

## **Epistemologias do Quilombo:** a emergência de uma pedagogia decolonial em territórios quilombolas na Amazônia brasileira

Isaac Fonseca Araújo<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Neste artigo examino a emergência de um movimento quilombola no Baixo Tocantins, na mesorregião do nordeste paraense, a partir de estratégias e discursos acionados pelas comunidades que o integram no campo da educação escolar enquanto espaço de resistência/r-existência e reafirmação de uma especificidade socioterritorial. Da observação e escuta etnográfica vivenciadas restou compreendido o interesse dos sujeitos em tratar da educação como um assunto público estruturante da agenda que articula o movimento, mas uma educação que reconheça e valorize as epistemologias do quilombo, pondo-as em diálogo com outras formas de compreender o mundo e habitá-lo. Diferentemente de dinâmicas territoriais cuja construção passa por uma ambientalização do conflito, tensionamentos e fraturas, neste caso a condição de aglutinação do exercício mobilizatório é dada pelo debate e o acordo entre as lideranças quilombolas e agentes públicos representantes do aparelho governamental.

**Palavras-chave:** movimento quilombola; educação escolar; espaço de resistência; epistemologias do quilombo.

---

<sup>1</sup> Doutor em Sociologia e Antropologia e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor-pesquisador com atuação na Educação Básica e Superior. Membro do Grupo de Pesquisa "Ação Coletiva, Território e Ambiente" (ACTA/IFCH-UFPA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4675-3174>. E-mail: [profisaacsonseca@gmail.com](mailto:profisaacsonseca@gmail.com)

## **Epistemologies of Quilombo:** the emergence of a decolonial pedagogy in quilombola territories in the Brazilian Amazon

### **ABSTRACT**

In this article I examine the emergence of a quilombola movement in Baixo Tocantins, in the mesoregion of northeast Pará, based on strategies and discourses activated by the communities that integrate it in the field of school education as a space of resistance/r-existence and reaffirmation of a socio-territorial specificity. From the ethnographic observation and listening experienced, it was understood that the subjects were interested in dealing with education as a public issue structuring the agenda that articulates the movement, but an education that recognizes and values the epistemologies of the quilombo, putting them in dialogue with other ways of understanding the world and inhabit it. Unlike territorial dynamics whose construction involves an environmentalization of conflict, tensions and fractures, in this case the condition of agglutination of the mobilization exercise is given by debate and agreement between quilombola leaders and public agents representing the government apparatus.

**Keywords:** quilombola movement; schooling; resistance space; quilombo epistemologies.

## **Epistemologías del quilombo:** el surgimiento de una pedagogía descolonial en territorios quilombolas de la Amazonia brasileña

### **RESUMEN**

En este artículo examino el surgimiento de un movimiento quilombola en el Baixo Tocantins, en la mesorregión del noreste de Pará, a partir de estrategias y discursos activados por las comunidades que lo integran en el campo de la educación escolar como espacio de resistencia/r-existencia y reafirmación de una especificidad socioterritorial. A partir de la observación y escucha

etnográfica experimentada, se entendió que los sujetos estaban interesados en abordar la educación como una cuestión pública estructurante de la agenda que articula el movimiento, pero una educación que reconoce y valora las epistemologías del quilombo, poniéndolas en dialogar con otras formas de entender el mundo y habitarlo. A diferencia de las dinámicas territoriales cuya construcción implica una ambientalización de conflictos, tensiones y fracturas, en este caso la condición de aglutinación del ejercicio de movilización está dada por el debate y el acuerdo entre los líderes quilombolas y los agentes públicos representantes del aparato gubernamental.

**Palabras clave:** movimiento quilombola; enseñanza; espacio de resistencia; epistemologías quilombosas.

**INTRODUÇÃO:** das formas de violência e da luta por reconhecimento

Uma escuta atenta a referenciais empíricos, percebidos no contexto das comunidades quilombolas da Amazônia, em particular, nos convida a pensar, a exemplo de Ilka Boaventura Leite, que “a invisibilidade dos grupos rurais negros no Brasil é expressão de uma ordem jurídica hegemônica”, de um projeto político com concepção elitista e autoritária reprodutor de diversas formas de violência, de uma violência intrínseca à formação dos Estados-Nação modernos como “modalidades de agregação hegemônicas e disseminadores de ordenamentos políticos com base em individualismos universalistas, mas não sem antes banir diversos grupos humanos da sua condição de humanidade plena” (LEITE, 2008, p. 18); um projeto, portanto, com a marca fundacional da criminalização de coletivos que lutam para existir em suas terras, para habitar, ao seu modo, um território que se revela numa dimensão étnico-identitária particular.

Há marcas dessa pedagogia da dominação por toda parte, já denunciadas por diversos autores. Alfredo Wagner Berno de Almeida (2010) chama a atenção para um caso exemplar ao tratar de ameaças aos territórios tradicionais como produção social de violência. O estudo dá conta de que, em apenas um ano (o de 2009), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) mapeou um total de 528 conflitos de terra no

Brasil, 45 conflitos em torno de recursos hídricos e 415 atos de violência envolvendo assassinatos, ameaças de morte e prisões, além de 12.388 casos de despejos de famílias. Não obstante os dados expressivos impressiona o fato de que, desde 2007, as séries estatísticas produzidas pela CPT há mais de trinta anos têm revelado uma presença importante de fatores étnicos e identitários enquanto dimensões dos conflitos, destacando-se a “usurpação das terras tradicionalmente ocupadas”, logo, “não se referem simplesmente a conflitos por terra ou conflitos agrários”, mas “levam em conta agentes sociais com identidades coletivas objetivadas em movimentos sociais e apoiadas no critério da autodefinição [...], em territorialidades específicas, construídas de acordo com as características intrínsecas a cada povo ou comunidade” (BERNO DE ALMEIDA, 2010, p. 3118).

Se pensarmos, por exemplo, a partir de uma perspectiva teórica que considera a “luta por reconhecimento” (Cf. HONNET, 2003) enquanto categoria para explicar uma dimensão moral dos conflitos sociais admitiremos, talvez, que a produção de tais conflitos compõe um campo de lutas e transformações sociais mais amplo com implicações sensíveis, no caso das comunidades tradicionais, sobretudo, sobre territórios de identidade e pertencimento. Numa tradição quilombola em que nos inspiramos para a análise de referência empírica encontram-se evidências de padrões de reconhecimento intersubjetivo a partir dos quais os sujeitos operam uma determinada consciência de vida, de natureza do lugar da sua reprodução e desta como estratégia de ocupação de um lugar social, interpelados pelos limites de sua atuação política e econômica. De todo modo, é preciso considerar que o quadro esboçado a partir de Berno de Almeida é sintomático de uma violência material e simbólica que se traduz em relações de alteridade assentadas na subjugação e apagamento do sujeito subalternizado, quando não no seu extermínio.

A luta por reconhecimento dos/nos territórios quilombolas exprime, por isso mesmo, um dilema que se atualiza a cada cena ou circunstância conjuntural, a saber: a construção e manutenção de direitos, seja como condição objetiva para a existência de uma comunidade de sujeitos, seja como mediação simbólica para

distinção daqueles a quem a garantia do direito se destina. Entendo, a partir do lugar de minha análise, que a condição de tornar-se reconhecido enquanto quilombola, de uma comunidade, território ou movimento pode ser percebida como resultado de dois movimentos integrados: “para fora”, como efeito disruptivo à ação da colonialidade do ser/saber manifesta em práticas de silenciamento/encobrimento e negação; “para dentro”, como afirmação de um modo de produzir as formas do trabalho, sociabilidade, culto, linguagem, cuidado, convivência com o que não é humano enquanto configuração de uma especificidade territorial.

Neste artigo, discuto o problema da educação em territórios quilombolas do Baixo Tocantins, no Pará, a partir da comunidade de Tambaí Açu, município de Mocajuba, com o objetivo de compreender as estratégias acionadas por esses sujeitos em contraponto a um modelo de formação escolar que produz o encobrimento/silenciamento da sabedoria ancestral/histórica mantida e resignificada pelas populações locais, constituindo-se mecanismo de produção de violência. Examinando tais estratégias dou-me conta de que são enunciadoras de um capital epistêmico-político alternativo às formas de racionalidade fundadoras do sistema capitalista moderno-colonial.

O trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla cuja implementação permitiu examinar e compreender um conjunto de dinâmicas territoriais representativas dos modos de vida, produção e sociabilidades concebidos/vivenciados pelas comunidades tradicionais da chamada Amazônia Tocantina, na mesorregião do nordeste paraense. Da pesquisa resultaram a Tese de doutoramento do autor e outros artigos.

Do ponto de vista metodológico, lancei-me em itinerários de convivência com coletivos em luta por territórios de vida desde uma pauta em que a educação guarda centralidade, daí resultando um efeito etnográfico de valor analítico que reconstitui a experiência vivida em texto, como ensinado por Mariza Peirano (2014); a experiência da fala pública e suas contradições, do encontro pedagógico, dos rituais, cantos e poesias, exercícios do viver que se revelam vozes-manifestos epistemológicos.

A validação dessas evidências de pesquisa de campo encontra amparo nos percursos de um movimento quilombola que emerge da luta por políticas públicas, direitos territoriais e reconhecimento, a exemplo da agenda debatida no evento de que tratarei adiante. Trata-se de uma energia social em formação no Baixo Tocantins, notadamente nos municípios de Mocajuba e Baião. Por vezes, o que aqui apresento é fruto de escuta etnográfica, do diálogo com uma referência empírica traduzida em seus sentidos e significados.

A base social com quem dialogo é, em suma, um movimento que integra grupos/comunidades e organizações mobilizados em razão de interesses coletivos. São sujeitos de articulações territoriais construídas face ao desafio de reiventando a escola pública; ao enfrentamento aos grandes projetos econômicos assentados na lógica neoextravista; ao encobrimento da experiência-saber dos quilombos e o risco de um futuro como direito negado. Tal movimento data de longo período, enquanto resistência, mas agora se ressignifica transitando entre a formação/mobilização de suas bases e o debate/acordo com aparelhos governamentais.

## **MOVIMENTO QUILOMBOLA COMO SUJEITO POLÍTICO**

Começo por revisitar as estratégias de que se valem os sujeitos quilombolas enquanto resistem a diversas formas de ameaça, silenciamentos e ofensivas de um projeto “civilizador” contra os patrimônios que os qualificam como povos da terra. Revisitá-las talvez nos possibilite perceber que há dinâmicas nas quais se constroem, para além das condições econômicas de reprodução dos grupos sociais, as bases de um saber insurgente que transversaliza, em diferentes regimes de convivência, uma economia política de conciliação entre os interesses do mercado, suas lógicas e suas retóricas e os efeitos de uma rotina de conflitos engendrados na relação das comunidades locais com as instituições e aparelhos de estado, embora não se admita a ideia de ruptura entre o que se poderia chamar de insurgências e as forças conformadoras da cena local, inclusive porque é essa convivência que, em grande medida,

“viabiliza” o acesso das comunidades aos benefícios de uma cidadania formal – incompleta e precarizada.

Compreendo que a ideia de um saber local como referente ideológico para insurgências, portanto, um saber insurgente, diz muito sobre as estratégias e táticas de uma resistência negra que permanentemente o ressignifica. É nesse sentido que me reporto a um movimento quilombola enquanto sujeito de lutas por liberdade, autonomia e emancipação cuja gênese remonta ao regime escravocrata e têm no quilombo sua expressão mais eloquente (CARVALHO; LIMA, 2013). Ele emerge enquanto movimento social no contexto de arrefecimento da ditadura civil-militar e pouco a pouco vai se afirmando como um novo sujeito político coletivo mediador de práticas de autoafirmação desenvolvidas pelos negros na perspectiva de “resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais que os marginalizam” (DOMINGUES, 2007, p. 101) nas diferentes esferas da vida econômica e social; constitui-se, assim, sujeito da enunciação identitária inscrita num lugar de fala, da reivindicação por reconhecimento público e da conquista de dignidade, porque ciente de que as comunidades quilombolas têm se constituído por dentro de uma lógica de submissão e subalternização de suas experiências históricas e culturais impostas por estruturas sociopolíticas e epistêmicas colonialistas cuja superação é condição para frear as diferentes práticas de epistemicídio de que ainda são vítimas essas coletividades (FERREIRA E SILVA, 2020).

Pensar essas estratégias significa optar por um caminho de análise que nos permite compreender, para além das formas de violência que se impõem aos modos de vida das comunidades tradicionais, como a presença negra na Amazônia se articula em territórios para construir novos espaços de liberdade e territorialidades específicas (SILVA E ROCHA, 2016, p. 134). É perceber uma tradição de rebeldia que passa pela fuga não só como tática de sobrevivência, mas, sobretudo como mecanismo de luta e renovação de uma existência coletiva, aqui reconhecida na ousadia dos “pretos e das pretas que subiram o Rio Amazonas fugindo das fazendas de gado e das lavouras de cacau de Santarém, Óbidos e Alenquer na segunda metade do século XIX” (FUNES, 1995) e, na relação com

povos indígenas, foram construindo múltiplos espaços de liberdade e identidade, do que resultou a formação de comunidades interétnicas. Dialoga-se, portanto, com uma conjuntura, refletida por Malcom Ferdinand (2022), em que,

Desde o século XVI, em um mundo recoberto pelas plantations do oceano Índico ao oceano Pacífico, o aquilombamento foi uma prática de resistência ecológica e política corrente. Nos barracões da costa ocidental africana, onde os cativos eram amontoados, nos navios negreiros e em todas as Américas, homens, mulheres e crianças reduzidos à escravidão fugiram do habitar colonial. O aquilombamento designa a prática de escravizados que escaparam das plantations rurais ou das oficinas urbanas para tentar (sobre)viver nas florestas das montanhas vizinhas ou no interior das terras, em um para-fora do mundo colonial. Os que conseguiram escapar são chamados “Nègres marrons”, “cimarrones”, “maroons” ou “quilombola”, respectivamente nas colônias francesas, espanholas, inglesas e portuguesas. De François Mackandal, no Haiti, a Frederick Douglass, nos Estados Unidos, passando por Queen Nanny, na Jamaica, e Zumbi dos Palmares, no Brasil, os quilombolas são encontrados em todas as Américas (FERDINAND, 2022, p. 169).

Como essa rebeldia é atualizada, contemporaneamente, em um espaço-tempo de relações híbridas marcado, de um lado, pela conciliação de interesses entre agentes públicos e do mercado, pelo cinismo, autoritarismo e negação da dignidade das “minorias”; de outro lado, por novas formas de enfrentamento e luta política? Adiante, tratarei de uma forma de reinvenção dos marcos de ação coletiva no contexto da luta quilombola por reconhecimento e autonomia dos territórios desde o campo da educação, caso emblemático por revelar – quando assumido pelas comunidades quilombolas como um processo de construção de sujeitos sociais – as encruzilhadas de pensamento e tensões no campo político subjacentes a convivência desses sujeitos com imaginários visceralmente colonizados pela retórica do progresso econômico e

tecnológico que integra os repertórios de poder ideológico de uma economia-mundo (Cf. MARTINS, 2015).

## **TERRITÓRIO E MOVIMENTO QUILOMBOLA NO BAIXO TOCANTINS**

Alguns elementos da observação, de minha aventura etnográfica, vêm ao meu socorro. Resultam de um diálogo com educadores e líderes comunitários dos quilombos de Mocajuba, donde pude extrair pistas interessantes acerca dos itinerários de organização de um movimento social quilombola no Baixo Tocantins. Da relação com tais sujeitos restou compreendido que a escolha de um bem comum pode orientar uma experiência nova de sociabilidade e solidariedade a imprimir ritmo nas dinâmicas territoriais, constituindo-se, talvez, fator de atração para ações coletivas. Refiro-me a um bem (imaterial) comum específico: a educação pública como direito e condição de acesso a uma cidadania local, o que tem provocado debates nos quais se acolhem outros temas caros à existência das comunidades, notadamente relativos aos direitos territoriais e às ameaças aos patrimônios biológico e cultural, às formas de organização política, do trabalho e das experiências de religiosidade tradicionalmente vivenciadas por esses coletivos.

Compreendi que este é um tema mobilizador na agenda política dos atores locais por ocasião de uma vivência representativa da diversidade de saberes, fazeres e conviveres mobilizados pelos sujeitos para reivindicar um reconhecimento público que se traduza no respeito e na valorização de suas identidades, de sua pertença a uma cultura específica. Quando, no dia 08 de outubro de 2021, cheguei à Tambaí Açu para participar do III Putirum de Educação Quilombola<sup>2</sup> percebi que há uma vitalidade no manejo dessa agenda

---

<sup>2</sup> O encontro reuniu educadores e outras lideranças sociais representantes de dose comunidades quilombolas, dez pertencentes ao município de Mocajuba e duas ao território administrativo de Baião, embora vinculadas, no campo da educação, à Mocajuba. A proposta que deu origem ao evento, configurando-o como agenda pública, é dirigida pela Coordenação de Formação da Educação Escolar Quilombola, órgão da Secretaria Municipal de Educação de Mocajuba (SEMEC/PMM), e prevê, a princípio, um itinerário político-pedagógico de escuta às “vozes do quilombo” quanto aos fundamentos (princípios, diretrizes, metas, objetos...) que devem orientar o currículo das escolas municipais em

e que, talvez, isso implique numa ação local que se renova justamente por recuperar um sentido de rebeldia e insurgência impossível de se traduzir em práticas sociais sem uma dimensão comunitária da presença humana naquele território. A ideia de comunidade me pareceu central na construção subjetivo-afetiva e simbólica do encontro, mesmo quando não utilizada como recurso discursivo subordinado a um ritual de convencimento.

Entre gincanas e painéis, uma representação dos significados da terra e do trabalho, da comunidade como encontro, tensionamentos e celebração, de sua cultura, suas organizações e movimentos sugere matrizes de um conhecimento tradicional permanentemente reelaborado. Quatro meninos<sup>3</sup> apresentam-se, com sorrisos gratuitos, devotados ao Samba-de-Cacete e seu enraizamento, embora assediados por universos de “sofrência” representativos de uma indústria cultural cada dia mais agressiva. Como eles, quatro jovens<sup>4</sup> dramatizam um percurso de ousadia e escuta a sinais sensíveis da sabedoria dos quilombos. São corpos e corporeidade, musicalidade que mistura confraternização e denúncia. Um canto de agradecimento pelos frutos da terra é, igualmente,

---

territórios quilombolas, suas práticas de ensino e aprendizagem, a relação escola/comunidade, seu processo de planejamento e gestão, entre outros elementos que encerram a pretendida transição de uma “escola em território quilombola” para uma “escola quilombola”, isto é, à maneira de suas gentes. Posteriormente, pretende-se que a iniciativa se consolide como um movimento social no campo da educação integrado a um contexto sociopolítico mais amplo de lutas por um território de direitos, por um lugar singular respeitado na sua cultura e dignidade.

<sup>3</sup> Oswaldo Caldas Neves e João Caldas Neves transmitiram aos filhos, sobretudo a Raimundo Silva (já falecido), que ensinou aos seus. Ouvi daqueles com os quais conversei que “os meninos têm gosto pelos instrumentos”, pelo ritmo que eles embalam. Falam que é para manter a tradição, presente em todos os quilombos de Mocajuba, quase nunca o relacionam a uma prática de entretenimento, simplesmente, embora conscientes de que manejam uma cultura sob fortes ameaças. Há outros sinais de um repertório de manifestações culturais. O “Quilombuê” e a Quadrilha Tradição de Quilombo são duas expressões desse movimento.

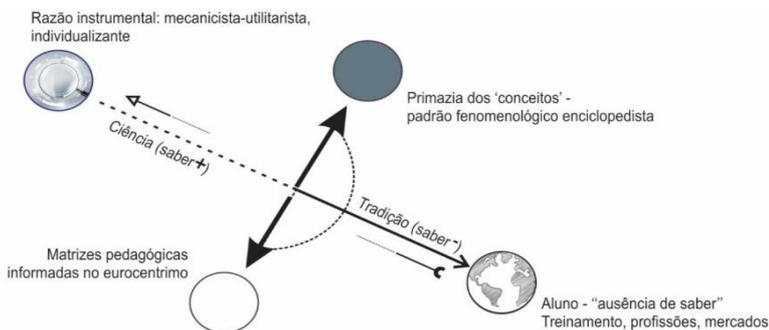
<sup>4</sup> O Grupo de Dança já se apresenta há alguns anos. Foi criado por iniciativa de educadoras da comunidade como estratégia de promoção da cultura local. Existe uma recusa por parte de alguns jovens quanto a apresentações culturais tipicamente quilombolas, o que denota certo “encantamento” pelos ritmos “da moda” difundidos pela indústria cultural. O projeto quer, nesse sentido, reafirmar uma identidade, não pela negação de outras, mas consolidando processos de transmissão de um saber tradicional.

gesto da insubordinação negra, da luta contra toda forma de dominação.

Os símbolos falam, trazem à cena pública a memória dos quilombos. Para estes os símbolos têm vida, são parte de uma existência coletiva, da luta por essa existência; informam modos de produzir, relações, sistemas alimentares e de saberes, estratégias de cura, rituais/liturgias, práticas, festas. Não fazem parte de uma decoração, de um cenário enquanto espaço de estudos; não servem como recursos didáticos: os símbolos representam “os instrumentos de trabalho utilizados pelos nossos ancestrais e que, até hoje, estão presentes nos quilombos; representam a resistência dos saberes quilombolas. Trazemos para os eventos para deixar mais nítido [como queremos] a educação escolar quilombola” (COSTA, V., entrevistada em 17.11.2021).

Esta é uma das questões que justificam os processos de engajamento assumidos pelas lideranças dos quilombos no campo da educação pública. O argumento de que “trazemos para os eventos para deixar mais nítido [como queremos] a educação escolar quilombola” é sugestivo de uma recusa a um modelo de ensino ainda estranho à existência histórica dessas comunidades. Quando se evoca a noção de resistência, certamente, pretende-se problematizar o fato de que o padrão de ensino “oficial” reproduzido nas escolas rurais (Figura 1) não compreende – e, por isso, nega ou inferioriza – a diversidade/complexidade dos valores que constituem um sistema de ações e conhecimentos de cuja elaboração os quilombolas participam.

**Figura 1** – Lógica da produção do saber escolar



**Fonte:** Pesquisa de Campo (2021) – Elaboração do Autor

O que aqui se questiona é a reprodução de um saber técnico-científico em ambiente escolar – à maneira da escola urbana – que ignora a especificidade quilombola, produzindo um “desperdício da experiência” (Cf. SANTOS, 2002). Para Boaventura, o combate a tal desperdício não se encerra em propor outro tipo de ciência, uma vez que, “sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante duzentos anos, todas as novas propostas apresentadas pela nova análise social tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito” (ibid., p. 238). Talvez a afirmação de que “é preciso propor um novo tipo de racionalidade” deva ser colocada em outros termos. O que parece urgente são o reconhecimento e aceitação dos saberes e do modo de produzi-los que caracterizam as populações tradicionais amazônicas – os saberes *outros*, considerados por uma determinada guarda canônica como não científicos, nem filosóficos – enquanto expressões de vida informadas numa racionalidade socioambiental.

Diferentemente desse padrão escolar, nos Putiruns – e noutras formas pedagógicas elaboradas pelo movimento quilombola – os instrumentos de trabalho, de uma cultura da ação e da produção local passam à condição de elementos de aprendizagem, dispositivos com valor cognoscente e, portanto, auxiliam na elaboração de novos saberes, criam novas dinâmicas territoriais com implicações importantes nas institucionalidades na medida em que, simbolicamente, mobilizam interesses aos poucos compartilhados por uma comunidade de sujeitos desde as relações intersubjetivas e compromissos públicos que os aproximam. Tambores e alguidares tornam-se elementos sagrados e passam a compor os “altares” de um coletivo que festeja, mas também protesta e reivindica, propõe outro modo de conhecimento e relação com a natureza. Daí porque se pode falar, por exemplo, do pilão enquanto signo, essa unidade semiótica capaz de mediar a relação entre os sujeitos e os significados por eles atribuídos aos elementos da cultura camponesa (PEIRCE, 2000).

Quando da elaboração de uma narrativa problematizadora a partir dos símbolos da terra, os sujeitos quilombolas questionam o saber técnico-científico moderno enquanto modelo único de conhecimento cuja superioridade tende a produzir o

desaparecimento de sistemas locais de saber ao redor do mundo. Daí porque Vandana Shiva (2003) tratou dessa questão a partir da metáfora *monoculturas da mente*, sugerindo que, tal como as monoculturas inviabilizam as condições de manutenção da biodiversidade, os sistemas modernos de saber operam no sentido de inviabilizar alternativas a um modelo civilizatório hegemônico. Assim, corre-se o risco de a instituição escolar servir a uma *pedagogia da dominação*, no sentido de Enrique Dussel (1997), ou a uma dimensão pedagógica da colonialidade do saber que se alimenta de estratégias metodológicas modeladoras da consciência dos subalternizados, a quem o efeito do ato pedagógico impõe um sentimento de desvalorização da própria cultura (Cf. CORDEIRO, 2021, p. 74).

No Putirum a que me referi anteriormente pude traduzir uma cena educativa que se pretendia como desobediência reparadora da dimensão pedagógica da colonialidade do saber a exprimir a intencionalidade política dos sujeitos em formação. Alguns grupos de estudo foram constituídos por afinidade temática e deslocados para espaços de debate e reflexão, com “mediadores de aprendizagem”, com a “tarefa” de elaborar propostas formativas para a sala de aula. O resultado indicou uma diversidade de temas e questões com implicações práticas no cotidiano dos grupos quilombolas, apresentados pelos educadores como indicativos para encontros com adolescentes e jovens da educação básica. Integrei o que as lideranças e mediadores chamam de “memória dos grupos” a fim de perceber se havia convergência entre as proposições, examinando, oportunamente, o conteúdo dessa narrativa-manifesto.

Um dos grupos, apropriando-se do tema *agricultura familiar: trabalho, cultura e produção*, impôs-se a tarefa de refletir sobre “as formas de vida quilombolas” a partir do trabalho nas unidades domésticas. Com ajuda da mediadora, definiu-se a prática de *convidado* como categoria para pensar os processos que dialogam com essa microeconomia, os que a referenciam e os que dela derivam, a exemplo da ação dos movimentos sociais ligados à questão da terra e do território como sujeitos educativos. Numa roda de conversa, cada participante foi provocado a manifestar sua percepção sobre o “lugar do convidado” enquanto ação coletiva num

contexto marcado por referências que o negam e o inviabilizam. Entre um depoimento e outro, novas indagações eram produzidas, cabendo a mediadora um esforço de síntese para dialogar com todas elas. A ela, também, coube encaminhar a proposta de trabalho para aprofundamento do tema: aos educandos caberia investigar junto a seus pais, parentes e conterrâneos como eram vivenciadas as práticas de *convidado* nas comunidades quilombolas? O questionamento orientaria uma discussão subsequente, em sala de aula, considerando estas novas provocações: quais mudanças se revelaram substantivas nessas práticas, nos últimos anos? O que elas sugerem? Que implicações trouxeram às unidades camponesas? As anotações a que chegariam os educandos restariam a informar, ainda, a produção de textos individuais, compondo uma memória escrita a ser apreciada nos encontros seguintes. Uma música, cuja letra permite discutir questões inerentes à dimensão socioambiental dos territórios tradicionais, encerrou o encontro.

Outro grupo optou por tratar da relação dos movimentos sociais com a ação do capital na região, demonstrando interesse em revisitar o problema da gestão e sustentabilidade dos territórios no contexto dos grandes projetos de infraestrutura e produção econômica. Depois de uma breve contextualização, a mediadora convidou os educandos a elaborarem perguntas-problema, motivados por notícias recentemente veiculadas, conversas com os pais e lideranças da comunidade e de suas próprias percepções de lugar, natureza e vida. Um educando quis saber se, mesmo morando longe do rio Tocantins, que impactos sua comunidade poderá sofrer com a conclusão da Hidrovia? O outro, “papai disse que eles vão dar dinheiro pra gente, vão indenizar, isso é verdade”? Um terceiro, “professora, será que vamos conseguir navegar com nossos barcos depois da escavação”? Por fim, disse uma educanda: “professora, nós crescemos comendo peixe, mas, depois da Barragem de Tucuruí sofremos um grande impacto. Com a Hidrovia será assim, vamos ter quais consequências na nossa alimentação, em nossas florestas, na produção familiar, o que vai mudar”? Recuperando a palavra, a educadora admitiu que, dada a complexidade e profundidade das questões, não se achava em condições de tratá-las com o devido zelo, por isso convidou algumas lideranças de movimentos sociais para

uma conversa com a escola, o que resultou num diálogo longo e cheio de novos questionamentos. Um encaminhamento foi definido para depois (ou além) da sala de aula: fazer uma consulta às famílias das diferentes comunidades onde residem os educandos sobre as percepções dos ribeirinhos quanto aos possíveis ganhos e perdas decorrentes da Hidrovia. No próximo encontro, o resultado da consulta será apreciado junto da leitura de materiais produzidos pelos movimentos.

Um terceiro grupo propôs estudar, utilizando-se de elementos da cartografia social como recurso metodológico, questões vitais para a reprodução das comunidades camponesas, como a agricultura e a pesca enquanto modos de produção, os saberes que mobilizam tais práticas, a apropriação e o uso dos recursos num cenário regido pela lógica de mercado. Como numa oficina, os educandos foram orientados a construir “mapas mentais” de seus territórios, finalizando com um registro (croqui) em traços ampliados, cartografando, para além da paisagem, dos rios, da floresta, elementos geoculturais/socioterritoriais que, no processo de automapeamento, permitiriam discutir as configurações e reconfigurações dos lugares de existência dos sujeitos. A partir dessa produção, cada participante foi convidado a levantar questões que ajudassem a problematizar suas condições de vida, guiando-se pelas percepções sobre a comunidade e a região.

Por fim, um dos grupos procurou recuperar a ideia de comunidade para, a partir dela, repensar os elementos de uma identidade quilombola. Os educandos foram estimulados a exprimir noções sobre temas cuja apreensão e uso pudessem indicar os sentidos por eles atribuídos às formas de vida e produção que caracterizam os seus lugares de existência. Um dos resultados da socialização traduziu-se numa lista de palavras-manifesto (luta, resistência, território, diversidade, trabalho, sabedoria, cultura, sonhos, fé...) com a qual se pretendia demonstrar, por operação cognitivo-sociolinguística, o conteúdo dos repertórios acionados pelas organizações e movimentos quilombolas como justificação de suas pautas. A partir desse conteúdo demandou-se aos participantes a síntese de uma “noção coletiva de comunidade quilombola”, depois

percebida como ocasião para refletir sobre seu valor, suas raízes e seus dilemas.

Compreendi que as intervenções propostas não se esgotam numa mudança de percepção sobre a relação educadores/educandos, ou num deslocamento metodológico, tão somente. Elas parecem indicar a preocupação com um paradigma de ensino cartesiano, fenomenológico e enciclopedista ainda vigente nas escolas do campo, não raro reduzido a práticas de treinamento e memorização de conteúdos em caixas disciplinares cuja lógica expressa um compromisso com a reprodução de um modelo urbano-industrial.

Notei que a construção de narrativas como instrumento de politização dos sujeitos quilombolas, por vezes incorporadas à linguagem das organizações que os representam, não é necessariamente sentença retórica contra a negação de uma educação pretensamente “emancipatória”; ela é parte de uma estratégia que se expressa em duas dimensões: 1) a política, revelada na tentativa de incidir no campo da educação enquanto assunto público, como um direito coletivo/territorial, naquilo que a distingue: o projeto de sociedade a que se presta e o “tipo” de ser humano que se propõe a formar; 2) a pedagógica, indicando uma tomada de consciência pelos sujeitos quilombolas do desafio de colocar “para dentro da escola” as *epistemologias dos quilombos*, fazendo com que a educação escolar quilombola incorpore no seu fazer pedagógico as sabedorias e práticas que marcam as formas de existir, pensar e sentir de suas comunidades.

Essa atitude constitui um ato de insubordinação à lógica instrumental do treinamento sem compromisso político, já que altera o conteúdo, a estratégia e os recursos da ação formadora. Talvez a opção em assumir a prática de convidado como expressão de um sistema de solidariedade no âmbito das relações produtivas (Grupo 1), o dilema dos movimentos sociais diante do paradigma desenvolvimentista (Grupo 2) e as permanentes transformações nos espaços-tempos de sociabilidade e territorialidade apreendidas por uma cartografia social de comunidades camponesas (Grupo 3), ao tempo em que se reexaminam a própria noção e os sentidos do viver em comunidade (Grupo 4), seja indicativo de um deslocamento

epistemológico que subverte o modelo esterilizante de educação sem causa nem contexto. Embora não se possa “medir” a eficácia dessa intervenção somente com as evidências disponíveis há que se reconhecer a dimensão do protesto e da resistência ao modelo de racionalidade em que se assenta o saber técnico-científico moderno enquanto fundamentos dessa intervenção, a informar não só um discurso, mas, sobretudo, uma experiência social na medida em que, por exemplo, é substituída a transmissão de conteúdos por abstração pela problematização informada em temas geradores de aprendizagem como possibilidade de construção de um conhecimento novo.

A seguir pretendo avançar na compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos quilombolas às suas práticas, discursos, convivências examinando em que medida suas contribuições nos ajudam a refletir sobre a construção de uma via epistêmica alternativa ao paradigma da razão instrumental enquanto referência do sistema-mundo.

### **LIÇÕES DE TAMBAÍ:** por uma pedagogia da r-existência quilombola

A Comunidade de Tambaí Açu<sup>5</sup> está “a 20,6 km do espaço urbano de Mocajuba, sendo 6 km pela PA 151 (sentido Mocajuba-Baião) e mais 14 km de estrada de terra, vicinal, conhecida como Guariba, até a entrada que dá acesso” à comunidade (MIRANDA; RODRIGUES, 2019, p. 39). Situa-se entre Mocajuba e Baião, municípios historicamente caracterizados na socioeconomia do Baixo

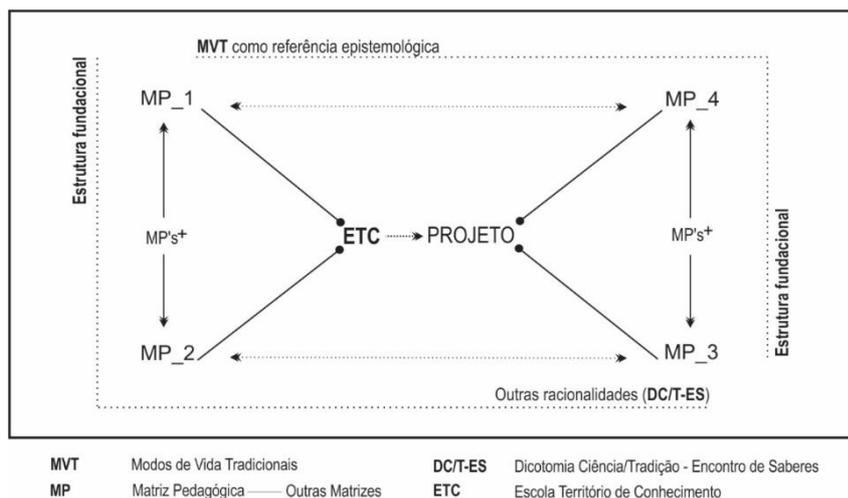
---

<sup>5</sup> Em Mocajuba, além de Tambaí-Açu, já foram tituladas as comunidades de Porto Grande, Mangabeira, São Benedito do Vizeu, Uxizal, Itabatinga, Santo Antonio do Vizeu, Vizania e São José do Icatu. O Quilombo Bracinho do Icatu está em processo de titulação. A comunidade de Moju Tapera pertence ao território administrativo de Baião, mas foi reconhecida pelo Governo de Mocajuba como um dos seus Quilombos, na medida em que, não obstante a articulação, é atendida por este município; sua escola, inclusive, pertence à rede de ensino de Mocajuba. Há outras três comunidades em processo de reconhecimento: Igarapé-Açu, Mazagão (que pertence à Cametá, mas se articula com e é atendida por Mocajuba) e Igarapé do Meio. Existe outra comunidade, a de Araial, que deve ser reconhecida como Quilombo, brevemente. Trata-se de um bairro da sede de Mocajuba que, segundo evidências antropológicas, pode ser o Quilombo a partir do qual a cidade se formou.

Tocantins por um sistema produtivo a base de monocultivos intensivos, a exemplo da pimenta do reino, disseminados, desde a década de 1970, como efeito da imigração japonesa para a Amazônia entre os anos de 1929 e 1937, em atendimento aos interesses do mercado mundial de *commodities*, o que impôs às comunidades camponesas um modo de produção centrado na expropriação da força do trabalho familiar com conseqüente concentração de riqueza e da propriedade da terra em benefício reprodução do capital.

Tal dinâmica rivaliza com um patrimônio cultural traduzido por sociabilidades específicas, por formas de organização social e do trabalho, vivências, memória, princípios e valores localmente concebidos e compartilhados. Por isso, a vivência de processos pedagógicos voltados à formação de educadores e arranjos institucionais para incidência das populações locais no planejamento de uma política pública de educação orienta o desafio de pensar em processos de incorporação dos modos de vida quilombolas, seus princípios e experiências educativas na agenda da educação escolar quilombola. É a partir desses questionamentos que os sujeitos quilombolas constroem uma proposta de educação como parte de um projeto político, conforme indicamos abaixo (Figura 2).

**Figura 2** – Outro paradigma de educação (traduz os aprendizados decorrentes de escuta aos sujeitos da pesquisa)



Fonte: Pesquisa de Campo (2021). Elaboração do Autor

## NOTA

Outro paradigma de educação, outra escola

Simplificação esquemática de uma proposta de educação escolar quilombola (leia-se como uma tradução de debates/reflexões construídos nos espaços formativos vivenciados pelos sujeitos territoriais com os quais temos dialogado em trabalho de campo).

- 1) Estrutura fundacional (linhas pontilhadas esquerda e inferior)
  - a) DC/T: Rejeita a dicotomia científico/tradicional e as contradições que daí decorrem.
  - b) ES: Currículo e as condições de sua implementação orientados para um encontro de saberes.
- 2) Estrutura fundacional (linhas pontilhadas superior e direita)
  - a) MVT: o ponto de partida para a construção da educação escolar quilombola deve ser o modo de vida tradicionalmente cultivado por sua comunidade.
  - b) As práticas de ensino/aprendizagem devem partir das referências e valores do quilombo para um diálogo com o conhecimento sistematizado, a fim de resignificá-lo, questioná-lo; construir um conhecimento novo).
- 3) Lógica MP (todas as setas dialogam entre si, completam-se – 1 a 4; outras MPs)
  - a) Modos do trabalho (A lógica/proposta dos Putiruns)
  - b) A terra, a floresta, as águas – o território
  - c) Cultura, formas de religiosidade, costumes, tradições.
  - d) Processos de dominação/exploração dos territórios, a invisibilização de seus saberes e vivências, o racismo e a discriminação como violência simbólica.
  - e) Redes e movimentos (sociais, produtivos, religiosos, culturais)
- 4) Ângulo central: ETC = Escola Território de Conhecimento (projeto, estratégia do movimento)
  - a) O Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve estar voltado à formação de sujeitos, sua autonomia e emancipação (o mundo do trabalho, por exemplo, é uma dimensão central, o mercado não).
  - b) Práticas formativas escola-comunidade valorizam o aspecto da cooperação em detrimento do individualismo como valor.
  - c) A escola como sujeito de uma estratégia política de fortalecimento dos territórios quilombolas; escola-instrumento para conquista/garantia de direitos.

A proposta de educação parte de uma agenda mais ampla, revelando que os sujeitos não só protestam contra um ensino público que não compreende as suas especificidades, a maneira como seus “meninos e meninas” se constituem sujeitos portadores de uma identidade específica; eles resistem a processos de invisibilização de suas práticas sociais e menosprezo dos seus conhecimentos; propõem uma nova agenda educacional como fruto de um debate a partir do qual pretendem, inclusive, contribuir para uma nova esfera pública. Trata-se da recusa a um saber eurocentrado estranho às aspirações da comunidade, embora a escola seja uma de suas conquistas. Por isso, a educação torna-se componente da luta por direitos, por qualidade de vida. Este sentido encontra-se na leitura abaixo, construída por Santos, R. P.

O nosso movimento é sempre essa busca da garantia do direito. O sentido é, primeiramente, [recuperar] a nossa ancestralidade. Reconhecer que os nossos antepassados, pra que a gente pudesse viver do jeito que a gente vive, lutaram. Essa luta não parou. A gente luta a cada dia para ocupar um lugar que é nosso, nosso de direito, mas a gente tem de brigar por esse espaço. [...] A gente ainda sofre muito. Só o fato de ser negro, essa carga em cima do ser negro. Ser mulher negra tem um peso ainda maior. [...] Estar no movimento é uma construção, resgatar os nossos conhecimentos, dos nossos ancestrais, que estão se perdendo; um resgate de cultura, de trazer para a questão pedagógica, a exemplo da planta medicinal, que a gente sabe que é uma cultura não só nossa, mas de outros povos. [...] As pessoas mais velhas da comunidade estão indo, a nossa biblioteca viva está indo. Então, estar no movimento, para mim, é este resgate, é isso que me dá impulso, que me dá vida. (SANTOS, R. P., 08 de outubro de 2021).

Fala-se de uma lógica outra (“resgatar os nossos conhecimentos, trazer para a questão pedagógica”). A lógica/proposta do Putirum orienta um movimento político-organizativo em que se encontram evidências de uma via epistêmica

alternativa a formas de conhecimento individualizantes e instrumentalizadoras, reprodutoras de padrões centrados no produtivismo econômico e na “robotização” das relações socioafetivas e culturais pelos quais a vida naquelas comunidades é desafiada (“um resgate de cultura, da planta medicinal”). Curiosamente, nas contradições decorrentes de um confronto de saberes – ou nas encruzilhadas ontológicas que daí derivam – são construídos modos ressignificados de participação social e práticas associativas que sinalizam certo amadurecimento dos atores locais face aos desafios de uma pretendida comunidade de direitos. Logo, a proposta dos coletivos sintetizada na didática do Putirum é representativa de epistemes outras, reafirmação da “condição tradicional” que qualifica os espaços em que operam os sujeitos enquanto territórios de pertencimento. Uma condição que, segundo Antonio Diegues e Aldrin Ribaric (2020), “não está ligada à antiguidade da ocupação ou à originalidade do conteúdo cultural de seus habitantes, mas ao modo de o ocuparem através de seus usos, costumes tradições, regimes de propriedade, formas de gestão e de nomeação” (DIEGUES; RIBARIC, In. TEISSERENC; TEISSERENC; ROCHA (Orgs.), 2020, p. 10).

A ideia de produção e compartilhamento de um “patrimônio identitário comum” recupera a noção de diversidade de usos e gestão do território, seus regimes de propriedade e sociabilidade, costumes e outras expressões de cultura que particularizam as comunidades tradicionais. Esse “patrimônio” é sempre evocado – e seu reconhecimento exigido – por um movimento quilombola de quem o Putirum de Educação é um dispositivo aglutinador tangível. Por vezes, os valores subjacentes a essa densidade orgânica, entre modos e relações intersubjetivos em que operam seus atores para conferir-lhe legitimidade e as habilidades e ferramentas de que dispõem, passam a orientar as estratégias e ambientes geridos pelo movimento enquanto sujeito político coletivo. Minha leitura é a de que o conteúdo dessa ação, se não subverte, ao menos contraria/questiona os princípios da racionalidade de mercado em que se apoia a narrativa do progresso econômico e sua promessa de felicidade.

A evocação a que me refiro, assim como o significado que esse patrimônio adquire na proposta dos coletivos, estão delineados

na fala de Santos. Defende-se a construção de espaços formativos de fomento à emancipação étnico-social e defesa dos direitos que ela preconiza; de denúncia do racismo enquanto estrutura de classificação e produção de desigualdade, dispositivo de poder simbólico estruturante de uma subcidadania (Cf. SOUZA, 2003); espaços, a rigor, de articulação das comunidades em ações coletivas e movimentos temáticos que se ocupem de uma agenda territorial comum. Por outro lado, confessa-se que os coletivos locais não estão necessariamente dispostos a romper com aparelhos de Estado e agentes econômicos que, permanentemente, os impõem agendas e projetos que colocam em risco o futuro dos territórios.

De toda maneira, a noção de resistência como dinâmica que confere sentido aos coletivos quilombolas, sempre suscitada por suas lideranças, parece estar vinculada, em grande medida, à produção de ações coletivas e aos aprendizados decorrentes da forma como são elaborados seus conteúdos e suas mediações, a densidade/intensidade do vivido. Isto nos sugere que, para as comunidades, o que parece constituir maior valor simbólico-afetivo – aquilo que marca a sua subjetividade e biografia, constituindo-se, pela memória social, registro perene de um modo de compreender o mundo e nele intervir – não é o alcance de um resultado pretendido ou o efeito que ele impõe à dinâmica social, mas o quanto a luta permitiu viver, reinventar relações, modos de produzir a existência em que diferentes sujeitos convivem sob os apelos de desafios e interesses comuns.

Nestes percursos, nas relações que eles inauguram ou testemunham, a comunidade quilombola vai se constituindo um ator social, um sujeito político com identidade específica a exigir espaço na arena pública e em seus debates, sem negar uma subjetividade construída no encontro com a terra e a floresta, no diálogo com o encantado e a ancestralidade, constantemente ressignificada nas ações em que se discutem o lugar da cidadania enquanto construção objetiva do fortalecimento e autonomia dos quilombos. Seja numa liturgia dos diversos e dos comuns, em que se celebram diferentes formas de espiritualidade e devoção, seja numa entrega festiva à relação com o outro por onde confraternização e compromisso institucional dialogam, seja, ainda, nos eventos e práticas cotidianos

nos quais se resolvem os problemas da comunidade assiste-se a um exercício de copresença, atravessado por contradições e conflitos, como itinerário em que se gesta uma consciência do lugar, do valor da terra e da importância do território. A consciência do lugar é valorativa do ponto de vista da identidade étnica e da autonomia territorial. Está presente na poesia de Enecorinta Márcia Silva da Costa Moreira, declamada por ocasião do Putirum Quilombola, entre a simplicidade das palavras e a força do seu significado.

*Aqui que tu moras?  
Tu não moras, tu te escondes.  
Sim, sim. Me escondo!  
Aqui precisei me esconder  
Pra ser livre novamente.  
Como na minha África de antigamente.  
(...)  
Encontrei meu quilombo agora  
Daqui não vou embora.  
Às vezes chorando, às vezes sorrindo  
Continuo eu caminhando.  
Resistindo bravamente e lutando  
Pra ser livre como antigamente*

Cria-se, numa poesia de denúncia, a forma do autoreconhecimento legitimada muito mais em função de uma concertação local, de dinâmicas sob mediação da comunidade, do que pelo processo de titulação institucional; forma incorporada por um 'eu poético' cuja voz assume-se, no diálogo com o indiferente à tradição quilombola, portadora do sonho de liberdade e da emancipação. Uma voz poética insurge-se contra os que a pretendem silenciada, inferior. O "Aqui que tu moras? / Tu não moras, tu te escondes", expressão de pretensa superioridade trazida como pergunta retórica, problematiza os efeitos do preconceito, da discriminação, do racismo como componentes ideológicos na construção de modos de subordinação permanentemente reelaborados, ao tempo em que reverbera a recusa dos atores locais a esses dispositivos de poder operadores de morte simbólica.

Ao confrontar uma prática preconceituosa e discriminatória disseminada, inclusive, por meio de "brincadeiras" e gozações "sem

maldade”, a narrativa poética de Enecorinta denuncia uma cultura segundo a qual o campo é visto como lugar de atraso, do que se infere que suas gentes, porquanto o habitam, estejam sujeitas ao rótulo de “populações culturalmente atrasadas” (“*não moras, te escondes*”). A autora e sua poesia de combate descortinam uma atitude depreciativa, um anti-valor incorporado a um determinado imaginário social que (des)qualifica frações de classe e grupos étnicos em razão de sua condição econômica, geocultural e/ou identitária. Penso que caminha nessa direção o debate sobre processos de silenciamento das matrizes de saberes tradicionais que se querem impor às comunidades camponesas amazônicas, historicamente.

Mais do que denúncia proclama-se uma estratégia (“*Aqui precisei me esconder*”); exige-se o direito de sonhar (“*Pra ser livre novamente*”), de apropriar-se da condição de sujeito de uma cidadania construída – não concedida – cujos estatutos, ritos e outros modos de coerção não podem descaracterizar regimes ontológicos que se readaptaram dentro de um espaço de vida marcado por um encontro entre formas tradicionais e contemporâneas que recuperam princípios e valores perenizados por diferentes meios de transmissão (“*Como na minha África de antigamente*”). Testemunha-se, por fim, uma relação afetiva com a terra, um sentimento de pertença ao território (“*encontrei meu quilombo agora*”) informados, para além das especificidades culturais e religiosas, na historicidade da forma de ocupação e nos usos a que ela se presta, na maneira como são gestadas e geridas as lutas sociais e dinâmicas produtivas para as quais se dispõe um número representativo de sujeitos.

Não se pode dizer, entretanto, que o “legado de Tambaí Açú” – isto é, aquilo que essa experiência representa, do ponto de vista do conteúdo de seus resultados, no contexto das estratégias e mobilizações assumidas pelo movimento quilombola – finaliza numa “carta de princípios e proposições”, na denúncia celebrativa de um modelo de ensino e gestão da coisa pública, de uma política da ausência como *modus operandi* das instituições e organismos que representam o Estado na relação com os povos tradicionais. O que está em jogo é uma determinada posição historicamente construída quanto ao lugar da educação pública e seus efeitos no processo de formação das comunidades. E há uma justificativa para tanto. Pensar

os referenciais e mecanismos simbólicos da educação, nas condições político-pedagógicas para o seu alcance, na sua natureza de direito humano fundamental significa escolher entre diferentes projetos – ou padrões – de sociedade, entre propostas de “cidadania”, o que traz implicações objetivas para a configuração humano-ambiental dos quilombos. No fundo, problematiza-se que posturas terão os quadros e lideranças formados a partir de uma iniciação escolar marcada pela contradição entre os apelos de uma tradição e as vantagens de um progresso científico-tecnológico, em sua maioria, capturado por estruturas de mercado? Como agirão esses camponeses em face dos desafios da governança territorial? Por quais lógicas econômicas e de organização social serão assistidos em suas formas de existir e produzir, nas suas concepções de vida e do lugar que socialmente habitam e compartilham?

Esta maneira de os quilombos se articularem, de comporem suas agendas e tecerem experiências, em muito semelhante a outras comunidades camponesas do Baixo Tocantins e da Amazônia, todavia, é permanentemente confrontada por outras lógicas de vida que estimulam a concorrência em vez da cooperação, o trabalho individualizado/rotinizado para a acumulação e reprodução do capital em detrimento das práticas associativas que o Putirum representa, a fragmentação social como impedimento ao engajamento, a propriedade privada em substituição aos espaços de uso comum, a hegemonia, enfim, de um modelo economicista controlado pelo mercado a impor toda sorte de obstáculos às políticas públicas enquanto resultado da produção de espaços e instrumentos de democracia participativa.

**PARA (NÃO) CONCLUIR:** outras epistemes, outra educação escolar

As vivências quilombolas a que tive acesso por um itinerário de observação e escuta etnográfica parecem grávidas de sentidos epistêmico-políticos. Não são apenas eventos sociais regidos por uma agenda de movimento ou por mecanismos de mediação institucional, mas formas de sociabilidade e relação com o mundo natural nas quais se revelam estratégias de reprodução camponesa

pilotadas por um desejo de existir com-sentido, desde a negação de uma “razão cegante do mundo”, no sentido de Enrique Leff (2015, p. 39).

Nesse sentido, os percursos costurados pelos sujeitos quilombolas, à medida que se traduzem em elementos de significação da atividade pedagógica em que se pretende recriar as condições objetivas da construção do conhecimento sistematizado, testemunham um saber-fazer historicamente construído, logo, uma experiência-saber representativa de um patrimônio de sabedorias e vivências que emerge, sobretudo, da relação dos grupos locais com o mundo natural que os abriga a requerer ser examinada por uma “economia do conhecimento da natureza”, como nos lembra Ricardo Abramovay (2019).

A luta das comunidades por uma educação que não as silencie nem marginalize é, portanto, uma luta antirracista, antissistema, decolonial (Cf. OLIVEIRA; CANDAU, 2010), porque reparadora da violência imposta ao patrimônio material e simbólico das populações quilombolas e anunciadora das vozes epistemológicas dos quilombos enquanto referente de um território de vida que se pretende em contato com outras culturas, para estabelecer com elas um diálogo de saberes e a coexistência de valores que ele patrocina.

As epistemologias do quilombo que aqui evoco se expressam, por exemplo, nas práticas de cura e cuidado a base de plantas medicinais enquanto conhecimento não raro ignorado ou inferiorizado pela instituição escolar; manifestam-se no trabalho coletivo como princípio educativo (Cf. ARROYO, 1991), porque fundamento de um modo de vida assentado na solidariedade e na cooperação em vez de um individualismo competitivo, como pretende universalizar o processo de racionalização econômica que serve a religião do mercado; expressam-se em formas de culto, religiosidade e práticas interculturais não necessariamente reprodutoras da superioridade do simbólico ou da univocidade do transcendente, mas reveladoras de um estar em relação que reconfigura, quem sabe, uma existência compartilhada; por fim, manifestam-se nas dinâmicas de mobilização e luta por direitos como condição para uma justiça territorial.

Em termos práticos, o que mobiliza os sujeitos é o interesse pelo reconhecimento de suas experiências, seus modos de viver, produzir, pensar e sentir enquanto referências epistemológicas que marcam a especificidade quilombola, isto é, um conhecimento válido, não inferior, mas específico, e do qual a escola não pode prescindir. Daí porque, do ponto de vista do conteúdo e da pedagogia, a ação coletiva em exame constitui uma forma de resistência ao racismo cultural pela via da educação, portanto, à colonialidade do ser e do saber enquanto mecanismo de afirmação da hegemonia requerida pelo sistema mundo moderno-colonial e suas formas eurocêntricas de epistemicídio. O que se defende, pois, é o reconhecimento de epistemes outras, somente compreendidas e valorizadas por uma outra escola.

## Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. **Amazônia**: por uma economia do conhecimento da natureza. São Paulo: Edições Terceira Via; Abong; Iser Assessoria, 2019.

ARROYO, Miguel G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Trabalho, educação e prática social**. Por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BERNO DE ALMEIDA, Alfredo Wagner (2010). Territórios quilombolas e conflitos - comentários sobre povos e comunidades tradicionais atingidos por conflitos de terra e atos de violência no decorrer de 2009. **Caderno de debates NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL**, V. 01, N° 2, Manaus, pp. 318-349.

CARVALHO, R. M. A; LIMA, G. F. C. Comunidades Quilombolas, Territorialidade e a Legislação no Brasil: Uma Análise Histórica. ISSN 0104-8015 | ISSN 1517-5901 (online) **POLÍTICA & TRABALHO** Revista de Ciências Sociais, n. 39, Outubro de 2013.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa. **"Por que você ainda fica falando sobre isso?"**: um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira. Tese.

272f. (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2021.

DIEGUES, Antonio; RIBARIC, Adrian. Introdução. In\_ TEISSERENC, Pierre; TEISSERENC, Maria José da Silva Aquino e ROCHA, Gilberto de Miranda (Orgs.). **Gestão da água: desafios sociopolíticos e sociotécnicos na Amazônia e no Nordeste brasileiros**. Belém: NUMA/UFPA, 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Rio de Janeiro: Tempo (Periódico UCAM), n. 23, v. 12, 2007.

DUSSEL, Enrique. **Oito Ensaios sobre Cultura Latino-Americana e Libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. Tradução Letícia Mei; prefácio Angela Davis; posfácio Guilherme Moura Fagundes. – São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FERREIRA, Thaís de Jesus, & SILVA, Maria Cecília de Paula (2020). Mulheres quilombolas: silenciamentos e discursos corporais no samba de roda. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, 11(33), 68–88. <https://doi.org/10.26514/inter.v11i33.4926>

FUNES, A. Eurípedes. **Nasci nas Matas, nunca tive senhor: história e memória dos mocambos do Baixo Amazonas**. Tese (doutorado em História) da FFLCH/USP, São Paulo, 1995.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**. São Paulo: Ed 34, 2003.

LEFF, Henrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Orth. 11. ed. – Petrópolis(RJ): Vozes, 2015.

LEITE, Ilka Boaventura. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 965–977, dez. 2008.

MARTINS, José Ricardo (2015). Immanuel Wallerstein e o sistema-mundo: uma teoria ainda atual? **Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales** (V), pp. 95-108.

MIRANDA, Ellen Rodrigues da Silva e RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Experiências de “Escola[s]” que educam a infância em comunidade quilombola na Amazônia Paraense. **ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**. ISSN: 2525-4715 – Ano 2020, Volume 5, número 9, Janeiro – Junho de 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro 2002: 237 – 280.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente**. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, Júlio Cláudio da & ROCHA, João Marinho da. Das memórias negras na Amazônia: resistência e luta quilombola no Andará, Barreirinha-AM, Brasil. **Revista África(s)**, v. 03, n. 06, p. 131-143, jul./dez. 2016.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2003.

Recebido em: *Fevereiro/ 2023*.

Aprovado em: *Julho/ 2023*.