

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: OS SABERES E FAZERES DA EXPERIÊNCIA SOCIOCULTURAL E O CURRÍCULO ESCOLAR

EDUCACIÓN QUILOMBOLA: LOS SABERES Y HACERES DE LA EXPERIENCIA SOCIOCULTURAL Y EL CURRÍCULO ESCOLAR

Shirley Pimentel de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias da Bahia
- IFBA shirleypimentel@ifba.edu.br

Resumo: *Este texto apresenta uma análise acerca das práticas de educar próprias das experiências socioculturais da comunidade quilombola de Barreiro Grande, partindo da crítica à educação eurocêntrica, bem como apontando os saberes e fazeres dos quilombos como elementos fundamentais para construção de um currículo para a educação escolar quilombola. Para tanto, trazemos inicialmente algumas reflexões sobre os impactos da educação eurocêntrica na formação da identidade quilombola, em seguida apresentamos alguns elementos sobre como as crianças são socializadas na cultura local e por fim, apontamos alguns caminhos para a construção de um currículo para a educação escolar quilombola. A abordagem de pesquisa utilizada foi a etnopesquisa crítica, que se desenvolveu num processo de constante interlocução com os quilombolas.*

Palavras-chave: *Quilombo; Etnocurrículo; Diversidade; Cultura.*

Resumen: *Este texto presenta un análisis sobre las prácticas de educar propias de las experiencias socioculturales de la comunidad quilombola de Barreiro Grande, partiendo de la crítica a la educación eurocéntrica, así como apuntando los saberes y hacer de los quilombos como elementos fundamentales para la construcción de un currículo para la educación escolar quilombola. Para ello, traemos inicialmente algunas reflexiones sobre los impactos de la educación eurocéntrica en la formación de la identidad quilombola, a continuación, presentamos algunos elementos sobre cómo los niños son socializados en la cultura local y por fin, apuntamos algunos caminos para la construcción de un currículo para la educación escolar quilombola. El enfoque de investigación utilizado fue la etnopesquisa crítica, que se desarrolló en un proceso de constante interlocución con los quilombolas.*

Palabras-clave: *Quilombo; Etnocurrículo; Diversidad; Cultura.*

Introdução

Atualmente no Brasil, segundo dados da Fundação Cultural Palmares, estão certificadas 2.408 comunidades quilombolas, espalhadas por todo o território nacional, mas com maior concentração na região Nordeste. A formação dos quilombos no Brasil se deu desde o início do processo de escravização dos povos africanos em território nacional, destacando-se como uma das principais formas de resistência ao sistema escravista. Estas comunidades se mantêm presentes até a atualidade, marcando de maneira significativa a história do país. É inegável a participação da população negra na formação econômica, social, política e cultural do Brasil, porém é sabido que a conquista de direitos fundamentais por esta população, tem sido feita por meio de lutas dos movimentos negros organizados, uma vez que não houve nenhuma indenização por parte do Estado, em função dos anos de escravidão. Esta realidade não é diferente quando se trata da população quilombola.

Este grupo étnico-racial foi invisibilizado durante muito tempo pela história oficial, chegando a ser tratado como algo restrito ao período colonial. Porém, a partir da década de 1980 o debate sobre os quilombos ganha destaque no cenário político nacional, de modo a garantir sua inclusão na Constituição de 1988 por meio do artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias que afirma: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos respectivos”. (BRASIL, 1988)

A partir de então as lutas dos povos quilombolas ganhou força no âmbito das políticas públicas, tendo como foco inicial a titulação das terras ocupadas imemorialmente pelos quilombos, bem como a sua preservação cultural. Somente após o ano de 2003 é que os quilombolas foram incluídos de fato nas pautas das políticas governamentais, sendo pensadas políticas públicas específicas para este grupo. A criação da Secretaria Especial de Promoção de Políticas para Igualdade Racial (SEPPPIR) foi um marco importante, não somente para as comunidades quilombolas, mas para

a população negra de uma maneira geral, tendo em vista que a SEPPIR assumiu a função de articular junto aos demais ministérios a promoção de políticas públicas direcionadas para a população negra.

Acerca deste momento histórico em que as comunidades quilombolas conquistam maior visibilidade política, Maurício Arruti (2010, p. 28) afirma que “de quase folclóricos, enfim, os quilombolas tornam-se ativistas incômodos, localizados no mapa político nacional, em algum lugar entre trabalhadores sem-terra, os indígenas, as favelas e os universitários cotistas”. Temas como moradia, saúde, saneamento básico e educação foram postos no cerne do debate.

No que se refere à educação, foi a partir de 2010 na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), com a inclusão da Educação Quilombola como uma modalidade da educação básica, e a discussão acerca do tipo de educação escolar a ser ofertada nas comunidades ganhou destaque em agendas nacionais. Porém, este não é um debate recente no âmbito acadêmico e da militância quilombola.

Após a criação da modalidade da Educação Quilombola, inciou-se a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola que foram aprovadas no ano de 2012 por meio da Resolução 08/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB). De acordo com as Diretrizes, a Educação Escolar Quilombola deve fundamentar-se a partir da memória coletiva, das práticas culturais, das tecnologias, das tradições, da territorialidade, entre outros elementos da cultura local, e afirma em seu artigo 34 que:

O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. (BRASIL, 2012, p.13)

Convém destacar aqui que há uma distinção entre “educação quilombola” e “educação escolar quilombola”. Quando nos referimos à educação quilombola, estamos falando dos processos educativos próprios de cada comunidade quilombola, ou seja, das estratégias utilizadas para a socialização das crianças dentro da cultura específica local. Já a educação escolar quilombola, diz respeito a um currículo que traga em si os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, porém fazendo a conexão com os conhecimentos, experiências e vivências de cada comunidade quilombola, conforme diz o trecho das Diretrizes, citado acima.

Para que os currículos das escolas quilombolas contemplem o que está posto nas Diretrizes, faz-se necessário que as universidades, os órgãos governamentais e a militância se debruce sobre estudos que apontem para as possibilidades de construção de currículos escolares que de fato atendam às demandas e a diversidade das comunidades quilombolas presentes em todo o país.

Assim, levando em consideração o meu pertencimento enquanto mulher negra e quilombola, desenvolvi no âmbito do Mestrado em Educação, uma pesquisa acerca da construção curricular para a educação escolar quilombola. Dando continuidade a esta pesquisa, abordamos neste artigo as formas de educar próprias das experiências socioculturais da comunidade quilombola de Barreiro Grande, partindo da crítica à educação eurocêntrica, bem como apontando os saberes e fazeres dos quilombos como elementos fundamentais para construção de um currículo para a educação escolar quilombola.

A pesquisa de campo se desenvolveu na comunidade quilombola de Barreiro Grande, localizada no município de Serra do Ramalho, estado da Bahia, tendo a etnopesquisa crítica como abordagem de pesquisa. Tal abordagem é orientada por uma concepção sociofenomenológica na qual as investigações acerca de determinadas realidades sociais não pretendem apresentar verdades absolutas, visto que para a fenomenologia existem tantas realidades quantas forem suas compreensões, interpretações e comunicações. (MACEDO, 2010). A pesquisa se desenvolveu num processo de interlocução com os quilombolas, de modo a evidenciar suas formas de ensinar e aprender, além de suas práticas socioculturais como elementos primordiais para a construção de um currículo escolar quilombola.

A educação eurocêntrica e seu impacto na formação da identidade quilombola.

Durante o trabalho de campo, sempre que mencionava que estava desenvolvendo uma pesquisa sobre educação, as pessoas do quilombo faziam questão de enaltecer a importância da educação escolar. Mas me chamou a atenção uma senhora que, desde a primeira reunião que fizemos para pedir permissão da comunidade para realizar a pesquisa, me procurou para dizer que tinha algumas coisas para me falar sobre a “forma dos índios”. Ao chegar para a segunda visita de campo, já recebia um recado dela reforçando o convite. Ao iniciar a conversa, esta senhora, de nome Plínia Pereira¹, destacou que o seu professor de infância havia lhe dito que um dia ela falaria tudo aquilo que aprendera para “pessoas que é formada”, pois eram conhecimentos que não iriam mais vir nos livros. Assim, como estava desenvolvendo uma pesquisa que trataria da origem e das tradições da comunidade, ela identificou que aquele seria o momento certo para utilizar aquele conhecimento guardado na memória por mais de 40 anos. A partir de então iniciou uma narrativa acerca das sabatinas que ocorriam na escola:

Que forma tinham os índios? Ai tinha que responder: Os índios tinham a cor de bronze, o nariz achatado, lábios grossos, pouca barba, cabelo pretos e lisos, baixos e corpulentos. (...) Aí ele dizia: do quê que os índios se alimentavam? Aí tinha que responder: os índios se alimentavam da pesca, da caça, até das raízes do pés de alvoredos. Qual eram suas vestes? Palha, pena e até a pele dos animais. Até hoje isso nunca saiu de minha mente.(...). (Plínia Pereira, quilombo Barreiro Grande, Serra do Ramalho, BA. 28 de abril de 2014)

Na sequência do diálogo aparecerem questões acerca do “descobrimento” do Brasil, de Tiradentes, das estações do ano e da independência do Brasil. A fala desta interlocutora demonstra claramente que a educação escolar oferecida para aquela comunidade ao longo dos anos, teve como base um paradigma eurocêntrico, ou seja, uma visão de mundo que toma a Europa como centro de produção de conhecimento, de tecnologias, dos padrões de cientificidade, de normalidade, de beleza e de civilidade. Em detrimento disto, os povos indígenas e africanos foram representados como não civilizados, não detentores de história e de conhecimentos, além de serem tratados de maneira generalizada, reducionista e abstrata dentro de categorias estanques como “índios” e “escravos”.

Nota-se que a educação escolar, ainda hoje, toma como referência para o ensino das diversas áreas do conhecimento, a visão de mundo europeia. É bastante comum, por exemplo, vermos crianças serem “fantasiadas de índios” no dia 19 de abril e tomarem como referência para os estudos sobre os indígenas, as mesmas características descritas acima pela senhora Plínia.

Esta visão de mundo presente no processo de escolarização produz e dissemina informações estereotipadas sobre as populações negras e indígenas, estimulando estes povos a construir identidades negativas sobre si e que, a sociedade em geral, continuem reproduzindo o racismo e a exclusão social de determinados grupos étnico-raciais. Tais constatações nos levam a questionar, a partir de uma perspectiva crítica do currículo, sobre as relações de poder presentes no sistema escolar. Ao analisar os estudos de Michael Apple sobre o currículo, Tomaz Tadeu da Silva (2011) afirma que, “na perspectiva de Apple, o currículo não pode ser compreendido - e transformado - se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder” (p.49). Na sequência faz tais perguntas:

Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo?
Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribuiu, por sua vez, para reproduzir aquela visão?
Qual conhecimento - de quem - é privilegiado no currículo?
Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se

¹ Os nomes dos/as interlocutores/as serão preservados, conforme autorizado no termo de livre esclarecido, tendo em vista que o trabalho visa evidenciar as vozes destes sujeitos que sempre foram silenciados em espaços como a academia.

formam resistências e oposições ao currículo oficial? (SILVA, 2011.p 49).

Tais questões são fundamentais para compreendermos a importância e necessidade de debate acerca da educação escolar quilombola, bem como da construção de currículos que tomem os sujeitos quilombolas como atores do currículo, considerando suas práticas socioculturais e suas identidades individuais e coletivas.

Ao analisar os impactos de um currículo escolar eurocêntrico na formação da identidade quilombola, notamos, por exemplo, que muitas crianças da comunidade têm dificuldade em se identificar enquanto negras. Em um momento de entrevista coletiva com elas, questionados se alguém sabia o que era um quilombo. Uma das crianças respondeu “é dos índios” e outra “quilombo é onde mora os negros”. Neste momento interpelei quem ali se considerava negro ou negra. Quatro crianças levantaram a mão, mas apenas uma delas falou de maneira enfática “eu sou negro”. Na sequência, perguntando quem ali se considerava branco, sete crianças levantaram a mão e gritaram “eu, eu”. Uma disse depois: “eu sou moreno”. Em seguida questionei quem ali se considerava índio e três crianças responderam enfaticamente: “eu não, eu mesmo não!”. Por fim, perguntei quem se achava bonito ou bonita. Apenas as crianças menores gritaram que eram bonitas. As maiores permaneceram caladas.

Ao analisar as respostas e reações das crianças, pudemos notar que a construção de uma imagem positiva sobre o que é ser negro/a e o que é ser quilombola, ainda é um processo que não foi desenvolvido. Do mesmo modo, a imagem que trazem sobre os povos indígenas é carregada de estereótipos negativos. Nesse sentido, o processo educativo, em especial o desenvolvido pela escola, tem um papel crucial para que estas crianças negras e quilombolas consigam perceber a população negra para além da escravidão e, que consigam perceber os quilombos como forma eficiente de resistência ao sistema escravocrata. Com isto, poderão construir caminhos para se perceberem como sujeitos detentores de história, de conhecimentos, de tecnologias, de beleza, de cultura, ou seja, poderão construir uma imagem positiva de si mesmas.

Destacamos assim, que é preciso avançar no sentido de não somente realizarmos as críticas à invisibilidade da população negra e indígena nos currículos escolares, mas também precisamos fazer o contraponto, demonstrando a capacidade e autoridade que estes grupos têm na construção de conhecimentos a partir de suas visões de mundo.

Com isto, partindo das experiências da comunidade quilombola do Barreiro Grande, trataremos a seguir reflexões acerca de saberes alavancados dentro de uma visão de educação própria do quilombo, ou seja, saberes construídos a partir de uma cosmovisão não eurocêntrica e que, em alguma medida, vai de encontro também com a visão de mundo capitalista que trata tudo e todos como mercadoria a ser comercializada.

A socialização das crianças no quilombo Barreiro Grande

Durante a pesquisa de campo dedicamos bastante tempo em observar e buscar compreender os processos de socialização das crianças quilombolas na cultura local. Destacamos a seguir alguns elementos deste processo de socialização, buscar também identificar como as práticas de educação próprias da comunidade do Barreiro Grande podem compor a educação escolar daquela comunidade. Uma das atividades de maior destaque para esta compreensão, foi a entrevista coletiva, também denominada de grupo focal, com as crianças da comunidade, visto que pudemos perceber os modos como elas se identificam e como lidam com os saberes e fazeres oriundos de ancestralidades negras.

Por se tratar de uma comunidade extrativista e que fica à margem do rio São Francisco, durante as observações e entrevistas, observamos que, no processo de socialização, há um destaque para as formas como as crianças estabelecem uma relação com a natureza, bem como com todos os saberes produzidos acerca dela, em especial sobre o rio e as plantações. Ao falar sobre o processo de plantação de feijão e mandioca, as crianças demonstram propriedade e domínio daqueles conhecimentos, como podemos observar no diálogo abaixo:

Gilvânia: pra plantar feijão abre o buraco, coloca o caroço e cobre com a terra.

Alandro: Mas tem que molhar, se não chover.

Isla: É só cavar, jogar o caroço, colocar a terra por cima e começa a nascer.

Shirley: E se não chover?

Isla: Ele morre ou não nasce.

Shirley: E como é que planta mandioca?

Isla: Mandioca, cavaca, depois corta lá...

Shirley: Corta o que?

Alandro: As maniva. Aí abre um buraco mais ou menos deste tamanho assim (faz formato no chão), meio fundado pra dentro e coloca com olho pra riba e joga a terra e deixa a ponta pro lado de fora. (Alandro; Isla; Gilvânia; Quilombo Barreiro Grande, Serra do Ramalho, BA. 29 de julho de 2014)

Ao longo da entrevista, as crianças demonstraram ainda propriedade ao falar sobre os períodos de cheias do rio São Francisco, bem como a relação destes períodos com o plantio e colheita de determinados produtos. Fizeram relatos sobre os instrumentos de pesca e os tipos de peixe, além de fazerem referências às figuras místicas presentes no imaginário local, como é o caso do Compadre D'água².

As histórias envolvendo o Compadre D'água são utilizadas também como forma de ensinar valores de proteção ao rio e de respeito com as tradições locais, sendo comum ouvir as famílias dizerem que o Compadre vem buscar crianças que xingam a mãe ou que desobedecem. Além disso, buscam chamar a atenção das crianças para os perigos do rio, como podemos ver na fala da senhora Rosângela: “E pros meninos hoje, às vezes a gente conta os causo pra intimidar eles para não ir pro rio.” (Rosângela Borges, Quilombo Barreiro Grande, Serra do Ramalho, BA. 03 de abril de 2014) Porém, é importante observar que a figura do Compadre D'água nestas comunidades ribeirinhas, não representa um ser imaginário apenas, ele de fato existe e faz parte do cotidiano daquelas comunidades como algo presente. Em uma conversa entre as senhoras Enedina e Rosângela, podemos perceber claramente como se dá esta relação:

Enedina: Aqui ó, eles cisma né? ói Ninha de Ismael. Ninha mudou pra [agorvila] ²¹ porque eles inrexou com ela.

Rosângela: Ela morava no caso, era no meio do rii.

Enedina: Era. E ele inrexou bom.

Rosângela: O lado da casa dela começou a desmoronar, desmoronar, não foi? barranco cair, barranco cair.

Enedina: Foi.

Rosângela: Se ela tivesse morando aqui mesmo, eu não sei né, de acordo, como ia proceder, mas se ela não mudasse rapidim... Enedina: Foi porque ela xingou ele. Eles inrexa³ bom.

(Enedina Nunes, Quilombo Barreiro Grande, Serra do Ramalho, BA. 02 de abril de 2014)

A partir destes relatos, é importante salientar que estes modos como a comunidade produz suas relações com a natureza e com o sobrenatural, carregam em si valores pedagógicos fundamentais para o processo de socialização na cultura local. Da mesma maneira, tais valores não podem ser desconsiderados no processo de educação escolar quilombola, tendo em vista que são ricos em elementos primordiais para a cultura local. Vale ressaltar que, as influências das matrizes

² O Compadre D'água é representado no imaginário local por um jovem negro que traz características humanas e animais. Ele é uma espécie de protetor do rio, que costuma fazer travessuras ou provocar medos nos pescadores e ribeirinhos. De acordo com uma das crianças entrevistadas “Compadre D'água, ele pega peixe pra comer e sai voando”.

³ O termo “inrexa” está relacionada com as palavras “rixa” ou “reixa” e, no contexto apresentado, significa desavença, cisma, inimizade, hostilidade, etc.

africana e indígena são bastante perceptíveis na formação das relações socioculturais do quilombo Barreiro Grande, e que tais influências produzem valores sociais que em determinados momentos vão se contrapor aos valores impostos pela sociedade capitalista, como a relação comercial com a terra, como o rio e até mesmo com as pessoas.

Outro elemento de grande relevância para o processo de socialização das crianças quilombolas, é a tradição oral. É através da tradição oral que os causos, as lendas, os conhecimentos sobre as ervas medicinais, os ritos, as cantigas de rodas, as chulas e os sambas são transmitidos às novas gerações.

Em entrevista com a senhora Sizaltina, ela nos contou que quando era criança, sua avó reunia as filhas e os netos à noite pra debulhar milho e feijão e era nestes momentos que costumava contar as histórias, jogar versos e cantar cantigas antigas. Outro momento de destaque para a transmissão dos saberes por meio da oralidade, era o de raspagem de mandioca. Conforme relatos, a comunidade se reúne nas casas de farinha para fazer todo o processo de beneficiamento da mandioca. Como esta atividade exige a participação de homens, mulheres, adultos e crianças, é um espaço rico para a manutenção da cultura local. Dona Sizaltina nos relata como era o processo de produção da tapioca:

Tinha o bolinete⁴ também, mas a força era da roda, o home puxando e as muié acampada na beira desse coxo apertando. Naquele tempo era na peneira, não tinha negócio de pano como tem hoje não, minha fia. Pegava a massa, tirava do coxo, jogava na peneira e metia a mão. Se tivesse dura, botava água ia apertando, mas a tapioca rendia dum jeito, minha fia. Gente tirava era nas gamela ó, não em bacia não. Amanhecia assim, ó, a gamela de tapioca pra cima e gente pra juntar, pra coar era um trabalho. Precisava ir tirando com uma colher os bolos pra desmanchar. Uma tapioca alva dum jeito que se você pegar e coava e rancava esse tijolão. (Sizaltina Magalhães, Quilombo Barreiro Grande, Serra do Ramalho, BA. 20 de junho de 2014)

Destaca ainda que as cantigas de roda, os versos, além das contações de histórias diversas sempre estiveram presentes nas casas de farinhas, trazendo alegria e ludicidade para aquela atividade. A mesma interlocutora discorre ainda sobre momentos de lazer que envolviam a cultura oral da comunidade, bem como a interação entre as gerações: “Ali mesmo onde eu morava, naquela frente lá, quando minhas fia tava tudo assim reunida, as cunhada minha e mais as vizinha, que quando era de noite, minha irmã, era uma roda, era verso de todo jeito, sambava.” (idem).

Percebendo o papel central da oralidade e da contação de histórias para a cultura local, dedicamos um tempo maior para ouvir das pessoas mais velhas, relatos sobre sua infância, sobre como eram as festas ao som de sanfona, como era as relações sociais e culturais, deixando evidente um pertencimento cultural próprio daquele grupo.

Não podemos deixar de registrar, porém, o descontentamento destas pessoas com as mudanças culturais pelas quais a comunidade vem passando. Muitas delas relataram a falta de respeito aos mais velhos, a falta de interesse da maioria pela continuidade de algumas tradições, como o samba de roda, além da saída dos jovens para os grandes centros urbanos em busca de trabalho, o que tem acirrado mais estas transformações.

Vale ponderar que a cultura não é estática, visto que está em contantes transformações. Porém, é importante observar que a busca por uma inserção dentro dos padrões culturais urbanos, tem se dado principalmente em função de uma falta de identificação positiva do ser negro e do ser quilombola, além das imposições de um modelo de produção que muda a relação que estas pessoas estabeleciam com a natureza. Neste quesito, a escola e a televisão têm sido meios de disseminação dos padrões culturais brancos e ocidentais como sendo os ideais a serem seguidos.

4 Bolinete é um instrumento feito com uma base de madeira onde eram inseridos ralos com pontas bastante afiadas. O instrumento era utilizado para ralar a mandioca que posteriormente seria transformada em farinha.

Currículos para a educação escolar quilombola: alguns caminhos

Tomando como referência a crítica ao currículo eurocêntrico, bem como as formas de socialização das crianças na comunidade quilombola de Barreiro Grande, destacamos aqui como a construção de currículos sociorreferenciados são fundamentais para a educação escolar quilombola.

Convém realçar que a segregação e hierarquização de saberes herdadas do modelo dualista de ver o mundo, tem feito com que as escolas excluam as vivências dos estudantes e reproduza uma educação homogeneizadora. Assim, a identidade cultural daquele grupo, ou seja, as características que o define enquanto grupo étnico-racial, não vem sendo representada no currículo escolar.

Ao reivindicar a construção de currículos diferenciados para a educação em comunidades quilombolas, estes grupos entram no território de disputa do currículo, nos termos de posto por Miguel Arroyo (2011). De acordo com o autor, tais disputas não são apenas no campo teórico, pois são os sujeitos da ação educativa quem disputam espaço no currículo. Assim, se afirmam enquanto sujeitos de experiências socioculturais e que tais experiências precisam estar representadas no currículo escolar.

O desafio que está posto para as escolas é o de repensar todo o seu fazer e sua epistemologia, tendo em vista que estão alicerçados em bases eurocêntricas e por vezes racistas e discriminatórias com os grupos não brancos. Neste contexto de novas perspectivas educacionais, os quilombolas têm se apresentado como sujeitos curriculares, exigindo que a escola reconheça estas outras pedagogias que atendam às suas demandas educacionais.

Assim, como afirma Arroyo (2014), “se as artes de produzi-los como subordinados foram tão sofisticadas, será necessário desconstruir as concepções em que estas pedagogias de dominação se legitimaram” (p.16). Este processo de desconstrução precisa ser calcado em um trabalho coletivo e cooperativo entre escola e comunidade.

Ao observarmos as atividades cotidianas da comunidade quilombola, por exemplo, notamos claramente a intencionalidade educativa e o complexo processo ensino-aprendizagem ali presente, tomando como princípio a manutenção dos modos de vida e visão de mundo quilombola. Tal processo não passa pelo sistema escolar, porém, não deve ser desconsiderado pelo mesmo. Ao ensinar o tempo de plantar e de colher cada produto agrícola, como ordenhar o gado ou ainda, como tocar a caixa do samba de roda, as famílias quilombolas estão realizando experiências formativas daqueles sujeitos e estão, portanto, sendo também sujeitos curriculares.

Do mesmo modo, ao adotarem as histórias de encantamento, a exemplo do compadre d'água, pé de garrafa, gritador e mãe d'água, como estratégias para ensinar valores de respeito ao rio, aos animais, às pessoas mais velhas e às divindades, a comunidade quilombola está criando um sistema educacional próprio de sua educação quilombola.

A educação quilombola do Barreiro Grande demonstrar ter significado para quem aprende e para quem ensina, visto que se dá no seio das relações sociais e culturais da comunidade, não havendo momentos estanques para se ensinar como ser quilombola, ou como ser do Barreiro Grande, ou como ser ribeirinho.

Do mesmo modo, não podemos falar em “receitas” para a educação escolar quilombola, visto que há uma diversidade de quilombos espalhados pelo país e cada um traz elementos muito próprios de sua realidade. São estes elementos que fazem da educação escolar quilombola um campo de estudo complexo e diverso.

Entretanto, ao trazer estas reflexões sobre o currículo para a educação escolar quilombola, salientamos que ele é visto aqui como espaço de produção de identidades. Sendo assim, não pode ser uma imposição de modelos educacionais descontextualizados com a realidade e a cultura local. Ao trazer uma perspectiva de educação escola quilombola, é necessário romper com a ideia colonizadora de educação que visa levar “civilidade” e “cultura” aos povos “atrasados”.

Para tanto, é necessário perceber os quilombolas como sujeitos de sua própria história, capazes de perceber, analisar, descrever e compreender a complexidade do mundo em que vivem (MACEDO, 2013). É fundamental que a comunidade se envolva no espaço escolar, de modo a perceber que aquele não é um espaço neutro, mas sim carregado de ideologias e relações de poder, podendo ser utilizado em favor do projeto de vida e de sociedade daquele grupo étnico-racial.

Neste sentido, o conceito de “ato de currículo”, construído por Macedo (2013), apresenta-se como um caminho para pensarmos o currículo da educação escolar quilombola, visto que aponta os

“atos de currículo como atos vindos de todos aqueles que se envolvem com as “coisas” do currículo” (MACEDO, 2013, p.65). De acordo com este autor, o currículo é um componente pedagógico que deve ser construído a partir da realidade “sociohistóricocultural” dos seus atores/atores.

Deste modo, a abordagem sobre “atos de currículo” para a educação escolar quilombola, traz em si uma outra lógica educacional na qual todos os envolvidos são considerados produtores de cultura, logo produtores de currículo. Portanto, pensar o currículo nas escolas quilombolas é, antes de tudo, pensar a participação destes atores sociais, visto que, de acordo com Silva (2011) “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.” (p.15).

Considerações

Da mesma forma não se pode distanciar estas reflexões das questões práticas de sua execução como a formação de professores, a estrutura física das escolas, o material didático e, sobretudo, o direito dos quilombolas à terra e o território.

Diante da morosidade dos operadores do Estado em titular as terras dos quilombos, a garantia de qualquer outro direito, como o direito à educação, está sempre atrelada inicialmente ao direito ao território quilombola. Além disto, uma educação escolar quilombola não pode estar dissociada das lutas das comunidades, uma vez que fazem parte das situações cotidianas por elas vividas.

Salientamos ainda que as relações territoriais estabelecidas pelos quilombolas são também elementos curriculares, uma vez que estão repletas de significados culturais que vão além da mera propriedade da terra. As relações territoriais dialogam com a construção da identidade e do pertencimento ao grupo e estão ligadas ao campo do simbólico e do afetivo.

Destacamos ainda que praticar a educação escolar quilombola é antes de tudo uma luta de combate ao racismo no contexto educacional, além de se configurar uma política de ação afirmativa, visto que é como um esforço de reparar séculos de não reconhecimento dos conhecimentos e da cultura dos povos quilombolas, e de negação de acesso destes povos à educação de qualidade, o que tem reforçado as desigualdades no país.

Referências

ALANDRO; ISLA; GILVÂNIA. **Entrevista VII**. (julho. 2014). Entrevistadora: Shirley Pimentel de Souza. Serra do Ramalho, 2014. Arquivo mp4 (33 min)

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2011.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARRUTI, José Maurício. **Notas sobre as Iniciativas Federais em Educação no Contexto das Políticas Públicas para Quilombos** /N: Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. – Curitiba: SEED –2010.

BORGES, Rosângela. **Entrevista IV. (abril. 2014)**. Entrevistadora: Shirley Pimentel de Souza. Serra do Ramalho, 2014. Arquivo mp3 (50 min)

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 08/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: CNE/CEB, 2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento final**. Brasília: MEC, SEA, 2010.

MACEDO, R. S. A. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. 1. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.

_____. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

MAGALHÃES, Sizaltina. **Entrevista VI**. (abril. 2014). Entrevistadora: Shirley Pimentel de Souza. Serra do Ramalho, 2014. Arquivo mp3 (60 min)

NUNES, Enedina. **Entrevista I. (abril. 2014)**. Entrevistadora: Shirley Pimentel de Souza. Serra do Ramalho, 2014. Arquivo mp3 (93 min)

PEREIRA, Plínia. **Entrevista V. (abril. 2014)**. Entrevistadora: Shirley Pimentel de Souza. Serra do Ramalho, 2014. Arquivo mp3 (13 min)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

Recebido em 15 de junho de 2017.

Aceito em 16 de outubro de 2017.