

PANORAMA QUILOMBOLA

EDUCAÇÃO:
CORPO | CONSULTA PRÉVIA |
CONTRIBUIÇÕES PÓS-COLONIAIS

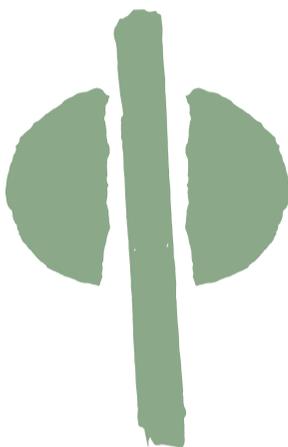
PESQUISA

Abril. 2021 #3

AFRO 

Núcleo de Pesquisa
e Formação em Raça,
Gênero e Justiça Racial

LAPPA



Equipe:

Editor: José Maurício Arruti. Doutor em Antropologia pelo Museu Nacional-UFRJ, professor do Departamento de Antropologia / PPGAS da UNICAMP, bolsista PQ-CNPQ e pesquisador do Afro-CEBRAP.

Equipe de edição: Cassius Marcelus Cruz. Doutor em Ciências Sociais, pela Unicamp, bolsista Afro-Cebrap e professor da rede estadual do Paraná.

Alexander Lucas Pereira - Graduando em Ciências Sociais, pela Unicamp, bolsista PIBIC-CNPQ e bolsista Afro-CEBRAP.

Design e diagramação: Robson Vilalba.

Colaboram neste número: Carla Fernanda Galvão Pereira. Licenciada em Educação do Campo, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), e professora do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos. Gessiane Nazário. Quilombola da Rasa, Armação dos Búzios, RJ. Membro do coletivo de Educação da Acquirerj e Conaq. Professora da Rede Municipal em Armação dos Búzios. Doutora em Educação pela UFRJ. Mestre em sociologia pela UFF. Graduada em pedagogia pela UFF.. Kalya Maroun Rosilene Komarcheski. Doutora em Sociologia pela UFPR e professora adjunta do Departamento de Educação do Campo da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) Suely Dulce de Castilho. Doutora em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora Associada do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação/IE/UFMT/Brasil e do Programa de Pós-Graduação em Educação. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola GEPEQ/PPGE/UFMT/Brasil. Vanessa Gonçalves da Rocha. Mestra em Educação pela UFPR. Professora do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos. Membro do coletivo de Educação da Conaq

Ilustrações: As gravuras que ilustram essa edição foram produzidas por alunas e ex-alunas/os do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, localizado na Comunidade Remanescente de Quilombo João Surá (Adrianópolis/PR). As pinturas foram produzidas em tinta acrílica sobre telas de 20 x 30 cm em atividades interdisciplinares que envolveram as disciplinas Arte e Língua Portuguesa nos anos de 2017, 2018 e 2019 que resultaram nas exposições "Beleza Negra"; "Retratos de Personalidades Locais" e "Canção do Exílio". Nas telas que compõem a exposição Beleza Negra os estudantes basearam-se na arte contemporânea dos artistas Africanos: Ben Agbee e Omar Victor Diop para destacar a beleza e cultura africana em gravuras de mulheres negras e teve por objetivo favorecer a desconstrução de estereótipos e preconceitos relacionados à população afrodescendente. Ao retratar as anciãs e os anciões da comunidade Quilombola de João Surá a exposição "Personalidades Locais" teve por intuito valorizar o legado e os saberes dessas personalidades marcantes na história e cultura do Quilombo. A exposição Canção do Exílio resultou de atividades de releituras no poema de Gonçalves Dias por meio de paródias e pinturas.

Autores: Abílio Nascimento, ex-aluno do Colégio Estadual Quilombola, Bianca Natali Neves Galvão Pereir, aluna do Colégio Estadual Quilombola. Diogo Ramos. Andressa Brito dos Santos, aluna do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos. Bruna Matos de Freitas, aluna do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos. Micheli Lima Pereira, ex-aluna do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos. Thiago Andrade de Freitas, ex-aluno do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos:

Realização: Lappa (Unicamp), Afro-Cebrap.

Apoio:

IBIRAPITANGA



Contato: projetoqlapaafro@gmail.com

01

**CONSULTA PRÉVIA
NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR
QUILOMBOLA:
A CARTA DE
ANUÊNCIA NO
PARANÁ**

P 09

02

**EDUCAÇÃO
DO CORPO E
EDUCAÇÃO
QUILOMBOLA:
NOTAS SOBRE
UMA AGENDA DE
PESQUISA**

P 20

03

**CONTRIBUIÇÕES
DAS TEORIAS PÓS-
COLONIAIS PARA
A FORMAÇÃO
DOCENTE
QUILOMBOLA**

P 32

04

**I JORNADA
NACIONAL
VIRTUAL DE
EDUCAÇÃO
QUILOMBOLA**

P 42



EDITORIAL

O Boletim Panorama Quilombola é um projeto do Programa Quilombos: memórias, configurações regionais e os desafios da desdemocratização, desenvolvido pelo Núcleo Afro-Cebrap em parceria com o LaPPA - Laboratório de Pesquisa e Extensão com Povos Tradicionais e Afro-Americanos. Seu objetivo é dar visibilidade à temática quilombola, abordando-a de forma qualificada, por meio de uma linguagem acessível, a partir do diálogo entre a militância e a academia. Nosso foco está no monitoramento da abordagem do tema na mídia, na produção de breves dossiês temáticos e de entrevistas com personagens quilombolas de destaque.

O BPQ Pesquisa apresenta breves dossiês sobre pesquisas individuais ou de grupos de pesquisa diretamente relacionados ao tema, com o objetivo prioritário da difusão científica. Neste bimestre (março - abril), o tema abordado é Educação Escolar Quilombola (EEQ).

Antes da Constituição de 1988, os quilombos eram ou tema historiográfico ou metáfora política do movimento negro urbano. Alguns poucos, ainda que marcantes trabalhos das Ciências Sociais, abordaram comunidades negras rurais desde um ponto de vista histórico e territorial, mas sem que o termo quilombo fosse utilizado.

Foi apenas com o reconhecimento constitucional e, em especial, depois de 1995, que isso mudou. O Artigo 68 do ADCT da Constituição Federal inaugurou, em 1988, o uso do termo “quilombo” na legislação republicana, mas foi com o início dos debates sobre a regulamentação de seus territórios, no mesmo ano da Marcha de Zumbi dos Palmares, que ocorreu a “ressemantização” da expressão “comunidades remanescentes de quilombos”, acompanhada e impulsionada pela articulação política nacional das próprias comunidades que passaram a se autodesignar como “quilombolas”. Esses fatos tiveram o

efeito de refundar a temática no campo acadêmico.

Núcleos de pesquisa que já trabalhavam com populações negras, das terras de uso comum ou da etnicidade começaram a apontar na direção deste fenômeno político e jurídico novo, mas que trazia uma releitura da história e do mundo rural brasileiros. Um fenômeno que, de certa forma, encarnava as promessas de um processo de redemocratização política assentada no reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade étnica e cultural da formação nacional. Ao combinarem dois eixos críticos da sociedade brasileira, relações raciais e estrutura fundiária, as comunidades quilombolas atraíram abordagens acadêmicas que não podiam contornar a dimensão política do fenômeno. De certa forma, o inverso também é verdadeiro.

Entre 2003 e 2004, três eventos operaram inflexões nesse interesse acadêmico. O Decreto presidencial 4887, de 2003, estabeleceu novas regras para o reconhecimento das comunidades quilombolas, incorporando em grande medida os debates que vinham sendo travados pela sociedade civil sobre o tema. Isso implicou tanto a definição do Inbra como órgão responsável pela regularização fundiária dos territórios quilombolas, quanto a introdução das comunidades quilombolas como população foco de diversas outras políticas públicas de reconhecimento e redistribuição.

A primeira consequência da publicação do decreto foi a proposição, por parte do partido PFL (adiante DEM), de uma ação de inconstitucionalidade contra ele, na busca de estancar a abertura do Estado brasileiro ao reconhecimento dessas comunidades como sujeitos políticos e de direitos. Isso promoveu e renovou o interesse de trabalhos acadêmicos do campo do Direito sobre o tema, em especial sobre a constitucionalidade de tais direitos.

A segunda consequência foi a adaptação do Inbra à nova tarefa de reconhecimento e titulação dos territórios quilombolas¹. Na definição sobre como proceder na regularização de terras definidas em termos históricos e culturais, o órgão passou a prever a elaboração de Relatórios Territoriais de Identificação e Delimitação (RTIDs), que incluem a produção de estudos interdisciplinares, mas fortemente assentados na História e na Antropologia. Um dos efeitos desse processo de Estado sobre o campo acadêmico foi o fato do Inbra firmar, a partir de 2004, uma série de parcerias com universidades para a produção de estudos que deveriam embasar os RTIDs. Com isso, a produção de pesquisas em Ciências Sociais “de encomenda” (majoritariamente realizada por antropólogos)

1 - Longe de ter sido um processo puramente técnico-administrativo, tais definições deram lugar a uma longa disputa interna ao órgão. Entre 2003 e 2009 foram publicadas sucessivas instruções normativas (IN16/2004, IN20/2005, IN49/2008, IN56/2009 e, finalmente, a IN57/2009) que foram progressivamente estendendo o tempo e a complexidade do processo de reconhecimento e titulação dos territórios quilombolas.

se expandiram pelo país, seguindo o ritmo da abertura dos processos de regularização fundiária abertos pelo INCRA. Uma parte destes trabalhos foi convertida em pesquisas plenamente acadêmicas, ampliando e acelerando a inclusão das comunidades quilombolas nos debates próprios dos campos antropológico, historiográfico e sociológico.

Finalmente, outra consequência foi a inclusão, a partir de 2004, da categoria quilombola no censo escolar anual do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Assim, secretários municipais e diretores de escola foram instados a reconhecer e apontar as escolas situadas em territórios quilombolas ou que atendessem crianças oriundas desses territórios. Evidentemente, tais indicações não são automáticas e estão submetidas às disputas locais pelo reconhecimento social e público das próprias comunidades quilombolas. Mas o fato é que a educação quilombola, que foi um tema privilegiado pelo movimento quilombola desde o início de sua articulação, em 1995, passava a dispor de uma ferramenta administrativa e censitária de identificação e avaliação, que nomeia, formaliza e apoia a discussão sobre o tema. Isso teve um impacto significativo no campo de estudos sobre a educação do campo e sobre a educação das relações étnico-raciais.

Da soma desses eventos resulta a formação do que podemos reconhecer como uma área temática, que vai sendo alimentada pela dinâmica própria do campo acadêmico, tanto quanto pela necessidade de embasar e, mais recentemente, avaliar as políticas públicas que passaram a ser promovidas a partir de 2003. E, é importante destacar, parte dessa produção já é de autoria de pesquisadores quilombolas. O objetivo do **BPQ Pesquisa** é justamente dar acesso a tais trabalhos acadêmicos, por meio de dossiês temáticos formados por textos curtos e de linguagem acessível.

Uma breve consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES indica que o campo dos estudos sobre Educação vêm se destacando, ao menos numericamente, na abordagem do tema. Enquanto nas áreas de Sociais e Humanidades, Ciências Ambientais, Antropologia e Sociologia os estudos sobre “quilombolas” variam entre 120 e 160 teses e dissertações defendidas até o ano de 2020, a área Educação conta com um total de 358 teses ou dissertações. Este dossiê apresenta três trabalhos situados em diferentes posições desse campo dos estudos, que oferecem diferentes perspectivas sobre a Educação Escolar Quilombola (EEQ).

O primeiro deles, “Consulta prévia na educação escolar

quilombola: a carta de anuência no Paraná”, é assinado por três integrantes da equipe pedagógica da Escola Estadual Quilombola Diogo Ramos: Cassius Marcelus Cruz, diretor da escola e doutor em Ciências Sociais, Carla Pereira, professora na escola e licenciada em Educação do Campo, e Vanessa Gonçalves da Rocha, também professora na escola, mestre em Educação e parte do coletivo de Educação da Conaq, além de Rosilene Komarcheski, doutora em sociologia e professora de Educação do Campo da UNIR. A equipe apresenta uma reflexão crítica sobre a instituição da “carta de anuência”, criada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná e que deve ser emitida pela comunidade quilombola como critério para a contratação de professores para a escola situada em seu território.

O segundo texto, “Educação do corpo e educação quilombola: notas sobre uma agenda de pesquisa”, de Kalya Maroun, doutora em Educação e professora da faculdade de Educação da UFRJ, tem origem em seu projeto de pós-doutoramento no PPGAS da UNICAMP. Com base na sua experiência em Educação Física, Kalya apresenta a pertinência de uma pauta de estudos no campo da antropologia da educação sobre a corporeidade quilombola e sobre a importância da abordagem do corpo na reflexão sobre a EEQ.

O terceiro texto está posicionado em outro pólo deste campo de estudos. “Contribuições das teorias pós-coloniais para a formação docente quilombola”, de Suely de Castilho, doutora em Educação e Currículo e professora de Teoria e Fundamentos da Educação na UFMT, é redigido desde o ponto de vista do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola (Gepeq), que conta com mais de 8 teses e dissertações defendidas sobre o tema, apresentando uma reflexão sobre como as formulações pós-coloniais têm orientado seus trabalhos e como eles têm contribuído, de forma prática, no processo de formação de professores quilombolas no seu estado.

Finalmente, o boletim apresenta uma nota sobre I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola, promovida pela Conaq e coordenada por Givânia Maria da Silva, nossa entrevistada no BPQ#2. A nota é de autoria de duas organizadoras da Jornada e integrantes do Coletivo Nacional de Educação Quilombola da Conaq, Gessiane Nazário, doutora em Educação e membro da ACQUILERJ e Vanessa Gonçalves da Rocha, anteriormente apresentada.

Boa leitura

José Maurício Arruti



CONSULTA PRÉVIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: A CARTA DE ANUÊNCIA NO PARANÁ

Cassius Marcelus Cruz
Carla Fernanda Galvão Pereira
Rosilene Komarcheski
Vanessa Gonçalves da Rocha

Introdução

Desde 2011 a Carta de Anuência (CA) é utilizada em dois Colégios Estaduais Quilombolas (CEQs) no Paraná, configurando-se como um instrumento que possibilita maior participação e a realização de consulta prévia das comunidades atendidas por essas escolas, considerando o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Por meio da CA, as comunidades quilombolas podem intervir na configuração do grupo de servidores que atua nos CEQs, os quais, a cada ano, dependem da anuência daquelas para poderem atuar nas respectivas escolas.

A importância da CA para as comunidades quilombolas foi reconhecida na I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola, onde chegou a ser recomendado, em carta final do evento, “que os Estados e Municípios usem como requisito para contratação de professoras e professores quilombolas, o instrumento da Carta de Anuência (CA), devendo abrir

editais específicos para a Etapa Educação Escolar Quilombola” (Conaq, 2020).

Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar a adoção da CA na Educação Escolar Quilombola (EEQ) no Paraná sob a perspectiva da participação e consulta prévia. A sua realização se deu ao longo do ano de 2020, por meio de pesquisa participante, seguindo os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico sobre EEQ; levantamento documental sobre as escolas quilombolas e a CA no Paraná, realizado em acervo virtual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed/PR); e pesquisa de campo, na qual foram realizadas entrevistas com lideranças comunitárias e professoras/es de CEQs, por meio de aplicativo de mensagens, devido ao contexto de isolamento social demandado pela pandemia de Covid-19 no país. Este texto é um extrato curto dessa pesquisa.

Participação e consulta prévia na Educação Escolar Quilombola

O movimento quilombola participou ativamente do processo de constituição e normatização da modalidade de EEQ, fazendo parte da Comissão de assessoramento ao Conselho Nacional de Educação que realizou três audiências públicas – respectivamente, no Maranhão, na Bahia e no Distrito Federal – reunindo especialistas da área, professores e lideranças quilombolas para elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012).

De acordo com tais diretrizes, a oferta de educação escolar destinada às comunidades quilombolas deve fundamentar-se e alimentar-se: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade (Ibid.). Portanto, a EEQ está imbricada no constante diálogo com a Educação Quilombola (Nunes, 2015), compreendida como uma forma de educação que ocorre no cotidiano da vida comunitária, e na ruptura com um modelo de educação onde escola e comunidade encontram-se separadas por “muros organizacionais” que inibem a efetiva participação destas na condução daquela. Esse movimento, de diálogo e aproximação, requer horizontalidade de relações no coletivo

da comunidade-escola, escuta e respeito a demandas comunitárias no campo da educação escolar, devendo ser consideradas também as práticas de organização e gestão próprias do grupo em seu território.

Desse modo, a participação e a consulta aos quilombolas nos processos decisórios que envolvem a educação escolar direcionada a esses grupos não se dissocia da gestão de seu território, sendo estas complementares, conforme defendido por Silva (2012). Essa indissociabilidade fundamenta-se no direito de autodeterminação das populações quilombolas, de serem consultadas e decidirem sobre aspectos dos processos institucionais que incidem sobre seus territórios e sobre as formas de vida que neles realizam.

Nesse sentido, a constituição da modalidade de EEQ e as Diretrizes que a orientam estão diretamente associadas ao estipulado na Convenção nº 169 da OIT, que reconhece e determina que sejam adotadas, no plano das normas internacionais internalizadas, ações que efetivem o direito dos povos indígenas e tribais a assumir “o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, e manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos Estados onde moram” (Brasil, 2004). Trata-se do princípio de transferência progressiva da gestão desses processos para aqueles aos quais o direito é direcionado.

O Art. 6º da Convenção 169 da OIT especifica o direito desses grupos à consulta prévia, livre e informada sobre medidas administrativas e legislativas que lhes possam afetar (Ibid.). A incorporação do direito à consulta prévia e a participação das comunidades no modelo de organização e gestão das escolas quilombolas, e daquelas que atendem estudantes oriundos desses territórios, constitui-se como um dos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais de EEQ (Brasil, 2012, Art. 6º). Sob essa perspectiva, as Diretrizes indicam que estados e municípios devem promover ações para garantir que a gestão democrática nas escolas quilombolas ocorra com a participação das comunidades e de suas lideranças (Ibid., Art. 8º), bem como estruturar em suas Secretarias de Educação “instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas” (Ibid., Art. 58, § II, C, e § III, C).

1 - O GTCM foi um órgão de governo criado no ano de 2005 com a finalidade de realizar o levantamento socioeconômico, educacional e cultural de Comunidades Negras Rurais e Urbanas no Paraná.

2 - Destaca-se que o número de comunidades reconhecidas como remanescentes de quilombo nos estados nem sempre corresponde ao número de certidões emitidas pela FCP, pois existem situações em que mais de um quilombo é reconhecido por documento, como é o caso das CRQs do município paranaense de Castro.

3 - “Declaração de anuência” é a forma como a Seed/PR tem se referido à “Carta de Anuência” em anos recentes, sendo considerada sua equivalente.

A EEQ no Paraná e a Carta de Anuência

As primeiras ações relacionadas à EEQ no estado do Paraná ocorreram concomitantemente ao Levantamento de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) e Negras Tradicionais, efetuado por meio do Grupo de Trabalho Clóvis Moura (GTCM) do Governo do Estado do Paraná, durante os anos de 2005 a 2010¹, período em que foram reconhecidas² pela Fundação Cultural Palmares (FCP) 36 CRQs no estado (Cruz, 2012).

Em decorrência de demandas de quilombolas de acesso à escolarização, foi elaborada pela Seed/PR, em diálogo com as comunidades, a Proposta Pedagógica Escola Quilombola e Etnodesenvolvimento Sustentável e Solidário, concluída em 2009 (Parecer CEE/CEB nº 194/2010). No mesmo ano foram criados o CEQ Maria Joana Ferreira, no quilombo Adelaide Maria Trindade (Palmas), e o CEQ Diogo Ramos, no Quilombo João Surá (Adrianópolis). Essas escolas passaram por diversos processos para implementar a EEQ, dentre os quais destaca-se a aplicação da CA.

A apresentação da CA é obrigatória para exercer as funções de professor/a, pedagoga/o, auxiliar de serviços gerais, assistente administrativo e direção nos CEQs do Paraná. Na Carta, além do nome da/o candidata/o, número de seu Registro Geral e a área em que deseja atuar, devem constar também as assinaturas de 10 representantes da comunidade, que sejam moradoras/es locais e sócias/os da associação, declarando a anuência para que a/o candidata/o possa atuar nessas escolas. De acordo com o modelo de “declaração de anuência”³, anexo ao Edital n.º 7/2020 da Seed/PR, a/o candidata/o deve declarar também que “conhece a história, a organização social, costumes, crenças e tradições da referida comunidade”.

A maioria das/os servidoras/es que atuam em escolas quilombolas no estado são contratados temporariamente, por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS). Ao final de cada ano letivo, a Seed/PR costuma abrir edital de PSS para contratação de profissionais que irão atuar nas escolas estaduais no ano seguinte, com exceção da direção, que atua por períodos de gestão de mais de um ano.

As/os candidatas/os que almejam atuar nas escolas quilombolas devem estar cientes do processo de cessão da CA. A partir do resultado do edital do PSS, estas/es precisam dirigir-se à associação da comunidade quilombola para solicitar a sua Carta. A exigência da CA se estende às/aos professoras/es concursados do Quadro Próprio do Magistério (QPM) que

4 - Ordem de Serviço é uma concessão da Seed ao(à) professor(a) (QPM) que necessita estar em exercício em local diferente de sua lotação por determinado período.

queiram atuar na escola. Mesmo nessas situações, as/os servidoras/es públicos não têm lotação fixa na escola e devem atualizar anualmente seu vínculo por meio de concessão de ordem de serviço⁴. A CA é exigida ainda para a designação de diretoras/es, que não necessitam atualizar anualmente sua anuência, mas, assim como as/os demais profissionais, podem ter sua Carta retirada a qualquer momento pela comunidade.

Identificamos a primeira referência à CA na Resolução da Seed/PR que regulamentou a distribuição de aulas dos estabelecimentos de ensino no ano de 2011. O documento determinou que:

[...] a atuação dos professores nas Escolas localizadas em áreas quilombolas, está condicionada à apresentação, pelos professores, de Carta de Anuência, assinada pelo Presidente da Associação da comunidade Remanescente de Quilombo, na qual localiza-se a Escola (Paraná, 2010, p. 239).

É, entretanto, na experiência da Educação Escolar Indígena que encontramos referências a esse instrumento em anos anteriores. No processo de distribuição de aulas de 2009, a Resolução nº 139 condicionava as/os professoras/es a apresentar uma Declaração de Anuência para assumirem aulas nas escolas indígenas. A mesma declaração foi exigida para a designação de diretores (Resolução n.º 787/2009) e cedência dos profissionais municipais de educação para atuarem nessas escolas (Resolução nº 2075/2008).

Segundo Amaral (2010), que relaciona a origem desse instrumento ao processo de criação do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná e sua implementação na Universidade Estadual de Londrina (UEL)⁵ em 2001, a CA tem sido uma estratégia de respeito às diferentes formas de organização local, garantindo-se a participação e a decisão pelos caciques e lideranças sobre quais professores ocuparão os respectivos espaços de trabalho.

Desde 2008, então, a Declaração de Anuência vem sendo utilizada em todos os processos de distribuição de aulas ou designação de diretores de escolas indígenas, e, a partir de 2011, a CA passou a ser implementada nas escolas quilombolas do Paraná.

5 - O Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná é uma política pública de reserva de vagas para indígenas instituída pela Lei Estadual nº 13.134/2001 e implementada na UEL. Dentre os diversos aspectos que conferem especificidade ao processo, então inédito no país, identifica-se na normatização interna da UEL a exigência da “anuência da inscrição pelo cacique da terra indígena em que reside o candidato, reconhecendo sua pertença étnica e territorial” (Amaral, 2010, p. 231).

Dilemas e desafios da Carta de Anuência

Dentro dos procedimentos administrativos da Seed/PR a CA se constitui como um instrumento por meio do qual o Estado procura cumprir o disposto na Convenção 169 da OIT no que diz respeito à educação. Entretanto, é importante ressaltar que ela é uma resposta do Estado a um campo de reivindicações que envolve tanto as mobilizações quilombolas, sobretudo de mulheres quilombolas, que resultaram na criação das escolas, quanto os instrumentos produzidos pelo movimento de educação escolar indígena para garantir sua participação nos processos decisórios.

Para lideranças quilombolas entrevistadas, o uso da CA fortalece a autonomia da comunidade no campo da educação ao possibilitar que a comunidade escolha profissionais dispostas/os a conhecer a comunidade, levando em conta os costumes tradicionais, seu processo de organização interna e respeitando seu projeto político. Essa autonomia é acompanhada, contudo, pela criação de um espaço novo de deliberação: a reunião da carta de anuência, realizada a cada ano pelas associações quilombolas para definir quem receberá a CA.

Até 2018 nenhuma das comunidades em que se situam os CEQs contava com critérios formalizados para proceder à concessão da CA, o que tornava essas reuniões bastante tensas, pois nem sempre havia consenso acerca dos mesmos. Nesse ano a associação quilombola de João Surá elaborou um regimento para orientar o procedimento, o que também foi feito pela associação quilombola de Adelaide Maria Trindade no ano seguinte. Além de reduzir as tensões internas dos grupos, tal fato também contribuiu para dar maior segurança às escolhas.

Ao explicitarem as regras internas que levam a comunidade a escolher quem receberá a CA dentre as/os candidatas/os classificadas/os no PSS, os regimentos funcionam, no campo educacional, como uma espécie de protocolo comunitário de consulta, compreendido como um instrumento que incorpora “as regras mínimas e fundamentais que os povos e comunidades estabelecem e exteriorizam para o Estado, apontando como se deve respeitar o direito próprio, suas jurisdições próprias e formas de organização social em um processo de consulta prévia” (Silva, 2019, p. 101).

O diálogo entre procedimentos administrativos de órgãos do Estado e as normas internas da comunidade, quando

5 -O Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná é uma política pública de reserva de vagas para indígenas instituída pela Lei Estadual nº 13.134/2001 e implementada na UEL. Dentre os diversos aspectos que conferem especificidade ao processo, então inédito no país, identifica-se na normatização interna da UEL a exigência da “anuência da inscrição pelo cacique da terra indígena em que reside o candidato, reconhecendo sua pertença étnica e territorial” (AMARAL, 2010, p. 231).

ocorre, nem sempre é harmonioso. Existe, por exemplo, um descompasso entre os critérios de classificação do PSS definidos pela Seed e os princípios comunitários que definem a seleção da/o candidata/o a que concederão a CA. Enquanto o Estado tem por critérios a formação acadêmica, o tempo de serviço e o aperfeiçoamento profissional, a Associação considera aspectos como a relação com a comunidade, o respeito a seu processo de organização e a avaliação da prática pedagógica, no caso daquelas/es que já atuaram na escola em anos anteriores. Com isso, a CA tem contribuído para que quilombolas assumam cada vez mais funções na escola, de acordo com as orientações das DCNs de EEQ, o que possivelmente não ocorreria se os critérios da Seed fossem exclusivos.

Destaca-se, entretanto, que essa inserção de quilombolas na escola tem se dado por uma forma de contrato de trabalho temporário e que não existe, até o momento, nenhuma iniciativa do governo estadual para realizar concursos públicos para escolas quilombolas, conforme recomendado nas DCNs de EEQ.

Por fim, cabe mencionar que o uso da CA na designação de diretores dispensa as escolas quilombolas de realizar eleições, mas exige que haja um consenso na Associação Quilombola na definição de quem assumirá essa função. Ainda que seja estranha ao modelo de gestão democrática baseada em eleição, a CA pode ser compreendida como um instrumento radical de gestão participativa na medida em que não somente a direção está submetida à escolha da comunidade, mas todas/os as/os demais profissionais que compõem a escola quilombola.

Considerações finais

Em um contexto caracterizado pela paralisação das titulações de territórios quilombolas e pelo desmonte das políticas públicas a eles direcionadas, a CA tem contribuído para viabilizar uma autonomia relativa das comunidades na condução da EEQ, motivo pelo qual ela foi indicada na I Jornada Nacional Virtual da Educação Quilombola como uma das estratégias para superar os atuais desafios.

O estado do Paraná vem utilizando esse instrumento desde 2011. Desconhecemos se a CA é aplicada em outros estados, mas, no caso paranaense, ela tem se caracterizado como uma ferramenta que garante que as comunidades quilombolas decidam anualmente sobre quem deve compor o

quadro de pessoal que trabalha nas escolas estaduais localizadas em seus territórios.

O processo de constituição desse instrumento deriva de uma apropriação, por parte dos quilombolas, de procedimentos criados a partir da mobilização indígena para garantir seu direito à consulta na efetivação de ações relativas à educação no Paraná. Nesse sentido, essa assunção de estratégias comuns entre indígenas e quilombolas para consolidar a educação diferenciada para seus povos e comunidades reflete, em certa medida, as aproximações de ambos os movimentos nas mobilizações por seus direitos territoriais.

A experiência da CA tem contribuído efetivamente para que a EEQ seja conduzida preferencialmente por quilombolas ou por pessoas não quilombolas comprometidas com os projetos educacionais e societários dessas comunidades. Ela produz também um espaço de interação entre procedimentos administrativos e regras internas ao grupo, na medida em que se criam regimentos que funcionam como protocolos comunitários para orientar suas escolhas. Nesse sentido, a CA auxilia o Estado a cumprir recomendações das DCNs de EEQ e determinações da Convenção 169 da OIT.

Destaca-se, entretanto, que, apesar de a CA se caracterizar como uma ferramenta inovadora na implementação da EEQ, a efetivação dessa modalidade de ensino ainda tem sido limitada no Paraná. Seus limites podem ser evidenciados pela existência de apenas dois CEQs em um universo de 38 CRQs reconhecidas⁶ no estado e também pelo fato de a CA se limitar à escolha de profissionais por contratos de trabalho temporários ou por ordem de serviço para servidores concursados.

Por fim, ao sustentar-se em resoluções que podem ser alteradas a cada ano, a base normativa da CA ainda é bastante frágil. Ainda assim, ela pode servir como inspiração para a criação de procedimentos nos quais o direito à consulta prévia, livre e informada possa ser efetivado no campo administrativo, sobretudo da Educação.

6 - Entre 2010 e 2011 foram reconhecidas mais duas CRQs, além das 36 que haviam sido reconhecidas durante o período do Levantamento realizado pelo GTCM.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5051. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, 2004.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Parecer CEE/CEB n.º 194, que autoriza a implantação da Proposta Pedagógica para Escolas Quilombolas do Estado do Paraná. Curitiba, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº 16, que sistematiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012.

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

COORDENAÇÃO NACIONAL DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS (CONAQ); TERRA DE DIREITOS. Racismo e Violência contra Quilombos no Brasil. Curitiba: Terra de Direitos, 2018.

CRUZ, C. Trajetórias, Lugares e Encruzilhadas na construção da política de Educação Escolar Quilombola no Paraná no início do III Milênio. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

NUNES, G.L. “Educação Escolar Quilombola: Processos de Constituição e Algumas Experiências”. Revista da ABPN, v. 8, n. 18, nov. 2015/fev. 2016, p.107-131.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Coletânea de Legislação Educacional. Volume XVIII. SEED, 2010.

_____. Secretaria da Educação e do Esporte. Edital nº 7/2020, que estabelece instruções destinadas à realização de Processo Seletivo Simplificado – PSS visando a contratações temporárias para as funções de Professor, Professor Pedagogo e Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais. Seed, 2020.

SILVA, G. M. da. Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. 2012. 199 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, L. A. L. da. “Sujeitos da Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o direito à consulta e ao consentimento prévio, livre e informado (CCPLI)”. In: SOUZA FILHO, C. F. M. de; SILVA, L. A. L. da; OLIVEIRA, R.; MOTOKI, C.; GLASS, V. [orgs.]. Protocolos de consulta prévia e o direito à livre determinação. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Cepedis, 2019.



EDUCAÇÃO DO CORPO E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: NOTAS SOBRE UMA AGENDA DE PESQUISA¹

Kalyla Maroun

Introdução

Partindo do argumento de que, em comunidades quilombolas, determinados roteiros de educação do corpo possuem estreita relação com a construção e reafirmação de suas identidades étnicas (Silva; Falcão, 2011; Maroun, 2014), torna-se necessário analisar o lugar do corpo nos processos educativos previstos e/ou efetivados pela Educação Escolar Quilombola (EEQ), modalidade de ensino da Educação Básica. O objetivo deste texto é apresentar um programa de investigação sobre o papel do corpo em diferentes contextos formativos/educativos dessas comunidades.

O conceito de educação do corpo compreende um conjunto de intervenções a partir das quais os comportamentos dos indivíduos e dos grupos são conformados. Tais intervenções podem ocorrer em diversos contextos, por meio da incorporação de hábitos e técnicas corporais transmitidas entre gerações de uma mesma sociedade, grupo ou comunidade (Mauss, 2003). Portanto, processos de educação corporal expressam costumes próprios dos grupos, revelando traços particulares dos indivíduos e das coletividades nas quais os corpos estão inseridos. A noção de educação do corpo que utilizo aqui abarca uma série de dimensões e experiências de

1 - Este texto deriva da pesquisa de pós-doutorado intitulada “Educação do corpo e educação escolar quilombola: interfaces possíveis para um objeto em aberto”, que desenvolvo no Departamento de Antropologia da Unicamp.

estar no mundo, podendo ser compreendida por:

[...] múltiplos saberes e práticas que vão da higiene às boas maneiras, dos usos da água como lugar de prazeres específicos ou como local de trabalho, aos banhos como limpeza, dos modos de alimentar-se, vestir-se, amar, dos modos de adoecer, de curar-se, de nascer e de morrer (Soares, 2006, p. xiii).

Por outro lado, compreendo a categoria educação quilombola a partir da concepção de educação defendida por Gohn (2011), segundo a qual a educação não está limitada aos processos de ensino-aprendizagem no interior das escolas. Parto do pressuposto de que a educação quilombola engloba todos os processos educativos aos quais as comunidades estão submetidas. Isso inclui a educação escolarizada, mas também toda a formação que ocorre no interior das comunidades seja em movimentos sociais e/ou políticos e culturais, nos núcleos familiares, nos momentos de lazer, sociabilidade, em projetos educativos fora do contexto escolar, dentre outros. Assim, os processos formativos entre quilombolas são, muitas vezes, atravessados por diferentes espaços educativos, que vão desde a escola até as formações que se dão no interior dos grupos. Isso também ocorre com o ensino e aprendizagem de determinadas técnicas corporais (Mauss, 2003), que podem vir a representar um agenciamento (positivado) de suas identidades por meio do corpo, ampliando e consolidando suas estratégias de luta pelo território, por políticas públicas diferenciadas (a exemplo daquelas voltadas à educação) e, também, por visibilidade política.

A educação do corpo nas políticas educacionais voltadas à EEQ

Uma análise inicial das políticas educacionais que pretendo abordar aqui aponta para a necessidade de as instituições escolares, de forma ampliada, direcionarem suas ações à valorização e ao reconhecimento das histórias e das culturas afro-brasileiras e quilombolas. A educação do corpo, através do ensino de determinadas técnicas corporais, portanto, destaca-se nesse cenário, uma vez que é por meio de gestos, condutas e saberes expressos corporalmente que tradições, memórias e práticas culturais, que poderiam vir a agenciar as identidades étnicas e/ou raciais, são vivenciadas coletiva-

mente.

No entanto, o que se observa tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERER (Brasil, 2004), como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – DC-NEEQ (Brasil, 2012) é a ausência de uma discussão sobre o lugar que o corpo poderia assumir na educação para as relações étnico-raciais e na EEQ. Apesar da importância que o tema possui no campo da reflexão sobre educação², o termo corpo nem sequer aparece nos documentos, havendo apenas uma única menção, em cada um deles, ao termo corporeidade:

2 - Começando pelo clássico estudo de Nilma Lino Gomes (2002).

“valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura (Brasil, 2004, p. 20, nossa ênfase);

“o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas [...]” (Brasil, 2012, p. 17, nossa ênfase).

Percebe-se que, em ambos os casos, o termo corporeidade é apresentado como mais um elemento a ser somado à arte, à oralidade, à memória, à ancestralidade, à estética e à dança, sem que haja qualquer aprofundamento sobre o seu significado no contexto dos documentos, ou mesmo alguma referência à sua importância na escola. Vale lembrar que cada um desses elementos apresentados nos documentos (arte, oralidade, memória, ancestralidade, estética e dança) possui vinculação ao conceito de educação do corpo utilizado neste trabalho e, portanto, poderia ser vivenciado e experimentado através de práticas educativas sob/pelo/no corpo.

Por outro lado, observam-se algumas dimensões nos referidos documentos que apontam para a necessidade de um olhar específico direcionado ao corpo. Os processos de educação corporal estão presentes nessas recomendações quando tomados como formas de moldar comportamentos, condutas, padrões etc. Nas DCNERER (Brasil, 2004), por exemplo, fala-se em: 1) focar a afirmação de identidades; 2) contribuir para o rompimento de imagens negativas de negros e povos indígenas forjadas por meios de comunicação

diversos; 3) proporcionar o aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando sua preservação e difusão; 4) valorizar os anciãos e os griots como guardiões dos saberes tradicionais; 5) destacar as identidades negras manifestadas, por exemplo, tanto no cotidiano, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, maracatus, rodas de samba, dentre outras.

As DCNEEQ (Brasil, 2012, p. 3), por outro lado, no Artigo 1o, indicam que a EEQ na Educação Básica deve organizar o ensino a partir dos seguintes eixos: a) memória coletiva; b) marcos civilizatórios; c) práticas culturais; d) tecnologias e formas de produção do trabalho; e) acervos e repertórios orais; f) festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; g) territorialidade.

A categoria educação do corpo está presente nesses destaques apresentados, mesmo que ela não seja explicitada ou descrita, apontando para uma escassez de pesquisas nos campos da educação ou das ciências humanas de forma mais ampliada, que tratem da educação do corpo em diferentes espaços formativos de comunidades quilombolas, ou, ainda, que proponham uma reflexão sobre o lugar que o corpo deveria assumir na implementação de práticas pedagógicas diferenciadas no contexto da EEQ. Assim, torna-se necessário passar a uma leitura da bibliografia disponível sobre o tema.

Educação do corpo e educação quilombola: breve panorama da literatura

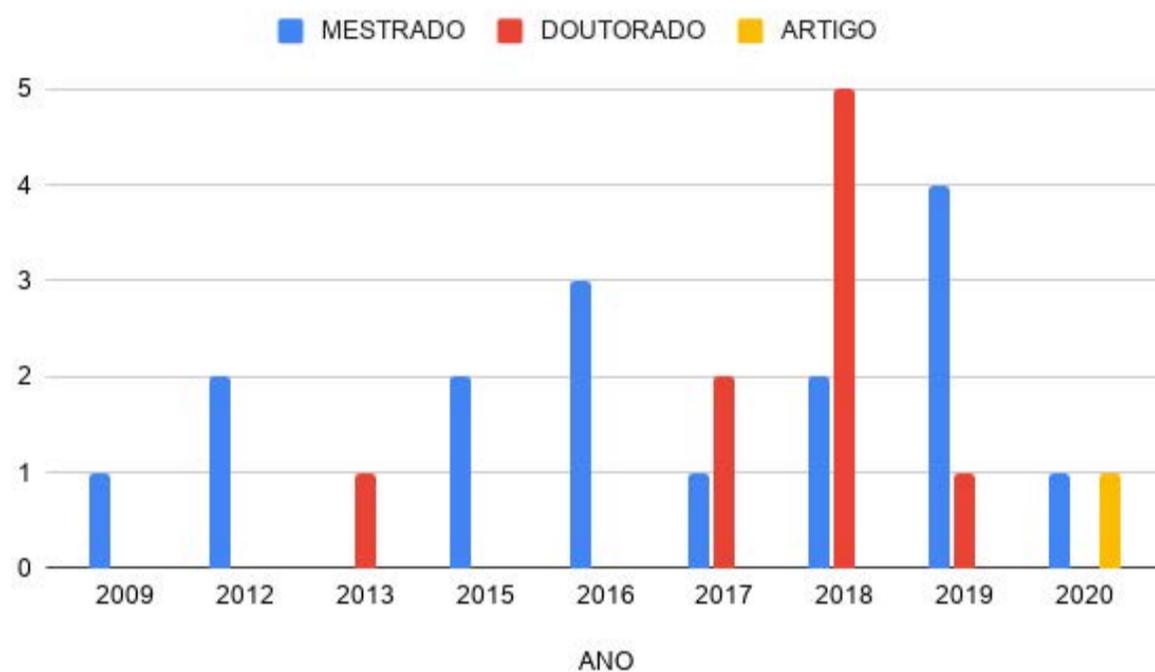
Para trazer um panorama sobre como a temática que envolve essas categorias (educação quilombola e educação do corpo) vem sendo apresentada na literatura, adotei como procedimento pesquisar trabalhos acadêmicos em duas bases de dados diferenciadas, quais sejam: o Scielo e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT)³. Em uma primeira etapa, utilizei as palavras-chave “educação do corpo (and) educação quilombola”. Na base do Scielo não houve resultado, enquanto na BDTD-IBICT foram encontrados 20 trabalhos. Em um segundo momento, repeti a busca com as palavras-chave “corpo (and) quilombo (and) educação”. Foi encontrado um único artigo base do Scielo e 17 trabalhos na BDTD-IBICT, sendo 12 deles replicados da primeira busca. Sendo assim, foram acumulados 26 trabalhos para ser

3-Disponíveis em <https://scielo.org/> e <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>

analisados.

Trazendo um breve panorama dos 25 trabalhos encontrados na BDTD-IBICT, 16 deles são dissertações de mestrado e 9, teses de doutorado. O primeiro deles foi defendido no ano de 2009, mas a grande maioria (20 trabalhos) foi desenvolvida nos últimos cinco anos.

Número de referências bibliográfica sobre corpo, educação e quilombo encontradas nas bases Scielo e BDTD-IBICT, por



O total de 26 trabalhos encontrados nas duas plataformas de pesquisa aponta tanto para a escassez de bibliografia, quanto para o recente interesse acadêmico nas relações entre corpo e educação em comunidades quilombolas. Para uma melhor visualização desse panorama, trago algumas informações pontuais sobre as referências na Tabela 2.

TABELA 2 - APRESENTAÇÃO DAS REFERÊNCIAS ENCONTRADAS

	TÍTULO	AUTOR/A	ANO	TIPO	OBJETO ANALÍTICO
1	Construir corpos, tecer histórias - educação e cultura corporal em duas comunidades paulistas	Caon, M.P.	2009	M	Processos de educação corporal em comunidades quilombolas, com foco na centralidade do corpo na formação da pessoa.
2	A educação escolar na comunidade negra de Sibaúma: a trajetória educacional da Escola Municipal Armando de Paiva	Silva, T. M. da	2012	M	Trajectoria de uma escola localizada em território quilombola e as relações estabelecidas entre esta e a comunidade.
3	Memórias das danças do Marabaixo e do Batuque: cultura quilombola e corporeidade na comunidade do Curiaú Macapá-AP	Gomes, F. M. da S.	2012	M	Significado da dança do Marabaixo e do Batuque para crianças, jovens e adultos quilombolas.
4	Jongo e educação: a construção de uma identidade quilombola a partir de saberes étnico-culturais do corpo	Maroun, K.	2013	D	O papel do jongo na construção identitária de uma comunidade quilombola.
5	Corpos no samba de cacete: dança ancestral, tamboros, giras e gingas na educação afro-macatense	Calú, C. L. B.	2015	M	Marcadores das africanidades no samba de cacete de uma comunidade quilombola do Pará.
6	Marcadores das africanidades no ofício das rezadeiras de quilombos de Caucaia/CE: uma abordagem pedagógica	Silva, M. E. M. da	2015	M	Marcadores das africanidades no ofício de rezadeiras quilombolas e suas possibilidades de intervenção pedagógica.
7	Construindo o pertencimento afroquilombola através das contribuições da pedagogia no Quilombo de Serra do Juá - Caucaia/Ce	Silva, C. de O. da	2016	M	O sentimento de pertença, cultura e ancestralidade africana entre quilombolas.
8	Questões raciais na formação dos educadores da comunidade quilombola Mussuca: a experiência da pesquisa ação na construção do conhecimento docente	Silva, D. L.	2016	M	Conhecimento sobre questões étnico-raciais entre docentes que trabalham na Educação Escolar Quilombola.

9	Porque fomos sequestradas dos pés ao último fio de cabelo: práticas pedagógicas no movimento de mulheres negras e a ressignificação do corpo negro	Godoi, A. C. R. dos S.	2016	M	Práticas pedagógicas utilizadas pelo movimento de mulheres negras em Pernambuco.
10	A temática racial na formação em psicologia a partir da análise de projetos político-pedagógicos: silêncio e ocultação	Espinha, T. G.	2017	D	Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de cursos de Psicologia, tendo como foco as questões raciais.
11	Mensagens silenciosas: Gestualidade das professoras da educação infantil em uma escola quilombola em Itapecuru - Mirim/MA	Soares, D. P. S. C.	2017	M	Percepções de docentes de uma escola quilombola de educação infantil sobre a influência das expressões corporais no processo de ensino-aprendizagem de crianças.
12	Política de permanência em uma universidade pública popular: compreendendo os clamores de acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica	Recktenvald, M.	2017	D	Reflexos do processo de inclusão de estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas sobre a formulação das políticas de permanência na UFFS.
13	Entre o rio e o mar: práticas corporais e cotidiano na comunidade quilombola do Cumbe	Oliveira, A. A. N.	2018	D	Significados das práticas corporais expressas no cotidiano de uma comunidade quilombola que possui uma identidade tradicional pesqueira.
14	Mestres/as negros/as: trajetórias na pós-graduação dos/as egressos/as do curso de formação pré-acadêmica Afirmação na Pós	Souza, K. C. C. de	2018	M	Trajetória de negros e negras, egressos do curso de formação pré-acadêmica Afirmação na Pós, na pós-graduação.
15	O quilombo e a escola de Barro Preto, em Jequié, Bahia: vicissitudes e sentidos de identidade	Fernandes, V. B.	2018	D	Processos pelos quais uma comunidade e uma escola se definiram, respectivamente, como quilombo e escola quilombola.
16	Proposta de metodologia de análise para a fase de avaliação externa do programa de melhoria do acesso e da qualidade da atenção básica (PMAQ-AB)	Rodrigues, L. V.	2018	D	Criação de uma metodologia de análise para a fase de avaliação externa do Programa de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica (PMAQ-AB).
17	Ribeiras de Vales... e experimentações e grafias e espaços e quilombolas e...	Gondim, D. de M.	2018	M	Experimentações e vivências em determinados espaços que determinam o que é ser quilombola.

18	Território de afetos: práticas femininas antirracistas nos quilombos contemporâneos do Rio de Janeiro	Almeida, M. de	2018	D	Os modos femininos de fazer política entre mulheres quilombolas do Rio de Janeiro.
19	A água e a cartografia do imaginário nos climas de três territórios geográficos	Nora-Dalla, G.	2018	D	Educação ambiental e justiça climática a partir das diferentes percepções sobre o clima em três territórios diferentes (de água doce, de água salgada e de escassez da água).
20	A prática educativa da Mandiocada nas comunidades quilombolas Tabuleiro dos Negros e Sapé –Alagoas	Araújo, L. G. de	2019	M	Práticas educativas voltadas à transmissão dos saberes tradicionais através da prática cultural da Mandiocada em duas comunidades quilombolas.
21	O corpo a serviço da fé: representações religiosas na Romaria do Bonfim de Natividade (TO)	Dias, F. W.	2019	M	A centralidade do corpo nas comemorações religiosas, ressaltando as especificidades da Romaria do Senhor do Bonfim.
22	Na encruzilhada: Racismo e Educação	Vale, F. F. do	2019	D	Racismo e os processos normativos que atravessam, e constituem, a instituição de privação de liberdade de jovens negros de baixa renda no Estado de São Paulo.
23	O ensino de arte no Ensino Fundamental a partir da Lei 11.645/08 e das narrativas indígenas	Silva, K. T. da	2019	M	O ensino da história e cultura indígena nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir das artes indígenas e dos livros didáticos de Arte.
24	Teatro Negro e Atitude: corpos negros na cena em Belo Horizonte	Lima, E. N. de	2019	M	O nascimento do Teatro Negro e Atitude (TNA) e o impacto das montagens dos seus espetáculos na vida dos participantes.
25	Comunicações do corpo lugar e a pedagogia griô: expressões e procedimentos de pertencimentos	Gomes, V. de P.	2020	M	O corpo na perspectiva de uma categoria criada pelo autor intitulada “corpo lugar”, que se expressa em momentos de apresentações em ambientes educativos, em comunidades, ou em pontos de circuitos culturais de grupos étnicos.
26	O “quilombo da televisão” e a sua limpeza: um olhar antropológico sobre o barraco como tecnologia do self no oikos	Galarza, B.	2020	A	Prática doméstica diária de donas de casa de uma cidade industrial dos Pampas, Argentina, que consiste em assistir a um programa televisivo de fofoca de celebridades.

Legenda: M (mestrado); D (doutorado); A (artigo).

Dos 26 trabalhos arrolados na Tabela 2, apenas 15 abordam temáticas voltadas ao corpo, educação e quilombo⁴. Esse conjunto de trabalhos pode ser dividido em dois grupos: grupo 1 – que debate educação em comunidades quilombolas; grupo 2 – que debate corpo e educação em quilombos.

No grupo 1, composto de oito pesquisas, quatro trabalhos (referências 2, 8, 11 e 15) trazem um debate sobre a EEQ, sem, contudo, apostarem em uma reflexão sobre o corpo nesse contexto. Os trabalhos 2 e 15, por exemplo, discorrem sobre a EEQ abordando as relações estabelecidas entre as escolas quilombolas e as respectivas comunidades as quais atendem. Já os trabalhos 8 e 11 apresentam o tema da EEQ pelo viés do conhecimento que professoras que atuam em escolas quilombolas possuem sobre o debate étnico-racial. Os outros quatro trabalhos desse primeiro grupo (referências 6, 7, 17 e 18) abordam outros espaços formativos para além das escolas nas comunidades quilombolas. Os trabalhos 6 e 7 estão ancorados no conceito de pretagogia, e abordam marcadores de africanidades e ancestralidade africana em comunidades quilombolas. A pesquisa 17 foca as experiências de comunidades quilombolas em diferentes tempos e espaços dos seus respectivos territórios. Por fim, a pesquisa 18 traz o debate sobre a formação política para a luta antirracista entre mulheres quilombolas.

No grupo 2, composto por 7 trabalhos de nosso interesse direto (referências 1, 3, 4, 5, 13, 20 e 25), as pesquisas debatem as relações que podem ser estabelecidas entre corpo, educação e quilombo de duas formas: a primeira delas destaca o corpo diretamente nas construções identitárias desses grupos (referências 3, 4, 5 e 13); já a segunda aborda a importância do corpo nos processos formativos (referências 1, 20 e 25) das comunidades. Na primeira forma, o corpo, através das danças (Marabaixo, Batuque, Jongo, Samba de Cacete) ou de práticas corporais específicas presentes no cotidiano de um quilombo, torna-se o instrumento pelo qual as comunidades ressignificam suas histórias, memórias e tradições, o que lhes permite reconstruir e reafirmar suas identidades quilombolas. Na segunda forma, o corpo ganha destaque ao ser analisado em processos formativos específicos de comunidades quilombolas como, por exemplo, naqueles que envolvem a Mandiocada, ou em suas especificidades quando se compara a educação corporal que ocorre em diferentes espaços de formação (ambientes educativos ou circuitos culturais), ou, ainda, na construção de uma cultura corporal local. O corpo é abordado, portanto, através de saberes específicos, transmi-

4 - Onze trabalhos da tabela (referências 9, 10, 12, 14, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 26) foram excluídos da análise pelo fato de não terem como foco de investigação comunidades quilombolas.

tidos e apreendidos no interior dos grupos, que expressam, também, sentimentos de pertencimento ao coletivo.

Considerações finais

Refletir sobre a educação do corpo no contexto da educação (escolar) quilombola é uma agenda de investigação e de ação pedagógica inovadoras. Trago algumas questões que emergem da análise das sete pesquisas que tratam das relações entre corpo, educação e quilombo, a fim de pontuar caminhos para a pauta de estudos aqui sugerida.

Os processos de educação corporal analisados demonstram tanto a relação destes com a construção e reafirmação identitária, quanto com as suas possibilidades de transmissão de saberes específicos. Assim, tais processos podem ser considerados práticas educativas diferenciadas, que ocorrem em contextos formativos particulares de cada um dos grupos pesquisados. Porém, as análises realizadas não se estendem às escolas quilombolas, o que aponta para a ausência de literatura que discuta o lugar do corpo na EEQ.

Se, por um lado, dar visibilidade ao protagonismo que o corpo vem assumindo nos quilombos em suas construções identitárias e em seus processos formativos é relevante, por outro, torna-se necessário pensar sobre o seu lugar na EEQ. A questão central é observar como as escolas quilombolas, junto às comunidades por elas atendidas, incorporam, criam e/ou ressignificam práticas educativas diferenciadas, por meio de técnicas corporais específicas, contribuindo para as lutas desses grupos. Nesse caso, refletir sobre a educação do corpo em diferentes contextos formativos quilombolas significa também contribuir para o debate da EEQ, já que esta, em uma análise inicial, pode ser concebida como uma extensão do projeto político da comunidade à qual pertence.

A partir da bibliografia arrolada, nossa agenda de pesquisa, ainda em construção, visa olhar para a presença (ou ausência) de processos de educação corporal na educação (escolar) quilombola, suas funções e significados e, a partir disso, indicar os diálogos que podem/devem ser estabelecidos entre tais processos e as especificidades da EEQ.

Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, Parecer nº 3, 2004.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, Parecer nº 16, 2012.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não formal e cultura política. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2011.

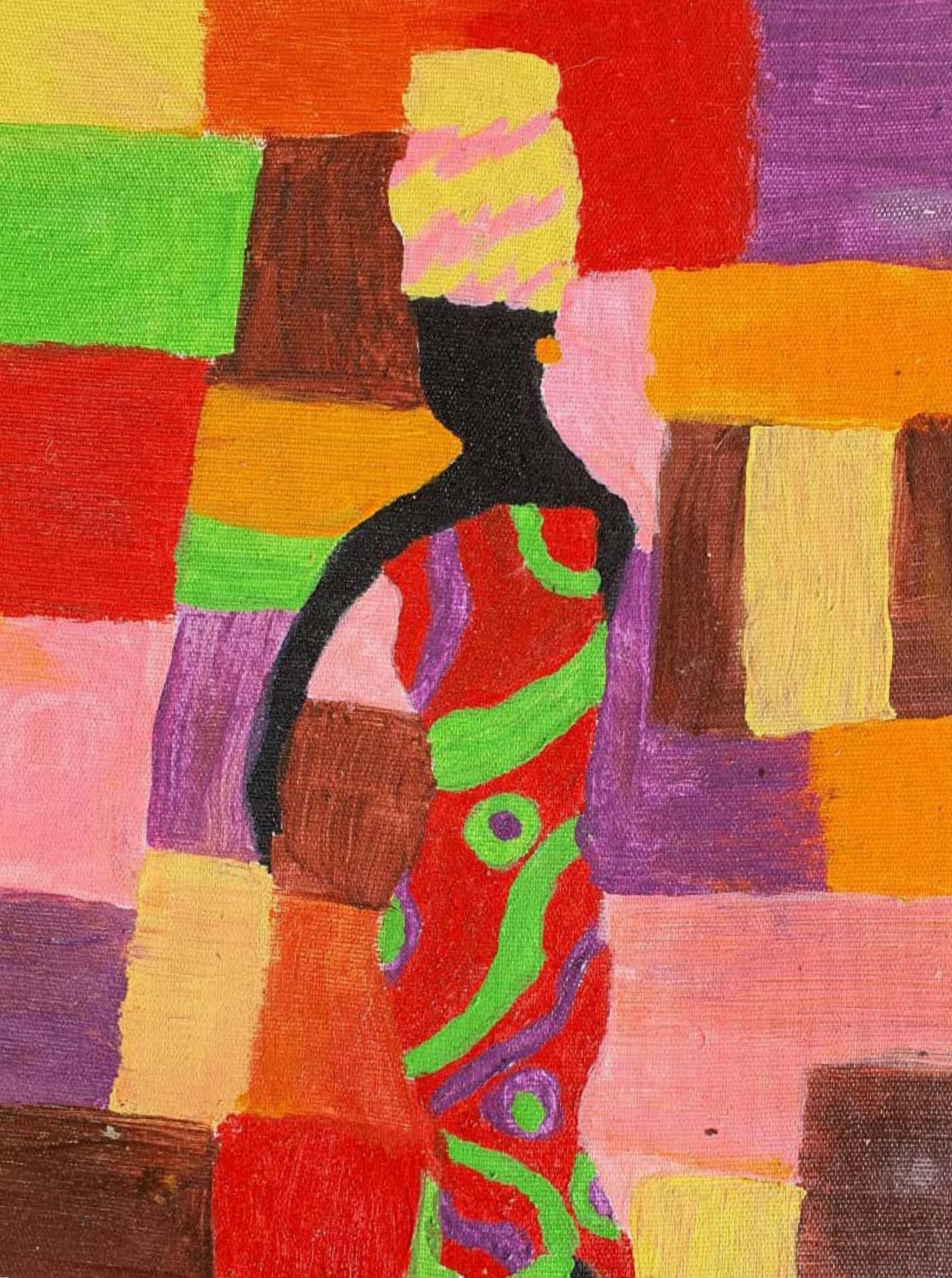
GOMES, Nilma Lino. “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?”. Revista Brasileira de Educação, n. 21, p. 40-51, 2002.

MAROUN, Kalya. “A construção de uma identidade quilombola a partir da prática corporal/cultural do jongo”. Movimento, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 13-31, 2014.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003, p. 399-422.

SILVA, Ana Márcia; FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Práticas corporais em comunidades quilombolas de Goiás. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

SOARES, Carmen Lucia. “Prefácio”. In: OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). Educação do Corpo na Escola Brasileira. Campinas: Autores Associados, 2006.



CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS PÓS-COLONIAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE QUILOMBOLA

Suely Dulce de Castilho¹

Introdução

A escravização, sendo o principal pilar da colonização europeia nas Américas, provocou desumanização dos povos nativos, incluindo a expropriação de seus territórios, a exploração das suas riquezas e a negação de suas humanidades. A raça/cor dos nativos, ou dos povos sequestrados do continente africano, esteve no epicentro do processo, e no Brasil não foi diferente. As consequências permanecem até hoje, e são reatualizadas por meio de processo do racismo/colonialismo contemporâneo. Mbembe (2014) escreve, apropriadamente, que a crítica à modernidade necessita compreender e reconhecer que o seu advento está imbricado com a construção do princípio de raça/cor, com a submissão dos povos das colônias e com a lenta e rasteira transformação desse princípio em paradigma principal de exclusão, tanto ontem como hoje, para as estratégias e as técnicas de dominação. O corpo do outro negro ou não branco é o alvo, assim como o campo de aplicação é sua vida, na sua generalidade.

1 - Graduada em Letras e mestre em Educação e Movimentos Sociais na pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), doutora em Educação e Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É professora associada do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação/IE/UFMT, e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola Gepeq/PPGE/UFMT.

Do século XIX em diante, esses mesmos povos são confrontados com as novas estratégias do poder capitalista, branco e racista, muito mais expandidas e profundamente complexas. No dizer de Quijano (2010), contemporaneamente, os povos subalternizados, inferiorizados, continuam sendo massacrados pela colonialidade internacional e interna às nações, o que se estende às comunidades locais. Nessa reconfiguração, opera o colonialismo, compreendido como uma estrutura de dominação/exploração, em que o controle ou conflito são articulados em torno dos meios de existência, tais como: da autoridade política, do trabalho e de seus produtos; da natureza e dos seus recursos de produção; do sexo e da reprodução das espécies; da subjetividade, incluindo o conhecimento; da autoridade e dos seus instrumentos de coerção para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais a fim de regular as mudanças sobre os povos subalternizados.

Diante da globalização capitalista, as comunidades tradicionais têm forjado, conforme escreve Stuart Hall (2002), diferentes modos de reação e resistência: fortalecendo suas identidades culturais locais, protegendo suas manifestações culturais, seus simbolismos e seus modos de vida, considerados inegociáveis. Posicionam-se defensivamente em resposta ao racismo estrutural, cultural, epistemológico, ambiental, educacional e à exclusão. Reivindicam o reconhecimento de suas epistemologias, dos seus saberes, fazeres, valores, e variedade cultural, identitária e estética. Ou negociam suas identidades culturais e o direito de participar do mundo com todos os benefícios disponíveis. Questionam, ainda, o estado de pobreza gerado por esses mesmos processos, tanto da colonização, quanto do colonialismo interno persistente, permanente e sedutor.

É importante negritar que, ao mesmo tempo em que há atraentes tentativas de hegemonização cultural, advindas das bases de valores eurocêntricos, há uma luta contra-hegemônica. Em termos locais, os movimentos sociais negros, quilombolas, indígenas e outros de comunidades tradicionais tentam negociar, ou resistir, ou transgredir tais imposições, ou reivindicar seus direitos. No caso brasileiro e mato-grossense, os referidos grupos somam-se aos grupos de estudos e pesquisas das universidades públicas afetos a colocar em pauta essas questões, pela descolonização das epistemologias, das histórias, das pedagogias, dos métodos de pesquisa e das mentes afetadas, para que consigam conter tais imposições e se libertarem das algemas calcificantes da submissão, da dominação e dos racismos.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola (GEPEQ/UFMT), em parceria com as escolas quilombolas, configura-se como um desses campos de resistência. Propõe-se a problematizar essas questões, e construir subsídios epistemológicos, empíricos, pedagógicos, curriculares e analíticos para a compreensão do colonialismo e seus artifícios de poder, de dominação e de marginalização dos povos quilombolas. Denuncia os racismos e as desigualdades tanto externos quanto internos ao nosso país, ao nosso estado, e que afetam profundamente as comunidades. Mas, propõe, sobretudo, no âmbito da educação escolar quilombola, provocar a descolonização das mentes e do currículo escolar, e estimular práticas pedagógicas e outras ações com base na valorização dos saberes e fazeres locais, como contribuições para reconstruir a autoestima, a autoimagem e a autoconfiança destruídas pelo racismo.

Teorias pós-coloniais

As teorias pós-coloniais, grosso modo, têm sido compreendidas por diversos pesquisadores, inclusive pelo Gepeq, como um conjunto de ideias e epistemologias que se debruçam sobre a análise das tensões entre a colonização/colonialismo europeu e a subjugação das nações colonizadas, tratadas como periféricas. Denunciam a existência de uma colonialidade do poder (eurocêntrico racista/eticista) que opera no interior do estado-nação subalternizado que se sustenta na imposição de uma classificação racial/étnica do mundo, como fundamento do padrão mundial capitalista, e opera em cada um dos planos, meios e dimensões da existência social, material e intersubjetivos (Quijano, 2010).

Por meio de seus discursos teóricos, produzidos a partir do século XVIII, naturalizaram a sua hegemonia e, por outro lado, consolidaram a ideia de inferioridade dos povos não europeus, ou não brancos. Consolidou-se, dessa forma, uma concepção de humanidade hierarquizada, em que o mundo diferenciava-se entre inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos. A eles se atribuíram os adjetivos positivos e aos outros, os negativos.

A colonialidade do poder, entendida como uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflitos articulados, em função e em torno da disputa pelo controle dos meios de existência social desses “outros” (Quijano, 2010), en-

gendra a colonialidade do saber: processo que produz apagamento das diferentes experiências, das construções epistemológicas, culturais e identitárias produzidas no mundo colonizado; e impõe uma filosofia, da história, das epistemologias e das demais construções eurocêntricas (Maldonado-Torres, 2010, p. 416).

Sobre o racismo epistêmico, fruto da colonização do saber, Porto-Gonçalves (2005) afirma que “Há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que os colonizados vivem e das epistemes que lhes são próprias” (Maldonado-Torres, 2010, p. 436).

As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas (Lander, 2005, p. 13), as outras expressões culturais são vistas como inferiores e, por isso, impossibilitadas de se superarem e de chegarem a ser modernas, devido principalmente às características raciais. E por meio dessas elucubrações impõe-se o poder.

No entanto, no final do século XX, inicia-se a reviravolta intelectual contra essa perspectiva eurocêntrica. Embora os contradiscursos nunca tenham estado ausentes. No dizer de Quijano (2010), esse movimento ganha força a partir da Segunda Guerra Mundial. Começando nas colônias ou ex-colônias, reabriu e renovou de modo decisivo o debate científico social de uma perspectiva global, apontando para uma outra ideia da totalidade histórico-social. Nesse contexto questiona-se e problematiza-se o eurocentrismo e a sua noção de totalidade, como se o todo europeu tivesse primazia sobre as partes; questiona-se a ideia de classificação social, com base em raça, gênero e trabalho; além dos conceitos de classes sociais eurocêntricos, demolindo uma a uma as epistemologias nas quais essas ideias estavam sustentadas e as construções legitimadoras de tais discursos. Denuncia-se a colonização do saber, a colonialidade da articulação política e geocultural, a racialização do poder.

Em relação à colonialidade das relações culturais, assunto que nos interessa mais de perto, Quijano (2010) aponta algumas implicações no mundo do capitalismo colonial/moderno: a) no mundo onde a colonização se estabeleceu, a população colonizada foi despida de seus saberes intelectuais e dos seus meios de expressão exteriorizantes ou objetivantes; b) nas sociedades onde a colonização não conseguiu total destruição societal, as heranças intelectuais e a estética

visual não puderam ser destruídas, mas foi imposta a hegemonia da perspectiva eurocêntrica nas relações intersubjetivas dos dominados; c) ao longo do tempo o mundo eurocentrado foi impondo sua hegemonia de percepção e produção de conhecimento, e numa parte muito ampla da população mundial o próprio imaginário foi colonizado; d) a hegemonia eurocêntrica na cultura do mundo capitalista implicou uma maneira mistificada de perspectiva da realidade, quer se trate do “centro”, quer da periferia.

A partir do entendimento das leituras acima referidas, é possível compreender que a luta contra as ideias colonialistas, fundamentalistas e eurocêntricas está focada no seu caráter de exploração, dominação e violência, e implica o engajamento na luta pela desconstrução da colonialidade do poder, do ser e do saber, não somente para desconstruir o racismo, mas pela desconstrução de sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo excludente. Essa luta que tem se desenvolvido no campo da educação escolar quilombola, no estado de Mato Grosso, busca reconstruir uma pedagogia própria, que leve em consideração no currículo formal das escolas os saberes e fazeres ancestrais ou tradicionais das comunidades.

Consideramos, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola (Gepeq/UFMT)³, que os desdobramentos do pensamento pós-colonial ganham uma tradução, na educação quilombola, nos conceitos de etnoconhecimento, etnociência e etnosaberes. Tais conceitos são relativamente recentes no campo da educação e das pesquisas sobre educação escolar quilombola. Buscarei aqui conceituar brevemente cada um desses termos.

Etnosaberes

O conceito de etnoconhecimento envolve os repertórios dos pensares, saberes, fazeres, imaginários, cosmovisões que perpassam a totalidade da experiência vivida, narrada, ouvida, e até das silenciadas de e nos grupos culturais e identitários específicos, a exemplo das comunidades tradicionais rurais quilombolas. São herdados ou reconstruídos a partir e no interior de suas ancestralidades, ou recriados nas suas vivências e transmitidos por meio da oralidade, e pela pedagogia espontânea, na ambiência das próprias comunidades.

Já o conceito de “etnociência parte da linguística para entender os saberes das populações humanas sobre os pro-

3 - Disponível em: <http://www.gepeq.com/>

<https://gepequfmont.blogspot.com/>

cessos naturais, na busca por compreender a lógica subjacente ao conhecimento humano do mundo natural” (Diegues e Arruda, 2001, p. 36). A etnociência é um campo de diálogo entre sujeitos com diferentes cosmos, corpus e práxis, que historicamente concentrou seus estudos em etnias indígenas e, recentemente, se estendeu às outras comunidades consideradas tradicionais, dentre elas as quilombolas. Além disso, persegue o objetivo de que sejam reconhecidos os saberes e fazeres outros na mesma simetria, racionalidade e relevo que se tem atribuído às diferentes concepções e saberes. Em termos educacionais persegue-se que esses saberes compo-nham o currículo escolar e a prática pedagógica dos docentes (Castilho e Santana, 2019).

Ações do Gepeq

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Quilombola (Gepeq/UFMT) nasce informalmente, em 2013, como um grupo de estudo do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/IE/UFMT). Foi registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa da Capes em 2016. Nesses oito anos de existência, realizamos três grandes projetos de pesquisa coletivos.

O primeiro projeto versou sobre a população em situação de rua, com foco em questões raciais, gênero, sexualidade e faixa etária, financiado pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senasp), cujo resultado foi publicado em uma obra denominada Segurança pública e população em situação de rua: desafios políticos, ontológicos, epistêmicos e pedagógico⁴.

O segundo projeto, “Saberes, fazeres e dizeres de docentes atuantes em escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (Fapemat), teve como objetivo principal construir um mapa de saberes dos educadores que atuam nas cinco escolas estaduais localizadas em comunidades quilombolas do estado de Mato Grosso. A finalidade foi conhecer as reais condições pedagógicas da escola para oferecer ao estado um diagnóstico que sirva de insumo para a elaboração de políticas públicas para a formação docente.

O terceiro projeto, “Etnosaberes: perspectivas e desafios para formação de professores atuantes em educação escolar

4 - CARVALHO, Claudia Cristina; RONDON FILHO, Edson Benedito; CASTILHO, Suely Dulce de. Segurança pública e população em situação de rua: desafios políticos, ontológicos, epistêmicos e pedagógico. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

quilombola”, abarcou cinco escolas estaduais quilombolas do estado de Mato Grosso. O objetivo fundamental foi levantar, registrar e sistematizar os etnosaberes que perpassam as comunidades quilombolas para que fossem convertidos em conteúdo curricular e implementados em sala de aula. Os resultados desta e das demais pesquisas foram publicados em variados artigos e capítulos de livros.

Quanto às ações extensionistas desde 2016, temos ofertado cursos de extensão aos docentes de cinco escolas estaduais quilombolas, somados aos pesquisadores do Gepeq. Essas ações alcançaram 433 docentes, e aproximadamente 4 mil estudantes foram beneficiados, indiretamente. O diferencial dessa formação em relação a outras é que os encontros são realizados nas próprias escolas quilombolas, no horário da Sala do Educador – espaço reservado pela Secretaria do Estado de Educação (Seduc) para formação. Esse modo de organizar tem facilitado o acesso dos docentes.

Em relação às pesquisas individuais, foram concluídas catorze dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Encontram-se em andamento duas dissertações e cinco teses de doutorado. Com exceção de quatro estudos, todos tiveram como foco a educação escolar quilombola em suas diferentes dimensões. Os resultados principais encontram-se publicados na obra Educação Escolar Quilombola: avanços e desafios⁵.

Os resultados das pesquisas etnográficas, tanto das dissertações de mestrado quanto dos projetos coletivos realizados no âmbito do QEPEQ, possibilitaram registrar o protagonismo de grupos da comunidade, principalmente os mais velhos e as jovens lideranças, na luta pela reocupação e posse definitiva de seus territórios ancestrais; na luta pela implantação e manutenção das primeiras salas de aula e pela construção das escolas; pela recriação de saberes por meio de narrativas orais às novas gerações; pela pedagogia da solidariedade e das trocas-dádivas praticadas entre eles; na atitude de alegria, fé e ação política manifestas em suas festas religiosas, dentre outros.

Esses trabalhos têm permitido conhecer e registrar a pluralidade dos saberes que permeiam as comunidades em termos de conhecimento de suas histórias ligadas à escravidão, aos conhecimentos relacionados à agroecologia, à farmacologia, às tecnologias sociais, à astronomia, à arquitetura, à culinária, ao artesanato, entre muitos outros. Muito importante também foi e tem sido o registro da atuação das mulheres, majoritárias no trabalho docente e nas associações

5 - CASTILHO, Suely Dulce de. Educação escolar quilombola: avanços e desafios. Cuiabá/MT: Editora Sustentável, 2019.

nessas comunidades. Todos e todas são sujeitos históricos sociais, cujos feitos a história oficial, na sua colonialidade do saber, quase nunca registrou. Ao contrário, negou-lhes por muito tempo seus nomes, seus rostos, suas lutas, a riqueza de seus saberes e os contextos adversos em que heroicamente atuaram e atuam (Castilho, 2011).

Em suma, as ações empreendidas pelas escolas têm enfatizado a valorização dos saberes locais: manifestações culturais, fazeres ancestrais passados de geração a geração, aprendidos com a vida cotidiana e com a interação direta na ambiência vivida, como forma de construir uma educação própria, sem perder de vista os saberes mais amplos, advindos de outras culturas, inclusive a eurocêntrica. Esse redirecionamento pedagógico tem facilitado a aprendizagem, diminuído a evasão e a repetência e melhorado o índice de interesse e aproveitamento dos estudantes, além do que os professores passaram a elaborar seus próprios materiais a partir da experiência de pesquisa em suas próprias comunidades (Castilho e Santana, 2019).

Por outro lado, os resultados das nossas pesquisas têm sido fundamentais para provocar discussões no âmbito público e para subsidiar elaborações de políticas públicas⁶ que atendam as comunidades, em termos gerais, e, em específico, na educação, pois temos registrado, por meio das falas dos membros das comunidades, as muitas faltas, carências ou esquecimentos de que essa população tem sido vítima ao longo de suas histórias, em diversas dimensões de suas vidas, a maioria delas ligada à ausência de políticas públicas.

Referências

CASTILHO, Suely Dulce de. Quilombo contemporâneo: educação, família e culturas. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CASTILHO, Suely Dulce de; SANTANA, Gonçalves Eva Almeida de. "Etnosaberes e formação de professores quilombolas: reflexão a partir do olhar de docentes". v. 24, n. 1, p. 40-54, Jan-Abr. 2019.

DIEGUES, Antônio Carlos; ARRUDA, Rinaldo Sergio Vieira. Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil. Brasília: MMA; São Paulo: USP, 2001.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio

6 - CASTILHO, Suely Dulce de. Educação escolar quilombola: avanços e desafios. Cuiabá/MT: Editora Sustentável, 2019.

de Janeiro: DP&A, 2002.

HAMPATÉ BÂ, A. "A tradição viva." In: KI ZERBO (org.). História geral da África I: metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. p.167-212.

LANDER, Edgardo. "Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos". In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 8-26.

MBEMBE, Achille. Crítica à razão negra. Lisboa: Antígona, 2014.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 3-5.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder e classificação social". In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.



NOTA

I JORNADA NACIONAL VIRTUAL DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

**Gessiane Nazário e
Vanessa Gonçalves da Rocha**

Desde o I Encontro Nacional de Quilombos do Brasil (1995), o direito à educação diferenciada que respeite as especificidades das comunidades negras foi debatido e evidenciado como uma das pautas principais de combate ao racismo e emancipação da população quilombola por meio da conscientização de seus direitos.

O sancionamento da lei 10.639/2003, que abriu caminho para a construção da Resolução 08, de 20 de novembro de 2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola –, gerou inúmeras pesquisas e ações específicas em torno da Educação Escolar Quilombola (EEQ) em todo o país. Dessa forma, a Conaq observou a necessidade de criar um espaço de diálogo entre os professores quilombolas e não quilombolas que atuam nos territórios. Em setembro de 2019, foi criado, por Givânia Silva, um grupo em plataforma digital para reunir esses professores e debater as principais questões que envolvem a educação escolar quilombola. Nas reuniões desse grupo se definiu o nome: Coletivo Nacional de Educação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. A ideia foi apresen-

tada por Givânia Silva, numa plenária da Conaq, e aprovada pela instituição. Nas discussões do coletivo foram marcadas as primeiras reuniões virtuais onde começou a se desenhar a ideia de um seminário.

A I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola, cujo tema foi “Territorialidades, saberes e lutas por direitos”, é parte das ações desse movimento maior que visa ao protagonismo quilombola. Ela foi proposta com o objetivo de reunir professoras(es), pesquisadoras(es), lideranças quilombolas, especialistas, estudantes, mestras e mestres dos saberes quilombolas e pessoas interessadas em compreender e fortalecer a educação dos/nos quilombos ou que atendam estudantes quilombolas. Seu principal objetivo é fazer com que a educação quilombola seja entendida e promovida como uma ferramenta de luta política na construção de um modelo educacional ancorado nos saberes, vivências e defesa de direitos nos territórios quilombolas.

O evento, ocorrido entre os dias 3 e 4 de dezembro, foi realizado pelo Coletivo Nacional de Educação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), coordenado por Givânia Maria da Silva, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) por meio do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT).

Em virtude do contexto de pandemia da Covid-19, a programação¹ da atividade foi exclusivamente em formato virtual, tendo como base o canal UnB+ Educação, permitindo certificação às mais de 1.000 pessoas inscritas.

A mesa de abertura, composta de Biko Rodrigues, Cleber Vieira, Ieda Leal, Alexandre Pilati e Gessiane Nazario, apontou os desafios e marcos do movimento quilombola na sociedade brasileira, destacando ainda o processo de inclusão nas pautas educacionais e o ingresso no meio acadêmico como sujeitos detentores de conhecimento em um ambiente que sempre subestimou os saberes da população negra. O representante da UnB destacou a importância do fortalecimento dos programas de extensão universitária como forma de aprofundar o vínculo entre a academia e a sociedade. A segunda parte da mesa de abertura, conduzida pela professora Givânia Maria da Silva sob mediação de Cristiane Portela, debateu o tema “Educação escolar quilombola, desafios e as lutas territoriais”.

A mesa “Formação docente, currículo e práticas pedagógicas: a união pela educação escolar quilombola” reuniu professoras/es quilombolas de diferentes regiões do Brasil

1 - Disponível em: <http://jornadaquilombola.site.com.br/programacao>.

para apresentarem projetos exitosos em educação escolar quilombola desenvolvidos em seus territórios. As falas foram muito importantes para influenciar outros profissionais que atuam em comunidades quilombolas e sentem-se desafiados a articular os saberes quilombolas ao currículo formal. Através das experiências relatadas por Márcia Juscilene, Romero Almeida, Vanessa Rocha e Georgina Lima podemos ampliar nosso olhar e nossa compreensão da complexidade que envolve a prática da educação escolar quilombola, que demanda o rompimento das práticas pedagógicas convencionais e a emergência de uma prática emancipatória. A mesa também rompe com a tradicional prática formal, a qual prioriza as discussões teóricas, e mostra o “como fazer” passando por temas que envolvem o currículo, a formação e a práxis no espaço escolar.

A mesa “Infâncias e juventudes quilombolas no Brasil”, composta de Carla Fernanda Galvão, Maria Páscoa, Viviane Marinho e Luiz Marcos e mediada por Lucimar Dias, apresentou uma fundamental reflexão a respeito da vida e do olhar de crianças e jovens quilombolas sobre seus territórios. Uma vivência marcada por conflitos territoriais que não pode ser ignorada na construção do currículo escolar desses sujeitos. A experiência no território não pode ser vista pela escola e pelos pesquisadores apenas como objeto de contemplação das belezas naturais e como expressão de costumes e tradições folclorizados e exotizados, mas como um artefato político construído coletivamente na luta por direitos territoriais e uma formação dos quilombolas como sujeitos de sua própria história.

A mesa “Educação antirracista e o aquilombamento da Universidade”, apresentada por Joseilton Purificação, Maria Lúcia Gudinho e Mônica Nogueira e mediada por Neusa Gusmão, teve como pauta de debate as ações que ocorrem no espaço acadêmico com intuito de incentivar a presença quilombola nos cursos de graduação e pós-graduação. Também foi discutida a relação das universidades com os/as quilombolas no sentido de apresentar uma abordagem de interação mais simétrica e dialógica entre as partes para que ambas, tanto acadêmicos/as quanto quilombolas, possam usufruir dos resultados da pesquisa, demonstrando como o meio acadêmico pode ser utilizado como espaço de visibilidade e valorização públicas dos conhecimentos constituídos historicamente por quilombolas.

Os debates promovidos pelas mesas evidenciaram a potência da junção do tema território quilombola às ações

educativas, no que se refere tanto à educação quilombola quanto à educação escolar quilombola. A educação básica e o ensino superior vêm demonstrando o potencial formativo existente nos quilombos e nos sujeitos e sujeitas que ocupam os espaços de educação nas diferentes etapas.

A finalização do evento foi marcada pela divulgação de um documento final: a “Carta da I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola”⁷, elaborada a partir da escuta atenta das falas nas mesas e, principalmente, da contribuição das mais de 200 comunidades presentes virtualmente no evento. A carta reúne os anseios externados pelos sujeitos e sujeitas quilombolas durante o **chat** ao vivo das mesas de debate e caracteriza mais um aporte para que as comunidades exijam o que lhes é direito e não é respeitado no campo da educação – mesmo após a existência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Todas as sessões de debate, bem como a programação completa da jornada, que inclui vídeos com depoimentos de quilombolas de todo o Brasil, estão disponíveis em um sítio específico: <http://jornadaquilombola.site.com.br/2>, que pode ser consultado e utilizado como espaço de formação para a modalidade EEQ.

2 - <http://jornadaquilombola.site.com.br/documentos/>



PANORAMA UILOMBOLA



UNICAMP



CEBRAP

centro brasileiro de análise e planejamento