

As experiências de uma ecologia de saberes nos quilombos de Bairro Alto e Pau Furado, Ilha do Marajó – Pará, Brasil*

*Ana Paula Medeiros de Moura***

*Bruno Rodrigo Carvalho Domingues****

*Maycom Douglas Ferreira Nascimento*****

*Israel Martins Araujo******

*Flávio Bezerra Barros******

Resumo

Este artigo consolida um recorte das experiências vivenciadas pela equipe interdisciplinar responsável pela elaboração e execução do projeto de pesquisa e intervenção metodológica “Ecologia de Saberes na Ilha do Marajó: aprender-ensinar pela interdisciplinaridade e inclusão. O referido projeto partiu da pergunta “quais os problemas enfrentados pelas escolas das comunidades quilombolas de Bairro Alto e Pau Furado na zona rural de Salvaterra/PA?”, buscando, através de método qualitativo (observação participante e entrevistas abertas) e da realização de oficinas junto às comunidades, identificar sujeitos e seus modos de ser, fazer e viver na construção dos saberes formalizados das escolas. De tal forma que se contribuiu para o

*O texto resulta do Projeto intitulado “Ecologia de saberes na Ilha do Marajó: ensinar-aprender pela interdisciplinaridade e inclusão”, o qual foi financiado pelo Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM), da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFPA.

** Estudante de Direito do Instituto de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Pará (ICJ/UFPA). Bolsista PAPIM. Integrante do Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Biodiversidade, Sociedade e Educação na Amazônia (BioSE/CNPq). E-mail: anapaulamedeirosdemoura@gmail.com

*** Estudante do Curso de Ciências Sociais do IFCH/UFPA. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq junto ao INEAF/UFPA. Integrante do BioSE/CNPq. E-mail: brunodominges121@gmail.com

**** Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Bolsista de Iniciação Científica do CNPq junto ao INEAF/UFPA. Integrante do BioSE/CNPq. E-mail: maycomuepa@gmail.com

***** Estudante do Curso de Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará (IFCH/UFPA). Integrante do Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Biodiversidade, Sociedade e Educação na Amazônia (BioSE/CNPq). E-mail: israel.araujocs@outlook.com

***** Professor nos Programas de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas (PPGAA) e Antropologia (PPGA) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Ciências Ambientais (PPGCA) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa BioSE/CNPq. E-mail: flaviobb@ufpa.br.

reconhecimento e aprofundamento do debate relacionado ao direito fundamental à educação escolar quilombola e à educação para as relações etnicorraciais, através do levantamento de algumas reflexões.

Palavras-chave: Educação quilombola; Direito à educação; Amazônia marajoara.

The experiences of ecology of knowledge in the Quilombos Bairro Alto and Pau Furado, Marajó Island – Pará, Brazil

Abstract

This article consolidates a snippet of the experiences experienced by the interdisciplinary team responsible for elaboration and execution of the Research and Methodological Intervention Project “Ecologia de Saberes na Ilha do Marajó: aprender-ensinar pela interdisciplinaridade e inclusão”. This Project started by the question “what the problems faced by the schools of the communities of the Bairro Alto and Pau Furado in the rural area of Salvaterra-PA?”, seeking by the qualitative method (participant observation and open interviews) and the realization of workshops with the communities, to identify subjects and their ways of being, doing, living, in the construction of formalized knowledge of schools. In such a way that it contributed to recognition and deepening of debate with relation to fundamental rights to quilombola school education and to education for ethno-racial relations, making some reflections.

Keywords: Quilombola education; Right to education; Marajoara Amazon.

Las experiencias de una ecología de saberes en los Quilombos de Bairro Alto y Pau Furado, Isla del Marajó - Pará, Brasil

Resumen

Este artículo consolida un recorte de las experiencias vivenciadas por el equipo interdisciplinario responsable por la elaboración y ejecución del proyecto de investigación e intervención metodológica “Ecología de Saberes en la Isla del Marajó: aprender-enseñar por la interdisciplinaridad e inclusión. El objetivo de este proyecto fue la pregunta “¿cuáles son los problemas enfrentados por las escuelas de las comunidades quilombolas de Bairro Alto y Pau Furado en la zona rural de Salvaterra / PA?”, Buscando, a través de método cualitativo (observación participante y entrevistas abiertas) y de la realización de talleres junto a las comunidades, identificar sujetos y sus modos de ser, hacer y vivir en la construcción de los saberes formalizados de las escuelas. De tal forma que se contribuyó para el reconocimiento y profundización del debate relacionado al derecho fundamental a la educación escolar quilombola ya la educación para las relaciones étnicas, a través del levantamiento de algunas reflexiones.

Palabras-clave: Educación quilombola; Derecho a la educación; Amazonia marajoara.



1. Introdução

O Projeto “Ecologia de Saberes na Ilha do Marajó: aprender-ensinar pela interdisciplinaridade e inclusão”, financiado pelo edital do Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica – PAPIM, nº 002/2015, ano 2016, da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Pará, foi executado, no âmbito de atividades programadas, pelo Grupo de Pesquisas Interdisciplinares BioSE – Biodiversidade, Sociedade e Educação na Amazônia. Logrou, ao longo de 2016/2017, firmar parceria com as comunidades quilombolas de Bairro Alto e Pau Furado e desenvolver pesquisas e atividades, envolvendo a temática da educação escolar quilombola.

Nesse sentido, o Projeto partiu da fundamental pergunta de pesquisa “quais os problemas enfrentados pelas escolas das comunidades quilombolas de Bairro Alto e Pau Furado na zona rural de Salvaterra/PA?”, buscando, através de método qualitativo (observação participante e entrevistas abertas) e da realização de oficinas junto às comunidades, identificar sujeitos e seus modos de ser, fazer, viver na construção dos saberes formalizados das escolas. De tal forma que se contribuiu para o reconhecimento e aprofundamento de certas questões relacionadas ao direito fundamental à educação escolar quilombola e à educação para as relações etnicorraciais.

Este artigo traz um recorte das experiências vivenciadas pela equipe interdisciplinar encarregada de efetuar as pesquisas junto às comunidades. Está sistematicamente dividido em seções; começando por postulado decisivo acerca da abordagem de significação desta experiência, pautada pelo grupo: a ecologia de saberes, de Boaventura de Sousa Santos; seguido de uma descrição e interpretação das práticas escolares e da vida nas comunidades, que se propõe a analisar os saberes tradicionais quilombolas e em que medida estes saberes estão ou não refletidos na prática escolar; além do elenco de algumas observações e reflexões quanto ao direito à educação escolar quilombola, interseccionado ao direito à educação para as relações etnicorraciais.

Ao final socializamos um quadro-síntese, não-exaustivo, dos problemas visualizados e a avaliação crítica do papel desempenhado pelo Projeto da Universidade Federal do Pará, no sentido de se colocar como uma plataforma que atravessa por entre entes estratégicos ou redes de apoio que, por suas vezes, se constituem com a finalidade de sanear e solucionar determinadas problemáticas.

2. A Ecologia de Saberes

A “Ecologia de Saberes” é uma abordagem do conhecimento, desenvolvida a partir de um paradigma de decolonização dos saberes (técnico, científico, filosófico, artístico, etc.) e de emergência de sujeitos e seus valores político-jurídicos, que encontra vazão e expressão no pensamento de diversos autores contemporâneos, dentre os quais: Boaventura de Sousa Santos. Este referencial, desde logo, nos desperta para questões relativas às demandas por justiça de grupos historicamente subalternizados, frente ao Estado e à sociedade.

Boaventura nos ensina que, no processo de edificação da sociedade moderna ocidental, o saber científico logrou um status “superior” em relação às “outras” formas de saber como as Artes, Filosofia e Religião, dentro de uma sistemática hierarquizante:



No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. O carácter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não científicas de verdade (SANTOS, 2007, p. 5).

Nestes termos, podemos dizer que, no decorrer da dinâmica de inventividade do saber científico, foram estabelecidas barreiras (precipualemente políticas, porque exercícios de poder), visíveis e invisíveis, entre sujeitos, realidades, além da produção de classificações e arquétipos por parte de quem se rogou ao poder/direito (a “autoridade científica”) de dizer quais saberes possuem validade e/ou veracidade e quais não, quais saberes são “verdade”, quais são “mentira”. O que tem ou não relevância ou conveniência.

Isto segundo critérios e métodos de validação próprios (construções e redes de significação, perspectivas), o que revela ser o paradoxo de uma ciência que se pretende neutra e universal, já que necessariamente parte de algum referencial. Isto é; que seleciona seu referencial; que parte de alguém que percebe, julga, arbitra – pois cada cientista é fruto de seu contexto político, de suas próprias experiências de vida, dos valores morais que constrói e pelos quais é construído ou dos lugares que ocupa em sociedade. É fundamentalmente necessário, portanto, nos perguntarmos quem e o que pretendeu se universalizar, produzindo a diferença e a categorizando.

No entanto, é preciso lembrar que o simples fato deste conflito em específico – entre as formas de conhecimento científico, filosófico, artístico e religioso, característico da modernidade – estar em evidência ou no cerne do debate acadêmico já apresenta um peculiar aspecto da postura etnocêntrica; uma mentalidade colonial, que “impera”, pois exclui ou extermina de forma radical e violenta as outras perspectivas de mundo e da realidade, assentando-se sobre elas, encobrendo-as por completo. Conforme leciona Boaventura, desde seu lugar de fala:

Estas tensões entre a ciência, a filosofia e a teologia têm sido sempre altamente visíveis, mas como defendo, todas elas têm lugar deste lado da linha. A sua visibilidade se assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha (SANTOS, 2007, p. 5).

Desta forma, o autor esboça um quadro de representações, comumente atribuídas pelo academicismo mimético que se constitui no interior das universidades, sobre as mais diversas manifestações da existência (e de ciência!) deste nosso lado da linha:

Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objeto ou matéria-prima para a inquirição científica. Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obe-



decerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia (SANTOS, 2007, p. 5 - 6).

Boaventura afirma que “o conhecimento e o direito modernos representam as manifestações mais bem conseguidas do pensamento abissal” (SANTOS, 2007, p. 5). Sob aquela invisibilidade a que se refere, estão imersos os saberes e as realidades de povos e comunidades tradicionais brasileiras, por exemplo, cujas experiências históricas escancararam as contradições e muitas vezes denunciam ausência de sentido no discurso da “regulação por emancipação” (o Contrato Social) nas relações prementes entre Estado e sociedade, notadamente uma promessa da ciência e do direito na modernidade, mas, sobretudo incorporada às colônias, ao nível do discurso, pelas elites:

Esta distinção invisível é a distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais. De fato, a dicotomia regulação/emancipação apenas se aplica as sociedades metropolitanas. Seria impensável aplica-la aos territórios coloniais. Nestes aplica-se uma outra dicotomia, a dicotomia apropriação/violência que, por seu turno, seria inconcebível aplicar deste lado da linha (SANTOS, 2007, p. 4).

Boaventura chama atenção aos marcos “abissais” da invisibilidade, que se desdobram na “produção da ausência” e na impossibilidade de reconhecimento do “outro”, portanto, estabelecidos pela ciência moderna:

A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além de lá há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética (SANTOS, 2007, p. 3 - 4).

Ao tornar invisíveis ou ao excluir radicalmente determinadas formas de saber, a ciência moderna acabou por engendrar certa “sociologia das ausências”, que se relaciona com a imersão (exclusão, ocultação) de determinadas subjetividades, realidades, espacialidades (geografias) e narrativas da história.

Ou seja, ao excluir do campo da validade, da veracidade e da realidade determinadas formas de saber, a modernidade propugnou pelo extermínio dos sujeitos que as vivem e as produzem; desconsiderando e desrespeitando, de maneira atroz, as suas formas de viver, de produzir e de reproduzir as suas existências.

O que nos leva a considerar que cada ausência ou exclusão, histórica e política (em termos de construção das representações e narrativas, de representatividade e de condições reais de participação na ciência, na política e no direito), de sujeitos e suas respectivas formas de saber, fazer, viver, sentir, produzir, é fruto da perversidade do projeto



hegemônico de sociedade e consequência da falta de respeito e de reconhecimento de uns em relação a outros, dentro de jogos de poder vivenciados local ou globalmente. Já que, como também preleciona Boaventura, “o global é o local sem paredes”.

Boaventura sugere e nós complementamos que, à dicotomia “apropriação por violência”, vigentes nas colônias do saber (simultaneamente colônias do poder e periferias do capitalismo), subjaz uma sistemática de assimilação por destruição. Tais violações impossibilitam o reconhecimento de sujeitos e de direitos. Entendemos que uma espécie de “apartheid cognitivo” dificulta a transformação deste cenário. Uma transformação intimamente ligada às emergências de sujeitos e de seus saberes-fazer, enquanto resgate das “epistemologias do Sul” do globo terrestre. Contra o monopólio e a monocultura do saber, contra o desperdício das experiências autênticas e dos saberes populares, de nosso lado da linha, é que se reivindica uma ecologia de saberes.

“A resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica” (SANTOS, 2007, p. 19), resistir à imposição, ao império, de uma mentalidade alheia, de uma verdade que não é nossa, significa resgatar nossas vicissitudes e urgências históricas, ressemantizar e dialogar a ciência aos processos de conscientização, empoderamento, mobilização, protagonização e diligência constantes, por parte dos grupos subalternizados, em torno de suas demandas e formas organizativas próprias. Desta maneira, reputa-se relevante e estratégico o desenvolvimento de uma “sociologia das emergências”. Emergência de sujeitos e dos seus valores político-jurídicos e epistemológicos.

Reconhecer que os saberes refletem as vidas (vice-versa) de determinados sujeitos implica em reconhecer que a cabeça pensa onde os pés pisam e que não é possível hierarquizar saberes, pois não é possível hierarquizar as pessoas (seres humanos!), que os produzem e vivenciam. Sendo assim, não existe saber “superior” ou saber “inferior”, saber “melhor” ou saber “pior”, saber “mais” ou saber “menos”, saber “verdadeiro” ou saber “falso”, mas saberes “situados” para cada realidade e necessidade, e “disponíveis” para abraçar toda a humanidade.

3. O Projeto nas comunidades de Bairro Alto e Pau Furado

O Projeto Ecologia de Saberes surgiu como proposta de recorrer aos diálogos entre os saberes das comunidades quilombolas de Pau Furado e Bairro Alto, ambas localizadas na Ilha do Marajó/PA, aos saberes formalizados das escolas quilombolas de ensino fundamental EMEIFQ Benedito Thomaz Carneiro (Figura 1) e EMEIF de Bairro Alto (Figura 2) e da Universidade, no intento de problematizar conteúdos curriculares, centrados em padrões, realidades, sujeitos e perspectivas diversos dos da comunidade, pretensamente universais e homogeneizantes.



Figura 1: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Quilombola Benedito Thomaz Carneiro, na comunidade de Pau Furado.



Fonte: Projeto Ecologia de Saberes (2016).

Figura 2: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Bairro Alto, na comunidade de Bairro Alto.



Fonte: Projeto Ecologia de Saberes (2016).

Essas comunidades, com as quais dialogamos, possuem saberes e fazeres pouco ou não refletidos na prática escolar cotidiana, que se relacionam com o universo do trabalho (Figuras 3 e 4), das religiosidades e celebrações, das histórias e das memórias coletivas. Isso se observa, especialmente, quando consideradas as suas dinâmicas da pesca; do roçado; da coleta de caramujos e outras espécies; do extrativismo do açaí (*Euterpe oleraceae*), do bacuri (*Platonia insignis*) e demais frutas da agrobiodiversidade local; da caça; da prática de cultivos das plantas alimentícias, temperos e ervas medicinais nos quintais ou terreiros agroflorestais; das danças do boi e do carimbó¹, da música e cultura

¹ Ritmo tradicional da cultura paraense com influências negras e indígenas. Em 2015 o carimbó recebeu do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) o título de Patrimônio Cultural Brasileiro.



do tecnobrega² e das comemorações e festejos. Esses constituem apenas alguns poucos exemplos.

Figura 3: Quilombolas de Pau Furado e seus modos tradicionais de trabalho: processo de descascamento da mandioca.



Fonte: Projeto Ecologia de Saberes (2016).

Figura 4: Quilombola de Bairro Alto e o trabalho tradicional: preparando a farinha no forno.



Fonte: Projeto Ecologia de Saberes (2016).

E também experimentam processos dinâmicos e transformações, o que demonstra processos históricos e culturais em movimento (não “residual”, nem “imemorial”), que dizem respeito ao uso dos recursos naturais e modos de vida em face de conflitos sociais, processos globalizatórios, advento da luz elétrica, participação em políticas públicas de governo. É importante destacar, com efeito, que ambas comunidades foram reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, porém, não tiveram ainda a concessão do título da terra pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Por esta razão, a luta pelo território é constante, uma vez que já perderam partes dele para fazendeiros e outros atores indesejados, que ameaçam a vida dessas comunidades.

2 Ritmo popular paraense surgido nas periferias urbanas (mas não somente urbanas) do Estado. Segundo Lorena Costa (2013) “O tecnobrega surge no início dos anos 2000, mais especificamente em julho de 2002, da fusão da música eletrônica com o brega tradicional (LEMONS & CASTRO, 2008 apud. COSTA 2013), caracterizado por agregar pulso veloz, recursos da technomusic e manipulação de ritmos/timbres utilizando softwares baixados da internet (AMARAL, 2006 apud. COSTA 2013). Na definição de Hermano Vianna, o tecnobrega é o “Kraftwerk de palafita”.

Tensões, como a constante ampliação de fazendas e processos de desterritorialização das comunidades quilombolas e a expansão do agronegócio, visando a mercantilização de seus territórios, são ameaças do cotidiano e que colocam em risco a reprodução material e simbólica das famílias, uma vez que são proibidos de acessar os recursos, tendo seu modo de fazer e criar tradicionais comprometidos. Tais dinâmicas são fundamentais, pois implicam na obtenção de renda, alimento e fortalecimento da identidade quilombola. Além da imposição de medo e da violência contra os quilombolas, onde até os cemitérios se encontram em situação de risco (Figura 5).

Figura 5: Cemitério das comunidades de Bairro Alto e Pau Furado, localizados na comunidade de Pau Furado. Atualmente existe uma tensão social o envolvendo, já que a fazenda adjacente se apropriou de forma irregular de parte do terreno.



Fonte: Projeto Ecologia de Saberes (2016).

Todo esse quadro de tensões pode vir a ser reforçado se a educação formal invisibiliza ou desvaloriza os modos tradicionais e os saberes, isto é, quando produz as realidades quilombolas mesmo como remanescentes, como atualmente inexistentes (materializa a ausência), “erradas”, “bárbaras”, “primitivas”, “feias”, “residuais”, “arqueológicas”, “imemoriais” e distantes ou sem qualquer relação com o que se é no presente. Isto, por sua vez, se dá de duas maneiras: de forma mais sensível, quando não incorpora concretamente os elementos da sociobiodiversidade, cultura e as subjetividades quilombolas nas rotinas escolares; e, de forma mais sutil, quando reproduz uma imagem prototípica, arquetípica ou promove romantizações das realidades quilombolas, das culturas e histórias de comunidades afrobrasileiras.

E, no que se reporta a essa afirmação, é preciso destacar que a Lei 11.645/2008, sobre o direito à educação para as relações etnicorraciais, recomenda a inclusão dos elementos de culturas afrobrasileiras no ensino de história e em todos os níveis de escolaridade. Portanto, o Projeto Ecologia de Saberes se prestou a ser uma plataforma, um canal, para as avaliações críticas e autocríticas de se a escola, enquanto instituição, e o saber científico, enquanto fenômeno e produção política, tem conseguido aplicar de forma eficaz a norma prescrita pela lei. A lei aqui entendida não de forma abstrata, mas como instrumento de consolidação de uma demanda política e coletiva, reivindicada historicamente pelos movimentos negros e quilombolas.

Ao todo, o realizamos 5 (cinco) visitas para a efetivação de pesquisa de campo junto às comunidades de Bairro Alto e Pau Furado, de Salvaterra, na Ilha do Marajó/PA. As



viagens que fizemos, intercalando trajetos pela Baía do Guajará, em embarcações de grande porte ou balsas e, trajetos por terra, de ônibus ou vans, costumam durar aproximadamente 5 horas até o destino final: os quilombos.

E, no caso de nossa experiência, esses itinerários se organizaram de 3 formas para chegarmos ao destino: a) Belém (Porto de Icoaraci) – Camará; b) Camará – Salvaterra; c) Salvaterra – Pau Furado/Bairro Alto. Em princípio, o Projeto havia planejado trabalhar apenas com a comunidade de Bairro Alto. Contudo, em razão da proximidade geográfica entre as comunidades e por sugestão, mais articulação de algumas lideranças em Bairro Alto, acabamos por abraçar também a comunidade de Pau Furado.

Já nas comunidades, a equipe interdisciplinar, encarregada de executar o projeto, em conjunto com os quilombolas, foi instalada e ali passou a viver a rotina das comunidades. Principalmente Bairro Alto, onde ficamos alojados. Através do método da observação participante (MALINOWSKI, 1978), pudemos ter acesso a valiosos aprendizados, que dizem respeito aos modos de viver e práticas domésticas, comunitárias, das roças e dos usos de recursos naturais, como no caso de riachos e igarapés (de onde os quilombolas extraem peixe e camarão, fundamentais para a segurança alimentar).

Em razão de regras estabelecidas pelas comunidades, de ordens social, organizativa e cosmológica, não tivemos a oportunidade de vivenciar uma experiência de caça. Contudo, tivemos o acesso a informações dessa modalidade de atividade, mediado através das conversas e entrevistas em que vieram à tona as memórias e narrativas dos moradores.

Também planejamos e executamos as visitas às escolas municipais EMEIF de Bairro Alto e EMEIFQ Benedito Thomaz Carneiro (Pau Furado), nas quais tivemos oportunidade de conhecer e dialogar com o corpo docente, com os educandos e organizar as oficinas (Figura 6) com as temáticas de aproveitamento integral de alimentos, representação e reconhecimento (desenho) dos elementos da sociobiodiversidade presentes nos quilombos, estéticas e representatividades negras (amarração de turbante e confecção de bonecas abayomi), musicalização (paródias musicais e poesias com temáticas quilombolas) e cartografia dos territórios quilombolas. E, ainda, foi possível participar de eventos significativos para a vida das comunidades, como por exemplo, o Círio de Nossa Senhora do Bom Remédio, padroeira de Bairro Alto.

Figura 6: Oficina na escola de Bairro Alto.



Fonte: Projeto Ecologia de Saberes (2016).

Toda essa experiência foi fundamental para problematizarmos uma série de imagens pré-concebidas acerca das realidades quilombolas de Salvaterra, algumas até mesmo reproduzidas por certa “tradição” de trabalhos acadêmicos no âmbito da Antropologia, da Pedagogia e do Direito. Toda esta vivência e troca de experiência foram cruciais para a elaboração do segundo volume dos Cadernos Pedagógicos, os quais estão sendo construídos pelo grupo de pesquisa BioSE/CNPq para as escolas situadas nos territórios de povos e comunidades tradicionais da Amazônia Paraense. Estes cadernos, construídos em estreita parceria com as famílias locais, os/as educandos/as, professoras/es e os membros do grupo de pesquisa, visam sobretudo reinventar as formas de ensinar e aprender nos espaços escolares, incorporando elementos das sabedorias e identidades dos sujeitos do campo.

Essa forma de valorizar os saberes e a cultura não estava presente no currículo escolar, havendo, portanto, um alheamento das realidades locais tanto na concepção do currículo como na prática docente. Nessa empreitada, os cadernos (elaborados de forma impressa e em E-book) se traduzem também como um produto de retorno às comunidades. No caso desse volume 2, voltado às comunidades quilombolas, teve como título “Agrobiodiversidade para comer, ser feliz e ter saúde nos quilombos do Marajó”.

4. Reflexões sobre o direito fundamental à educação escolar quilombola e sobre a educação para relações etnicorraciais nas comunidades de Bairro Alto e Pau Furado

Uma questão fundamental e que subjaz à pergunta de pesquisa “quais os problemas enfrentados pelas escolas das comunidades quilombolas de Bairro Alto e Pau Furado na zona rural de Salvaterra/PA?” diz respeito à concreção de direito à educação escolar quilombola, notadamente um direito social, devido pelo Estado brasileiro e sistematicamente articulado, mediante ações programáticas, as mais diversas, e coordenadas por instâncias ou esferas que as executam por meio de atribuições específicas.

Este direito está interseccionado tanto à recomendação trazida pela norma consubstanciada na Lei 11.645/2008, concernente ao conteúdo de humanidades ministrado nas escolas brasileiras – não apenas escolas quilombolas – e à valorização das culturas africanas e afrobrasileiras; quanto ao direito que estas comunidades possuem de se auto-determinar e autoatribuir – quem define quem são os quilombolas e em que consistem suas culturas são os próprios quilombolas – frente ao Estado, no sentido de que o mesmo esteja obrigado a criar, por dentro e por fora da sua burocracia, reais condições de participação dos quilombolas em todos os assuntos que os dizem respeito.

Isso quer dizer que a participação direta e organizada – isto é, em torno de suas demandas específicas, na forma de um projeto comum e coletivo – das comunidades na construção das políticas, como as de alimentação escolar, transporte escolar, material didático, projeto político pedagógico das escolas, políticas com viés de estruturação e planejamento das demandas das escolas e comunidades e toda e qualquer forma de realização destas demandas é pressuposto para a plenificação do direito como um instrumento de reconhecimento e emancipação para estas comunidades.

Entretanto, sabe-se que a realidade se distancia em muito da previsão e que muitas vezes os conflitos e antagonismos em que estão imersas as comunidades, a maioria deles



engendrada ou reforçada pelo próprio Estado, são a causa e consequência, a um só tempo, de injustiças históricas, constitutivas de um racismo velado, que se engendra nos modelos de representação política institucional e que gera, por sua vez, racismo institucional e uma série de simulacros de participação, prejudicando o direito a que se reivindica. Indo ao encontro do que Arêda-Oshai (2016, p. 9) afirma quando nos diz que “Racismo institucional é compreendido como sendo a expressão do racismo pessoal que, revigorado no cotidiano das instituições, também se institucionaliza e perpetua”.

É possível afirmar, portanto, que mesmo inseridos na dinâmica de uma escola quilombola, como essas da nossa experiência, é notável a existência de conflitos ou contradições étnicas e raciais entre diversos sujeitos, geralmente tratados como casos sem muita importância (já que o direito está sendo, em tese, ofertado e executado); não como produto de uma sociedade em que o racismo é estruturante das relações (DIAS, 2003) e das instituições. Nesse quesito, destacamos a fala de uma das moradoras e liderança da comunidade quilombola de Pau Furado:

Equipe do projeto Ecologia de Saberes “Sabe se na escola, por exemplo, eles [os professores] falam nessas lendas [elementos da cosmologia e da cultura da comunidade]? Se falam no modo de viver do quilombo, ou se o conteúdo da escola fica focado apenas no que está no livro?”

EC “Olha, tem uns professores que são daqui [são quilombolas] que eles focam nossas histórias. Mas têm outros de fora que eles não têm esse conhecimento e nem procura saber o conhecimento da comunidade.”

Significando dizer que, uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas comunidades e escolas, na aplicação da Lei 11.645/2008, é a devida pela problematização, raramente proposta, das narrativas da história e o desfazimento de “lugares comum” sobre o que é ser negro ou ser quilombola. Um problema que está imbricado, também, na formação dos profissionais em licenciatura e pedagogia. Algo que, de forma sutil, mas potente, vai descaracterizando as realidades, as identidades, as religiosidades, os trabalhos e as culturas negras afro-brasileiras e inviabilizando o diálogo ou mesmo o reconhecimento dos saberes locais.

Outro aspecto que deve ser problematizado, e quase nunca o é, diz respeito ao material didático e às políticas de alimentação escolar, por exemplo. Mesmo em se tratando de material escolar destinado às escolas quilombolas, como é o caso das duas escolas, e elaborado mediante a profusão de políticas voltadas para a educação do campo, vemos que grande parte das representações humanas, contidas nos livros, é de pessoas brancas e realidades urbanas.

Não há, inclusive, a presença de eventos históricos (são “produzidos como ausentes”) e das realidades concernentes à Região Norte, como é o caso da História do Arquipélago de Marajó, não mencionada nos materiais didáticos consultados. Em se tratando de alimentação escolar, toda a agrobiodiversidade presente nos quilombos – inclusive nos quintais ou terreiros agroflorestais das próprias escolas – quase nunca figura como protagonista, como o prato principal, nas merendas.

Não obstante, foi possível perceber a escola como uma instituição agregadora da comunidade e, em que pese suas inúmeras contradições, enquanto instituição, as escolas



significam uma conquista para as comunidades. Não raro, considerações sobre eventos organizados por elas estiveram presentes nas narrativas dos quilombolas que entrevistamos. Nesse sentido, também percebemos como o uso alternativo do espaço escolar e dos saberes formalizados das escolas se prestam à sua luta por reconhecimento e emancipação. Sobretudo quando se compreende que a escola é ambiente cuja disputa é histórica, assim como a demanda pelo direito à educação formal, por parte de comunidades negras.

É importante destrinchar qual o discurso historicamente aceito pelo Estado brasileiro, no que se refere ao direito à educação, e qual o sujeito privilegiado por suas instituições. Lucimar Rosa Dias, em sua pesquisa documental, demonstra que desde 1956 se iniciava uma luta, intensificada em 1958, para a aprovação da então lei de diretrizes e bases de 1961, gênese das discussões e do paradigma hodierno sobre a educação, não mais entendido como de “instrução” pública ou privada. Isto é, no contexto pré-Golpe militar de 1964.

Disputa, esta, fundamentalmente centrada em duas visões sobre a educação e sobre o Estado. Se por um lado “uns desejavam investimentos públicos em escolas também privadas e confessionais, outros defendiam a escola pública **para todos** sob a gestão do Estado” (DIAS, 2003, p. 5, grifo nosso).

Concordamos com Rosa Dias quando aponta que há uma “inspiração” liberal no argumento empregado para a defesa da “escola pública, gratuita e universal” de então, modelo este que promoveria uma suposta “democratização” do ensino, como também concordamos com sua análise de que tal defesa escamoteia anuência a um pensamento ainda sustentado por argumentos que sugerem a existência de uma democracia racial no Brasil, entendidas como falsas (ou hipócritas) impressões de intelectuais brasileiros oligarcas, como Gilberto Freyre. Portanto, insuficiências conceituais e analíticas, dessacralizadas, sobretudo, pela obra e militância histórica de Abdias do Nascimento (1978) e de seu orientador Florestan Fernandes, já que, na realidade, aquelas ideias reforçaram um discurso que vela as contradições sociais, desservindo ao debate e ao combate efetivos ao racismo no Brasil, como também destaca Cristina Arêda-Oshai:

O mito da democracia racial ainda cumpre funções importantes na sociedade brasileira, na medida em que foi e continua sendo acionado para negar a existência do racismo e de raças (no sentido sociopolítico do termo); continua, concomitante ao racismo institucional, sendo utilizado para negar também a necessidade de criação de mecanismos que promovam a igualdade racial no acesso aos bens e serviços socialmente produzidos. (ARÊDA-OSHAI, 2016, p. 8. Grifo nosso).

No entanto, continua Rosa Dias, por mais que a defesa da escola pública historicamente não tenha sido dirigida de forma a se construir uma posição crítica sobre a questão racial no Brasil – reflexo do regime escravagista e em muito refém da ausência de representatividade negra nos espaços de poder –, sabemos que a escola pública e gratuita que aqueles grupos em disputa pelo Estado defendiam e que os movimentos de resistência negra e quilombola reivindicavam e defendem contra os projetos de sucateamento e privatização até os dias atuais tem sim um destinatário: o negro brasileiro, historicamente subalternizado, explorado e completamente excluído de políticas de alfabetização e educação por aproximadamente quatro séculos, como também aponta Nilma Lino Gomes (2011; 2012).



Foi a partir destes cenários de contradições e disputas entre sujeitos e interesses e a partir destas agendas políticas que os movimentos, articulados, chegaram a obter conquistas igualmente históricas – pouco se colocadas ao lado dos quase quatro séculos de escravização e genocídio dos povos negros, mas grandiosas quando compreendemos as dificuldades que a defesa de uma sociedade racialmente igualitária precisa enfrentar no Brasil e que todo passo nesta direção significa será um avanço.

5. Considerações Finais

A experiência do diálogo e das vivências com as comunidades de Bairro Alto e Pau Furado e as escolas municipais quilombolas situadas em seus territórios nos permitiu presenciar e desvelar algumas formas pelas quais o Estado brasileiro (instâncias burocráticas, esferas de exercício do poder, agentes, etc.) promove violações contra essas comunidades – sem esquecer as que estão imbricadas no processo de educação formal, mas não apenas estas. O que nos leva a afirmar que o Estado as promove e retroalimenta, prejudicando direitos ou simplesmente negando-os. Também foi possível criar uma tabela-síntese (Tabela 1) que diagnostica alguns desses problemas, especificamente visualizados nas comunidades estudadas:

Tabela 1: Tabela-síntese de violações presenciadas em trabalho de campo. Fonte: Pesquisa de campo.

VIOLAÇÕES SUTIS	VIOLAÇÕES DIRETAS
O Estado se limita à forma e ao discurso, quando da oferta de direitos fundamentais básicos e quanto ao reconhecimento das comunidades e seus territórios. A este respeito, o projeto vem efetuando outras pesquisas, sobre as condições de andamento dos processos de titulação definitiva dos territórios das comunidades de Bairro Alto e Pau Furado, iniciados no ano de 2010 e até hoje inconclusos.	O Estado não possui políticas que abarquem a formação e disponibilização de profissionais especializados com as questões relativas à pessoas com deficiência (PCD's), em contextos de comunidades tradicionais (“minorias da minoria”, face ao argumento de reserva do possível, por viés utilitarista). Nem políticas de conscientização, voltadas para o contexto de comunidades tradicionais. Ou, simplesmente, não faz/atende tais provisões. A equipe constatou situação em que uma educanda com deficiência (deficiência não determinada, pois a família nunca teve acesso aos serviços médicos e psicossociais), da EMEIF de Bairro Alto, fica isolada das atividades e dinâmicas escolares.
O Estado gera expectativa com a promulgação de instrumentos com ênfase nas políticas educacionais, como a Lei 11.645/2008, para a redução de desigualdades e reparação de injustiças históricas, mas não consegue articular-se em rede, para além das contradições de modelos burocráticos, para executar ações que materializem demandas e direitos. Como nos casos do Transporte e Alimentação Escolar e do Material Didático e de apoio (Extra-Classe) fornecidos.	O Estado promove a desterritorialização das comunidades tradicionais. Como no caso em que o projeto constatou a situação vivenciada pelos quilombolas da unidade social do Valentim (território de Bairro Alto), que tiveram parte de suas terras ocupadas por uma empresa estatal de pesquisas voltadas para a temática de agricultura e pecuária extensivas. Daqui se desdobram outros dois graves problemas: a) o traslado, livre circulação e uso de recursos indispensáveis à manutenção de seus modos tradicionais, por parte dos quilombolas, fica comprometido, em razão de constantes ameaças que partem dos próprios agentes estatais; b) crianças quilombolas da unidade do Valentim têm prejudicados o seu acesso à instituição escolar (EMEIF de Bairro Alto), devido às dificuldades de deslocamento e trânsito dentro da comunidade, geradas por tal empresa estatal.
O Estado negligencia a formação de professores para questões sociais, raciais, étnico-identitárias, como relatado por lideranças da comunidade de Pau Furado. Apesar de existirem planos e currículos com ênfase nos direitos humanos, ações desta natureza ainda são insuficientes ou necessitam ser atravessadas por uma abordagem decolonial.	O Estado brasileiro vem, sistematicamente, promovendo os interesses de terceiros (particulares) que ocupam de forma irregular e/ou ilegal os territórios quilombolas, como no caso das fazendas adjacentes às comunidades. O projeto vem efetuando pesquisas, conjugando esforços com diversos estudos já existentes e que denunciam tais situações.

Dadas estas violações no contexto de educação formal das comunidades quilombolas onde o projeto fora desenvolvido, podemos auferir que o Estado comete racismo institucional quando, embora haja uma série de normas, leis e planos jurídicos que, em



teoria, deveriam garantir às comunidades negras (rurais e urbanas) o acesso às políticas educacionais e de segurança alimentar e estas não são alcançadas, pois, segundo dados de campo, as esferas políticas estatais não cumprem com o que a legislação preconiza.

Ademais, entendemos que o papel da Universidade Federal do Pará, enquanto instituição que congrega ações dos Três Poderes, e de grande destaque para a transformação dos quadros e cenários postos localmente, é o de assumir uma postura autocrítica, somando esforços na construção das lutas diárias contra as injustiças históricas submetidas ao povo.

Em tempos de recrudescimento do Estado e avanço dos conservadorismos, conjuntura na qual vemos a derrocada de agendas políticas devastadoras como o “Projeto Escola Sem Partido” e a “PEC da desterritorialização”, que nas instâncias burocráticas atendem por PLS 193/2016 e pelo conjunto “PEC 215/2000 E PEC 237/2013” respectivamente, sabe-se que da noite para o dia todo o trabalho que desempenhamos pode estar ameaçado. Entretanto, renovamos o fôlego e continuamos seguindo em frente, nas lutas por uma universidade que atenda aos anseios populares e na qual o protagonismo de um povo organizado seja a principal palavra de ordem.

Ademais, agradecemos imensamente às comunidades quilombolas de Bairro Alto e Pau Furado – Salvaterra/PA, em especial, às professoras, aos professores, alunos e alunas das escolas quilombolas, e também a Meire Santos, por hospedar nossa equipe em sua casa durante todas as etapas de campo, assim como o senhor Sebastião (Tião). Somos gratos a Universidade Federal do Pará pela concessão de recursos do edital PA-PIM nº 002/2015 que possibilitou o desenvolvimento deste trabalho e pela bolsa PAPIM à primeira autora deste artigo. Também agradecemos ao CNPq pela concessão de bolsa de iniciação científica ao segundo e terceiro autores deste artigo e bolsa de produtividade em pesquisa ao quinto autor.

Referências

- ARÊDA-OSHAI, C. M. O ressurgimento de antigas categorias em novos contextos – quilombos e quilombolas vivendo no presente. *Revista da ABPN*. v. 8, n. 18. 2016, p. 255 – 279.
- COSTA, L. T. T. “Eu vou samplear, eu vou te roubar”: tecnobrega and breaks in the music industry model. In: 17th World Congress of the IUAES, 2013, Manchester. *Evolving Humanity, Emerging Worlds*, 2013.
- DIAS, L. R. **Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais**. 2003, 16p.
- GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*. V. 10 Nº 18. 2011, p. 133 – 154.
- GOMES, N. L. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*. v. 33, n. 120, 2012, p. 727-744.
- MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. Abril Cultural: São Paulo, 436 p., 1978.
- NASCIMENTO, A. **O GENOCÍDIO DO NEGRO BRASILEIRO: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978, 183 p.
- SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Vol. 78, p. 03 – 46, 2007.



