

ARTIGO

As (não) relações curriculares entre a epistemologia quilombola e a educação escolar

The (no) course relations between the epistemology quilombola and school education

Las (no) relaciones curriculares entre la epistemología de los quilombos y la educación escolar

Jeanes Martins Larchert

Universidade Estadual de Santa Cruz - Brasil

Maria Waldenez de Oliveira

Universidade Federal de São Carlos - Brasil

Resumo

O presente trabalho debruça-se sobre a organização da resistência quilombola da comunidade do Fojo em Itacaré - Bahia e os processos educativos nela vivenciados. Objetiva compreender como esses processos educativos contribuíram e contribuem para as vivências cotidianas dos elementos constitutivos da epistemologia quilombola, seus saberes e conhecimentos. Subsidiado teoricamente nos referenciais da educação popular, especialmente nas obras de Paulo Freire, cultura popular e epistemologia, como abordada por Enrique Dussel e Boaventura de Souza Santos. Orientadas pelos aportes da

pesquisa colaborativa, a inserção na comunidade foi realizada na perspectiva etnográfica. Os dados coletados durante a inserção, registrados em diário de campo, foram extraídos das falas, dos gestos, dos cenários, da reunião da Associação, a sala da casa, da cozinha, do quintal, do terreiro - frente e lateral da casa, do ramal de acesso às residências, da sala de aula, da área em frente à escola, da beira do rio, também realizamos seis entrevistas. Três grupos de análise dos processos educativos oriundos do campo da epistemologia quilombola são categorizados: o domicílio existencial; a epistemologia da natureza e o território comunitário, em seguida analisamos os processos educativos da memória e da identidade quilombola do Fojo. Além de apresentar e discutir tais processos, estabelecemos diálogos possíveis entre os processos educativos da comunidade e o da escola local, entendendo que homens e mulheres quilombolas tenham na escola um espaço de fortalecimento de seus territórios identitários.

Palavras-chave: Saberes quilombola; Resistência; Educação escolar;

Abstract

This paper discusses the organization from quilombo do Fojo in Itacaré - Bahia and the educational processes experienced by it. The study aims at understanding how the educational processes of this community contributed and still contribute to the daily experiences of the quilombo epistemology elements, their knowledge and their expertise. Relying on the theoretical benefits of popular education, especially the works of Paulo Freire, popular culture and epistemology, as approached by Enrique Dussel and Boaventura de Souza Santos. The insertion in the community was held in the ethnographic perspective, guided by the contributions of collaborative research. The data collected during insertion in the community, already registered in a field diary, were extracted from speech, gestures, scenarios, the meeting of the Association, the home room, the kitchen, the yard, the yard (front and side of house), the access extension to homes, the classroom, the area in front of the school, the riverbank. Which were also held six interviews. We can characterize three analytical groups of educational processes arising from the field of the epistemology: the existential domicile; epistemology of nature and the territory of the community. Then we can analyze the educational processes of memory and identity of Fojo. In addition to presenting and discussing these processes, we have established the possible dialogues between community educational processes and from the local school, understanding so that men and women Maroons have in school a strengthening space of their identity territories.

Keywords: Knowledge quilombola; Resistance; School education.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 317-338	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	---------------

Resumen

El presente trabajo trata la organización de los descendientes de esclavos de la comunidad de Fojo en Itacaré- Bahía y los procesos educativos que en ella se realizan. Objetiva comprender cómo estos procesos educativos contribuyeron y contribuyen en las experiencias diarias de los elementos constitutivos de la epistemología de los quilombos, sus saberes y conocimientos. Basado teóricamente en los referenciales de la educación popular, en especial en la obra de Paulo Freire, cultura popular y epistemología, tal como abordada por Enrique Dussel y Boaventura de Souza Santos. Orientadas por los aportes de la investigación colaborativa, la inserción en comunidad es realizada en la perspectiva etnográfica. Además de seis entrevistas, los datos reunidos durante el estudio, registrados en el diario de campo, se obtuvieron de las conversaciones y gestos. Vinieron también de los escenarios de la reunión de la Asociación, sala de la casa, cocina, patio, del terrero – frente y lado de la casa, del camino de acceso a las habitaciones, sala de clase, área frente a la escuela y de la orilla del río. Tres grupos de análisis de los procesos educativos oriundos del campo de la epistemología de los quilombos son categorizados: el domicilio existencial; la epistemología de la naturaleza; y el territorio comunitario. También analizamos los procesos educativos de la memoria y de la identidad de los quilombos de Fojo. Además de presentar y discutir tales desarrollos, establecemos posibles diálogos entre los procesos educativos de la comunidad y escuela local, comprendiendo que las personas de los quilombos tienen un espacio de fortalecimiento de sus territorios de identidad.

Palabras- clave: Saberes de los quilombos; Resistencia; Educación escolar

Introdução

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

Para Moura (1992) o quilombo foi um movimento de massa “era a reafirmação da cultura e do estilo de vida africano” e conclui dentro de uma concepção antropológica, sociológica e econômica que:

O quilombo foi, portanto, um acontecimento singular na vida nacional, seja qual for o ângulo por que o encaremos. Como forma de luta contra a escravidão, como estabelecimento humano, como organização social, como reafirmação dos valores das culturas africanas, sob todos estes aspectos o quilombo revela-se como um fato novo, único, peculiar, - uma síntese dialética. (p.14)

A experiência de ser quilombola traz em sua constituição a memória de um povo que foi cruelmente oprimido por um “sistema de produção escravista”, (MOURA, 1992), entretanto, incontestavelmente soube resistir estruturando “um movimento de rebeldia permanente e organizado em todo território nacional” (op.cit. p.23), “nas demais manifestações de quilombagem que essa população marginalizada se recompôs socialmente” (op.cit. p.25) e construiu seu território de passagem.

A dominação do branco europeu uniformiza as culturas segundo seu projeto de universalização colonial e “naturalização das experiências dos indivíduos neste padrão de poder”, (SANTOS, 2010, p. 86). Para Quijano (2010, p.88) as relações sociais de dominação e exploração se articulam em função da disputa pelo controle dos meios de existência social, que são:

- 1) o trabalho e seus produtos; 2) dependente do anterior, a ‘natureza’ e os seus recursos de produção; 3) o sexo, e os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjetividade, e os seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças.

Essa dominação chamada por Quijano (2005, p.18) de “colonialidade de poder” precisa ser pensada a partir de quatro elementos que persistem até hoje na relação racial, originária da idéia de que os dominados não são vistos “como vítimas de um conflito de poder, mas sim enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção

histórico-cultural”. Essa relação de “superioridade” – “inferioridade”, entre os “brancos”, “negros”, “índios”, “mestiços” funda o sistema colonial de dominação social; o segundo elemento diz respeito à relação entre o europeu ocidental e o não europeu. Demarcando na idéia de raça inferiorizada o “lugar e a condição das experiências histórico culturais originais do mundo pré-colonial (...)assim como as correspondentes às populações sequestradas na África, escravizadas e racializadas como “negros” na América” (*op.cit.* p.19).

O terceiro elemento apontado por Quijano é a resistência das “vítimas da colonialidade do poder” (loc. cit.), que sempre estiveram presentes durante os cinco séculos de dominação. O autor aponta a “mutante história das relações entre as diversas versões do europeu nesses países” (loc. cit.), como uma nova proposta de identidade européia frente ao conflito político da Europa ibérica com os anglo – saxônicos que “remetia a um parentesco cultural muito mais amplo: a latinidade” (loc. cit.). Conclui o autor que a produção da identidade latino-americana “implica, desde o início, uma trajetória de inevitável destruição da colonialidade do poder, uma maneira muito específica de descolonização e de liberação: a des/colonialidade do poder”(*id.ibid.* p.20)

A ocultação das práticas sociais e a invisibilidade epistemológica constituem um “desperdício da experiência social”, Santos (2005, p. 37). Para Santos (2010, p.15) “epistemologia é toda a noção ou idéia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. È por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível”. Então, se as relações com o conhecimento se dão no interior das práticas sociais e estas são tão diversas e diferentes quanto são as culturas, devemos reconhecer a pluralidade de conhecimento e a diversidade epistemológica.

Pautada na “ecologia de saberes” de Santos (2006, p.154) entendida como um “conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para credibilizá-las e fortalecê-las”, intenciono compreender a cultura

quilombola como fonte de conhecimentos e práticas sociais carregadas de memória, resistência, territorialidade, corporeidade e identidade, como espaço de resgate e ressignificação da matriz da cultura africana, uma visão de mundo que gera uma ética, uma política e uma epistemologia. Para Santos (2006, p.154) não há epistemologias neutras e toda e qualquer reflexão epistemológica deve acontecer não nos conhecimentos abstratos, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais, “a ecologia de saberes é entendida como ecologia de prática de saberes”. Cabe destacar que para Santos (2010b, p. 20) “Ao contrário das epistemologias do Norte, as epistemologias do Sul procuram incluir o máximo das experiências de conhecimentos do mundo”.

O estudo sobre a epistemologia quilombola foi se delineando, através da dinâmica da investigação, e se reestruturando à medida em que novos dados da pesquisa de campo foram coletados e apreendidos. Isto porque, a realidade se encontra constituída, mas ao tentar interpretá-la há uma reestruturação da compreensão dos seus fenômenos; o caminho trilhado na metodologia deu forma e conteúdo à investigação dos processos educativos das práticas de resistência no âmbito da territorialidade, identidade e da memória dos moradores da comunidade quilombola.

Caminho metodológico

A pesquisa etnográfica foi desenvolvida na comunidade negra rural quilombola do Fojo, no município de Itacaré na Bahia, no período de março a outubro de 2011. Durante a inserção as conversas possibilitaram à pesquisadora o entendimento de que o instrumento propício para conhecer o cotidiano das familiares da comunidade do Fojo, com o objetivo de identificar as práticas de resistência e seus processos educativos, era a oralidade. Fomos compreendendo que a transmissão oral tem para este povo um significado especial, à medida que ela assegura a reprodução e materialização de suas histórias que fazem parte de seu patrimônio

ancestral. A oralidade, apresentada nas narrativas, principalmente dos mais velhos, e as conversas com todos foram se delineando como fio condutor da metodologia da pesquisa e possibilitaram a tradição oral nos encaminhar no percurso da coleta de dados.

Hampaté Bâ (2010) afirma que nas sociedades de tradição oral, há uma força que vincula o ser humano com a palavra, que este permanece ligado àquela que profere porque ela possui um caráter sagrado e nela se vinculam os aspectos fundantes de uma realidade. Na tradição oral, o conteúdo da fala é de escolha do falante, o ouvinte, parte significativa da tradição oral, pode interferir e contribuir, sendo, portanto, tão importante quanto quem fala, mas não é o protagonista das categorias discursivas, no caso, o ouvinte é a pesquisadora, e o falante as pessoas que em seu cotidiano relatavam, contavam o que lhes conviessem para o momento.

Em tradição oral e sua metodologia Vansina (2010, p. 150) define a oralidade “como um testemunho transmitido de uma geração a outra” e a tradição como um “conjunto de estruturas mentais” que constituem as representações coletivas inconscientes de uma civilização, e influenciam todas as suas “formas de expressão ao mesmo tempo em que constituem sua concepção do mundo”, diferentes de uma sociedade para outra (VANSINA, 2010, p. 153).

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

Nas conversas, ouvimos relatos de acontecimentos cotidianos, descrições sobre pessoas e lugares que conheciam. Os moradores da comunidade, em seu convívio, revelam suas percepções, atitudes, valores e visões de mundo, bem como, expressam o sentimento de realmente terem estado presentes nos eventos descritos, emergindo sempre a memória viva.

Registramos os dados no diário de campo, tentando captar a forma mais fiel do dado, inclusive quando da interpretação que a pesquisadora teve sobre este. O texto do diário apresenta descrições de cenários, relatos de falas, de histórias de vida, “causos”, memórias, lembranças e esquecimentos. À medida que se escreveu, descreveu, transcreveu e interpretou os dados, o diário foi dando à pesquisa forma e conteúdo.

A partir da organização dos dados registrados no diário de campo e das entrevistas, realizamos uma organização agrupando-os a partir dos conteúdos que mais apareceram nas situações vividas na inserção e nas entrevistas para termos uma ideia do todo e nos aproximarmos com precisão dos conteúdos que nos revelassem os processos educativos da resistência quilombola do Fojo. Assim, foram incidentes os conteúdos sobre a vida em comunidade, a relação com a natureza, o convívio familiar e o território.

Epistemologia da resistência: conhecimentos e saberes

Na comunidade do Fojo existem intercâmbios entre a herança africana e os elementos da atualidade que permeiam os conhecimentos que ali são produzidos. Os intercâmbios são formas de conhecimento que se entrecruzam na teia social da comunidade e que proporcionam ressignificação constante e processual do homem com sua existência. Nesse entendimento, a realidade social das pessoas passa a ser enfatizada, por ser *locus* oriundo das relações de poder, de afetividade ou de racionalidade.

Tudo isso é (in)visível nas manifestações cotidianas, porém, como sujeitos epistemológicos, os moradores do Fojo desenvolvem nos processos educativos o sistema de aquisição, produção, armazenamento e processamento dos conhecimentos necessários para interpretar a realidade do Fojo, do mundo, do universo. O conhecimento nasce com o homem e as interações com a realidade possibilitam formas diversas de saber. A

aquisição do conhecimento ou ato de conhecer adquirem o seu sentido durante o processo de realização do ser humano (FREIRE, 2006, p.17)

Podemos inferir que os conhecimentos ali expressos foram e são elaborados na dinâmica da criação dos processos educativos. Em Freire (2006, p.19) o **“conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si”**. O conhecimento é um processo que transforma tanto aquilo que se conhece como também o conhecedor, é o conjunto de saberes que forma a visão de mundo de cada pessoa.

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

Essa produção de conhecimento foi perpetuada a partir das vivências da construção do território e das práticas de resistência que possibilitaram a permanência nele. Esses conhecimentos são resultantes das experiências de homens e mulheres epistêmicos quilombolas do Fojo que ressignificam a cada dia as experiências dos seus antepassados e formulam as estratégias de vida cotidiana provocando novas experiências.

Entendemos que o conhecimento é o conjunto de representações capazes de explicar a vida e resolver seus problemas. A produção dos conhecimentos impregnada de emoção e sentimentos, construídos pelo grupo familiar com uma forte presença de ancestralidade, torna-os valorados culturalmente, nesses termos constroem os saberes da

comunidade, esse conjunto de conhecimentos e saberes elaborados pelos moradores do Fojo que se reconhecem mutuamente como família – comunidade, representam a epistemologia do grupo.

Assim, quando os moradores do Fojo identificam, associam, memorizam, esquecem, sentem, ignoram, acreditam, conhecem, interpretam, modificam a realidade transformando-a em conhecimento, criam representações sobre a natureza, a família, a comunidade e a vida, adotando uma atitude epistêmica (POZO, 2004). Ao adotar uma atitude epistêmica sobre a natureza problematizam seus saberes e representam os conhecimentos adquiridos, como herdeiros de conhecimentos histórico - culturais.

Nesse entendimento, a aquisição de conhecimento é uma atividade tanto cognitiva quanto cultural que necessita produzir as estruturas da memória para ser herdado, “essa premissa é vygotskiana para quem os sistemas culturais de representação mediam a construção do conhecimento” (POZO, 2004, p. 141). Na medida em que ocorre aquisição do conhecimento necessariamente implica na aprendizagem correspondente, nesse sentido, durante a construção do conhecimento existe o processo de aprendizagem pelo qual se adquirem competências, valores, informações, habilidades. Para Pozo (2004) aprender é produzir mudanças através das interações com os ambientes utilizando-se de sistemas de memória ou de representações complexas.

Vamos tomar o conhecimento sobre o tempo/clima para exemplificar como as práticas de resistência a favor dos elementos culturais de matriz africana representam os componentes epistêmicos, saberes e símbolos, para representar e interpretar a realidade, organizando seus sistemas de comportamentos frente à natureza e às famílias enquanto território comunitário. Também poderíamos usar os conhecimentos sobre a nucleação familiar ou os conhecimentos sobre o território comunitário, identificados nesta pesquisa como processos educativos resultantes da prática de resistência da comunidade negra quilombola do Fojo.

O conhecimento sobre o tempo/clima chamou nossa atenção pelo uso corriqueiro e pela precisão na aplicação dos saberes nas atividades

cotidianas, cabe destacar que na comunidade, território rural, não é comum a utilização do relógio para as orientações diárias das pessoas. No Fojo os elementos da natureza como o vento, o sol, as nuvens, a umidade do ar, as marés que enchem o Rio de Contas e os ribeirinhos são saberes construtores do conhecimento sobre o tempo e orientam as atividades cotidianas das famílias.

Quadro 01 - Aquisição do conhecimento: atitude epistêmica

Processo de aprendizagem: problematização sobre a vida	Mediações culturais quilombolas do Fojo	Representação do conhecimento no cotidiano
Apontar ideias, reconhecer informações do conceito; criar conceitos.	Território coletivo. Relação sagrada entre o ser humano e a natureza. Memória coletiva, contos e causos sobre a família, a mata, o rio, plantações e festas.	Identificam tipo de nuvem no céu (carregada, escura, azul) Velocidade do vento.
Comparar conceitos anteriores; relacionar definições.		Associam as nuvens ao movimento do vento, prevendo o tempo.
Reter na memória dados, conceitos, informações.		Esperam o período certo de sol ou chuva propício para o plantio
Elaborar categorias Esquema mental que dá sentido ao uso do espaço.		Classificam e organizam as roupas expostas no sol para alvejar e secar.
Pensar sobre o conteúdo, característica, conceitos, causas e consequências Analisar o conteúdo dominando-o com autonomia. Juízo de valor, julgamento.		Definem os espaços da horta, dos animais e das pessoas no terreiro. Usam a maré como horário e localização da pesca de determinado peixe. Refletem sobre a diferença entre o clima da cidade e o da roça; os motivos de tanta chuva durante o ano; as mudanças climáticas; a influência das mudanças em determinados tipos de peixes que não pescam mais e na plantação de mandioca.

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

Esse sistema de representação sobre o tempo e o clima observado no cotidiano dos moradores do Fojo, não é linear. A aquisição do conhecimento para a epistemologia quilombola do Fojo apresenta-se como uma espiral que mediada pelo sistema cultural de representações gera novas atitudes epistêmicas ou novas buscas de conhecimento para além da função pragmática do conhecer (POZO, 2004).

Pensamos a atitude epistêmica do conhecimento quilombolas do Fojo a partir da discussão Freiriana para quem “o conhecimento se constitui nas relações homem - mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 2006, p. 36)

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. (FREIRE, 2006, p.27).

A primeira representação que elaboramos da realidade são os conceitos, estes são unidades que formam o conhecimento e implicam em mecanismos de reconhecimento dos objetos, animais e pessoas e podem ser representados por uma única palavra, imagem grafada ou mental. Isto é o que Freire (2006, p. 26) denomina de “nomear”, **“Existir, humanamente é nomear o mundo, é modificá-lo. Uma vez nomeado, o mundo reaparece para aquele que o nomeia como um problema, requerendo do nomeador nova nomeação”**.

Os conceitos são organizados em esquemas mentais criados para representar o conhecimento, estes abrangem uma série de conceitos inter-relacionados em uma organização significativa de pensamento (POZO, 2004). Um esquema pode incluir vários esquemas para formar conhecimentos mais profundos. Um exemplo é o esquema sobre o tempo elaborado pelos quilombolas do Fojo integrado ao esquema da construção das casas, resultando em um conhecimento que leva os moradores a construírem as casas na sua circularidade acompanhando a curva dos

ribeirinhos e longe do Rio de Contas. Esses conhecimentos, muito mais que representações mentais, são significações sobre o mundo.

Nesta etapa de construir conceitos, a atitude epistêmica caminha para a produção da linguagem em vista da consciência dialógica, “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes a exigir deles um novo pronunciar” (FREIRE, 2005, p.78). Assim, ao identificar, associar, interagir e pronunciar sobre o tempo e o clima da região e suas interferências sobre suas vidas os moradores do Fojo trabalham a palavra exercendo a “práxis” transformadora da realidade.

Em uma segunda etapa, o conhecimento passa pela ação da memória que armazena as informações e conceitos com a finalidade de serem usado no presente ou no futuro. A memória é um conjunto de esquemas dinâmicos que associam as informações e os conceitos retendo-os, para em um tempo adequado recuperá-los. É a capacidade de poder viajar no tempo, visitando os diversos acontecimentos que preenchem o percurso de uma existência. A memória dos conhecimentos dissemina-se por inúmeras ações cotidianas e é disseminada, instituída e mantida nos âmbitos social e cultural. Essa ação mental, juntamente com a verbalização, compõe as estruturas mentais da tradição oral.

A compreensão dialógica do conhecimento traz o caráter duplo da linguagem; pragmatismo e reflexão, o conhecimento nasce da vida pragmática, das necessidades do fazer cotidiano e se restaura na investigação, ao problematizar a si mesmo, o conhecimento acontece na dimensão da reflexão. Para o autor.

No mundo encontramos duas dimensões, reflexão e ação, em uma interação tão radical que se uma é sacrificada, mesmo parcialmente, a outra imediatamente sofre. Não há palavra verdadeira que não seja simultaneamente uma práxis. Assim, falar uma palavra verdadeira é transformar o mundo. (FREIRE, 2007, p. 28).

Quando os moradores do Fojo comunicam, opinam e aconselham sobre o tempo agem sobre a realidade para em seguida refletirem sobre ela. Na reflexão, o pensamento faz a análise e as inferências sobre o conhecimento. Ao refletir sobre suas experiências com o tempo, os quilombolas analisam seus próprios conhecimentos e se legitimam a igualmente modificá-los. Ao ser consciente implica o agir consciente sobre a realidade, constituindo a unidade dialética entre ação-reflexão (FREIRE, 2007). É nessa etapa da aquisição do conhecimento que a epistemologia quilombola do Fojo é excluída do mundo cientificado, as atitudes epistêmicas são discriminadas e reduzidas a não saberes, respondem à problematização dos conhecimentos da comunidade para ela mesma, não é permitida sua interação com as outras formas de conhecer nem com as outras pessoas do entorno da comunidade, não são aceitas como legítimas e verdadeiras.

Na epistemologia do Fojo, o conhecimento chega à etapa da ação e reflexão potencializando homens e mulheres a conhecerem-se e conhecer seu entorno, porém, as amarras da invisibilidade cultural e política os oprime, não permitem que essa ação reflexão aconteça com o mundo e com as outras pessoas em um diálogo verdadeiro. Como aponta Freire (1992, p.32).

É por isso que, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão.

Há uma ausência da dialogicidade libertadora que a opressão capitalista não permite que ocorra, a comunidade é excluída social e politicamente das esferas civis. Em Freire (2006), o conhecimento produzido a partir da singularidade epistêmica será transformador se na prática for exercitado para a construção dialógica e dialética da vida concreta, tendo como finalidade a emancipação do povo oprimido quilombola do Fojo.

Esse processo de negação da epistemologia da comunidade reflete a colonialidade dos saberes impostos pelo colonizador europeu. As epistemologias visíveis e aceitas pela sociedade brasileira desde o Brasil colônia são as validadas pela ciência moderna, como as epistemologias euro-ocidentais capitalistas. Os conhecimentos oriundos desses paradigmas epistemológicos negam o conhecimento produzido nos vários segmentos culturais de matriz africana, porque, supõem que não é científico, não é verdadeiro e não condiz com os paradigmas impostos e aceitos para a vida capitalista dos tempos atuais. Esses modelos preconizam a hierarquia dos conhecimentos classificando-os em superiores e inferiores, dicotomizam a relação do ser humano com a natureza, estabelecem uma cisão entre a experiência da vida cotidiana e a construção do conhecimento; entre razão e emoção; cognição e afeto; ciência e cultura.

Algumas epistemologias de grupos tidos como minoritários e ou oprimidos foram exterminadas, podemos dizer de um epistemicídio (SANTOS, 2010, p.7) quilombola para algumas comunidades, outras como a do Fojo durante anos, num movimento permanente de resistência, conseguiram preservar os conhecimentos e os modos de estar no mundo através dos seus processos educativos e da sua memória coletiva.

As (não) relações entre o conhecimento quilombola e a escola

A escola é mais um espaço da comunidade do Fojo que silencia sua história e sua identidade negra rural quilombola. Durante os momentos da inserção que passamos na escola e de posse dos conteúdos das entrevistas realizadas com as professoras e o professor verificamos que a escola nunca discutiu as questões inerentes à comunidade quilombola. Ao mesmo tempo em que agrega a família Santos e Gomes, os educadores e educandos são quilombolas do Fojo, seus conhecimentos, saberes, processos educativos, lutas, história e memória, a escola desconhece.

O conhecimento produzido e aprendido no percurso histórico da comunidade negra rural quilombola é um patrimônio cultural perpetuado pelos moradores do Fojo. Durante o exercício coletivo das práticas cotidianas, os saberes e fazeres desse patrimônio circulam a serviço da vida comunitária, criando, mantendo e reconstruindo meios para que homens e mulheres construam seus modos de viver e suas identidades. Para que estes conhecimentos, saberes e fazeres possam dialogar com a escola, é preciso que a escola entenda que os moradores da comunidade aprendem e ensinam o sentido de ser quilombola no território e fora dele, constroem conhecimentos em torno da resistência das práticas cotidianas afro-brasileiras numa luta social e política em defesa da família Santos e Gomes, redescobrimo, a cada dia, a importância de sua história e o significado de ser quilombola no passado e na atualidade. A escola precisa saber que “Os quilombos foram um momento exemplar daquele aprendizado de rebeldia, de reinvenção, de reinvenção da vida, de assunção da existência e da história por parte de escravas e escravos que, da obediência necessária, partiram em busca da invenção da liberdade” (FREIRE, 1992, p.108).

Fomentar o diálogo e a reflexão da condição de comunidade negra rural quilombola do Fojo, território de Itacaré, debater sobre sua história local, as memórias e sua identidade é função político-epistemológica do currículo escolar. O campo linguístico, os comportamentos familiares, sua história e memória devem fazer parte das práticas educativas da escola, elaboradas em uma proposta pedagógica para a educação escolar quilombola.

Para que o diálogo entre os processos educativos verificados na comunidade negra rural quilombola do Fojo e o currículo escolar seja discutido pensemos primeiro a estrutura da escola, no que diz respeito à organização física e humana, que não destoa da organização da comunidade, de modo geral. As professoras, o professor e os (as) alunos (as) são originários do mesmo grupo social da família Santos e Gomes, resguardadas as diferenças inerentes às pessoas, sobretudo,

as experiências de vida entre professores (as) e alunos (as), eles são partícipes da mesma comunidade, vivem no mesmo campo linguístico e lógicas simbólicas culturais. Vivem uns próximos aos problemas dos outros, nasceram e moram no quilombo do Fojo e se consideram parentes uns dos outros.

A escola do Fojo, assim como a escola brasileira, terá que enfrentar e discutir a descolonização do currículo escolar, analisar as possibilidades para uma mudança epistemológica e política, identificando as tensões necessárias no que se refere ao debate sobre as questões étnico-raciais no cotidiano da sala de aula (GOMES, 2012). Buscando estabelecer o diálogo entre os processos educativos quilombolas com o currículo da escola, a partir dos conhecimentos e saberes levantados dos processos educativos da resistência, pensamos em eixos temáticos curriculares que dialogam com a epistemologia da comunidade.

No currículo oficial da escola da educação básica brasileira e na comunidade quilombola do Fojo não existe o lugar demarcado do confronto entre fronteiras do conhecimento com lados definidos, o que aparece são as contradições, as controvérsias entre os conhecimentos escolares aceitos oficialmente e os relegados e rejeitados, que fazem parte do cotidiano das famílias, dos alunos e professores da escola quilombola. Esses campos de conhecimento participam de um espaço – tempo conflituoso, que de modo algum é nítido, esse lugar de conflito é liminar, muitas vezes subliminar.

Para que a escola do Fojo inicie um diálogo com a educação para as relações étnico-raciais precisará entender que ser quilombola é ser político e culturalmente resistente, coletivo, histórico e familiar. O projeto político-pedagógico curricular do município e o da escola necessita introduzir a cultura e a história quilombola afro-brasileira-baiana de Itacaré no currículo para fortalecimento e valorização da identidade das professoras, do professor e dos (as) alunos (as). Discutir e refletir que as “coisas de antigamente”¹ constituem a história de um

¹ Fala da professora quando analisa o conteúdo do material didático distribuído para as escolas quilombolas: _ “Os livros trazem as coisas de antigamente”.

povo forte, que foi preservada pela tradição oral, marcada por lutas contra os invasores de seus territórios físicos e culturais. É preciso que políticas públicas imponham ao currículo da escola do Fojo, através da formação dos professores, do material didático, da organização pedagógica da escola “as coisas de antigamente”. Faz-se necessário dizer à escola do Fojo que seu território é protegido judicialmente como terra de quilombo, porque existiram e existem na comunidade do Fojo as “coisas de antigamente”.

O diálogo com a escola deve possibilitar a recuperação da história da memória, para a realização de sujeitos históricos da luta negra, a qual depende de sujeitos autoconhecedores da história quilombola. A estrutura curricular deve destacar o lugar, a importância e os limites das contribuições dos saberes quilombolas para a educação escolar, possibilitando o fortalecimento das identidades e o reconhecimento das diferenças.

As comunidades quilombolas brasileiras reconstituem no processo dialético de ser no mundo os conhecimentos da tradição africana. É importante entendermos que “a noção de tradição quer negar a noção de passiva repetição, imitação, recordação. A tradição é re-criação em seu duplo sentido: criar de novo e festejar celebrando o assumir desde o nada a história já constituída” (DUSSEL, 1974, p.187). Preservada na resistência cotidiana a tradição legitima os processos educativos do povo negro do Fojo para além do silenciamento encontrado no currículo escolar.

Os estudos no campo do currículo e as aprendizagens à luz das experiências sobre o conhecimento tradicional quilombola convidam-nos a estabelecer relações entre esses espaços de aprendizagem, cuja preocupação é valorizar a diversidade cultural e desafiar preconceitos individuais, coletivos e institucionais.

Dialogar com a escola é uma das razões que nos mobiliza a escrever e debater as questões educacionais que poderão ser desenvolvidas em coerência com a necessidade de valoração do povo negro no sul da Bahia. Para este diálogo trazemos alguns elementos constituintes dos

modos de vida afro-brasileiros que refletem os processos educativos das comunidades negras tradicionais² quilombolas. Entendemos a cultura quilombola como fonte de conhecimentos e práticas sociais carregadas de memória, resistência, territorialidade, corporeidade e identidade, como espaço de resgate e ressignificação da matriz da cultura africana; uma visão de mundo que gera uma ética, uma política e uma epistemologia.

As comunidades afro-brasileiras reconstituem através da linguagem, do corpo, do modo de se vestir, de se expressar, da forma de organização social, política e religiosa, seu processo dialético de *ser no mundo*, os conhecimentos da tradição africana. É importante entendermos que “a noção de tradição quer negar a noção de passiva repetição, imitação, recordação. A tradição é re-criação em seu duplo sentido: criar de novo e festejar celebrando o assumir desde o nada, a história já constituída” Dussel (1974, p.187). Preservado na resistência cotidiana, o modo de vida dessas comunidades perpetua a tradição e legitima os processos educativos do povo negro para além do silenciamento encontrado no currículo escolar.

O currículo é um campo de conhecimento experienciado nas trocas educativas escolares. Esse conhecimento é ético, político, ideológico, estético e cultural; nem sempre explícito, porque do âmbito do currículo oculto; nem sempre coerente, porque do âmbito dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos; nem sempre absoluto, porque do âmbito das derivas e das transgressões; nem sempre sólido, porque do âmbito do vazamento e das brechas, Macedo (2007, p.24).

O desafio está em construir propostas educativas para que o currículo materialize essa perspectiva. Proponho pensarmos as práticas educativas escolares fundamentadas na tradição afro-brasileira, a partir da construção do projeto político pedagógico, espaço de inscrição da participação coletiva da escola. Ao ser elaborado pelos docentes,

² Comunidade Tradicional é um grupo culturalmente diferenciado e que se reconhece como tal, que possui forma própria de organização social, que ocupa e usa território e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição. (DECRETO N° 6.040, 7 \ 02 \ 2007).

direção e funcionários, o projeto provocará o exercício do diálogo entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais afro-brasileiros quilombolas. Esses conhecimentos representarão temáticas orientadoras das práticas educativas da escola: nos livros didáticos, nos planos de aula, nos projetos de ensino, nas pesquisas e na formação do professor. Para que este diálogo se converta em possibilidades didático-pedagógicas, faz-se necessário o debate em torno dessas temáticas: Educação para a vida comunitária, a ancestralidade, a família, os velhos, a mulher; Educação para a corporeidade - O corpo, morada de axé e a Educação ambiental - A natureza: a terra, a água, o fogo e o ar.

A relevância de propostas curriculares voltadas para o conhecimento tradicional afro brasileiro leva-nos ao reconhecimento da condição social e da valorização das vozes silenciadas pelo currículo oficial. Desta forma, a escola atende a Lei 10.639\03 e confirma que inserida na Educação das Relações Étnico-Raciais conviverá em relações de tensão provocada pela diversidade, exigindo de todos reconhecimento, valorização e respeito aos conhecimentos tradicionais afro-brasileiros. O diálogo entre o currículo escolar e os conhecimentos tradicionais afro-brasileiros produzirá convívio e respeito entre os saberes e os processos educativos da nossa herança cultural africana, respeitando e escutando a experiência existencial dos afro-brasileiros, suas práticas culturais e suas identidades.

Não é nossa intenção afirmar que, sobre um currículo, repousam todas as soluções para os problemas étnico-raciais existentes na escola. Apenas queremos crer que um currículo voltado para o diálogo entre culturas e que privilegia a cultura local, atenua a discrepância entre a aprendizagem na/da escola e a que ocorre fora dela, contribuindo para a valorização das identidades e sua emancipação. A relevância de propostas curriculares voltadas para o conhecimento cultural e científico de matriz africana leva-nos ao reconhecimento da condição social e da valorização das vozes silenciadas pelo currículo oficial.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acessado em: 29 mar. 2010.

DUSSEL, Henrique. **Para uma ética da libertação latino-americana: III Erótica e Pedagógica**. Piracicaba/São Paulo: Co-edição Loyola. UNIMEP, 1974.

MACEDO, Roberto, Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. set./out./nov./dez. 2012.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2.ed. Brasília : UNESCO, 2010.

MOURA, Clóvis. **História do negro no brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

POZO, Juan Ignacio. **Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo**. Trad. Antonio Feltrin, Porto Alegre: Artmed, 2004.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 317-338	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	---------------

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**. Por uma nova cultura política. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História Geral da África I: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 137-166.

Prof^a Dr^a Jeanes Martins Larchert

Universidade Estadual de Santa Cruz – Brasil
Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da
Educação Básica
Núcleo de Estudos Afro-Baianos Regionais – Kàwé
E-mail: jelarchert@yahoo.com.br

Prof^a Dr^a Maria Waldenez de Oliveira

Universidade Federal de São Carlos - Brasil
Programa de Pós-graduação em Educação
Grupo de Pesquisa em Práticas Sociais e Processos Educativos
E-mail: dmwo@ufscra.br

Recebido em: 30 de agosto de 2014

Aprovado em: 23 de maio de 2015