

Diálogo crítico educacional no contexto da globalização: saberes da educação quilombola nas Ilhas de Abaetetuba, Amazônia

José Augusto PACHECOⁱ

Jacqueline Cunha FREIREⁱⁱ

Mariza Felipe ASSUNÇÃOⁱⁱⁱ

Ila Beatriz MAIA^{iv}

Resumo

Aborda-se, neste artigo, a escola quilombola, numa comunidade situada nas Ilhas de Abaetetuba, na Amazônia. A base da discussão é teórico-conceitual da globalização e das teorias pós-coloniais ou decoloniais e de uma metodologia de um estudo de caso, que traduz uma roda de conversa entre atores diferentes da comunidade educativa. As vozes desses atores, bem como a observação dos espaços culturais, são um ponto de partida para situar o contexto das comunidades remanescentes de quilombo e seus atuais desafios, perante uma lógica de uniformização que tem contribuído para a perda de identidade desses espaços de formação, através dos seus saberes, das suas práticas e das suas tradições.

Palavras-chave: escola quilombola; identidade; currículo; globalização; desterritorialização.

ⁱ Doutor em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho. Professor Catedrático da Universidade do Minho. Investigador do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho. Coordenador do Observatório de Autoavaliação de Escolas do CIEd. Membro do Conselho Consultivo da Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. Email: jpacheco@ie.uminho.pt - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4623-6898>.

ⁱⁱ Professora da Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo (Fadecam) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Amazônia, Brasil, Vice Presidente da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa – AILPcsh. Membro da Coordenação Internacional da Rede de Educação Popular Diálogos com África. Coordenadora do ELOSS-Grupo de Pesquisa e Extensão Educação, Integração Internacional e Diversidade na Latitude Sul e do Laboratório Interdisciplinar de Educação, Diversidade e Epistemologias do Sul (LabInterSul/ELOSS/UFPA). Membro da Coordenação da Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global - Rede IntegraSUL. Email: jcsfreire@ufpa.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4904-4410>.

ⁱⁱⁱ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará, Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, Campus Abaetetuba. Pesquisadora da área de Trabalho docente. Coordenadora do Laboratório de Avaliação, Sistema, Trabalho e Regulação Docente-LASTRO. Membro da Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global - Rede IntegraSUL. Trabalha com os seguintes temas: Educação e Sociedade, Avaliações Externas, Trabalho Docente. Email: mfa@ufpa.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0840-2755>.

^{iv} Doutoranda em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho. Bolsa de Doutorado da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2020.04489.BD). Investigadora do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho. Membro do Observatório de Autoavaliação de Escolas do CIEd. Email: ib.maia@hotmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5740-8232>.

Critical educational dialogue in the context of globalization: knowledge of quilombola education on the islands of Abaetetuba, Amazonia

Abstract

This article deals with the quilombola school in a community situated on the islands of Abaetetuba, Amazonia, from a theoretical-conceptual discussion of globalization and postcolonial or decolonial theories and a methodology of a case study, from a roundtable discussion that brought together different actors from the educational community. The voices of these actors, as well as the observation of cultural spaces, are a starting point to situate the context of the remaining quilombo communities and their current challenges in the face of a logic of uniformity that has contributed to the loss of identity of these spaces of formation through their knowledge, practices, and traditions.

Keywords: *quilombola school; identity; curriculum; globalization; desterritorialization.*

Diálogo educativo crítico en el contexto de la globalización: conocimiento de la educación quilombola en las islas de Abaetetuba, Amazonia

Resumen

El presente artículo trata de la escuela quilombola en una comunidad situada en las islas de Abaetetuba, Amazonia, a partir de un debate teórico-conceptual sobre la globalización y las teorías postcoloniales o decoloniales y de la metodología de un estudio de caso, desde una mesa de conversación que reunió a diferentes actores de la comunidad educativa. Las voces de estos actores, así como la observación de los espacios culturales, son un punto de partida para situar el contexto de las restantes comunidades quilombolas y sus actuales desafíos, ante una lógica de uniformidad que ha contribuido a la pérdida de identidad de estos espacios de formación a través de sus conocimientos, prácticas y tradiciones.

Palabras clave: *escuela quilombola; identidad; currículo; globalización; desterritorialización.*

1 INTRODUÇÃO

A ideia da escrita deste artigo surgiu a partir de uma visita a uma escola quilombola – situada em Baixo-Itacuruçá, ilhas de Abaetetuba, município do estado do Pará, Amazônia brasileira – com a finalidade de discutir, em roda de conversa, com a comunidade educativa, o tema *Currículo: saberes e diversidade: territórios e identidades em movimento*, numa iniciativa que envolveu Grupos de Pesquisa da Universidade Federal do Pará e da Universidade do Minho. Ao mesmo tempo, iniciávamos, num fórum internacional de partilha de pesquisa, uma discussão teórica conceptual sobre a (des) globalização, tendo como referência analítica categorias como identidade, território, interdisciplinaridade e inclusão.

Fazer da comunidade quilombola, ou de comunidades remanescentes de quilombos, um objeto de estudo é, mais do que desafio acadêmico, um imperativo social, porque não há investigação neutra e o seu impacto social tornar-se-á mais expressivo se for reconhecido pelas pessoas que vivenciam experiências, em que, por norma, são apenas o objeto da investigação e não os seus sujeitos. Trata-se, assim, da investigação de um caso (STAKE, 2009) – uma escola quilombola – representada por uma comunidade com um projeto de educação centrado no futuro, com raízes assentes no seu passado de luta e resistência.

Através da pesquisa bibliográfica e da metodologia qualitativa (FLICK, 2015; CARDANO, 2017), com a recolha de notas de campo, de modo a dar voz aos sujeitos da comunidade – alunos de várias turmas (n=70) de diversos níveis de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; ex-alunos, frequentando o ensino superior (n=5); professores (n= 12); pais (n=8) e líderes comunitários (n=3) – que tornam possível a escola quilombola, o objetivo desta investigação responde ao desafio de realizar uma discussão teórico-conceitual sobre a globalização e as teorias pós-coloniais ou decoloniais, partindo de uma escola quilombola, reunida numa roda de conversa, de modo a fomentar um diálogo crítico educacional. Trata-se, efetivamente, de uma investigação qualitativa que segue a voz de uma comunidade educativa, numa discussão que envolve a expressão do pensamento em voz alta, pois a busca da autenticidade do discurso exige que o investigador entre no contexto real, como é defendido na pesquisa antropológica (FLICK, 2015).

O artigo constitui a primeira fase de um projeto em rede, entre a Universidade Federal do Pará e a Universidade do Minho, sobre a diferença e a diversidade como eixos de uma educação inclusiva nas práticas escolares do Brasil e de Portugal. Dos resultados, destaca-se o modo como os sujeitos da escola e da comunidade quilombola aceitaram participar numa roda de conversa, travando não apenas um diálogo sobre si próprios, assim como sobre a comunidade de direito coletivo, confrontada com ameaças externas que não podem ser descuradas. Daí que a pergunta – De que lado está a universidade? – seja pertinente e desafiadora para uma discussão ampla sobre a identidade da comunidade quilombola, a partir de uma atitude crítica, na esteira de Foucault (1990, p. 1-2):

Seria preciso tentar manter alguns propósitos em torno desse projeto que não cessa de se formar, de se prolongar, de renascer nos confins da filosofia, sempre próximo dela, sempre contra ela, às suas custas, na direção de uma

filosofia por vir [...] uma certa relação com o que existe, com o que se sabe, o que se faz, uma relação com a sociedade, com a cultura, uma relação com os outros também, e que se poderia chamar, digamos, de atitude crítica.

2 GLOBALIZAÇÃO E SINGULARIDADES

Como processo de processos, a globalização é reconhecida, hoje em dia, pela sua transglobalidade (PACHECO; MAIA, 2021), isto é, um processo híbrido de multiplicidades que nem sempre são uniformes e que caracterizam a sociedade global. O entrelaçamento de espaços e tempos origina multiplicidades que abrem outras possibilidades não só ao que é diferente, mas também ao que não é suscetível de ser enredado num mero jogo económico, por mais homogeneizante que seja o capitalismo global, de face numérica e estatística, no qual as pessoas são descartáveis, como se verifica na pandemia de Covid-19, porque habitam espaços marcados pela desigualdade e discriminação social (PACHECO, 2021).

Com efeito, existe um pensamento global que intersecta o local – para Deleuze (1998, p. 49) “o poder é local porque nunca é global, mas não é local ou localizável, porque é difuso” – coexistindo com outros pensamentos de lugares, descritos como espaços subalternos e nos quais a singularidade e a contingência da atividade humana são fortemente valorizadas. Desde a teoria dos sistemas-mundo até as teorias pós-coloniais – ou decoloniais – há diferentes perspetivas de análise social, passando por abordagens que têm sido perspetivadas como categorias analíticas separadas, viajantes entre dois extremos opostos – o da homogeneidade e o da singularidade – como se mais nada existisse fora desses extremos.

Os estudos pós-coloniais/decoloniais apresentam, assim, novas perspetivas sobre as formas de dominação, as categorias de conhecimento e as dinâmicas de intercâmbio cultural, porque, respetivamente, desconstróem, por intermédio da análise crítica, os modos de exploração económica, o silenciamento dos saberes indígenas e o papel dos sujeitos na construção identitária de lugares. Ou seja, constituem-se como estudos de inclusão. Numa conceção estruturalista mais mitigada, devido ao papel que é atribuído ao indivíduo, as estruturas sociais “são produzidas e reproduzidas através de práticas individuais, quer dizer, através da atividade humana [...] elas são o produto da ação subjetiva, de práticas quotidianas e de modificações e transformações constantes” (CONRAD, 2019, p. 125). O autor argumenta que a integração que se verifica em nível local “não tem de ser necessariamente global” p. 131),

resultando a integração global a partir não de “um único fator, mas como produto de estruturas que se sobrepõem,” p. 132) aos níveis econômico, político, social e cultural. Porém, desta lógica global resultam dinâmicas próprias e afirmativas, com espaço para as pessoas e os grupos, nas suas atividades quotidianas que “lhes conferem duração e estabilidade” (p. 132) ainda que subordinadas a estruturas, que “podem fornecer as condições em que as pessoas atuam e em que os entrelaçamentos ocorrem, mas elas não determinam totalmente essas ações” (p. 134).

Uma outra concepção mais radical, e também mais libertadora, é a de Deleuze, baseada em ideias foucaultianas, através do conceito de subjetivação, cujos processos “designam a operação pela qual os indivíduos ou comunidades se constituem como sujeitos, à margem dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, podendo dar lugar a novos saberes e poderes” (DELEUZE, 2013, p. 193). Pela subjetivação, são expressos modos de individuação que “já não são os de uma coisa, de uma pessoa ou de um sujeito: por exemplo, a individuação de uma hora do dia, de uma região, de um clima, de um rio, de um vento, de um acontecimento” (p. 38). Desse modo, a individuação significa tanto diferença, diversidade, multiplicidade, singularidade, quanto modo de existência, ou de possibilidades de vida, no conceito mais preciso de subjetividade, tão presente no desafiante pensamento foucaultiano.

Por conseguinte, há toda uma espessura de práticas que reforçam os sistemas de exclusão, que têm sempre um suporte institucional, e da qual faz parte a pedagogia e a educação, embora também sejam “instrumentos, graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso” (FOUCAULT, 2012, p. 41). Este fator de igualdade revela-se fundamental, pois é pela educação que as pessoas e as comunidades se tornam conscientes dos seus modos de existência, mesmo que a educação seja “uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles [os indivíduos] trazem consigo” (p. 42). É pelo conhecimento, pelo poder e pela subjetivação que a educação, enquanto experiência humana, se afirma como espaço potencial de análise crítica da realidade, não na base de discursos tradicionais e prescritivos, mas de discursos compreensivos, através dos quais a escola não traduz as similitudes ou as semelhanças ou os comuns, definidos a partir de uma lógica uniforme e dominante.

Debater a escola quilombola através do conceito de decolonização significa ter um olhar crítico para a educação nas suas formas de objetivação de um conhecimento eficaz e eficiente, que as tecnologias digitais e os mercados valorizam, nomeadamente através da erosão do local,

do qualitativo e do crítico perante, respectivamente, o global, o quantitativo e o empírico. Predomina, com efeito, um pensamento pragmático, baseado na evidência de dados (PESTRE, 2013), sendo necessário contrapor-lhe a noção de cosmopolitismo subalterno. Partindo dos debates atuais sobre o cosmopolitismo – esta palavra já teve muitos significados, por exemplo, universalismo, cidadania, tolerância, diversidade, diferença, identidade –, Sousa Santos (2017, p. 54), sustenta que o “cosmopolitismo foi sempre um privilégio apenas ao alcance de alguns” havendo “duas maneiras de revisitar o conceito: uma é perguntar quem é que pode dar-se ao luxo de o ter, outra é perguntar quem é que dele precisa” (p. 54). Mesmo assim, e reconhecendo diferenças, identidades e subjetividades desconstruídas, nas ideias da pós-modernidade, pelo sujeito sem a existência de cânones ou padrões a seguir, o autor enfatiza a ideia de não silenciar vozes e identidades, conferindo ao sujeito a capacidade de reivindicar. Tal cosmopolitismo subalterno é uma outra forma de desconstruir o pensamento homogêneo e global, já que a globalização neoliberal não é a única que existe. Por todo o mundo se assiste a posições reivindicativas, por exemplo, de grupos sociais, redes, iniciativas, organizações e movimentos, que têm contribuído para enfrentar a globalização neoliberal através de propostas alternativas, fora da existência de um universal comum que incorpora novas formas de recolonização.

3 UMA ESCOLA QUILOMBOLA NA AMAZÔNIA

3.1 Educação quilombola

De origem africana, o termo quilombo, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, Academia das Ciências de Lisboa, “local onde se refugiavam os escravos fugidos a seus donos” – tem uma semântica não unicamente de resistência, liberdade, identidade e comunidade, na assunção de uma luta contra a escravização e a consideração da pessoa humana como um objeto de trabalho produtivo e não como uma pessoa. Esta visão desumana vem dos tempos das sociedades mais antigas até finais do século XIX, ou mesmo até aos dias de hoje, se forem consideradas as formas ainda existentes, tantas vezes ocultas, de exploração humana.

Na Amazônia, a população indígena é etnicamente diversa, integrando uma variedade de pessoas e que, dentre elas, se destacam as ribeirinhas e as remanescentes de quilombos,

falando-se, inclusive, da população *ribeirinha-quilombola* (RANIERI, 2016). Por isso, ao longo da história os territórios quilombolas

receberam várias denominações como Terra de Preto, Terra de Santo, Mocambo ou Quilombo. Seus habitantes quilombolas ou Calhambolas estavam sempre em busca de libertar do sistema escravista e se preservarem das perseguições e preconceitos”, entendidas como “agrupamento do povo negro que fixa residência no campo e da terra tira seu sustento físico e cultural (p. 36).

A Amazônia é, também, esse espaço-tempo de complexa sociobiodiversidade que intersecta o local e o global, em que as mudanças territoriais resultam de processos de transformação na sociedade e na economia, nas últimas décadas, em que dinâmicas de mercados globais e de fluxos transnacionais têm exercido forte pressão sobre processos locais de produção, os sistemas de uso da terra e dos recursos naturais da região (CASTRO, 2017). É no contexto de transformação do padrão de acumulação do capital na Amazônia, hegemonizado por uma visão de economia de fronteira, que pressupõe o crescimento linear e infinito, em que a incorporação de terras e a exploração dos seus recursos naturais também são vistos como infinitos, numa reconfiguração do seu bioma. É reconhecido que na Amazônia, a exemplo de outros biomas florestais tropicais, a pressão antrópica em diferentes escalas, principalmente pelo extensivo desmatamento, a degradação florestal e a expansão agrícola, tem sido estruturante para ameaças a sua sociobiodiversidade (VIEIRA, TOLEDO, HIGUCHI, 2018).

É nesse espaço-tempo de grandes magnitudes, de uma Amazônia que abriga a maior bacia hidrográfica do mundo, o maior arquipélago flúvio-marinho do planeta, que lutas e resistências são tecidas por povos tradicionais, a exemplo dos quilombolas e ribeirinhos. Como comunidades específicas, os quilombolas construíram uma identidade na base de uma luta pela terra e pela liberdade de a cultivar como modo de garantir um dos direitos inalienáveis dos seres humanos. Aliás, legalmente, tais comunidades 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, 2003).

Com efeito, e de acordo com direitos constitucionais, as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos adquiriram uma ressemantização própria que lhes confere o reconhecimento pleno de sujeitos e comunidades livres, ou seja, de direitos

individuais e coletivos (MATOS; EUGENIO, 2018), colocando em relevo a diversidade étnica brasileira (CARRIL, 2017). São, por isso, comunidades de direitos, sendo necessário

abandonar uma visão cristalizada pela historiografia clássica baseada no isolamento dos quilombos, bem como de sua formação única por meio das fugas, em prol de um conceito ampliado que alça o território e a identidade - especialmente ligados à resistência - à condição de elementos fundamentais na determinação destes agrupamentos sociais denominados remanescentes de quilombo (SCHMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002, p. 129).

Para além de comunidades identificadas por questões políticas, sociais e culturais, são, também, comunidades reconhecidas pela educação quilombola, numa luta pela efetivação da educação escolar (local e ancestral) nos territórios (LUIZ, 2019), constituindo a educação um dos recursos mais significativos para a afirmação das suas identidades, como consta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, definindo o art.º 7º que a educação “eve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (BRASIL, 2012, p. 5). Assim, os saberes locais das comunidades quilombolas são recursos educativos potencialmente afirmativos não apenas de um território histórico, social e culturalmente próprio, como também de um território educativo que valoriza o conhecimento tradicional, entendido como ecologia de saberes:

as ações das comunidades tradicionais são fundamentais para a superação da monocultura do saber para a construção de uma ecologia dos saberes, que seja potencializadora para a educação das relações étnico-raciais, bem como para a institucionalização das políticas de Ações Afirmativas na sociedade e nas universidades brasileiras (GOMES, 2018, p. 123).

Porém, a política afirmativa de uma educação quilombola faz-se na construção de um currículo como documento de identidade (TADEU DA SILVA, 2000), valorizado por vários textos (PINAR; REYNOLDS, SLATERRY; TAUBMAN, 1995), dos quais o étnico-racial, o político, o histórico e o geográfico (PINAR, 1993) são essenciais para a elaboração de propostas com sentido para essas comunidades. Com efeito, faz sentido perguntar, a partir das ideias de Rocha (2019): Qual o papel da escola como espaço educativo de identidade cultural quilombola?

Os desafios são significativos. Numa abordagem da ampliação dos direitos em nível da educação quilombola, reconhecida pela sua identidade específica, interroga-se Paloni (2018, p. 1):

os desafios são grandes, sendo necessário modificar a cultura escolar, que exclui a diversidade. Faz-se necessário a inclusão de propostas educacionais que partam da etnicidade e da cultura pode abarcar o contexto e o texto territorial. Numa sociedade cada vez mais globalizada, ainda que muitos sejam excluídos, é possível projetar um modelo de educação diferenciado para um determinado grupo social? É possível, num país marcado pela diversidade étnica/cultural, criar uma modalidade de educação destinada a um grupo social específico?.

As respostas devem indicar para o sim, mas desde que o currículo seja verdadeiramente um documento de identidade, em que “uma política específica de educação voltada às comunidades remanescentes de quilombos seja uma maneira de reconhecer e compensar no âmbito educacional o absoluto ocultamento e a invisibilidade histórica de um grupo étnico excluído da pauta dos projetos educacionais nacionais (p. 7). Por outro lado, e numa comunidade ao mesmo tempo ribeirinha e quilombola, como se verifica nessa escola, que serviu de base ao testemunho que faz parte deste artigo, os conteúdos curriculares são desenvolvidos num contexto territorial específico, pois “existe na diversidade dos fazeres e dos saberes das pessoas um elo que integra as famílias, a associação, a escola, a comunidade religiosa, o ir e vir no rio, as peculiaridades ribeirinhas, as olarias, os retiros de fazer farinha de mandioca, a roça etc.” (CHAVES, 2018, p. 56). Todavia, tais conteúdos também são explorados num contexto de educação mais geral, como está expresso nas Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2012, p. 3-5):

Deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.

[...]

Implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas.

Implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas. Assim, trata-se da construção de um currículo aberto, flexível e interdisciplinar, pautado por ações e práticas político-pedagógicas que visem:

O conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização; a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p. 14).

Sobre a avaliação das aprendizagens, as Diretrizes Nacionais remetem para a obrigatoriedade de os Conselhos de Educação participarem “da definição dos parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012). A escola que serviu de base ao testemunho está situada em Baixo-Itacuruçá, ilhas de Abaetetuba, município do Estado do Pará, Amazônia brasileira, num espaço geográfico que agrega várias comunidades quilombolas, e sobre as quais têm sido realizados vários estudos, na afirmação crescente deste tipo de comunidade como objeto de investigação (SILVA, 2013; CARDOSO, 2012; HAGE, CARDOSO, 2013; RANIERI, 2016; CELESTINO, 2016; GONÇALVES, RODRIGUES, FILHO, 2020; COSTA, OLIVEIRA, 2019). Uma descrição dos contextos histórico, geográfico, econômico e social, em que está localizada a escola, é realizada por Pojo e Elias (2018, p.49), “cuja reprodução da vida além de situar-se em torno do grupo familiar, combina relações estreitas com a natureza das águas dos rios com base em tradições locais”. Do estudo realizado, destaca-se que foi possível:

identificar que o cotidiano das águas é parte constitutiva e imprescindível na construção do gênero de vida do sujeito rural-ribeirinho-quilombola na região tocantina, de modo geral. Dessa forma, por dimensões simbólicas e ações comunitárias de grupo camponês entre outras formas da prática social, a tradição local e quilombola é produzida e vivificada pelo verter das águas, reinventa-se no regime *amazoniágua*, fazendo pulsar a vida social, a economia local e o ciclo produtivo (POJO; ELIAS, 2018, p. 49).

3.2 Testemunho quilombola

Num rio de pedras, na Amazônia brasileira, a escola quilombola engalanou-se para o encontro, de testemunhos que este texto quer dar, numa viagem que fez caminhar pessoas da universidade, da escola e da comunidade para um mesmo fim: discutir o que é uma escola quilombola.

Passadas as águas aparentemente calmas dos rios amazônicos, que mais parecem um mar de rios, todos juntos, formando uma comunidade, chegamos à margem de barcos em movimento, para permitir um desembarque seguro, amparado por mãos amigas, depois percorremos uma vereda de quinze minutos, podendo-se observar casas e árvores que se escondem e abrigam numa simbiose perfeita entre pessoas e natureza, para chegamos, finalmente, ao prédio escolar de um só piso, formando um quadrado.

Olhando-se de frente, estamos no pavilhão, num espaço aberto e livre, com biblioteca a sala de informática, e mais uma exposição de produtos e artefactos, que traduzem a realidade da consciência negra, no cantinho cultural; no lado esquerdo, está a sala de professores e mais o refeitório e a cantina; ao meio, está o recreio dos alunos; no lado direito e no lado oposto, funcionam as salas de aula, agora vazias, porque toda a comunidade está reunida dentro deste espaço com o propósito de afirmar a escola quilombola como comunidade pedagógica e de saberes.

Começaram as palestras, com falas de visitantes, de professores e alunos da escola e de atores da comunidade, e depois seguiu-se o tempo das danças e dos cantares de origem afro, traduzindo, também, a herança *Zumbi* e o tempo dos coletores da Amazônia. Tudo se conjuga em torno da identidade do território quilombola, cuja legitimação tem de ser o trabalho de todos, quer pela pujança social do seu legado cultural, quer pelas ameaças que as fazem perigar face a interesses economicistas.

É uma comunidade de registro de histórias, com vivas e fortes memórias identitárias de sujeitos pessoais e sociais, que lutam, a uma só voz, para dizer bem alto que têm não apenas uma cultura própria, e que essa é a forma mais humana de a prestigiar e valorizar, assente numa cultura de raízes africanas, assim como saberes próprios, de quotidianos feitos, e que constituem o elo geracional da “nossa cultura,” isto é, uma cultura de muitas comunidades que se formaram pela vontade única de conquistar e de viver a liberdade.

Mas a comunidade quilombola é um espaço de vida, feita de “luta constante,” ontem, hoje e amanhã, porque “ninguém ouve a gente,” sendo preciso saber “de que lado os académicos estão,” já que estão deixando que os “projetos de morte que estão vindo aí”, ligados às palavras preconceituosas e às empresas extractivistas, prossigam nas intenções e depois se tornem uma realidade. E a lição diz, aos da comunidade quilombola, que “um projeto sem partido, sem luta, não deu certo em lado nenhum,” e que “tem de ser uma luta contínua de resistência, pois o

escravismo existiu como processo histórico e continua a existir através daqueles que querem destruir estas comunidades, que têm dentro de si vários projetos: um projeto político, de ideias livres, um projeto social, de vida solidária e inclusiva, um projeto cultural, autóctone e diverso, e um projeto pedagógico.

Todos estes projetos, dizem os da comunidade quilombola, traduzem “um passado sofrido e o povo muitas vezes se envergonha dessa cultura,” porque “somos filhos de rei e rainha, de pessoas que lutaram pela nossa liberdade,” e desse modo, “entramos livres de correntes em qualquer espaço,” mas “não livre de preconceitos.” E pergunta-se: “Se nós, quilombolas, não nos valorizamos, quem vai dizer o que somos e quem somos?”

Ainda pelos testemunhos da roda de conversa, o projeto pedagógico deve estar inserido numa educação de qualidade, que “nos permita chegar à universidade com as nossas demandas para a sociedade na educação, na saúde e noutros setores,” diz uma estudante universitária que ingressou na educação superior pelo sistema de quotas. E mais, dizem, outros estudantes, agora da própria escola, que “lutamos diariamente pelos nossos direitos, tendo um papel social e que vai para lá da aprendizagem do escolar,” porque desse “sabemos que as notas são o que representam.”

Pela voz dos professores, é dito que “a escola precisa de ter projeto identitário da sua cultura” e que os alunos são o centro da escola. A escola quilombola “é uma escola de negritude,” “tem sangue de negro dentro da gente,” “tem saber negro,” “tem luta quilombola.”

Mas esta escola tem, como todas as escolas públicas, não só um calendário de provas, que uniformizam o currículo, como também práticas de aprendizagem, sendo essas provas a súmula do que se aprendeu para efeitos de progressão. Daí que as vozes continuem a dizer que a escola quilombola não tem um “currículo nosso,” não se podendo falar de uma educação do campo enquanto isso não acontecer, e que “a escola quilombola não é uma escola autónoma, construindo seu currículo através de projetos” – por exemplo, “Pescando conhecimento” e “Quilombolas cultivando a cidadania.” Porém, “há os conteúdos das disciplinas, dos livros de texto, da avaliação semestral através de provas.” E mais: “temos currículo que vem de fora para dentro da escola,” “temos um currículo aprisionado,” e é desde “a educação de infância que esta cultura é valorizada, no trabalho com crianças, jovens e adolescentes.”

Para ser uma escola e um currículo quilombola, é necessário que a construção dos saberes seja transdisciplinar, em que os saberes destes territórios próprios, com as suas

linguagens específicas e com as suas narrativas identitárias, sejam profundamente valorizados, num processo em que os saberes das disciplinas são interrogados pelos saberes quilombolas, já que dessa discussão surge uma educação com sentido.

Correu demoradamente o tempo e fez-se hora de regressar, com a riqueza incomensurável de uma experiência vivida de que este texto serve de inteira prova, com as vozes de uma comunidade quilombola que tem na escola o seu centro identitário.

4 DIÁLOGO CRÍTICO EDUCACIONAL

Os espaços educacionais, como o desta escola quilombola, numa comunidade também ribeirinha, da Amazônia, são um bom exemplo da desconstrução da globalização, esse tal processo de construção das diferentes uniformidades, que se traduzem pelo princípio da semelhança ou da similitude, que Foucault (1966) contesta numa das suas obras seminais. Aliás, o autor afirma que é no interstício dos diferentes saberes que as ciências humanas encontram o seu lugar, mantendo sempre a sua precariedade e a sua incerteza, já que não têm na sua génese a lógica das empiricidades, embora o diálogo com todas as ciências esteja sempre em aberto. Por isso, num outro trabalho Foucault (1996/2002) enuncia a importância do discurso, olhando de modo particular para a educação, para o ensino e para a pedagogia.

Sobre a educação, diz que é um “instrumento, graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso” (p. 41), sendo “uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Por isso, a educação gera tanto a inclusão como a exclusão, no seu processo de construção de doutrinas através de “um sistema de ensino” (p. 41) e “da espessura das práticas como a pedagogia” (p. 41).

São circunstâncias que estão na base do local e da sua afirmação no espaço global, não pela sua dissolução, mas pela sua afirmação e pelo seu reconhecimento. Nesse sentido, a globalização, nas ideias de Conrad (2019), não pode significar a erosão das narrativas nacionais, nem das narrativas locais, nem das identidades, já que a categoria *espaço histórico alternativo* pressupõe a multiplicidade de identidades, que são, ao mesmo tempo, processos de desterritorialização, colocando em causa a ordem vigente, e processos de desterritorialização,

com a afirmação de identidades próprias, na legitimação de um sentido de pertença à comunidade.

Olhando-se para os sujeitos, nas suas sociedades, constata-se que estão entrelaçados em redes, em que a ação individual é fortemente valorizada. Porém, “devemos lembrar sempre que a rede está incrustada em desigualdades estruturais, sob pena de darmos a impressão de que ela atua no vácuo” (p. 156). Caso contrário, certos acontecimentos, por exemplo, a escravatura e o nazismo, seriam facilmente desculpáveis, entrando no domínio da estrutura e não no da responsabilização dos sujeitos.

Mesmo assim, e continuando com de Conrad, esses sujeitos são atores, entrelaçados pelos lugares e espaços, em que existe a ação humana individual, em que as “micro-perspetivas têm o poder de revelar a heterogeneidade do passado e a resistência dos agentes históricos” (p. 161), sendo certo que “os processos globais foram experienciados e constituídos por constelações locais” (p. 161) na base da linguagem da especificidade e da contingência ou de quadros idiomáticos.

Assim, o local é um modo de identificar e desconstruir o global, sendo afirmativo da autonomia da ação humana e das circunstâncias que conferem sentido às pessoas e às suas comunidades. Concretamente, a escravatura jamais possa ser dissociada de movimentos gerados a partir de territórios de poder que anularam a liberdade das pessoas e a transformaram numa mercadoria. É neste contexto de espaços locais que as narrativas históricas ligadas a perspectivas decoloniais “fortalecem as pessoas de lugares até agora negligenciados”, possibilitando-lhes “uma reivindicação do seu passado” (p. 208) pelo que os estudos subalternos apresentam novas leituras até aqui marginalizadas sobre o desenvolvimento histórico e social. E mais: “escrever a partir do “Sul” do globo, conseqüentemente, não é, antes de mais, uma designação geográfica ou étnica, mas sim uma posição epistemológica” (p. 222).

Como modo de subjetivação, a escola quilombola cria a narrativa da sua singularidade, com saberes, práticas e vivências que têm uma tradição, porque “do passado podemos encontrar o nosso caminho para um futuro não forçado pelo presente” (PINAR, 2019, p. 5). É um futuro em construção, mesmo que o seu projeto político-pedagógico, através do currículo, seja similar a tantos outros projetos e a tantas outras escolas, numa similitude de práticas. Se as vozes dos atores escutadas e se os espaços observados da escola quilombola narram circunstâncias singulares, evidenciam, também, o comum escolar, um conceito utilizado por Labaree (2012)

para traduzir a uniformidade das práticas escolares, e que constituem uma limitação ao que é novo e ao que é diferente, singular, identitário. Em suma, a escola quilombola, tendo algo que é comum ao sistema escolar, assume-se como identidade que vive o presente e o lugar:

O presente não é apenas um espaço – vazio, oportunidade sem fim, liberdade absoluta – é lugar. E o lugar não é apenas físico, mas também cultural, muitas vezes espiritual, e certamente histórico, assombrado pelo que aconteceu (lá) aqui, ameaçado por aquilo que pode acontecer. Não é um ambiente, no sentido de uma ardósia lisa, mas uma situação, já estruturada, em processo, bem direcionada, dentro da qual, talvez, se tenha obrigações não escolhidas (PINAR, 2019, p. 22).

5 CONCLUSÃO

Apesar de ser um estudo sobre uma escola quilombola, numa das geografias da Amazônia, na coexistência de comunidades ribeirinhas e de comunidades remanescentes de quilombo, há questões de análise que remetem para um diálogo a “Sul” do globo, em que o local jamais é visto como o espaço sem identidade, sem narrativas próprias e totalmente reterritorializado pelo global. Com legitimidade, a escola quilombola é um espaço desterritorializado, singular e gerador de práticas de identidades construídas pela luta e reivindicação. E essa questão é uma realidade incontornável. Observa-se, sente-se, ouve-se, reconhece-se nos seus espaços e nas vozes dos seus atores. Porém, a escola quilombola é um espaço ameaçado, constituindo a construção do seu currículo uma prática que remete para a necessidade de manter uma atitude crítica, permitindo discussões a partir dos estudos decoloniais e da sua pertinência para se constituírem em análises conceituais sobre o que é o currículo e sobre as identidades que são forjadas naquilo que é veiculado através do conhecimento.

Assim, o sentido crítico, e também o pós-crítico, das abordagens curriculares será discutido no modo como os atores de uma comunidade educativa, na qual a escola é um elo cultural que legitima opções pessoais e sociais, constroem um projeto identitário baseado em saberes que contribuem para um diálogo cultural mais amplo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n.º 4.887/2003**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168161-pceb008-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N.º 8**, de 20 de novembro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11963&Itemid=. Acesso em: 15 fev. 2021.

CASTRO, Edna Maria Ramos de (Org.). **Territórios em transformação na Amazônia: saberes, rupturas e resistências**. Belém: NAEA, 2017.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa**. A contribuição da teoria da argumentação. Petrópolis: Vozes, 2017.

CARDOSO, Maria Barbara. **Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a educação de jovens e adultos da comunidade de São João do Médio Itacuruçá, Abaetetuba/PA**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

CARRIL, Lourdes de Fátima. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 539-564, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226927>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CELESTINO, Aldésia Márcia. **Educação escolar quilombola: perspectivas de práticas pedagógicas inovadoras no contexto da Escola Rural Quilombola de Lage dos Negros**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade da Madeira, Funchal, 2016.

CHAVES, Eleici Ramos. Titularização: processo de luta para o reconhecimento de identidade quilombola da Vila de Caeté. **Fato & Diversões - Revista de História**, v. 10, n. 20, p. 3-19, 2018. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/fatver/article/view/7221>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CONRAD, Sebastian. **O que é a história global?** Lisboa: Edições 70, 2019.

COSTA, Laércio Farias; OLIVEIRA, Maria Rita. Os saberes tradicionais e os dispositivos legais: uma análise das práticas culturais da comunidade remanescente de quilombo do Itacuruçá (Abaetetuba/Pará). **Estudos IAT**, v. 4., n. 2, p. 246-269, 2019. Disponível em:

<http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/149>. Acesso em: 13 fev. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. 2. ed. Lisboa: Veja, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

FLICK, Uwe. **El diseño de investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Les mots et les choses**. Une archéologie des savoirs humaines. Paris: Éditions Gallimard, 1966.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. **Bulletin de la Société Française de Philosophie**, v. 82, n. 2, p. 35- 63, 1990.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996/2012.

GOMES, Arilson dos Santos. Quilombolas e educação: vivências de ações afirmativas em três regiões brasileiras. **MÉTIS: história & cultura**, v. 17, n. 33, p. 103-133, 2018. Disponível em:

<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/6685#:~:text=O%20presente%20trabalho%20visa%20a,brasileiras%3A%20Porto%20Alegre%2C%20capital%20do>. Acesso em: 30 jan. 2021.

GONÇALVES, Osmana Dias; RODRIGUES, Jondison Cardoso; FILHO, José Sobreiro. Marés das rebeldias em Abaetetuba: dos rios da existência à resistência dos territórios na Amazônia paraense, Baixo Tocantins. **Revista Tamoios**, v. 15, n. 1, p. 80-103, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/41209/0>. Acesso em: 25 maio 2021.

HAGE, Salomão Antônio; CARDOSO, Maria Bárbara. Educação do campo na Amazônia. Interfaces com a educação quilombola. **Retratos da Escola**, v.7, n. 13, p. 1-14, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2002000100008>. Acesso em: 30 jan. 2021.

LABAREE, David F. School syndrome: understanding the USA's magical belief that schooling can somehow improve society, promote access, and preserve advantage. **Journal of Curriculum Studies**, v. 44, n. 2, p. 143-163, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2012.675358>. Acesso em: 30 jan. 2021.

LUIZ, Agatha Leticia. Para uma pedagogia das africanidades: enfrentamentos e resistências em um Quilombolo da Amazônia. In: CALS E SOUZA, Alexandre Augusto; NASCIMENTO, Afonso W. de Sousa (Orgs.). **Políticas públicas na cidade e no campo**. Debates. São Paulo: Paco Editora, 2019.

MATOS, Wesley Santos de Matos; EUGENIO, Benedito Gonçalves. Comunidades quilombolas: elementos conceituais para sua compreensão. **PRACS: Revista Eletrônica de**

Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, v. 11, n. 2, p. 141-153, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/3880>. Acesso em: 30 jan. 2021.

PACHECO, José A. The “new normal” in education. **Prospects**, n. 51, p. 3-14. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09521-x>. Acesso em: 12 jun. 2021.

PACHECO, José A.; MAIA, Ila B. Transglobalidade, cosmopolitismo e inovação como linguagens da escola em tempo de crise. **Revista Indagações em Educação**, v. 1., n. 1, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/indagacoesemeducao/article/download/1615/1208/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

PALONI, Marta Martins. Escola como garantidora do respeito à multiculturalidade. **Revista Saberes**, vol. 9, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: mitte.com.br/anais/simelp/resumos/PDF-trab-4022-1. Acesso em: 12 jun. 2021.

PESTRE, Dominique. **Science, technologie et société**. La politique des savoirs aujourd’hui. Paris: Foundation Calouste Gulbenkian, 2013.

PINAR, William F. Notes on understanding curriculum as a racial Text. In: MCCARTHY, Cameron; CRICHLLOW, Warren (Eds.). **Race, identity, and representation in education**. New York: Routledge, 1993. p. 60-70.

PINAR, William F. **Moving images of eternity**: George Grant’s critique of time, teaching, and technology (education). Ottawa: The University of Ottawa Press, 2019.

PINAR, William, F.; REYNOLDS, William M.; SLATTERY, Patrick; TAUBMAN, Peter M. (Eds.). **Understanding curriculum**. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang, 1995.

POJO, Eliana Campos; ELIAS, Lina Dantas. O cotidiano das águas na tradição quilombola da comunidade do Rio Baixo Itacuruçá- Abaetetuba/PA. **Revista Tempos históricos**, v. 22, n. 2, p. 49-72, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/20509>. Acesso em: 23 maio 2021.

RANIERI, Claudete Costa. **Educação e resistência na comunidade do Baixo Itacuruçá em Abaetetuba no Pará**: memória de luta na afirmação e valorização da identidade quilombola. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Universidade Federal do Pará, Cametá, 2016.

ROCHA, Niel. **A educação Quilombola e a reprodução cultural afrodescendente**. Viseu: Editora Viseu, 2019.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília; CARVALHO, Maria Celina. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas.

Ambiente & Sociedade, n. 10. p. 129-136, 2002. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S1414-753X2002000100008>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SILVA, Luciane Teixeira. **Educação escolar e identidade quilombola**: um enfoque na comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, município de Abaetetuba, estado do Pará. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **As bifurcações da ordem**. Revolução, cidade, campo e indignação. Coimbra, Almedina, 2017.

STAKE, Robert. A arte de investigação com estudos de caso. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

TADEU DA SILVA, Tomaz. **Teorias do currículo**. Uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

VIEIRA, Ima Célia Guimarães; TOLEDO, Peter Mann de; HIGUCHI, Horácio. A Amazônia no antropoceno. **Ciência e Cultura**, vol. 70, n. 1, p. 56-59, 2018. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602018000100015>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Recebido em: 30/06/2021

Aprovado em: 31/01/2022