

“A ESCOLA É NOSSA!”: REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO DE QUILOMBO E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Danielle Tudes Pereira Silva

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – danitudes@hotmail.com

Resumo: O presente artigo foi produzido a partir das experiências vividas e da pesquisa realizada na Escola Municipal Áurea Pires da Gama, situada na comunidade Quilombola Santa Rita do Bracuí, no município de Angra dos Reis – RJ, durante o ano de 2016. Nele, discutimos o processo de reconhecimento da escola situada no território do Quilombo, os conflitos oriundos desta questão e enraizados na *colonialidade* enquanto constitutiva dos padrões de poder, ser e saber. Para tal, consideramos imprescindível a abordagem dos seguintes aspectos: a construção de um estereótipo do que seria um Quilombo e seus habitantes e a perspectiva do currículo escolar como um *espaçotempo* de poder sitiado, em permanente tensão e disputa. Nesse sentido, o objetivo principal foi compreender as dificuldades colocadas, especialmente pelo corpo docente, ao reconhecimento da Escola Áurea Pires enquanto Quilombola e as implicações daí decorrentes. Para tal fim, realizamos pesquisa bibliográfica e optamos por trabalhar com a perspectiva decolonial em diálogo com Aníbal Quijano e Nelson Maldonado-Torres. Além disso, também recorreremos às contribuições de bell hooks e Miguel Arroyo.

Palavras-chave: Quilombo, Currículo, Colonialidade.

Introdução

O presente artigo foi produzido a partir das experiências e pesquisa vividas na Escola Municipal Áurea Pires da Gama, situada na comunidade Quilombola Santa Rita do Bracuí, no município de Angra dos Reis, Estado do Rio de Janeiro, em diálogo com os estudos empreendidos na disciplina **Colonialidade e Racismo Epistêmico** do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), ministrada pelo Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira.

O objetivo principal do trabalho aqui desenvolvido foi refletir sobre a trajetória desta escola e compreender a resistência colocada ao seu reconhecimento enquanto escola quilombola, bem como as implicações daí decorrentes, tomando a presença da comunidade quilombola, em suas dinâmicas, como deflagradora dos processos de seu auto reconhecimento.

Inicialmente gostaria de ressaltar minha implicação nos fios que compõem essa narrativa, pois não há aqui nenhuma pretensão de neutralidade ou imparcialidade, mitos erigidos pela ciência moderna. Desse modo, estou totalmente implicada, com todos os meus sentidos e em todos os sentidos, nos movimentos

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

narrados. Tratar deste contexto é muito mais que descrever acontecimentos observados. O que leva, nas palavras de Alves e Silva (2013), a escrever como quem corta a própria carne.

Desde 2016 atuo como pedagoga da escola em tela e reivindico a identidade de mulher, negra e intelectual, a partir de onde estabeleço, embora não ignore nossas diferenças, uma profunda identificação com as mulheres do quilombo. É imprescindível destacar que as mulheres são as principais lideranças no Quilombo de Santa Rita, o protagonismo feminino é evidente em contraste com uma sociedade patriarcal. O encontro com essas mulheres, especialmente Dona Marilda, reforçam a necessidade de rompimento com os estereótipos em relação à mulher negra e a evidenciar a importância do trabalho intelectual exercido por essas mulheres.

As relações estabelecidas na escola e na comunidade, a participação nas reuniões de coordenação, as conversas informais e outros momentos do cotidiano são aqui tomados como pesquisa e formação. Destaco também o comprometimento dessa reflexão com estudos rigorosos e com a responsabilidade de contribuir para a construção efetiva de uma escola quilombola.

Discussão

A Escola Áurea Pires da Gama está situada em um bairro chamado Bracuí e, mais especificamente, no território do Quilombo Santa Rita do Bracuí. Na beira da Rodovia Rio Santos, ocupa um lugar entre o asfalto e a mata que anuncia o rio nos fundos da escola. Atende aos estudantes do 5º ao 9º ano de escolaridade, inclusive na Educação de Jovens e Adultos. Por essas características, manteve por muitos anos o desejo de trabalhar nessa escola, uma vez que acompanhava as discussões acerca de sua condição como escola quilombola e as polêmicas daí derivadas.

Dessa forma, segue um breve histórico a fim de possibilitar um melhor entendimento do processo de reconhecimento da escola enquanto quilombola, acompanhado de problematização sobre o conceito de quilombo que, conseqüentemente, implica no de escola quilombola. Em seguida, uma discussão sobre as dificuldades de realizar mudanças no currículo da escola a partir de uma perspectiva decolonial e encerramos com algumas hipóteses relacionadas aos desafios para a efetivação da modalidade Educação Escolar Quilombola.

Durante a década de 1990, a Escola Municipal Áurea Pires da Gama construiu um projeto político pedagógico, em diálogo com toda a comunidade escolar, intitulado “Bracuí: sua Luta, sua História” - derivado do Estudo da Realidade como uma das opções metodológicas e tendo a produção de Paulo Freire como principal referencial - com um currículo tecido a partir do processo histórico de lutas no/pelo território empreendido pelos descendentes de mulheres e homens escravizados. Nesse período, toda a rede municipal de ensino vivia uma efervescência animada pela participação popular. Nas palavras de Rossana Maria Papini, que na época integrava a rede como professora de História e coordenadora do Projeto Memória e História

A partir do concurso público levado a cabo em 1992 temos uma profunda mudança nos quadros do magistério municipal, pois as condições mais dignas de trabalho, com mais recursos e melhores salários, atraiu uma gama de profissionais com formação mais recente e sólida na área de educação, muitos com um histórico de engajamento político em diversos movimentos sociais que marcaram a vida do país naquela década. Angra era um sonho, uma possibilidade concreta de se viver utopias políticas de esquerda, e, para alguns, um lugar, um lugar para o enraizamento, para se estabelecer e constituir vida nova.

A partir do ano de 2000, com a mudança no executivo municipal, toda a trajetória de construção do projeto, que teve como uma de suas consequências a construção de uma identidade intimamente relacionada à comunidade é desprezada com repercussões nas práticas pedagógicas e mudanças na configuração da escola, que vai de forma gradativa atendendo prioritariamente aos anos finais do ensino fundamental.

No entanto, os jovens Angélica de Souza, Luciana Adriano, Fabiana Ramos e Marcos Vinicius, do Quilombo Santa Rita do Bracuí, se formam no Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e, a partir de 2012, tornam-se presentes na escola e, com a realização de atividades de formação e outras, são os principais responsáveis por um movimento que vai lançar questionamentos ao currículo da escola junto com Marilda de Souza, a Dona Marilda, griô da comunidade, importante liderança quilombola e funcionária de apoio da escola.

Esses jovens percebem também a força da academia e realizam uma parceria com a universidade no sentido de propiciar formação para a escola Áurea Pires da Gama. Desse modo, as professoras Marília Campos (UFRRJ), que já atuou na rede municipal na década de 90 e Rosilda Benacchio (UFF) empreendem com os quilombolas, a partir de 2014, um processo de formação que envolveu encontros de estudo e debates na escola, além de outras atividades que totalizaram 180 horas.

No ano de 2015, a escola se autodeclara no Censo escolar como Escola Quilombola, em um processo de tensões e disputas, comuns em toda ação que permite avanços no combate ao racismo e por conta da falsa ideia de que uma Escola Quilombola negligenciaria o ensino, proporcionando uma formação desqualificada para as meninas e os meninos que nela estudam. A partir do ano de 2016, a formação, embora tenha ocorrido, será comprometida por diversos fatores, entre eles a desarticulação causada pela precarização das condições de trabalho e o atraso dos salários, o que ocasionou paralisações e greve dos profissionais da educação do município e da Universidade.

É lugar comum, que a referência ao conceito de quilombo evoque uma imagem estereotipada relacionada ao Quilombo de Palmares¹, em seus aspectos estéticos, sociais, econômicos e políticos. Embora o Quilombo de Santa Rita do Bracuí esteja localizado em Angra dos Reis, grande parte da população não o conhece e, quando as pessoas são indagadas sobre o mesmo, possuem a expectativa de encontrar casas de sapê, uma comunidade formada por mulheres e homens negros, que vivem das plantações realizadas e que cultivam hábitos ancestrais, uma vez que seriam todos descendentes de determinado coletivo escravizado que, fugitivo, teria se estabelecido no território. Alguns docentes, quando conhecem a comunidade pela primeira vez, afirmam que imaginavam outra configuração, bem diferente da realidade com a qual se deparam. Precisamos entender que, apesar de ser bastante representativo, o Quilombo de Palmares não foi o único e, a constituição de quilombos foi uma dentre outras ações de resistência.

A persistência de um imaginário estereotipado de quilombo precisa ser compreendida a partir de uma orientação epistemológica que determina um lugar para as mulheres e homens quilombolas e que está intrinsecamente relacionada ao processo de colonização que sofremos. Isto posto, pensamos que a concepção de quilombo vigente fixa os sujeitos ao passado, caracteriza-os essencialmente em função da escravidão e desqualifica tudo que não corresponde a esse mito. À vista disso, afirmamos que perdura uma lógica colonial que subjuga e nega o direito à terra, à educação e que não reconhece esses sujeitos como produtores de conhecimentos. As primeiras relações estabelecidas quando André Gonçalves² aporta nessa região são reproduzidas, pois embora o Brasil não seja mais uma

¹ Localizado na Serra da Barriga, atual Alagoas, o Quilombo de Palmares é um dos mais conhecidos na história do Brasil como um símbolo da resistência à escravidão, tendo abrigado, nos séculos XVII/XVIII, mulheres e homens, negros, indígenas e brancos, que se estabeleceram em uma ordem paralela à vigente. Afirmamos que a imagem evocada é estereotipada porque, em muitos aspectos, não há correspondência nem com a realidade atual, nem com a realidade histórica.

² Explorador português, partiu do rio Tejo em 10 de maio de 1501 com o intuito claro de explorar amplamente a costa do Brasil. Chegou à Angra dos Reis em 06 de janeiro de 1502.

colônia, isso não apaga toda a herança desse processo violento que se perpetua em outros campos.

De qualquer maneira, gostaríamos de chamar atenção para o legado do colonialismo, compreendendo que o mesmo constituiu uma dominação territorial das metrópoles sobre suas colônias. Em nosso caso, no século XVI, o empreendimento português, acordado e amparado pela igreja católica, configurou o que nos livros didáticos denomina-se colônia de exploração, ou seja, no Brasil, tudo o que se produzia tinha como objetivo enriquecer Portugal eliminando qualquer possibilidade de desenvolvimento sócio econômico da colônia, tomado aqui na perspectiva europeia de progresso. As repercussões do colonialismo na constituição de nossa sociedade e das relações estabelecidas na mesma não podem ser ignoradas, uma vez que

...o fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugados, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado, (tanto relações entre Estados como relações entre classes e grupos sociais no interior do mesmo Estado). O colonialismo continuou sob a forma de colonialidade de poder e de saber... (SANTOS, 2010, p.18)

Assim, mesmo com o fim do colonialismo, a dominação persiste nos mais diversos aspectos, tendo se mantido de forma eficiente no campo das mentalidades porque além da dominação territorial há também a dominação no campo epistemológico que nos coage, de forma nem sempre sutil, a adotar o legado eurocêntrico, na forma da universalidade e homogeneidade, como única possibilidade, embora coexistam inúmeras formas de viver e de compreender o mundo. Como Santos nos apontou acima, chamamos esse legado, presente na contemporaneidade, de colonialidade. Sobre a relação entre esses dois conceitos, nos esclarece Quijano que

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2010 p. 84)

Desse modo, há a crença em um percurso universal do progresso (construído com base em um referencial europeu erroneamente tomado como universal), rumo ao moderno, que deve ser seguido por todos os povos, sendo que, quanto mais distantes do mesmo, mais primitivos e bárbaros são considerados os grupos

humanos. A negação da humanidade e das experiências desses grupos justifica todo tipo de ação, desde a imposição de modos de ser e estar no mundo até a sua eliminação. Uma vez que a colonialidade “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2010, p. 84), podemos afirmar que constituímos nossos conceitos também dentro dessa perspectiva.

Uma professora da Áurea Pires, que lecionava Ciências para algumas turmas, estava desenvolvendo um projeto, muito interessante, diga-se de passagem, sobre ervas medicinais e construía, com os estudantes, uma espécie de álbum de amostras. Nesse contexto, realizou uma incursão pelo território, com um professor de Geografia, onde conversou com vários moradores. Ao contar sua experiência em uma reunião na escola, a professora duvidava se realmente havia ali um quilombo porque quando indagava se as pessoas faziam uso de ervas medicinais, a maioria respondeu negativamente. Seu argumento era que aquelas pessoas já não seguiam ou reconheciam as tradições, portanto duvidava se a comunidade se reconhecia enquanto quilombola. Mesmo de forma inconsciente, esse discurso evidencia uma compreensão da cultura como estática, reafirma a existência dos povos tradicionais como pertencentes exclusivamente ao passado e impõe práticas culturais, *a priori*, sem considerar o estudo da realidade contemporânea. Ademais, mesmo as tradições são criações humanas e sujeitas à mudança.

Logo, para entender a constituição do Quilombo de Santa Rita do Bracuí é preciso romper com essa concepção, admitindo inicialmente que nem todo coletivo que reivindica hoje a identidade de quilombola se originou de um grupo de escravizados auto-libertos, termo que utilizo aqui em substituição ao termo fugidos, ou fugitivos, os quais me recuso a empregar nesse contexto, pois mulheres e homens que atravessaram o Atlântico compulsoriamente e, uma vez aqui, desenvolveram ações de libertação, não podem ser tratados como se bandidos fossem que fugissem de prisões. Diante disso, retomando a diversidade de condições que levaram à constituição dos quilombos, temos o de Santa Rita como exemplo, uma vez que o território foi doado para um grupo de ex-escravizados, em testamento, pelo proprietário da Fazenda Santa Rita, José de Souza Breves.

A Fazenda Santa Rita, no século XIX, mesmo após a proibição do tráfico de escravizados, fornecia mão de obra para outras fazendas e possuía estrutura voltada à receber africanos que atravessavam o Atlântico.

Ao que parece, nas margens da fazenda do Bracuí havia uma sólida estrutura montada para a recepção dos africanos recém chegados. Os homens que subiram a bordo do Camargo apoiavam a logística do desembarque. Como vimos, os Souza Breves atuavam nesse ramo havia algum tempo. No entanto, foi na década de 1850 que suas redes agenciadas para o tráfico se fortaleceram, sobretudo por conta da repressão ao ilícito trato. (LOURENÇO, 2013, p.25)

Embora esse território tenha sido oficialmente doado, o que legal e moralmente deveria eliminar qualquer questionamento sobre o direito desse coletivo à terra, desde o século XIX essa comunidade luta contra tentativas constantes de expulsão e, atualmente, o território original da fazenda encontra-se invadido por empreendimentos, como condomínio de luxo, pousada e outros, além de pequenos proprietários que adquiriram lotes oriundos de grilagem. Essa dinâmica precisa ser considerada para a compreensão de como hoje o território está configurado e das forças que atuam para desqualificar a comunidade quilombola e seus sujeitos, atribuindo-lhes o estigma de preguiçosos, sujos e atrasados e mesmo negando a identidade de quilombola ao coletivo, quando a mesma ocorre por auto declaração. Isso quer dizer que é garantido o direito de auto declaração aos povos tradicionais, não cabe à mídia, ao poder público ou mesmo à escola decidir quem é quilombola ou não.

Vemos, portanto, que hoje o conceito de Quilombo precisa ser ressignificado a fim de que possamos toma-lo em sua diversidade e potência. Talvez, nenhum evento seja tão significativo e central para a compreensão da sociedade brasileira atual, tendo o racismo como fenômeno que a estrutura, como a escravidão dos povos africanos que foram trazidos para as Américas. Por isso, as implicações da colonialidade para o conceito de quilombo são claras. Historicamente, o padrão mundial de poder capitalista/branco/patriarcal/eurocentrado criou um lugar para os povos quilombolas, o lugar do “outro”, um não lugar e o conflito se estabelece quando se recusam a ocupá-lo e reivindicam que seus conhecimentos e sua história estejam presentes nas instituições, inclusive na escola. Discutir as dificuldades de reconhecimento do Quilombo Santa Rita e, conseqüentemente da Escola Áurea Pires como quilombola é tratar de uma luta pelo poder de contar a história, de estabelecer que língua será falada, de decidir que conhecimentos são válidos e “universais”.

O conceito de colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2010), que considero um dos mais potentes no campo das “colonialidades”, até porque representa a convergência das mesmas, nos ajuda a compreender como a conquista das Américas e todo o percurso da Modernidade forjaram para os seres colonizados as identidades inferiores na condição de negros e índios. A colonialidade do ser implica o domínio dos corpos de mulheres e homens estruturado pelo racismo, em seus atravessamentos

biológicos, culturais e mesmo epistêmicos. A crueldade do racismo, especialmente o racismo epistêmico é que

Tal como acontece com todas as formas de racismo, o epistêmico está relacionado com a política e a socialidade. O racismo epistêmico descarta a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas os resultados acabam por ser os mesmos: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos. (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 405)

Dona Marilda explica que “é sempre assim, nós nunca podemos falar sobre a questão do negro, sobre escravidão, sobre quilombo. Quando chega a hora de falar sobre a nossa história, tem que falar de tudo, tem que ser diversidade pra nossa questão ficar perdida.” Sua intervenção expressa a rica experiência de vida e os conhecimentos que possui, adquiridos nas formações, nas leituras dos livros e do mundo. Com uma grande perspicácia, toca no ponto nevrálgico: trabalhar Diversidade é abordar tudo e, ao mesmo tempo, não falar de nada. É uma forma sutil, porém cruel, de negar a especificidade da escola como quilombola, reproduzindo os mecanismos de recalcamento e invisibilização, utilizados há séculos e que encontraram sua forma mais refinada no conceito de “democracia racial”.

Durante o ano de 2016, com todas as dificuldades que atravessamos, com atrasos no recebimento dos nossos salários, greve na rede e na Universidade, caminhamos no sentido da construção de uma proposta de Educação Decolonial, mais especificamente em relação ao currículo. Atualmente, ainda estamos nessa construção que, resgatando o trabalho realizado, foi se estruturando basicamente sobre Os princípios colocados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros.

Esclarecemos que estamos tratando o currículo em sua amplitude, pois embora os currículos compreendam também os denominados conteúdos escolares, restringi-lo a esse aspecto seria adotar uma perspectiva tecnicista que ignora toda a complexidade de sua trama. Concordamos com Oliveira (2012) ao considerar

... os currículos como tudo aquilo que se passa nas escolas, envolvendo os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares; entendendo, ainda, que todos esses aspectos estão impregnados de relações sociais, epistemológicas e culturais de caráter mais global... (OLIVEIRA, 2012, p.03)

Dessa forma, os currículos não se compõem apenas dos documentos oficiais, considerando que, por vezes, estes também são o resultado de longas batalhas, como é o caso das

citadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mas se constituem também de toda a diversidade que os sujeitos carregam consigo para as escolas. Seja desejável ou não, de forma autorizada ou não, as diferenciadas formas de criar, aprender, ser e estar no mundo, se fazem sempre presentes, ainda que reprimidas. Por isso, entendemos que o tempo todo há concepções de currículos, no plural, em um jogo constante que envolve consensos e dissensos.

Para Arroyo (2011), os currículos se configuram como território em disputa, onde os coletivos vão reivindicar reconhecimento e legitimidade. Segundo ele, as disputas se dão em torno dos currículos porque eles estruturam a função das escolas, sendo por isso os maiores focos de normatização, vide a quantidade de diretrizes criadas e a ênfase em avaliações externas com vistas a garantir o controle. Mas como todo território cercado, o dos currículos está sujeito a disputas, dado que se trata de interrogar “quem tem lugar e quem não teve e disputar um lugar de legítimo reconhecimento no território dos currículos.” (ARROYO, 2011, p.17)

Como esperado, essa discussão não foi nem tem sido tranquila. A tensão se instalou em torno dos Eixos Temáticos por ano de escolaridade porque eles tratam especificamente da questão quilombola em uma perspectiva micro e macro, o que reacendeu a velha questão de se a Escola realmente seria quilombola. Outro entrave foi o momento de realizar os planejamentos mais específicos, de pensar as áreas de conhecimento e os anos de escolaridade. Até esse ponto, caminhávamos relativamente bem, mas a partir daí o trabalho foi interrompido por um grupo que defendia a impossibilidade de construirmos um planejamento porque estávamos construindo um currículo e, pasmem, isso não poderia ser feito assim, reproduzo aqui três enunciados proferidos nessa ocasião e que são bastante representativos dos entraves vividos. Além disso, faço o contraponto de cada enunciado na perspectiva decolonial.

“Construir currículo é algo muito complicado, não pode ser assim. A gente precisa se aprofundar, realizar estudos, não temos capacidade de fazer isso assim, de qualquer maneira”.

Em primeiro lugar, precisamos considerar que a colonialidade, enquanto um forte padrão de poder que se mantém é evidente nos currículos eurocentrados a partir dos quais estudamos desde que ingressamos na escola e com os

quais, nós professores, trabalhamos ao longo de nossa trajetória docente. Em certa medida, nossas escolas ainda guardam forte inspiração jesuítica e “a ideia de que as pessoas não conseguem sobreviver sem as conquistas teóricas ou culturais da Europa é um dos mais importantes princípios da modernidade”. (MALDONADO-TORRES, 201). Portanto, a dificuldade em romper com esse modelo e, mais que isso, colocar-se como produtor de algo é compreensível, principalmente porque o coletivo docente também vem sendo obrigado a executar em seu trabalho o que outros pensaram, dificilmente participando da elaboração crítica de políticas públicas para a educação.

“A escola não atende somente aos quilombolas. A maioria dos alunos não é quilombola”

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana precisam ser cumpridas por todos os estabelecimentos de ensino no território nacional. Ou seja, a questão étnico-racial não diz respeito, de maneira particular à nenhuma escola quilombola. Logo, independente de ser ou não uma escola quilombola, a obrigatoriedade está colocada.

O número de alunos quilombolas atendidos em uma escola não necessariamente constitui um critério para qualificá-la como quilombola. A Áurea Pires está localizada em uma comunidade quilombola e recebe parte significativa dos estudantes do Quilombo Santa Rita do Bracuí. A Educação Escolar Quilombola não precisa ser limitadora ou alienante, os estudantes não declarados como quilombolas não são prejudicados, pelo contrário, podem se beneficiar por estudar em uma escola cujo trabalho se pautar pela diferença, uma vez que todos tem a ganhar.

Conclusões

No dia 07 de setembro de 2016, Angélica de Souza, quilombola, jogueira, nos deixou. Deixou o Quilombo de Santa Rita do Bracuí, deixou a Escola Áurea Pires da Gama. Mesmo hoje, quando estamos reunidos na escola ou no Quilombo tenho a impressão de que ela vai chegar a qualquer momento e nos ajudar e motivar, com seu jeito peculiar de querer partir para a ação, “menos falação”, “pra que tanta reunião?!” ela dizia, “eu não aguento esse povo, pra tudo bota uma dificuldade.”

A compreensão dos desafios com os quais lidamos na Áurea Pires não nos imobiliza, mas nos permite, com coragem, enfrentar as tensões e

empreender as negociações e diálogos a partir da diferença, que nos permitiram caminhar até o momento, como a decolonialidade, que “tem sido elaborada a partir das ruínas, das feridas, das fendas provocadas pela situação colonial. Portanto, é a partir da dor existencial, da negação de direitos (incluindo os mais elementares, como o direito à vida), da submissão de corpos e formas de pensamento, da interdição a uma educação autônoma que nasce a concepção decolonial.” (NETO, 2016, p.44)

Precisamos observar que nem todas as dificuldades são geradas no interior da escola. O poder público tem responsabilidades que não podem ser omitidas. O município tem compromissos com a Educação Escolar Quilombola que vem sendo reivindicados pela escola, mas não são cumpridos, a escola se auto declarou em 2015 e ainda aguarda a publicação no Boletim Oficial do Município. Dentre eles, algumas questões importantes como a adoção de critérios de lotação de profissionais na escola. Uma vez que a mesma guarda especificidades, no mínimo, deve-se exigir que os profissionais tenham identificação com as questões em pauta. Como a formação nas licenciaturas ainda é muito precária em relação à questão étnico-racial, os profissionais buscam formação em cursos de pós-graduação ou em outros espaços, como os movimentos sociais, por exemplo. Essa formação precisa ser valorizada para fins de lotação na escola.

Além disso, a comunidade tem a expectativa da contratação de docentes quilombolas, já que conta com um grupo licenciado em Educação do Campo e a lei aponta que os profissionais da escola sejam preferencialmente quilombolas, cumprindo um papel extremamente importante garantido pela relação de pertencimento.

Ademais, a integridade do espaço físico da Áurea Pires precisa ser garantida. Como já apontado, não entendemos currículo como uma lista de conteúdos, por isso consideramos que a discussão sobre a infraestrutura da escola é também uma discussão curricular, o espaço educa e uma escola respeitada em seu espaço físico diz muito aos estudantes.

Por fim, mas não menos importante, a Educação escolar Quilombola não pode ser uma vitrine para nenhum governo, nem ficar sujeita ao Executivo e Legislativo Municipal e suas mudanças a cada quatro anos, o que gera a insegurança de provar ao poder público que somos uma escola quilombola, quando seria papel do mesmo proteger a comunidade e seus sujeitos como guardiões de uma memória ancestral que reafirma nossa humanidade.

Referências

ARROYO. Miguel G. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DUSSEL, Enrique. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Soc. estado. vol.31 no.1 Brasília Jan./Apr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>.

hooks, bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, ano 3, 2º semestre, 1995.

LOURENÇO, Thiago Campos Pessoa. Os Souza Breves e o tráfico ilegal de africanos no litoral sul fluminense. In: MATTOS, Hebe (org.). Diáspora negra e lugares de memória: a história oculta das propriedades voltadas para o tráfico clandestino de escravos no Brasil imperial. Niterói: Editora da UFF, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Lugares do tráfico, lugares de memória: novos quilombos, patrimônio cultural e direito à reparação. In: MATTOS, Hebe (org.). Diáspora negra e lugares de memória: a história oculta das propriedades voltadas para o tráfico clandestino de escravos no Brasil imperial. Niterói: Editora da UFF, 2013.

NETO, João Colares da Mota. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados. Revista e-curriculum, São Paulo, v.8, n.2, agosto de 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial? Nuevamérica – La revista de la pátria grande. Nº 149, jan-mar 2016, pp.35-39.

PAPINI, Rossana Maria. Angra: histórias de formação e silenciamentos. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/iii/jornadashistoriasvida/pdf/3_Angra%20historias%20de%20formacao%20e%20silenciamentos.pdf

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Rodrigo Torquato da, ALVES, Luciana Pires e COLLET, Heitor. ALFAVELA: pesquisas viscerais em educação. Rio de Janeiro: Editora Perse, 2013.

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br