



Revista de Educação PUC-Campinas
ISSN: 1519-3993
ISSN: 2318-0870
PUC-Campinas

Larchert, Jeanes Martins
As (não) relações entre o quilombo e a escola1
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 21, núm. 3, 2016, Setembro-Dezembro, pp. 323-333
PUC-Campinas

DOI: 10.24220/2318-0870v21n3a3456

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061643006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

As (não) relações entre o quilombo e a escola¹

The (non) relations between the quilombo and school

Jeanes Martins Larchert²

Resumo

O presente trabalho debruça-se sobre a organização da resistência quilombola da comunidade de Pedras de Una em Una, Bahia e os processos educativos nela vivenciados. Objetiva compreender como esses processos educativos contribuíram e contribuem para as vivências cotidianas dos elementos constitutivos da epistemologia quilombola, seus saberes e conhecimentos. Subsidiado teoricamente nos referenciais da educação popular, especialmente nas obras de Paulo Freire, cultura popular e epistemologia, como abordada por Enrique Dussel e Boaventura de Souza Santos. Orientada pelos aportes da pesquisa colaborativa, a inserção na comunidade foi realizada na perspectiva etnográfica. Os dados coletados durante a inserção, registrados em diário de campo, foram extraídos das falas, dos gestos, dos cenários, da reunião da Associação, da sala da casa, da cozinha, do quintal, do terreiro à frente e na lateral da casa, do ramal de acesso às residências, da sala de aula, da área em frente à escola, da beira do rio e, ainda, de seis entrevistas. Foram categorizados três grupos de análise dos processos educativos oriundos do campo da epistemologia quilombola: o domicílio existencial, a epistemologia da natureza e o território comunitário. Em seguida, foram analisados os processos educativos da memória e da identidade quilombola de Pedras de Una. Além de apresentar e discutir tais processos, estabeleceram-se diálogos possíveis entre os processos educativos da comunidade e da escola local, entendendo-se que homens e mulheres quilombolas tenham na escola um espaço de fortalecimento de seus territórios identitários.

Palavras-chave: Educação escolar. Resistência. Saberes quilombolas.

Abstract

The aim of the article is to discuss the organization of the quilombolas from Pedras de Una, in Una, Bahia, and the educational processes experienced by them. The aim of the study was to understand how the educational processes of this community have contributed and contribute to the daily experiences of the fundamental elements of the quilombo epistemology, their knowledge and their expertise. The study was based on the theoretical framework of popular education, particularly on the works of Paulo Freire, popular culture and epistemology, and on the work of Enrique Dussel and Boaventura de Souza Santos. The insertion in the community from an ethnographic perspective was guided by the contributions of collaborative research. The data collected during insertion in the community, recorded in a field diary, were extracted from speech, gestures, scenarios, the meeting of the Association, the living room, kitchen, backyard, front yard (front and side of house), access paths to homes, classroom, area in front of the school, riverbank, and six interviews.

¹ Artigo elaborado a partir do projeto de pesquisa de J.M. LARCHERT, intitulado "Expressões culturais, tradição oral e educação: identificação e reconhecimento para as relações étnicas no sul da Bahia". Universidade Estadual de Santa Cruz, 2016.

² Universidade Estadual de Santa Cruz, Núcleo de Estudos Afro-Baianos Regionais - Káwé/Neab, Departamento de Ciências da Educação. Campus Soane Nazaré de Andrade, Rod. Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho, 45662-900, Ilhéus, BA, Brasil. E-mail: <jelarchert@yahoo.com.br>.

Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq nº 485103/2013-3).

We can characterize three analytical groups of educational processes arising from the field of epistemology: the existential domicile; epistemology of nature and the territory of the community. We then analyzed the educational processes of memory and identity of Pedras de Una. In addition to presenting and discussing these processes, we have established the possible dialogues between community educational processes and the local school, understanding that the school for the Maroon men and women is a space to strengthen their identity territories.

Keywords: Maroon knowledge. Resistance. School education.

Introdução

A luta pela garantia dos direitos fundamentais da população negra no Brasil traz no seu conteúdo histórico e político a experiência secular da resistência. A incessante batalha pelo território cultural, étnico e religioso dos africanos que vieram escravizados para o país resultou na estruturação política-organizacional dos territórios negros, onde homens e mulheres lutaram e lutam pela liberdade física, social e cultural em oposição à lógica colonialista.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa sobre as práticas de resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural quilombola de Pedras de Una, no município de Una, na Bahia. A resistência é entendida como movimento dialético que sedimenta na ancestralidade, na memória e na identidade o espaço dinamizador da cultura de matriz africana.

A história do povo negro no Brasil e a história das comunidades negras rurais estão imbricadas pelos mesmos conteúdos desde o seu passado até o momento presente, no que diz respeito às origens, lutas, fugas, insurgências, religiosidade e outras formas de resistência. No combate à dominação do opressor, as lutas duraram todo o período histórico escravista e continuam até os dias de hoje, apresentando novas configurações e novas estratégias de resistência adaptadas à sociedade capitalista contemporânea.

Inúmeros foram os grupos negros que se constituíram como territórios negros rurais a partir do século XVII até as últimas décadas do século XIX, final do período escravista. Esses agrupamentos

fixaram moradia e construíram territórios, quer fossem compostos por escravos fugidos ou negros libertos à procura de terra para viver em paz com sua família. Os estudos de Ratts (2006) mostram que a origem desses agrupamentos é diversa; sua formação pode ser rural ou urbana, fixando-se um grupo com ou sem aliança com os índios. A forma de apropriação dessas terras, por vezes doadas, por vezes compradas ou ainda escolhidas para refúgio, leva a entender a noção de território negro como grupos firmados no parentesco e na identidade cultural.

Esses grupos rurais, ao longo da história, receberam distintas denominações -Terra de Pretos³, Mocambo⁴ ou Quilombo - assim como seus habitantes (quilombolas), em decorrência das diferentes origens de formação ou das intenções de burlar o sistema escravista e se preservar das perseguições e preconceitos.

Espalhados pelo país, os descendentes ou remanescentes desses domínios negros vivem hoje em busca do reconhecimento da posse de suas terras coletivas. Mesmo que a origem dos territórios não tenha sido de escravos fugidos, ela está diretamente ligada ao passado escravista e seus desdobramentos políticos, econômicos e sociais que excluíram da nova ordem social o povo negro, empurrando-o para a ocupação de terras devolutas, compradas ou doadas.

É preciso compreender que a diversidade das origens, ocupação e formação dos quilombos leva a entendê-los como o agrupamento do povo negro que fixa residência no campo e que da terra tira seu sustento físico e cultural. Na terra realiza as atividades de plantio e colheita, desenvolve no chão as tradições

³ Autodefinição comumente utilizada pelas comunidades negras rurais para seus territórios, principalmente no Maranhão e Pernambuco (Almeida, 2002, p.38).

⁴ Denominação atribuída às comunidades negras ribeirinhas do baixo Amazonas (Funes, 1996, p.147).

de muitos anos de luta, construindo um território e seu patrimônio cultural, e garantindo o direito de ser diferente enquanto comunidade negra rural, singular nos seus modos de vida.

A (re)existência quilombola como epistemologia da exterioridade

Compreende-se o quilombo como espaço de prática de resistência cultural, epistemológica e política, ou, ainda, como espaço contraditório de regulação e emancipação em que se forma um conjunto de saberes oriundos da história da tradição africana, expressa em inúmeras dimensões e inter-relações da vida, em que o ponto de equilíbrio entre regulação e emancipação é um processo desestabilizante e contraditório. Nos embates cotidianos das organizações de resistência não sendo construídas formas de relacionamento, por meio de um modo específico de conhecer e por meio da regulação e da emancipação do sujeito político cultural quilombola. Isso se constitui no campo das tensões entre mudança e permanência, entre mobilidade e imobilidade, entre diferença e identidade, entre passado e futuro, entre memória e esquecimento, e entre poder e resistência.

A existência dos quilombos é um tributo à força da resistência africana e afro-brasileira que não se rendeu à servidão colonial, “é até por isso que estes conceitos, quilombo e resistência, fundamentais para a compreensão da história do povo negro no Brasil, parecem fundir-se em um só” (Silva, 2004, p.30). A resistência foi e é o espaço social, político, cultural e educativo no qual os afro-brasileiros ressignificaram a cultura africana e criaram novos modos de ser e de viver. A experiência de resistir configurou, para os quilombolas, o estar sendo no mundo em tempos de incansáveis negociações e grandes conflitos (Reis & Silva, 1989), em busca de uma liberdade que se encontrava sempre por um fio (Reis & Gomes, 1996).

Ao se debater a resistência do povo quilombola inserido no sistema-mundo legitimado pelo tripé capitalismo, colonialismo e modernidade, são trazidas para o centro dos argumentos as categorias

dusselianas da vida cotidiana, a Totalidade e a Exterioridade. Entende-se que a Totalidade abarca a mundialidade da vida capitalista, concreta e abstrata, a “totalidade do ser” e a universalidade dos sentidos e das práticas da vida, fundada nos alicerces da modernidade europeia cujo eixo central é o “eu absoluto”. De outro lado, a Exterioridade é “o espaço humano do Outro”, é a subjetividade da alteridade presente em cada pessoa que se constrói na coletividade. É a metafísica da alteridade que rompe com “a negação do outro”. A exterioridade foi historicamente oprimida, relegada e marginalizada, como a cultura indígena e africana no Brasil. Porém, mesmo oprimida pelo colonizador branco, a exterioridade do povo quilombola salvaguarda, na cultura popular, o seu *ethos* ancestral (Dussel, 1997).

Os pressupostos epistemológicos das categorias dusselianas sustentam a compreensão de que a resistência é um movimento dialético de construção e recriação de novos sistemas. Dussel (1997) entende que “O homem é uma totalidade e é essa totalidade que devemos abranger para poder compreendê-lo”. É na dialética do sistema-mundo que o movimento de resistência, enquanto Totalidade e enquanto Exterioridade, recria a cultura afro-brasileira, significando-a e libertando-a da dominação europeia. Nesse sentido, a história de liberdade é “cheia de ciladas e surpresas, de avanços e recuos, de conflito e compromisso, sem um sentido histórico linear” (Reis & Gomes, 1996, p.9). O movimento da resistência é complexo e multifacetado, de modo que ele se deu por meio de uma combinação contraditória entre autonomia e dominação, desobediência e submissão de um povo negro oprimido.

Contudo, é esse movimento dialético de resistir que desafiou o pensamento europeu colonial escravista e instaurou um modo de reexistir individual e coletivo quilombola, expresso nas formas de vida cotidiana, nas práticas culturais e nas necessidades reais de sobrevivência, contrariando o poder da modernidade e transgredindo a Totalidade do sistema-mundo. Assim, esse movimento dialético de resistir soube

[...] partir exatamente desse nível para poder realizar um processo criativo de libertação, e

não meramente imitativo ou expansivo-dialético ‘do mesmo’ que cresce como ‘o mesmo’, que seria simplesmente a conquista. Para criar algo novo, há que se ter uma palavra nova, a qual irrompe a partir da exterioridade. Essa exterioridade é o próprio povo que, embora pareça estar todo no sistema, é na verdade estranho a ele (Dussel, 1997, p.147).

Sabe-se o quanto a situação de opressão colonial violentou, destruiu e oprimiu a libertação do povo negro. No entanto, suas amarras não foram suficientes para extinguir as comunidades negras e suas culturas, cujos espaços de resistência possibilitaram a “afirmação do oprimido como outro, como pessoa e como fim” (Dussel, 2005, p.18). Nos espaços de resistência, a cultura popular e a história dos territórios do povo quilombola contradizem o modelo social, político e econômico da sociedade colonial e se revelam Exterioridade: “a cultura popular, nascida da exterioridade do sistema, é real, é nossa, mas ela é ignorada, negada e considerada analfabeto: sua simbologia não é compreendida” (Dussel, 1997, p.145).

Essa exterioridade, nascida nas estratégias de resistência, está presente na linguagem, no corpo, no modo de vestir e de se expressar, assim como na forma de organização social, política e religiosa dos quilombos. Muitas dessas estratégias, repetidas durante séculos, tornaram-se modos de vida dos afro-brasileiros quilombolas, redimensionaram práticas culturais tornando-as práticas cotidianas e fortalecendo a identidade individual e coletiva na dimensão étnico-racial quilombola.

A resistência, enquanto conjunto de estratégias criadas e vividas pelos negros para libertar seu corpo e mente do processo de colonização, dá-se por meio da perpetuação de seus valores, memórias, história e cultura. Esse processo histórico de resistência “preparado na escuridão, por um povo que tende sempre a um novo projeto histórico de um novo sistema [...] dá lugar a um novo projeto histórico” (Dussel, 1997, p.150).

Reis e Gomes (1996, p.9) afirmam que “onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos”.

Isso porque nem só de fugas e revoltas se fez essa resistência, pois os escravos inventavam pequenas estratégias para burlar o domínio sobre suas vidas, sabotavam a produção do senhor, fingiam adoecer para descansar o corpo da dura jornada de trabalho, envenenavam pessoas e animais para criar novas preocupações na casa grande e poderem ficar um tempo em paz, desobedeciam, fingiam loucura e “até negociavam sua venda para um senhor que lhes agradasse” (Reis & Silva, 1989, p.32).

O movimento de resistência contraria a dominação do europeu, que busca uniformizar as culturas segundo seu projeto de universalização colonial e a “naturalização das experiências dos indivíduos neste padrão de poder” (Santos, 2010a, p.86). Para Quijano (2010), as relações sociais de dominação e exploração se articulam em função da disputa pelo controle dos meios de existência social. Essa dominação, chamada por Quijano (2005, p.18) de “colonialidade de poder”, precisa ser pensada a partir de quatro elementos que persistem até hoje na relação racial, originária da ideia de que os dominados não são vistos “como vítimas de um conflito de poder, mas sim enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção histórico-cultural”. (Quijano, 2010, p.18). O primeiro elemento diz respeito à relação de “superioridade/inferioridade” entre os “brancos”, “negros”, “índios”, “mestiços”, que funda o sistema colonial de dominação social. Já o segundo elemento diz respeito à relação entre o europeu ocidental e o não europeu, demarcando na ideia de raça inferiorizada

[...] o lugar e a condição das experiências histórico-culturais originais do mundo pré-colonial [...] assim como as correspondentes às populações sequestradas na África, escravizadas e racializadas como ‘negros’ na América (Quijano, 2010 p.19).

O terceiro elemento apontado por Quijano é a resistência das vítimas da colonialidade do poder que sempre esteve presente durante os cinco séculos de dominação. O autor aponta a “mutante história das relações entre as diversas versões do europeu nesses países” (Quijano, 2010, p.19) como uma nova

proposta de identidade europeia frente ao conflito político da Europa ibérica com os anglo-saxônicos que “remetia a um parentesco cultural muito mais amplo: a latinidade” (Quijano, 2010, p.19). Conclui o autor que a produção da identidade latino-americana “implica, desde o início, uma trajetória de inevitável destruição da colonialidade do poder, uma maneira muito específica de descolonização e de liberação: a des/colonialidade do poder” (Quijano, 2010, p.20).

Na luta pelo reconhecimento e (re)apropriação do legado epistemológico e cultural, os grupos oprimidos resistem ao “sistema-mundo moderno-colonial” (Quijano, 2005, p.19); por meio da cultura popular, “resistem ao sistema sem relação direta a ele” (Dussel, 1997, p.29). No quilombo brasileiro, as práticas sociais e culturais de matriz africana se organizam para dar visibilidade às suas formas de conhecer e interpretar o mundo, dando visibilidade à “diversidade epistêmica, que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens”(Porto-Gonçalves, 2005, p.2).

Sabe-se que muitos grupos afro-brasileiros não sobreviveram e foram extermínados dos espaços sociais e culturais. O que Santos (2005) denomina como sendo a produção do “epistemicídio”, entende-se como sendo o extermínio das identidades de matriz africana que, para Quijano (2005 p.24), é a “colonialidade do poder” do europeu sobre a América Latina, discussão que leva à reflexão sobre a

[...] invisibilidade sociológica dos não-europeus, ‘índios’, ‘negros’ e seus ‘mestiços’, ou seja, da esmagadora maioria da população da América e sobretudo da América Latina, com relação à produção de subjetividade, de memória histórica, de imaginário, de conhecimento ‘racional’, logo, de identidade.

A ocultação das práticas sociais, como a capoeira, as rezas e os banhos de folhas, dentre outras, e a invisibilidade epistemológica constituem um “desperdício da experiência social” (Santos, 2005, p.37). Para Santos (2010a, p.15), “epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido”.

A partir da *“Ecologia de saberes”* de Santos (2010a, p.154), entendida como um “conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para credibilizá-las e fortalecê-las”, este estudo comprehende a resistência quilombola como fonte de conhecimentos e práticas sociais, configurando-se como espaço de resgate e ressignificação da matriz da cultura africana, uma visão de mundo que gera uma ética, uma política e uma epistemologia. Para Santos (2005), não há epistemologias neutras, e toda e qualquer reflexão epistemológica deve acontecer não nos conhecimentos abstratos, mas nas práticas de conhecimento, assim como seus impactos devem se dar noutras práticas sociais: “a ecologia de saberes é entendida como ecologia de prática de saberes” (Santos, 2005, p.154). Cabe destacar que, para Santos (2010, p.20), “Ao contrário das epistemologias do Norte, as epistemologias do Sul procuram incluir o máximo das experiências de conhecimentos do mundo”.

O percurso metodológico

A pesquisa etnográfica foi desenvolvida na comunidade negra rural quilombola de Pedras de Una, no município de Uma, na Bahia, no período de setembro 2014 a agosto de 2015. Durante a inserção, as conversas possibilitaram à pesquisadora o entendimento de que a oralidade era o instrumento próprio a conhecer o cotidiano dos familiares da comunidade de Pedras de Una, com o objetivo de identificar as práticas de resistência e seus processos educativos. A transmissão oral tem para esse povo um significado especial, na medida em que ela assegura a reprodução e materialização de histórias que fazem parte de seu patrimônio ancestral. A oralidade, apresentada nas narrativas, principalmente dos mais velhos, e as conversas com todos foram se delineando como fio condutor da metodologia da pesquisa, de modo que a tradição oral encaminhou o percurso da coleta de dados.

Hampaté Bâ (2010) afirma que, nas sociedades de tradição oral, há uma força que vincula o ser

humano com a palavra, que ele permanece ligado à palavra que profere, porque ela possui um caráter sagrado e nela se vinculam os aspectos fundantes de uma realidade. Na tradição oral, o conteúdo da fala é de escolha do falante; o ouvinte, parte significativa da tradição oral, pode interferir e contribuir, sendo, portanto, tão importante quanto quem fala, mas não é o protagonista das categorias discursivas. No caso, o ouvinte é a pesquisadora, e o falante as pessoas que em seu cotidiano relatavam o que lhes conviesse para o momento.

No que toca à tradição oral e sua metodologia, Vansina (2010, p.150) define a oralidade “como um testemunho transmitido de uma geração a outra”, e a tradição como um “conjunto de estruturas mentais” que constituem as representações coletivas inconscientes de uma civilização e influenciam todas as suas “formas de expressão ao mesmo tempo que constituem sua concepção do mundo”, diferentes de uma sociedade para outra (Vansina, 2010, p.153).

Essas estruturam e organizam as falas e a escuta, sugerindo troca, ensino e aprendizagem de conteúdos expressos, quando os narradores relatam o que viveram e conheceram do mundo. Por essa razão, a tradição oral, tomada no seu todo, não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos, mas é “geradora e formadora de um tipo particular de homem” (Hampaté Bâ, 2010, p.204).

Nos testemunhos, os dados foram ficando mais próximos do fazer cotidiano, com mais densidade e maior riqueza histórica e cultural, respondendo com mais precisão ao problema desta pesquisa. Os testemunhos se prestaram a mostrar, na experiência prática, aquilo que se conhece na teoria: a tradição oral, nas comunidades tradicionais de matriz africana, constitui elemento da epistemologia do grupo.

Percebe-se, na comunidade, que a tradição oral é insistentemente provocada pelos mais velhos, mas que nem sempre os mais novos estão dispostos a escutar. Nos momentos em que a pesquisadora ouvia os testemunhos dos mais velhos e comentava a importância das suas falas para o conhecimento da história coletiva de Pedras de Una, eles repetiam a

frase: “esse povo jovem não quer saber dessas coisas, não.” Dado que a tradição oral mantém a sua força nas “narrativas didáticas antigas” (Hampaté Bâ, 2010, p.213), entende-se que existe um problema na comunidade quilombola de Pedras de Una: a “ruptura da transmissão”. Os mais jovens, inseridos no mundo ocidental globalizado, estão sendo formados em outro paradigma; por mais respeito que tenham pelos mais velhos, pouco exercitam a aprendizagem da escuta como preparação para a tradição oral que completaria o círculo epistemológico dos processos educativos baseados na tradição oral.

Os entrevistados relataram acontecimentos cotidianos e descreveram pessoas e lugares que conheciam, revelando percepções, atitudes, valores e visões de mundo e expressando o sentimento de realmente terem estado presentes nos eventos citados, emergindo sempre a memória viva.

Os dados foram registrados no diário de campo, tentando-se captá-los da forma mais fiel, inclusive quando da interpretação que a pesquisadora teve sobre eles. O texto do diário apresenta descrições de cenários, relatos de falas, histórias de vida, “causos”, memórias, lembranças e esquecimentos. À medida que os dados foram transcritos e interpretados, o diário foi dando à pesquisa forma e conteúdo. Os dados foram agrupados com base nos conteúdos que mais apareceram nas situações vividas na inserção e nas entrevistas, para possibilitar uma ideia do todo e aproximar a pesquisadora, com precisão, dos conteúdos que revelassem os processos educativos da resistência quilombola em Pedras de Una. Assim, foram incidentes os conteúdos sobre a vida em comunidade, a relação com a natureza, o convívio familiar e o território.

As práticas de resistência e seus processos educativos

Durante a pesquisa, desenvolveu-se um olhar reflexivo sobre os processos educativos, produzidos a partir da prática social de resistência que se manteve e permeou a organização social, cultural e familiar da comunidade negra de Pedras de Una. Entendendo

por prática de resistência os atos políticos, culturais e sociais que, por meio de conflitos ou não, permitiram aos grupos quilombolas permanecerem em seus territórios de identidade e se distinguirem do restante da sociedade. Esses atos de resistência construíram identidade e modo de vida específicos, que não se reduzem a elementos materiais ou traços biológicos, mas abrangem um conjunto de elementos políticos, culturais e históricos.

A resistência quilombola é o esforço contínuo de existir na situação concreta de vida. Nesse esforço, são muitos os processos educativos que legitimam a existência de um povo. Na construção da educação de um povo, a produção dos seus saberes não está separada dos seus fazeres cotidianos: saber e fazer se justapõem, dialeticamente, produzindo seus processos educativos.

Os processos educativos que contribuem para a existência quilombola de Pedras de Una foram sendo apreendidos no espaço-tempo da luta pela sobrevivência. Desse modo, à medida que os processos educativos contribuíam para a resistência, esta fortalecia seus processos educativos. E, nessa retroalimentação entre experiência, processos educativos e resistência, as famílias foram permanecendo, educando seus filhos, constituindo territórios e identidades, e lá estão até os dias atuais.

Na imbricação entre práticas quilombolas de resistência e processos educativos da comunidade de Pedras de Una, a pesquisa aponta três eixos que representam essa imbricação no campo epistemológico da comunidade: domicílio existencial, epistemologia da natureza e território comunitário.

No primeiro campo, destaca-se o “domicílio existencial”. Observando atentamente a vida nas residências, observa-se que existe uma organização espacial que não é comum em outros espaços rurais: os membros da família compartilham esse espaço constituindo uma nucleação familiar. Esse jeito familiar de ser estampa saberes ancestrais sobre território; família, corpo, memória e identidade produzem os processos educativos da vida na nucleação familiar, cujas estratégias do cotidiano

apresentam saberes próprios das relações internas entre as famílias - o sentimento de pertencer à família do Sr. Terêncio, a organização espacial das residências, a circularidade entre as casas, o espaço compartilhado do fogão a lenha, o aproveitamento dos ribeirinhos contornando as residências, os saberes sobre o plantio e os cuidados com a horta da família. Os processos educativos vividos nessas situações se baseiam no aprendizado de saberes voltados à sobrevivência diária e marcados de significados para o grupo. Todos esses saberes e fazeres cotidianos demonstram como a resistência do conhecimento ancestral perdurou por anos, dando à comunidade uma forma tradicional de vida e de auto-organização.

O segundo campo, aqui denominado como “epistemologia da natureza”, interpreta os conhecimentos referentes aos saberes e fazeres sobre a natureza. Observa-se que possuem saberes relativos ao tempo e ao clima, ao posicionamento das nuvens, à velocidade do vento e à umidade do ar. Tais saberes lhes possibilitam ter o domínio sobre a natureza, aplicando-os no plantio e cultivo adequado da roça; no tipo de pesca adequada ao clima e às estações do ano; na distância adequada entre as casas, os ribeirinhos e o mar, em razão dos períodos de cheia; no convívio com animais domésticos e no respeito aos animais selvagens. Esses conhecimentos sobre o céu, a mata e o rio são constituintes do sentimento de pertença ao território quilombola de Pedras de Una.

O terceiro campo que os dados apontam como conhecimentos produzidos pela prática de resistência que culminam em processos educativos para a coletividade é o que aqui se denominou como “território comunitário”. Os saberes propiciados por esse campo pautam-se na história coletiva da comunidade e na extensão territorial de Pedras de Una. A história coletiva aproxima as famílias para além do parentesco: reconhecem-se no mesmo laço ancestral e denominam-se de Família Sr. Terêncio. As famílias mantêm um diálogo cotidiano entre si, por meio de conversas, encontros, desencontros e negócios conjuntos, como, por exemplo, a farinheira coletiva; participam da associação dos moradores de

Pedras de Una e compartilham com as crianças os espaços lúdicos da comunidade, os terreiros, os ribeirinhos e a pequena mata de árvores frutíferas.

Assim, o domínio sobre esses conhecimentos e seus saberes e fazeres mantém os vínculos com as raízes ancestrais e permite ao território, à identidade, à memória e ao corpo dos negros de Pedras de Una práticas de resistência que ligam o passado ao presente, recriando o que foi invisibilizado ou negado. Pode-se inferir que os conhecimentos ali expressos foram e são elaborados na dinâmica da criação dos processos educativos. Conforme Freire (2006, p.19), o “conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si”. O conhecimento é um processo que transforma tanto aquilo que se conhece como também o conhecedor, sendo o conjunto de saberes que forma a visão de mundo de cada pessoa.

A partir dos processos educativos observados no território-identidade de Pedras de Una, esta pesquisa identificou conhecimentos elaborados nas estratégias do cotidiano dos moradores, conferindo-lhes competências cognitivas, afetivas, sociais e políticas, resultantes das funções epistêmicas do pensamento ao recriarem a cultura de matriz africana em um território negro rural quilombola brasileiro. As funções epistêmicas geradas na evolução e socialização do pensamento são sistemas que desenvolvem representações conceituais sobre o mundo, mediados pela interação com as pessoas e o ambiente, proporcionando diferentes formas de conhecer e diferentes conhecimentos. “Conforme essa ideia, conhecer e explicar as próprias representações são, antes de tudo, uma atitude social ou cultural” (Pozo, 2004, p.139).

Essa produção não formal de conhecimento foi perpetuada a partir das vivências da construção do território e das práticas de resistência que possibilitaram a permanência nele. Esses conhecimentos são resultantes das experiências de homens e mulheres epistêmicos quilombolas de Pedras de Una que ressignificam a cada dia as experiências dos seus antepassados e formulam as

estratégias de vida cotidiana, provocando novas experiências.

Quando os moradores de Pedras de Una comunicam, opinam e aconselham sobre o tempo, agem sobre a realidade para em seguida refletir sobre ela. Na reflexão, o pensamento faz a análise e as inferências sobre o conhecimento. Ao refletirem sobre suas experiências com o tempo, os quilombolas analisam seus próprios conhecimentos e se legitimam a igualmente modificá-los. É nessa etapa da aquisição do conhecimento que a epistemologia quilombola de Pedras de Una é excluída do mundo cientizado; as atitudes epistêmicas são discriminadas e reduzidas a não saberes; respondem à problematização dos conhecimentos da comunidade apenas para ela mesma, não sendo permitida sua interação com outras formas de conhecer ou com outras pessoas alheias à comunidade; não são aceitas como legítimas e verdadeiras. Na epistemologia de Pedras de Una, o conhecimento potencializa homens e mulheres a conhecerem a si e a seu entorno; porém, as amarras da invisibilidade cultural e política os oprimem e não permitem que essa ação-reflexão aconteça com o mundo e com as outras pessoas em um diálogo verdadeiro.

Há uma ausência da dialogicidade libertadora, que a opressão capitalista não permite que ocorra: a comunidade é excluída social e politicamente das esferas civis. As epistemologias visíveis e aceitas pela sociedade brasileira desde o Brasil-colônia são as validadas pela ciência moderna, como as epistemologias euro-ocidentais capitalistas. Os conhecimentos oriundos desses paradigmas epistemológicos negam o conhecimento produzido nos vários segmentos culturais de matriz africana, porque supõem que não é científico, não é verdadeiro e não condiz com os paradigmas impostos e aceitos para a vida capitalista dos tempos atuais. Esses modelos preconizam a hierarquia dos conhecimentos, classificando-os em superiores e inferiores, dicotomizam a relação do ser humano com a natureza, estabelecem uma cisão entre a experiência da vida cotidiana e a construção do conhecimento, entre razão e emoção, cognição e afeto, ciência e cultura.

Diálogos com o currículo escolar

Durante as inserções na escola e de posse dos conteúdos das entrevistas realizadas com os professores, verifica-se que ela nunca inseriu na sua prática educativa as questões inerentes à comunidade quilombola. A escola desconhece os conhecimentos, saberes, processos educativos, lutas, histórias e memórias dos quilombolas de Pedras de Una, mesmo tendo seus professores e alunos oriundos das famílias Santos e Gomes, pertencentes à comunidade. O currículo escolar representa uma força epistemológica contrária ao movimento dialético da resistência quilombola.

Para que os conhecimentos, saberes e fazeres da comunidade possam dialogar com a escola, é preciso que esta se reconheça quilombola e entenda como a comunidade aprende e como ensina o sentido de ser quilombola, no território e fora dele; como constrói conhecimentos em torno da resistência das práticas cotidianas afro-brasileiras numa luta social e política em defesa das famílias Santos e Gomes, redescobrindo, a cada dia, a importância de sua história e o significado de ser quilombola no passado e na atualidade. Fomentar o diálogo e a reflexão da condição de comunidade negra rural quilombola de Pedras de Una, território de Una, debater sobre sua história local, as memórias e sua identidade é função político-epistemológica do currículo escolar. O campo linguístico, os comportamentos familiares, sua história e memória devem fazer parte das práticas educativas da escola, elaboradas em uma proposta didático-curricular para a educação escolar quilombola.

A escola de Pedras de Una, assim como a escola brasileira, terá que enfrentar e discutir a descolonização do currículo escolar, analisar as possibilidades para uma mudança epistemológica e política, identificando as tensões no que se refere ao debate sobre as questões étnico-raciais no cotidiano da sala de aula (Gomes, 2012). Para que a escola de Pedras de Una inicie um diálogo com a educação para as relações étnico-raciais, precisará entender que ser quilombola é ser político e culturalmente resistente,

coletivo, histórico e familiar. É preciso que políticas públicas imponham o tema ao currículo da escola de Pedras de Una, por meio da formação dos professores e, ainda, da elaboração de material didático e organização pedagógica.

O diálogo com o currículo deve possibilitar a recuperação da história da memória, para a realização de sujeitos históricos da luta negra, a qual depende de sujeitos autoconhecedores da história quilombola. A matriz curricular deve destacar o lugar, a importância e os limites das contribuições dos saberes quilombolas para a educação escolar, possibilitando o fortalecimento das identidades e o reconhecimento das diferenças. As comunidades quilombolas brasileiras reconstituem, no processo dialético de ser no mundo, os conhecimentos da tradição africana. É importante entender que “a noção de tradição quer negar a noção de passiva repetição, imitação, recordação. A tradição é re-criação em seu duplo sentido: criar de novo e festejar celebrando o assumir desde o nada a história já constituída” (Dussel, 1977, p.187). Preservada na resistência cotidiana, a tradição legitima os processos educativos do povo negro de Pedras de Una para além do silenciamento encontrado no currículo escolar.

O desafio está em construir propostas educativas para que o currículo materialize essa perspectiva. Este artigo propõe que se pensem as práticas educativas escolares fundamentadas nos processos educativos afro-brasileiros quilombolas de Pedras de Una, a partir da construção do projeto político-pedagógico, espaço de inscrição da participação coletiva da escola. Ao ser elaborado pelos docentes, direção e funcionários, ele provocará o exercício do diálogo entre conhecimentos científicos e conhecimentos e saberes dos processos educativos quilombolas. Esses conhecimentos representarão temáticas geradoras das práticas educativas da escola: nos livros didáticos, nos planos de aula, nos projetos de ensino, nas pesquisas e na formação do professor. Para que esse diálogo se converta em possibilidades didático-curriculares, faz-se necessário o debate em torno das seguintes temáticas: educação para a vida comunitária; ancestralidade: a família, os

velhos, a mulher; educação para a corporeidade; educação ambiental: a natureza.

Dessa forma, a escola estabelece o diálogo preconizado pela Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e aponta que, inserida na Educação das Relações Étnico-Raciais, conviverá em relações de conflito, exigindo de todos o reconhecimento, valorização e respeito aos conhecimentos quilombolas da comunidade. O diálogo produzirá convívio e respeito entre os saberes escolares e os processos educativos da herança cultural africana, respeitando e escutando a experiência existencial dos afro-brasileiros quilombolas, suas práticas culturais e suas identidades.

A resistência engendra um processo de ensinar e aprender na forma de ser quilombola, constituindo um currículo cotidiano de sobrevivência, transmitido nas estratégias do convívio comunitário, de modo que o conhecimento ali produzido seja coletivamente materializado.

Ao se inserir durante um ano na comunidade quilombola de Pedras de Una, esta pesquisadora trilhou caminhos que extrapolaram os limites da relação pesquisa-pesquisado, experienciando os lugares particulares da comunidade que são verdadeiramente invisíveis para os de fora e que somente com o olhar sensível e com a convivência é possível compreender no seu singular cotidiano. Dessa experiência é possível concluir:

- É na cultura local da comunidade de Pedras de Una que são produzidos os sentidos e significados de ser negro rural e suas relações com o território quilombola;

- Os processos educativos quilombolas subjazem à experiência cotidiana de resistir;

- Os processos educativos quilombolas produzem conhecimentos e saberes sobre o ser humano e a natureza, num circuito da dinâmica cultural;

- Para o fortalecimento e reconhecimento da identidade quilombola, que foi invisibilizada pela comunidade externa, as políticas públicas devem impor a inclusão do tema nos debates políticos nacionais;

- A discrepância que existe entre a escola e os processos educativos quilombolas pode ser atenuada

com ações políticas que sejam comprometidas com a educação e respeitem os modos de vida e a história do grupo negro rural.

Referências

- Almeida, A.W.B. *Terras de preto no Maranhão: quebrando o mito do isolamento*. São Luís: SMDH, 2002. (Coleção Negra Cosme). 3 v.
- Brasil. Presidência da República. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da Republica, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 5 jul. 2008.
- Dussel, E. *Transmodernidad e interculturalidad: interpretación desde la filosofía de la libertación*. México: UAM, 2005.
- Dussel, E. *Oito ensaios sobre cultura latino americana e libertação* (1965-1991). São Paulo: Paulinas, 1997.
- Freire, P. *Extensão ou comunicação*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- Funes A. Nasci nas matas, nunca tive senhor: história e memória dos mocambos do baixo Amazonas. In: Reis, J.J. *Liberdade por um fio: história dos quilombos do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- Gomes, N.L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p.98-109, 2012.
- Hampaté Bâ, A. A tradição viva. In: Ki-Zerbo, J. (Coord.). *História Geral da África*. I. Metodologia e pré-história da África. 2.ed. rev. São Paulo: Ática; Brasília: Unesco, 2010. 1 v.
- Porto-Gonçalves, C.W. Apresentação. In: Lander. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais*. Buenos Aires: Clacso, 2005. (Colección Sur Sur).
- Pozo, J.I. *Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Quijano, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: Santos, B.S.; Meneses, M.P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- Quijano. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais*. Buenos Aires: Clacso, 2005. (Colección Sur Sur).
- Ratts, J.P. (Re)conhecer quilombos no território brasileiro: estudos e mobilizações. In: Fonseca, M.N.S. *Brasil, afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- Reis, J.J.; Gomes, F.S. *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Reis, S.; Silva, E. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Santos, B.S. A gramática do tempo: por uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

Santos, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Santos, M. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010b.

Santos, B.S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2005.

Silva, J.C. *Vozes quilombolas: uma poética brasileira*. Salvador: EdUFBA, 2004.

Vansina, J. A tradição oral e sua metodologia. In: Ki-Zerbo, J. (Coord.). *História geral da África*. I. Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. 1 v.

Recebido em 3/2/2016 e aprovado em 3/8/2016.

