sim, explique como.
17. Se você está no campo profissional da sua área de formação, como a sua formação no curso superior interfere ou colabora no contexto em que está inserido(a)?
18. A universidade contribui/interfere nos seus processos de inserção comunitária? Se sim, explique como.
19. Quais as práticas/programas/projetos você acredita que possibilitaram ou oportunizaram você a permanecer no curso?
20. Quais as práticas/programas/projetos provocaram você a repensar a atuação na área da Pedagogia?

APÊNDICE B - Perguntas do grupo focal

1. Você se autoidentifica como quilombola?
2. Há algum professor ou professora com quem você mais se identificou durante o curso? Se sim, qual? Por quê? Qual disciplina leciona/lecionou?
3. Qual é a sensação de estar numa sala de aula onde praticamente todo mundo se autodeclara preto ou pardo (negro)? O que isso representa pra vocês?
4. Qual é a sensação de ter aulas com professores(as) negros(as) (pretos e pardos)?
5. Qual era sua percepção antes e após a entrada no curso de licenciatura em Pedagogia Escolar Quilombola em relação aos quilombolas e à educação escolar quilombola?
6. Explique como são desenvolvidas as atividades de ensino e pesquisa ofertadas neste curso. Quais são as atividades de ensino e pesquisa que vocês fizeram/desenvolveram?
7. Como é que vocês se sentiam dentro da universidade (antes pandemia), na relação com os colegas dos demais cursos?
8. Como os conhecimentos, estratégias de ensino ou metodologias usadas pelos professores afetam a vida profissional de vocês?
9. O que foi mais marcante até aqui na sua formação?
10. O ingresso na universidade (Univille) no curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola – habilitação Pedagogia trouxe algumas mudanças na sua vida? Se sim, quais?
11. Após a conclusão do curso, quais são os seus planos ou objetivos?

ANEXOS

ANEXO A – Termo de anuência



UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE

TERMO DE ANUÊNCIA

De: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

Para: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC)

Joinville, 29 de maio de 2020.

Declaramos para os devidos fins que concordamos com os itens citados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos participantes da pesquisa, alunos(as) do curso de Licenciatura em Pedagogia (Ênfase: Educação Escolar Quilombola), denominada Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Assim, autorizamos o(a) pesquisador(a) Elias Mande Laurindo André, docente da Faculdade REFIDIM, mestrando do curso de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC *Campus* Camboriú, orientado pelo Prof. Dr. Alexandre Vanzuita, a realizar a pesquisa com o título “As Experiências Discentes do Processo de Formação Inicial no Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola com Habilitação em Pedagogia da Univille”, que tem por objetivo geral analisar quais os sentidos que os discentes da licenciatura em pauta produzem a partir das experiências de formação inicial e inserção profissional. Será solicitado aos sujeitos(as) da pesquisa a participação em três momentos: aplicação de questionário semiestruturado online, entrevista semiestruturada online ou presencial e grupo focal online ou presencial. Esta instituição foi informada que o pesquisador solicitará a autorização dos participantes para gravação de imagem e de voz a ser utilizada na referida pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

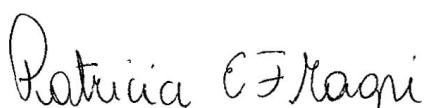
O(a) pesquisador(a) declara que cumprirá o que determina a Resolução CNS 466/2012 e Resolução 510/2016 e suas complementares e nós contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Informamos que a UNIVILLE poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência. Também foi, pelo(a) pesquisador(a) acima mencionado(a), garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados e publicados por escrito ou oralmente em congressos, livros, capítulo de livros e/ou revistas científicas, de maneira totalmente anônima em relação aos nomes dos participantes.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,



Professora Dra. Patrícia Esther Fendrich Magri

Pró-Reitora de Ensino da Univille

Universidade da Região de Joinville – Univille

CPF Pró-Reitora de Ensino: 659.428.259-04

ANEXO B – Parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa com seres humanos



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Experiências discentes no processo de formação inicial e inserção profissional no curso de licenciatura em educação escolar quilombola com Habilitação em Pedagogia

Pesquisador: Alexandre Vanzuita

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 34033020.0.0000.8049

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.206.641

Apresentação do Projeto:

O presente projeto tem como objetivo analisar quais os sentidos que os(as) discentes da licenciatura em Educação Escolar Quilombola – Habilitação Pedagogia da UNIVILLE produzem a partir das experiências de formação inicial e inserção profissional. Com isso, pretende-se contribuir para o debate que problematiza os processos de formação docente nos cursos de licenciatura voltados à educação quilombola, procurando enfatizar os aspectos éticos, estéticos e políticos que mobilizam ações diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem durante a formação de professores(as) que futuramente atuarão nas escolas das comunidades quilombolas. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caráter qualitativo que se desdobrará em três etapas principais. Na primeira etapa, será realizada uma análise das diretrizes curriculares que orientam a licenciatura em Educação Escolar Quilombola e suas principais orientações relativas a formação de professores para a educação escolar quilombola. Na segunda etapa, serão realizados os procedimentos de coleta de dados como o questionário semi estruturado online, entrevistas semi estruturadas online ou presencial e grupo focal online ou presencial produzido e adequado pelos pesquisadores, com os discentes que frequentam o curso de licenciatura em Educação Escolar Quilombola da Universidade da Região de Joinville (Univille). Por fim, será feita a análise de conteúdo a partir dos dados coletados realizados com os discentes. Como instrumento de análise, realizar-se-ão aproximações com a perspectiva da Análise de

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 4.206.641

Conteúdo de Laurence Bardin. Os resultados da pesquisa serão compartilhados publicamente como material de referência, tanto para problematizar as experiências estéticas dos discentes nos cursos de Educação Escolar Quilombola quanto para fomentar novas pesquisas e novos problemas de investigação. Metodologia

Ser estudante matriculado em 2019 (Primeira turma) no curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola – Habilitação Pedagogia da UNIVILLE.

Critério de Exclusão:

Não ser estudante matriculado em 2019 (Primeira turma) no curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola – Habilitação Pedagogia da UNIVILLE. Tamanho da Amostra no Brasil: Tamanho da Amostra no Brasil: 40

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar quais os sentidos que os(as) discentes da licenciatura em Educação Escolar Quilombola – Habilitação Pedagogia da UNIVILLE produzem a partir das experiências de formação inicial e inserção profissional.

Objetivo Secundário:

1. Descrever o contexto de formação inicial dos discentes da licenciatura em Educação Escolar Quilombola – Habilitação Pedagogia da UNIVILLE;
2. Caracterizar os aspectos sociohistóricos e culturais dos discentes da licenciatura em Educação Escolar Quilombola;
3. Identificar as experiências e os sentidos produzidos pelos(as) discentes sobre a formação inicial e inserção profissional no contexto da licenciatura em Educação Escolar Quilombola – Habilitação Pedagogia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A referida pesquisa se propõe realizar questionário semiestruturado online, entrevistas online ou presencial e grupo focal online ou presencial, portanto, podem ser considerados riscos o fato das mesmas provocarem algum tipo de desconforto (de ordem subjetiva), entre os quais podemos mencionar: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais; revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados; tomar o tempo para responder o questionário semiestruturado online, entrevistas online ou presencial e grupo focal online ou presencial. Nesses casos, as medidas/providências tomadas

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 4.206.641

serão: a garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa. Esta garantia ocorrerá por meio da disponibilização de forma impressa, digital e/ou adaptada, da tabulação do questionário semiestruturado online em arquivo Excel, das entrevistas online ou presencial, do grupo focal online ou presencial e do texto do relatório final. A minimização de desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. O(a) pesquisador(a) estará preparado(a) para a aplicação de técnicas de produção dos dados. Ficará atento(a) aos sinais verbais e não verbais de desconforto. O(a) pesquisador(a) garantirá a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras) caso sejam entregues pelos entrevistados. O(a) pesquisador(a) assegurará à confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, entende-se que a presente pesquisa oferecerá subsídios importantes que contribuirão para o debate sobre processos formativos e políticas educacionais desenvolvidas nos contextos escolares, especificamente na formação de educadores quilombolas e, suas potencialidades para a formação de sujeitos éticos, capazes de pensar criticamente os contextos de formação, as tensões e possibilidades que emergem desse contexto, os processos que produzem desigualdades nas suas diversas formas, especificamente as desigualdades étnico-raciais que marcam as comunidades quilombolas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16.

Recomendações:

1. CONEP - 05/06/2020 SEI/MS - 0015188696 - Comunicado

RETOMADA DA TRAMITAÇÃO REGULAR NO SISTEMA CEP/CONEP PARA OS PROJETOS DE

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 4.206.641

HUMANAS E SOCIAIS RELACIONADOS À SAÚDE MENTAL. Orientações para a apreciação de pesquisas de Ciências Humanas e Sociais nos CEPs durante a pandemia:

- Quando da previsão, no desenho metodológico, de coleta de dados em ambiente virtual (Google Forms, Redcap, Survey Monkey, Zoom, Skype, entre outros), a modalidade de Registro de Consentimento deve apresentar, de maneira destacada, a importância de que o participante de pesquisa guarde em seus arquivos uma cópia do documento e/ou garantindo o envio da via assinada pelos pesquisadores ao participante de pesquisa.

2. Em conformidade com a Resol. CNS CEP/CONEP 510/16, os projetos aprovados pelos CEPs, devem ao seu final apresentar junto à Plataforma Brasil, o Relatório Final do mesmo (o documento deverá ser encaminhado até 30 dias após a última data prevista no cronograma de execução da pesquisa).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram atendidas todas as recomendações encaminhadas no Parecer anterior.

A partir do exposto o protocolo está aprovado, pois está de acordo com as prerrogativas éticas exigidas na Resolução CNS 510/16.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em conformidade o CNS - CONEP e as "Orientações para Condução de Pesquisas e Atividades dos CEP durante a Pandemia provocada pelo Coronavírus SARS-COV-2(COVID-19) de 09 de maio de 2020.

II. Orientações Para Pesquisadores. "Os documentos submetidos ao Sistema CEP/Conep que necessitam de assinatura dos responsáveis devem ser encaminhados, preferencialmente, com certificação digital ou por documento digitalizado. Durante o período em que estiverem instaladas as medidas de segurança para a saúde pública, serão aceitos em caráter excepcional os documentos necessários para a submissão dos protocolos de pesquisa preenchidos sem assinaturas. O PESQUISADOR DEVE EXPRESSAMENTE SE COMPROMETER A INCORPORAR OS(S) DOCUMENTOS(S) DEVIDAMENTE ASSINADOS TÃO LOGO SEJA POSSÍVEL NA PLATAFORMA BRASIL.

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 4.206.641

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1568007.pdf	14/07/2020 22:21:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Final.docx	14/07/2020 22:21:29	Alexandre Vanzuita	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PRONTO.doc	14/07/2020 22:20:48	Alexandre Vanzuita	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_de_Anuencia_Elias_Mande_Laurindo_Andre.pdf	07/06/2020 11:31:39	Alexandre Vanzuita	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_21_Alexandre_Vanzuita_assinada.pdf	07/06/2020 11:29:35	Alexandre Vanzuita	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMBORIU, 11 de Agosto de 2020

Assinado por:
Michele Catherin Arend
(Coordenador(a))

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br

ANEXO C – Carta de anuência para professores(as) da educação escolar quilombola em Santa Catarina



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria Regional de Educação
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos/ Joinville SC
Telefone: (47) 34611240
Joinville - SC

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que o (a) senhor (a) _____
inscrito no CPF sob o nº _____ tem experiência pedagógica/
vivência/vínculo familiar e social com a Educação Escolar Quilombola.

Assinatura

Lideranças Remanescentes Quilombolas

Local, _____ Data: ____ / ____ / ____

ANEXO D – Edital para credenciamento de instituições de ensino superior para oferta do curso de licenciatura em educação escolar quilombola – habilitação pedagogia



ESTADO DE SANTA CATARINA
Secretaria de Estado da Educação
Diretoria de Planejamento de Políticas e Planejamento Educacional
Gerência de Políticas e Programas de Educação Superior



EDITAL Nº 1009 /SED/2019

Credenciamento de Instituições de Ensino Superior para a oferta de Curso de Licenciatura Quilombola - Habilitação Pedagogia, na modalidade presencial, por meio do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina/UNIEDU, mantido pelo Programa de Bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 74, inciso III, da Constituição do Estado de Santa Catarina e da Lei Complementar nº 381, de 07 de maio de 2007 e atendendo as disposições da Lei Complementar nº 407, de 25 de janeiro de 2008 e o Art.4º do Decreto Nº 2672, de 05 de outubro de 2009, lança este edital para credenciamento das Instituições de Educação Superior - IES para a oferta Curso de Licenciatura Quilombola - Habilitação Pedagogia na modalidade presencial, por meio do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina/UNIEDU, mantido pelo Programa de Bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES.

1 DO OBJETIVO

Definir as condições de credenciamento da IES para adesão e operacionalização do Curso de Licenciatura Quilombola - Habilitação Pedagogia, na modalidade presencial, por meio do UNIEDU, mantido pelo Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES, a fim de atender o que preconiza a meta 15 do Plano Estadual de Educação (2015) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE nº 8, de 20/11/2012).

2 DO CURSO

2.1 a oferta do curso foi definida pela comissão *Ad Hoc*, nomeada pelas Portarias Nº 410 e 803/2019, considerando a Política de Educação Escolar Quilombola da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

2.2 os municípios contemplados neste Edital para a oferta do Curso de Licenciatura Quilombola - Habilitação Pedagogia UNIEDU/FUMDES/2019, na modalidade presencial, foram priorizadas de acordo com as demandas de formação inicial em curso de licenciatura das comunidades quilombolas de Santa Catarina;

2.3 os cursos de Licenciatura Quilombola - Habilitação Pedagogia na modalidade presencial serão ofertados nos seguintes municípios para atender as demandas das Comunidades de Remanescentes dos Quilombos:



ESTADO DE SANTA CATARINA
Secretaria de Estado da Educação
Diretoria de Planejamento de Políticas e Planejamento Educacional
Gerência de Políticas e Programas de Educação Superior



CURSO DE LICENCIATURA QUILOMBOLA- HABILITAÇÃO PEDAGOGIA NA MODALIDADE PRESENCIAL

Comunidade de Remanescentes dos Quilombos a ser atendida	Município	Município de oferta do curso	Número máximo de bolsas
Areias Pequenas e Itapocú	Araquari	Joinville	40
Beco do Caminho Curto	Joinville		
Tapera	São Francisco do Sul	São Francisco do Sul	30
Toça e Santa Cruz	Paulo Lopes	Garopaba	35
Aldeia	Garopaba		
São Roque	Araranguá		
TOTAL			105

3 DOS RECURSOS FINANCEIROS

3.1 os recursos para pagamento de bolsas de graduação na modalidade presencial estão de acordo com o inciso III do Art. 6º da Lei Complementar nº 407/2008, previstos na Lei Orçamentária Anual (LOA);

3.2 a SED subsidiará o número de bolsas por curso de acordo com o previsto no item 2.3 deste Edital para os candidatos selecionados por meio de edital específico a ser publicado pela IES;

3.3 o repasse dos recursos referentes ao pagamento das mensalidades do curso será realizado pela SED por Termo de Convênio a ser firmado com as IES, em 48 (quarenta e oito) parcelas. O valor máximo da mensalidade (curso + projeto de intervenção) a ser cobrada pela IES será de até R\$ 1.260,00;

Parágrafo Único. A IES credenciada para oferta do Curso de Licenciatura Quilombola - Habilitação Pedagogia concederá bolsa de estado de 100% no curso e mais o valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) a ser repassado pela IES ao estudante/bolsista, para custear a execução do projeto de intervenção em escolas das Comunidades Quilombolas.

3.4 o valor do reajuste das mensalidades será de acordo com, no máximo, o índice de reajuste do salário mínimo vigente no ano anterior.

Parágrafo Único. Uma vez cadastrada e ofertando o curso, a IES não pode cobrar, em tempo algum, matrícula, mensalidades ou taxas dos estudantes bolsistas antes da liberação dos recursos pela SED.

4 CRITÉRIOS PARA A OFERTA DO CURSO PELA IES

4.1 poderão participar deste Edital, as IES devidamente credenciadas junto ao Ministério da Educação e/ou Conselho Estadual de Educação e Secretaria Estadual de Educação em 2019, que possuem sede no Estado de Santa Catarina e que ofertem cursos de graduação em Licenciatura, na modalidade presencial;



ESTADO DE SANTA CATARINA
Secretaria de Estado da Educação
Diretoria de Planejamento de Políticas e Planejamento Educacional
Gestão de Políticas e Programas de Educação Superior



4.2 a IES candidata ao credenciamento para oferta do **Curso de Licenciatura Quilombola - Habilitação Pedagogia** deverá ter em seu quadro cursos de licenciatura autorizados, que atendam à legislação vigente e com Índice Geral de Curso (IGC) de, no mínimo, 3 (três);

4.3 o Estágio curricular, previsto pelo Projeto Pedagógico do Curso ofertado pela IES, deverá estar de acordo com a legislação em vigor, com a Lei 11.788/2008 e as "Diretrizes SED/2008, para realização de prática de ensino e de estágio supervisionado de cursos de licenciatura nas escolas de educação básica da rede pública estadual" e preferencialmente, que seja realizado na escola em que o cursista exerça suas atividades de docência.

Parágrafo Único. É de responsabilidade da IES a aprovação do curso pelo MEC durante a realização do curso. Em caso de curso não aprovado, a IES deve indenizar os estudantes e o Estado.

4.4 o Projeto do **Curso de Licenciatura Quilombola - Habilitação Pedagogia** (Anexo I) deverá contemplar a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 e as demais legislações relacionados e vigentes.

4.5 a IES credenciada para a oferta do **Curso de Licenciatura Quilombola - Habilitação Pedagogia** deverá iniciar as aulas em **Julho de 2019** e o período para a realização do curso deverá ser de 48 (quarenta e oito) meses.

4.6 a IES credenciada para a oferta do **Curso de Licenciatura Quilombola - Habilitação Pedagogia** deverá se reunir com os representantes das Comunidades de Remanescentes dos Quilombos (de acordo com o item 2.3 deste Edital) e da SED para (re)discutir e (re)definir as questões da proposta pedagógica para o referido curso.

4.7 as IES terão até às 23h59min. do dia **22/06/2019** para manifestar interesse em concorrer na oferta do **Curso de Licenciatura Quilombola - Habilitação Pedagogia** UNIEDU/FUMDES, por meio de ofício, e enviar o projeto do curso de acordo com o modelo do Anexo I, conforme previsto neste edital, com a informação do valor da mensalidade do curso e os critérios de repasse do valor do projeto de intervenção para o estudante, pelo endereço eletrônico holsafumdes@sed.sc.gov.br, assinados pelo dirigente da IES.

Parágrafo Único. É de responsabilidade da IES a confirmação do recebimento das propostas pela SED.

5. DA SELEÇÃO DOS PROJETOS

5.1 o primeiro critério de análise do credenciamento será a comprovação da aprovação do curso pela IES e instâncias superiores legais.

5.2 a comissão *Ad hoc* analisará os projetos do **Curso de Licenciatura Quilombola - Habilitação Pedagogia**, encaminhados pelas IES, de acordo com os critérios deste Edital e a legislação para a oferta do referido curso.

5.3 na análise serão considerados:

- a) a proposta pedagógica do **Curso de Licenciatura Quilombola - Habilitação Pedagogia**;
- b) o número de cursos de licenciatura em andamento;
- c) o currículo dos docentes:
 - titulação acadêmica na área do curso ofertado ou da Educação;
 - experiência docente no ensino superior;
- d) o conceito na Avaliação Nacional (MEC); e
- e) o menor valor de investimento/mensalidade.



ESTADO DE SANTA CATARINA
Secretaria de Estado da Educação
Diretoria de Planejamento de Políticas e Planejamento Educacional
Gerência de Políticas e Programas de Educação Superior



6 DA PUBLICAÇÃO

A SED publicará a partir do dia 28/06/2019, na página do UNIEDU (www.uniedu.sed.sc.gov.br), lista com o nome das IES selecionadas para a oferta de **Curso de Licenciatura Quilombola - Habilitação Pedagogia UNIEDU/FUMDES**.

Parágrafo Único. O prazo para recurso se encerra três dias úteis após a publicação das IES credenciadas.

7 DA SELEÇÃO DOS BOLSISTAS

7.1 a seleção dos bolsistas, pelo índice de carência emitido pelo Cadastro UNIEDU e pela comprovação documental, será definida por meio de edital específico e será realizada sob responsabilidade da IES que publicará a relação dos selecionados e contemplados com a bolsa de estudo considerando que os candidatos deverão ser:

- oriundos das Comunidades Quilombolas em processo de regularização fundiária e/ou em processo de autorreconhecimento do Estado de Santa Catarina;
- professores que estejam atuando nas regiões do estado com presença de Comunidades Quilombolas;
- professores e estudantes das áreas com escolas quilombolas do Estado de Santa Catarina;
- professores de escolas públicas com interesse no tema;
- representantes de entidades do Movimento Negro, com interesse em atuação na área de educação e implementação de políticas públicas culturais e territoriais; e
- representantes e lideranças das Comunidades Quilombolas.

Parágrafo único. Terão prioridade na seleção os candidatos das alíneas a, b e c.

7.2 para concorrer à bolsa de estudo do **Curso de Licenciatura Quilombola - Habilitação Pedagogia Quilombola UNIEDU/FUMDES**, o candidato deverá atender às seguintes exigências:

- histórico escolar completo do Ensino Médio cursado:
 - na Rede Pública;
 - em Fundação Educacional gratuita;
 - em Instituição Privada com comprovação de bolsa de estudo integral; ou
 - na Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC com declaração da Coordenadoria Regional de Educação atestando que na época, não havia escola pública de Ensino Médio no Município;
- residir no mínimo há 2 (dois) anos no Estado de Santa Catarina;

7.3 para a inscrição no **Curso de Licenciatura Quilombola - Habilitação Pedagogia UNIEDU/FUMDES**, o candidato deverá apresentar, obrigatoriamente, os seguintes documentos:

- cópia do histórico escolar do Ensino Médio;
- declaração de recebimento de bolsa integral, expedida pela instituição em que cursou o Ensino Médio, quando se tratar de candidato que o frequentou em instituição privada de ensino;
- comprovante de residência dos últimos 2 (dois) anos no Estado de Santa Catarina;
- cópia impressa do Cadastro de solicitação de bolsa de estudos no UNIEDU; e
- termo de compromisso assinado em que o candidato assume as responsabilidades previstas no Art. 11 da Lei Complementar Nº 407/2008 e no inciso V do Art. 9º do Decreto Nº 2.672/2009.

7.4 o candidato que atua como docente deverá apresentar declaração de tempo de atuação como professor nos sistemas públicos de ensino no território catarinense;



ESTADO DE SANTA CATARINA
Secretaria de Estado da Educação
Diretoria de Planejamento de Políticas e Planejamento Educacional
Gestão de Políticas e Programas de Educação Superior



7.5 se exceder o número máximo de vagas, para o recebimento de bolsas será feita a classificação seguindo, respectivamente, os seguintes critérios:

- I. índice de carência emitido pelo Cadastro UNIEDU;
- II. tempo de atuação como docente em escola pública; e
- III. a maior média obtida no ensino médio, conforme histórico escolar.

8 DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

8.1 o credenciamento terá validade pelo período de execução do **Curso de Licenciatura Quilombola - Habilitação Pedagogia** UNIEDU/FUMDES, tendo a IES a obrigatoriedade de oferecer o curso para o qual se credenciar.

8.2 na inexistência de IES credenciada para a oferta em determinado município ou o não preenchimento das vagas, as bolsas serão redistribuídas para cursos cuja IES esteja credenciada nos termos deste Edital.

8.3 o presente edital entra em vigor na data de sua publicação na página oficial do UNIEDU (www.uniedu.sef.sc.gov.br).

8.4 não terá direito à impugnação, nos termos deste Edital, aquele que, tendo-o aceito sem objeção, venha a apontar posteriormente eventuais falhas e objeções.

8.5 os casos omissos serão resolvidos pela Comissão *Ad Hoc* e pela SED.

9 DO FORO

Fica eleito o foro da Comarca de Florianópolis para dirimir as questões decorrentes da execução do presente Edital.

Florianópolis, 30 de maio de 2019.

Natalino Uggioni
Secretário de Estado da Educação



ANEXO I

PROPOSTA PARA CURSO DE LICENCIATURA QUILOMBOLA – HABILITAÇÃO PEDAGOGIA UNIEDU/FUMDES 2019, NA MODALIDADE PRESENCIAL

1. DADOS GERAIS

Instituição de Ensino Superior	
Curso	Curso de Licenciatura Quilombola– Habilitação Pedagogia
Município de oferta do curso (conforme item 2.3 do Edital)	
Área de conhecimento (Código nº, da Tabela da CAPES)	
Local de realização do curso (especificar nome do local e endereço)	
Ato de reconhecimento do curso	
Coordenador do curso	
Endereço da coordenação do curso	
Contatos (telefone e e-mail)	

2. AVALIAÇÃO NACIONAL DA INSTITUIÇÃO

2.1 Cursos de licenciatura ofertados pela IES

Curso	Situação Legal – autorizado, reconhecido, ativo, inativo

Obs.: Acrescentar mais linhas conforme necessidade.

2.2 Índice Geral de Cursos

Cursos de licenciatura	CC/CPC contínuo	CC/CPC fixa

Obs.: Acrescentar mais linhas conforme necessidade.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

3.1 Curso de Licenciatura Quilombola– Habilitação Pedagogia

Parecer de aprovação do Curso pela IES	
Carga horária	
Período de realização das disciplinas/componentes curriculares	
Número de vagas	
Horários e periodicidade dos encontros	
Investimento (valor da mensalidade proposta para 2019)	



3.2 Estudantes/Público alvo

Observação: devem ser observados os seguintes critérios constantes na legislação vigente do Programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES.

- ter concluído o Ensino Médio;
- documento comprobatório, endossado pelo representante da Comunidade de Remanescente dos Quilombos em que o candidato reside atestando que o(a) candidato(a) é morador Comunidade de Remanescente dos Quilombos;

3.3 Perfil do Profissional Formado

3.4 Processo Seletivo

Observação: para os estudantes candidatos a bolsa a seleção será definida por meio de Edital específico e será realizada sob responsabilidade da IES.

3.5 Processo de Matrícula

4. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

4.1 Justificativa

4.2 Objetivos

Objetivo Geral	
Objetivos Específicos	

4.3 Disciplinas/Componentes curriculares e Corpo Docente

Disciplina/componente curricular	
Ementa	
Bibliografia Atualizada	
Carga horária	
Docente/ Link Currículo	
Letras	

OBS.: Repetir a tabela conforme o nº de disciplina/componente curricular

4.4 Avaliação do processo de aprendizagem



ESTADO DE SANTA CATARINA
Secretaria de Estado da Educação
Diretório de Planejamento de Políticas e Planejamento Educacional
Gêrnica de Políticas e Programas de Educação Superior



4.5 Estágio curricular obrigatório

4.6 Atividades complementares

4.7 Trabalho de conclusão do curso

5. PLANILHA ORÇAMENTÁRIA

Obs.: incluir na previsão orçamentária os custos no valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) a ser repassado pela IES ao estudante/bolsista, para custear a execução do projeto de intervenção em escolas das Comunidades Quilombolas.

ANEXO E – Resultado do edital de credenciamento de instituições do ensino superior para oferta do curso de licenciatura em educação escolar quilombola – habilitação pedagogia



ESTADO DE SANTA CATARINA
Secretaria de Estado da Educação
Diretoria de Planejamento e Políticas Educacionais
Gerência de Planejamento e Gestão



PROGRAMA DE BOLSAS UNIVERSITÁRIAS DE SANTA CATARINA - UNIEDU/FUMDES/2019

A comissão ad hoc torna público o resultado do Edital 1009/SED/2019 para credenciamento de Instituições de Ensino Superior para a oferta do Curso de Licenciatura Quilombola - Habilitação Pedagogia, na modalidade presencial, pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina/UNIEDU, mantido pelo Programa de Bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – UNIEDU/FUMDES/2019.

Município de Oferta do Curso	Instituição de Ensino Superior Credenciada	Nº máximo de bolsas
Joinville	Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE	40

Observação: Não foram recebidas propostas de curso referentes aos municípios de oferta em São Francisco do Sul e Garopaba.

Altir Webber de Mello Neto
Coordenador Comissão ad hoc UNIEDU/FUMDES

Altir Webber de Mello Neto
Diretor de Políticas e
Planejamento Educacional
Matrícula: 0654405-3-03

ANEXO F - Matriz curricular do curso de licenciatura em educação escolar quilombola – habilitação pedagogia da Univille

Educação Escolar Quilombola (Joinville)		
Série	Disciplina	Carga horária (h/a)
1	Concepções e Princípios da Educação Escolar Quilombola	96
	Fundamentos Antropológicos, Filosóficos e Sociológicos	96
	Metodologia da Pesquisa	48
	Educação e Saúde	48
	História do Brasil e Movimentos Sociais	96
	Vivências de Extensão I	96
Subtotal		480
2	Arte-Educação I (expressão plástica e visual)	96
	Fundamentos e Organização Curricular	96
	Educação e Patrimônio Cultural	48
	Psicologia e Educação	96
	Ludicidade e Educação	96
	Vivências de Extensão II	48
Subtotal		480
3	Arte-Educação II (corporalidade e movimentos)	96
	Intertextualidade dos Itinerários	96
	Educação, sociedade e meio ambiente	48
	Educação Inclusiva e diversidade	96
	Linguística aplicada e língua materna	96
	Vivências de extensão III	48
Subtotal		480
4	Didática	96
	Alfabetização e letramento	96
	Metodologias Ativas em Educação	48
	Vivências de Extensão IV	48
	Educação Matemática	96
	Fundamentos teórico-metodológicos da Educação Infantil	96
Subtotal		480
5	Políticas e Legislação Escolar	48
	Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino Fundamental I	96
	Estágio Curricular Supervisionado I	96
	Práticas Reflexivas do Ensino e Aprendizagem da Matemática	96
	Práticas Reflexivas do Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa	96
	Práticas Educativas Integradoras do Mundo Digital	48
Subtotal		480
6	Práticas Reflexivas do Ensino e Aprendizagem das Ciências Naturais	96
	Leis e Códigos de Comunicação	96
	Estágio Curricular Supervisionado II	48
	Prática Reflexiva do Ensino e Aprendizagem da Geografia	96
	Prática Reflexiva do Ensino e Aprendizagem da História	96
	Vivências de extensão V	48
Subtotal		480
7	Fundamentos teórico-metodológicos da Educação de Jovens e Adultos	96
	Estágio Curricular Supervisionado III (Ensino Fundamental II)	96
	Avaliação na perspectiva da Educação Escolar Quilombola	48
	Cadêtno da Educação Escolar Quilombola	96
	Estágio Curricular Supervisionado IV (Educação de Jovens, Adultos e Idosos)	96
	Políticas e Gestão Escolar	48
Subtotal		480
8	Vivências de extensão VI	96
	Neurociências da aprendizagem	48
	Estágio Curricular Supervisionado VI (Gestão Escolar e Finalização)	144
Subtotal		288
Atividades acadêmico-científico-cultural		240
Carga horária total do curso		3888