ISSN 2525-4812 (versão on-line)
ISSN 2238-7641 (versão impressa)
http://www.revistaterceiramargem.com/index.php/terceiramargem/index

Recebido em: 25/5/2022
Aceito em: 18/7/2022
Período de publicação: 2024

Revista Terceira Margem Amazônia
(v. 11 • n. 23 • 2024)

Como citar o artigo:

POJO, E. C. T.; PEREIRA, R. da C.; SILVA, M. J. A Educação Infantil em territórios quilombolas do município de Abaetetuba--PA: diálogos entre conhecimentos tradicionais e curriculares. **Revista Terceira Margem Amazônia**, v. 11, n. 23, p. 69-83, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.36882/2525-4812.2024v11i23.p69-83.

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS DO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA, PA

DIÁLOGOS ENTRE CONHECIMENTOS TRADICIONAIS E CURRICULARES

Eliana Campos Pojo Toutonge[1]
Rosenildo da Costa Pereira[2]
Márcio José Silva[3]

Resumo: O artigo trata da relação entre conhecimentos tradicionais e curriculares em duas escolas quilombolas do município de Abaetetuba, PA, buscando compreender especialmente o contexto da Educação Infantil em mediação com a cultura local, legitimando a atuação diferenciada de educação escolar quilombola, conforme normativa própria para a escola básica. Os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram a pesquisa foram a pesquisa documental e a bibliográfica. O estudo aponta que a educação infantil quilombola nas escolas pesquisadas ainda não toma como referência os conhecimentos da cultura das comunidades, sendo as práticas educativas desenvolvidas sob as orientações gerais/nacionais, e com acentuado grau dos dispositivos conceptuais e técnicos da Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-chave: educação infantil, crianças, território e escola quilombola.

[1] Professora da Faculdade de Educação e Ciências Sociais/Campus de Abaetetuba/UFPA; Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão de Bubuia Amazônica.
E-mail: elianapojo@ufpa.br
https://orcid.org/https://0000-0002-7466-3996

[2] Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades - PPGCITI/UFPA, na linha de pesquisa Educação, Estado e Territorialidades. Doutor em Antropologia pela UFPA. Mestre em educação pela UEPA. Servidor público do município de Abaetetuba, PA.
https://orcid.org/https:/0000-0001-8747-5276

[3] Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Pará (Uepa) na Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Possui mestrado em Educação pela Uepa, na linha de pesquisa, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela (Uepa). É membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Matemática e Tecnologias (GPEMT – Uepa/CNPQ). É pesquisador dos Grupos de pesquisa: Grupo de Estudos em Cognição e Educação Matemática (GECEM – Uepa/CNPQ) e do Grupo de Pesquisa em Estatística Aplicada e Ensino de Matemática (GPEAEMT – Uepa/CNPQ). Atualmente é docente do Departamento de Matemática, Estatística e Informática (DMEI-Uepa).
E-mail: marcio.silva@uepa.br
https://orcid.org/https:/0000-0002-8566-5575

CHILDHOOD EDUCATION IN QUILOMBOLA TERRITORIES IN THE MUNICIPALITY OF ABAETETUBA- PA: DIALOGUES BETWEEN TRADITIONAL AND CURRICULAR KNOWLEDGE

Abstract: The article deals with the relationship between traditional and curricular knowledge in two quilombola schools in the municipality of Abaetetuba-PA, seeking to understand especially the context of early childhood education in mediation with the local culture, legitimizing the differentiated performance of quilombola school education, according to its own regulations. to elementary school. The theoretical--methodological assumptions that supported the research were documental and bibliographic research. The study points out that Quilombola early childhood education in the schools surveyed still does not take as a reference the knowledge of the culture of the communities, and the educational practices are developed under the general/national guidelines, and with a marked degree of the conceptual and technical devices of the National Common Curricular Base.

Keywords: early childhood education, children, territory and quilombola school.

Introdução

A Educação Infantil vem, nos últimos anos, passando por processos de reconstrução no que se refere às políticas de acesso e de adequação curricular à realidade local, exigência demandada especialmente pelos movimentos sociais do campo, que exigem dos governos locais a valorização dos modos de vida da população brasileira no currículo e no espaço escolar formal. Soma-se a isso a própria exigência legal das diretrizes voltadas a esse nível de ensino, a DCNEI (Brasil, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE 08/2012) é uma dessas leis que definem a educação escolar quilombola específica, e considera, no art. 7, que a educação em contextos quilombolas "[...] deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade" (Brasil, 2012).

Essa diretriz dita a educação diferenciada para os povos e para as comunidades tradicionais, sustentada também na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), as quais definem o direito à educação e, principalmente, o reconhecimento dos modos de vida dos povos e das comunidades tradicionais locais por parte da escola.

Neste texto, tratamos da discussão da Educação Infantil (EI) em dois territórios quilombolas situados no município de Abaetetuba. Uma das escolas está localizada na região de ilhas e a outra em território de estradas e ramais. Assim, o objetivo do estudo foi refletir de que forma a cultura local está sendo incorporada no espaço de sala de aula e como a educação escolar quilombola se materializa na prática.

Para a construção teórica e metodológica, recorremos a autores como: Gomes e Oliveira (2012), Nascimento et al. (2017), O'Dwyer (2010, 2018), Pacheco et al. (2022), Silva e Souza (2021) e Vasconcelos (2019). Também tomamos os seguintes documentos: Projeto Político

Pedagógico da Escola Santa Ana, Rio Tauerá-Açú (Abaetetuba, 2013), Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), Resolução CNE 08/2012 (Brasil, 2012) etc.

Territórios quilombolas de Abaetetuba, PA

> No Brasil, a autoatribuição de identidades étnicas tem se tornado uma questão importante nos últimos anos, por meio da organização política de grupos que reivindicam o reconhecimento dos territórios que ocupam, como no caso dos povos indígenas e as chamadas comunidades remanescentes de quilombos (O'Dwyer, 2010, p. 21).

A luta pelo direito ao acesso à terra, e sobretudo pelo reconhecimento desta por parte de povos e de comunidades tradicionais no contexto brasileiro, é bastante antiga. Os primeiros habitantes a ocuparem e a cultivarem o território no Brasil foram os povos indígenas. Concomitantemente se encontravam caboclos amazônicos, e ainda negros trazidos pelos europeus para trabalhar nos engenhos de cana-de-açúcar, na produção cafeeira, entre outras atividades. O certo é que os povos e comunidades tradicionais (ribeirinhos, extrativistas, pescadores etc.), espalhados pelos cantos do imenso Brasil, vêm lutando para que as políticas públicas de reconhecimento de terras sejam verdadeiramente efetivadas, garantindo, assim, o direito ao território para continuarem desenvolvendo "[...] os modos tradicionais de fazer, criar e viver" (O'Dwyer, 2018, p. 33), nesses espaços.

Para o debate deste escrito, nosso foco de análise trata, especificamente, de comunidades tradicionais quilombolas, situadas em territórios do município de Abaetetuba, Pará, Brasil. Mas, afinal, o que são comunidades quilombolas ou quilombo(s)? O'Dwyer (2010, p. 41-42) traz questões atuais, presentes em várias comunidades negras, em diferentes regiões do Brasil:

> Contemporaneamente, portanto, o termo Quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo.

Ainda neste ponto, consideram Gomes e Oliveira (2012) que:

> No Brasil, os quilombos e mocambos existiram aos milhares, de norte a sul. Eles acompanharam, no século16, a montagem de engenhos e casas-grandes no Nordeste açucareiro, passando pelas fazendas de gado e lavouras arroz e algodão, alcançando as áreas de mineração em Goiás, Mato Grosso e Minas Gerais, até surgirem as fazendas cafeeiras de São Paulo e Rio de Janeiro, no século 19 (Gomes; Oliveira, 2012, p. 4).

Entretanto, o reconhecimento legal desses territórios e sujeitos/sujeitas só se tornou realidade no contexto brasileiro a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), sobretudo com o que versa o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT): "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas ter-

ras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos", o que permitiu e possibilitou o reconhecimento do direito ao território e a manutenção das práticas tradicionais ancestrais do trabalho, da vivência, dos costumes e das manifestações culturais diversas praticados nos territórios.

No Pará, "a luta pelo reconhecimento territorial é antiga" (Nascimento et al., 2017, p. 48). No entanto, os ganhos significativos para a demanda de titulação de terras, considerando-se que no estado existem, segundo o Atlas Observatório Quilombola, 169 territórios quilombolas reconhecidos e titularizados, ainda precisam avançar, e muito. É preciso agilizar os processos em andamento e contemplar um número maior de acesso e o reconhecimento de demandas ainda não autorizadas (titularizadas) pelo estado.

Somente no município de Abaetetuba, cidade onde focalizamos o estudo, são vários os territórios e as comunidades rurais, os quais são especificadas como ribeirinhos, assentados, agroextrativistas. Destas, "[...] 20 são comunidades quilombolas" (Vasconcelos, 2019, p. 31), situadas no contexto rural (estradas e ramais) e nas localidades de ilhas.

Neste estudo, como mencionamos, analisamos o contexto educacional, social e cultural de duas escolas quilombolas: a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santa Ana, Rio Tauerá-Açú, e a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Benedito, Ramal do Bacuri. No âmbito dos direitos territoriais quilombolas, esses territórios foram devidamente reconhecidos pelo Instituto de Terras do Pará (Iterpa) na década de 2000. A comunidade quilombola Santa Ana foi titulada em 2002, sob atuação da Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba (Arquia). Já o território quilombola de São Benedito, localizado no Ramal do Bacuri, foi reconhecido em 2009, tendo como representante a Associação da Comunidade Remanescente de Quilombo do Ramal do Bacuri (Arquiba).

Tais comunidades estão em contextos de terra e de águas, de lutas e de resistências, de gentes e de culturas, até porque os "[...] quilombos mantêm vínculos profundos de sua identidade com a terra/território tradicional, a partir dos modos de vida e dos processos de resistência à opressão histórica sofrida, sejam no meio rural ou urbano" (Silva; Souza, 2021, p. 86). Nas comunidades, a vida produtiva caracteriza-se pela diversificação de atividades em tempos concomitantes, que vão desde a venda de seus produtos agricultáveis até os pequenos comércios nas residências. São produções que potencializam as relações de trabalho, dinamizam a compra e a venda de produtos alimentícios e não alimentícios, seja na comunidade ou mesmo fora dela.

Os modos de conhecimentos relacionados ao trabalho da agricultura familiar nas duas comunidades, Santa Ana e São Benedito, são relativamente aproximados, com pouca contrastividade[4].

Na comunidade Santa Ana, consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) que:

> Sua principal fonte de renda está baseada no extrativismo do açaí, acompanhada de outras atividades como a pesca, roça, comércio-mercearia, funcionalismo público, aposentadoria e programas do governo como bolsa família (Abaetetuba, 2013, p. 7).

[4] O termo "pouca" contrastividade é utilizado por O'Dwyer (2010, p. 23) referindo-se às comunidades quilombolas, em uma documentação histórica disponível que traz como relato: "as semelhanças principais - em tudo, da organização religiosa à social - com outras comunidades rurais brasileiras".

Enquanto na comunidade Quilombola do Ramal do Bacuri, sobressai como meios de "[...] subsistência, majoritariamente, a agricultura familiar, principalmente da produção de farinha, profissão que é passada de geração em geração" (Nascimento et al., 2017, p. 48).

No que se refere aos aspectos religiosos, as duas comunidades compartilham de semelhanças entre si, considerando-se que:

> Em sua religiosidade, está presente a religião católica e evangélica, sendo que a primeira é a que predomina. Entretanto, a cultura Tauerense ainda se constitui com laços bastante fortes do candomblé, visto que esta comunidade é remanescente de quilombos (Abaetetuba, 2013, p. 7).

A comunidade quilombola do Ramal do Bacuri também partilha de religiões diversas como: catolicismo, cristã evangélica e de matriz afrodescendente.

Dessa forma, as respectivas comunidades estudadas têm uma história de luta e de resistência quanto ao processo de regularização fundiária, com os seus respectivos territórios tradicionalmente reconhecidos, respectivamente, em 2002 e 2009. Apresentam aproximação nos modos de produção, com destaque para a agricultura familiar praticada.

De um modo geral, os territórios quilombolas de Abaetetuba são mesclados de saberes e de fazeres que emergem de um contato estreito com a terra, com o território, no qual jovens, adultos, homens e mulheres trabalham, relacionam-se, divertem-se quando vão ao campo de futebol, quando participam de uma festa dançante ou mesmo quando vão à igreja agradecer a semana vivenciada e as conquistas da semana. É um território de lutas. Lutas de caráter coletivo, seja pelo direito ao reconhecimento da terra e/ou pela efetivação de políticas a partir de suas demandas e necessidades. Resistem a todas as formas de opressão, advindas, dentre outros aspectos, da implantação de grandes projetos agroindustriais e do agronegócio. Luta-se, por vezes, contra o estado, que teima em sucumbir o sentido coletivo, o saber e a cultura do povo e, sobretudo, quando ameaça os modos de vida e as populações do/no território.

Na sequência, abordaremos como vem se dando a materialidade das escolas, levando-se em conta as prerrogativas dos documentos oficiais e a luta do povo quilombola por escola quilombola, de fato. Esta, mediada pela cultura e pelos modos de produção das comunidades dentro do espaço escolar. Focalizamos, especialmente, nas práticas referentes à Educação Infantil.

Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola: por entre repetições e resistências

Tratamos aqui da educação das/nas "comunidades remanescentes de quilombos", isto é, da educação quilombola e da educação escolar quilombola, considerando a política educacional vigente em interface com as práticas sociais vividas nos territórios. Como diz Arruti (1997, p. 30), sua importância está "[...] em reconhecer a constutividade dessas comunidades, percebê-los como emergentes". Assim, buscamos dar a conhecer os saberes educativos presentes na produção cultural e cotidiana de povos quilombolas, integrantes dessa "fronteira étnica e território tradicional" (Acevedo Marin, 2009, p. 225). Somos defensores de que suas práticas sociais podem

ajudar na problematização do currículo escolar, ou seja, as suas formas de mobilização e as ações diversas de resistência precisam fazer interlocuções com os saberes escolares.

Sobre a Educação Quilombola

Sendo o saber local um dos eixos de análise e um elemento fundante da educação quilombola, convém esclarecê-lo. O saber diz respeito às "[...] tarefas de produção da vida física, os homens aprendem a criar a vida simbólica"; trata-se do "[...] produto do homem sobre si mesmo - a cultura" (Brandão, 1997, p. 8). No meio social, os saberes são repassados, transmitidos, socializados pelos sujeitos, e circulam dentre e para além da cultura na qual estão inseridos.

Ao relacionarmos os saberes com as comunidades em estudo, vemos que os saberes locais são produzidos diariamente e são importantes para os moradores, sendo algumas de suas produções agrícola, extrativa, artesanal e, em menor escala, a comercial, compartilhadas com outras pessoas por meio dos empréstimos, das ajudas e dos ensinamentos sob outras formas de agir-pensar, fazer-saber, valorar-simbolizar.

Tal produção de subsistência pode ser caracterizada também como patrimônio cultural, que "[...] é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos, que remetem à história, à memória e à identidade desse povo" (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2012, p. 12). Nesse sentido, entendemos a produção cultural e de subsistência da vida como patrimônio cultural de natureza material e imaterial, uma produção subjetiva de valores e de significados.

Estamos falando da cultura apreendida, especialmente, sob orientações valorativas, sob lógicas de pensar próprias, ou seja, modelos mentais compartilhados e usados para perceber, processar e guardar informações potencialmente voltadas para necessidades humanas de grupos que vivem em circuitos coletivos; trata-se de jeitos de ser e de estar no mundo, em convivência e trançada por condicionantes sociais coletivos de um grupo comum.

É importante lembrar que as comunidades remanescentes de quilombos são assim reconhecidas por terem uma história, uma cultura, em que as pessoas que as constituem possuem suas crenças, maneiras de produzir, de construir um estilo de vida, isto é, de ser Povo ou Comunidade Tradicional.

Nessa perspectiva, a educação quilombola é aquela aprendida e partilhada por meio da socialização de saberes que se estendem de uma geração a outra de forma natural e que pode contribuir com a educação formal, aquela oferecida pela escola, intitulada de educação escolar quilombola.

Tais formas educativas envolvem dimensões pedagógicas. No entanto, a endoeducação quilombola trata das relações e das práticas vividas por pessoas de uma determinada comunidade, numa teia de ensinar-e-aprender[5], presente no cotidiano, de modo informal e até invisível[6], conforme afirma Brandão (2015). Trata-se das práticas sociais de sujeitos sociais nos/dos territórios

[5] Brandão (2007) propõe a grafia e o sentido cuja perspectiva é acentuar as relações complementares, associadas e coletivizadas que prescinde esse movimento de formação.

[6] O autor defende que a educação está em toda parte e, por isso, faz-se desse caminho um viver em plenitude.

quilombolas, associadas às suas raízes ancestrais, comunitárias e étnicas como o tipo de lazer, as formas organizativas e coletivas, as atividades agrícolas e extrativas que utilizam recursos naturais da terra e das águas, atividades religiosas, entre outras. Todas elas transmitem e são ditadas por uma dimensão pedagógica. Diz de um constante processo de experiência educativa que passa por diferentes dimensões da vida humana, como a relacional, a cognitiva, a social, a histórica, que põe em pauta relações entre família-vizinhança, saber-poder, individual-coletivo, de cuidar da riqueza amazônica em sua diversidade.

Nos territórios estudados, são manifestados ao menos um saber artístico e um saber prático do trabalho do dia, de mãos na terra nas roças, da *fazição*[7] da farinha nos retiros, da pesca, do extrativismo do açaí, do artesanato com talas e sementes, do remo e da rabeta nas águas, dos corpos que dançam ritmos ancestrais. Dessa empreitada, o bom entendimento entre parentes e vizinhos, jovens e adultos, mulheres e homens, bem como o êxito em suas produções, oriundas das atividades do trabalho, depende das relações de convivência que os quilombolas estabelecem entre si e com os recursos disponíveis nos territórios, demonstrando a estrutura e a lógica de um saber que é, ao mesmo tempo, prático e relacional.

Os agricultores e agricultoras têm clareza do que realizam socialmente e reconhecem o aprendizado das suas atividades, dos seus fazeres, das tarefas, das técnicas, das habilidades. Ao mesmo tempo, fica meio às escondidas o como acontece e o como eles se relacionam para produzir. Como outro exemplo bastante conhecido de nós, diríamos que:

> [...] existem em todas as sociedades preceitos reunidos em códigos ou gramáticas sociais que prescrevem quem, em que local, sob que condições pode plantar, deve cuidar e pode arrancar do solo e levar para sua casa raízes de mandioca (Brandão, 2015, p. 114).

Nessas produções de vida representadas nos rituais, nos linguajares, nas manifestações culturais e em tantas outras, a partir de cada atividade está uma pedagogia presente, cujos saberes envolvidos relacionam-se com aspectos geográficos, matemáticos, sustentáveis e históricos que compõem a teia da educação quilombola de uma comunidade. Podemos dizer, parafraseando o autor, que existe uma endoeducação que faz circular os saberes, que faz com que aprendam e ensinem interativamente num grupo comum.

Como síntese, a educação quilombola é resultante de experiências familiares e comunitárias, é oxigenada e propagada pelo circuito dos muitos aprendizados e ensinamentos entre os mais velhos com os mais jovens, entre adultos e crianças, entre lideranças e moradores, entre pessoas da comunidade e os de fora; entre o diálogo, ainda que incipiente, com a escola quilombola, sendo o caso da Escola Santa Ana, que busca estreitar uma relação com os moradores da comunidade e efetivar alguma participação na construção de sua proposta pedagógica (Abaetetuba, 2013). Educação esta que precisa ser problematizada na e com a escola quilombola, a qual cria um fazer pedagógico próprio para o seu exercício, produz suas dinâmicas, metodologias, estabelece suas regras e tempos, e constrói-se coletivamente com seus executores especializados.

[7] Diz respeito à produção da farinha e é utilizada em várias localidades rurais da Amazônia Paraense.

A educação escolar quilombola e as crianças pequenas

Partimos da ideia de que a educação escolar quilombola constitui um objeto em construção, igualmente a categoria quilombo (Arruti, 2017). Mas, pautada em referenciais e atos que a normatizam no contexto brasileiro, a educação escolar quilombola diz respeito a uma educação escolar própria, ou seja, "[...] defende-se a pertinência de uma política educacional diferenciada, cujo objetivo não deve ser mais levar a mesma escola a todos os lugares e populações" (Arruti, 2017, p. 118). Essa educação, dedicada às populações negras rurais/quilombolas, nasce a partir de suas mobilizações, porém, ainda hoje, mantém-se lutando por sua efetivação e legitimação na prática educacional das instituições de ensino, com qualidade referencialmente justa e social aos participantes[8].

Essa educação encontra-se coadunada com o cenário atual de garantia de direitos sociais e, ao mesmo tempo, de um conclame por inclusão e de independência histórica alcançada por tantos povos, até porque, como sabemos, a negação do acesso à educação perdurou por muito tempo e é histórica. No caso dos negros, estiveram proibidos de estudar, pela Lei nº 1 de 14/01/1837 (art. 3º), conforme consta:

> São proibidos de frequentar as escolas públicas: § 1º todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. § 2º Os escravos e os pretos africanos, ainda que libertos por serem considerados sujos e portadores de doenças infecciosas, os negros escravizados e libertos. (Brasil, 1837).

Também, mesmo com o acesso a algumas políticas públicas, ainda são recorrentes as repetições de condicionantes excludentes como o preconceito racial e outras formas de injustiças contra o negro e o quilombola, visíveis na prática social. Outrossim, existem várias legislações que a referendam, como a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que alterou a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) para o estabelecimento das diretrizes e a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira". A convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que declara os direitos das comunidades indígenas e tribais como a igualdade, direito à educação, à cultura e a outros componentes importantes à vida humana. Com base nessas normativas, foram regulamentadas diretrizes para esta educação própria, cujos direcionamentos são postos à Educação Básica visando à garantia da especificidade local, territorial, cultural e educacional, dentro dos embasamentos que situam as identidades e os processos de uma comunidade ou de povos quilombolas.

As Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012) validam o potencial dos/das sujeitos/sujeitas e dos territórios no que tange aos costumes, às raízes ancestrais, à produção cultural, às tradições, às histórias e à economia. Para tal, faz-se necessário que as escolas quilombolas tornem-se espaços educativos plurais e singulares, cuja centralidade curricular paute o diálogo permanente entre o conhecimento escolar e a realidade local; empreenda uma prática educativa de valorização do saber e do fazer sustentável, do trabalho com a terra e com os demais recursos da natureza.

[8] Nesta luta, destacam-se os movimentos sociais, intitulados: Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (Conaq), o Centro de estudo e defesa do negro (Cedenpa), a Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará (Malungu), citando alguns.

As escolas de territórios quilombolas encontram-se com o desafio de construir seu próprio currículo, a partir do PPP, e neste intento avivar os espaços-tempos de gerar, de partilhar e de fazer circular saberes com base na vida produtiva e cultural da comunidade. Além de postularem adequações no calendário letivo, na gestão escolar e em outros ordenamentos pedagógicos de atenção à diversidade naquela comunidade-escola, ou seja, articulem cultura e educação, pelo viés do enraizamento étnico e ancestral, nos termos do que preceitua tais diretrizes. Significa, então, fazer valer uma espécie de passagem do "[...] *cotidiano da escola para a educação do cotidiano* [...]" (Brandão, 2007, p. 39).

Quanto à dimensão pedagógica referida acima, que seja direcionada e compartilhada com e por todos/todas, que articule o saber local com o escolar, de modo que se problematize a condição humana na sociedade e na comunidade. Para isso, a formação inicial e continuada dos professores é uma condição necessária (Brasil, 2012). No caso das duas escolas pesquisadas, apenas uma possui seu trabalho pedagógico conduzido pelo PPP, a Escola Santa Ana, configurando um dos desafios a essa escola diferenciada.

Tais ordenamentos educacionais do país confirmam uma condição relacional, por parte dos envolvidos, na perspectiva da construção de uma escola quilombola viva, cujo lema é o diálogo entre educações. Segundo pensadores como Arroyo, Caldart e Molina (2008), trata-se de uma educação que incorpora a importância da terra e do território, da cultura e da identidade dos sujeitos e dos territórios rurais brasileiros (indígenas, quilombolas, do campo).

O que temos na cidade de Abaetetuba são escolas localizadas em contextos rurais e na área urbana, com distintas práticas. Existe um quantitativo significativo de estudantes que se desloca de suas comunidades para estudar nas escolas da cidade[9], derivando contornos sociais e étnicos diversos. Muitas escolas quilombolas não possuem projetos pedagógicos próprios etc. Esse cenário, repetido nos seus anseios, trava lutas resistentes pelas organizações e pelos movimentos sociais na perspectiva de um efeito mais radical frente à erradicação da desigualdade social e de uma educação escolar quilombola de qualidade para seus participantes. Luta-se para não deixar que se perca a identidade cultural do lugar e de suas gentes no currículo escolar, mas com a clareza de que a institucionalidade das diretrizes não garante a efetividade das práticas.

Em meio a isso, há resistência à velha marcha escolar, aquela que nega a legitimidade dos estudantes. Ainda carecemos de uma pedagogia escolar cujas aprendizagens, aquelas em que as pessoas do grupo trocam bens materiais, afetos e significados entre si, como o que se passa com a turma no ramal ou no trapiche, no barco de pesca, na lavoura familiar, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimônias religiosas, sejam dialogadas com a escola. Tais situações como essa, de aprendizagem, oriundas das experiências vividas no seio familiar e comunitário, oriundas de uma pedagogia que vem muito antes do contato da criança com o mundo escolar, precisam ganhar visibilidade e atenção por parte da escola, e o(a) educador(a), na condição de educador(a) que também aprende ao ensinar, principalmente quando ele não faz parte da comunidade, busque interagir com os saberes da comunidade, até porque se parte da ideia de que os conhecimentos que ele tem não são os mesmos que os estudantes possuem. Nessa direção, a

[9] O descolamento acontece porque nos contextos rurais, em sua maioria, o atendimento escolar abrange somente os anos iniciais do Ensino Fundamental.

escola se tornará viva, plural, problematizadora do próprio saber e, assim sendo, valorizará todos os conhecimentos presentes na humanidade.

Sabemos que o currículo escolar é um território em disputa e que, como um campo vasto de significações, suscita na escola uma marcha de construção coletiva, na qual as pessoas e seus saberes passam a ser considerados. Uma marcha rumo a um currículo mais interdisciplinar, estreitando os saberes da comunidade ao da escola, ou seja, uma pedagogia vista sob diversas dimensões como a cultural, a política e a educativa. Para ilustrar, a escola Santa Ana cita no seu PPP a experiência de exercitar o "[...] resgate de tradições culturais tais como a dança do boi, a dança da Matinta Perera, a produção de artesanatos com recursos naturais"; também se propõe a efetivar "a participação com as pessoas mais idosas da comunidade, bem como com os primeiros professores da escola" no sentido de compor o histórico da instituição (Abaetetuba, 2013, p. 3).

Na trama educação escolar quilombola e crianças pequenas, os desafios mostram-se ainda maiores. A EI, primeira etapa da Educação Básica, se organiza a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que dita para esse nível de ensino uma carga horária mínima de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos, com o atendimento à criança por um período de no mínimo 4 horas diárias para o turno parcial, com 60% de frequência mínima exigida. Sugere ainda um processo de avaliação com acompanhamento e com registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção; constando em documento oficial os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança (Brasil, 2010).

Em termos de política educacional municipal, existe o Documento Curricular do Município de Abaetetuba (DCMA) (Abaetetuba, 2019), o qual menciona que nas escolas quilombolas, no ano de 2018, foram matriculados 399 alunos(as) e, no ano de 2019, esse quantitativo reduziu para 276 alunos(as); não houve matrícula de crianças de 0 a 3 anos nas 19 escolas quilombolas. Complementando, na escola Santa Ana, são atendidas dezesseis (16) crianças em uma turma de pré-escola; e na Escola São Benedito, são quinze (15) crianças dessa mesma forma. Para essa junção das idades, os educadores, de modo geral, intitulam tal organização de turma multi, isto é, uma multissérie da pré-escola na qual estudam crianças de 4 a 5 anos de idade.

Ainda, esse documento da EI desenvolve-se com base nas diretrizes do marco legal para a educação nacional, considerando o que preceitua a Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e as DCNEIs (Brasil, 2010). Todavia, o próprio DCMA informa que, nas escolas do campo, das ilhas e das estradas, o atendimento em creches para crianças de até 3 anos não vem sendo ofertado. De modo geral, esses dados são representativos das atuais políticas de atendimento à infância de 0 a 5 anos, postas e visíveis na Amazônia Paraense, com desafios urgentes e prioritários, por parte de todos os sujeitos engajados na rede de proteção da infância e no poder público nas esferas municipal, estadual e federal. E, em se tratando da Educação Infantil de crianças quilombolas, as políticas e as ações têm sido ínfimas por parte do estado e dos municípios.

Partindo desses documentos oficiais, o que se observa é o discurso da singularidade, da experiência e do currículo próprio para a EI. No entanto, na prática, o que encontramos são salas de aula inadequadas, escolas, com ou sem PPP, que não trazem/fazem nenhuma menção a esse nível de ensino e sua especificidade. São visíveis situações de falta de condições estruturais das

escolas com equipamentos e com espaços, a precarização do trabalho docente e, principalmente, os desvios na condução do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, presentes também na EI. As turmas de pré-escola multi, que embora sejam turmas com poucos alunos, em muitos casos, ainda assim, exigem uma prática educativa com dinâmicas pedagógicas diversificadas, em razão de os estudantes conviverem num mesmo tempo-espaço de aula e com diferentes níveis de aprendizagem. Sabemos, ainda, de crianças que lanham dentro das salas de aula por falta de trato pedagógico adequado. Diríamos, portanto, da continuidade, mesmo que com outros contornos, da invisibilidade desses sujeitos.

Estamos distantes de práticas pedagógicas que tenham como norteadores o planejamento diário que coloque as experiências, as interações e as brincadeiras nas dinâmicas pedagógicas, com práticas que façam valer o respeito às diferenças infantis, com a diversidade dos territórios, com interações entre grupos geracionais etc. Nesses termos, uma escola quilombola que baseie seu fazer numa pedagogia infantil que se estreite com os saberes e com as experiências das crianças, portanto, dando efeito às diretrizes curriculares. Assim, todas as questões de aprendizado e das experiências dos estudantes, os processos formativos e os potenciais do(a) professor(a) são colocados em pauta no movimento de uma pedagogia eficaz, qualificada e diversa, a partir da ideia de circularidade entre conhecimentos.

Conhecimentos tradicionais e curriculares das escolas quilombolas

Consideramos pertinente iniciar a discussão entre conhecimentos tradicionais e curriculares das escolas quilombolas, sobretudo no contexto da Educação Infantil, levantando o seguinte questionamento: "O que destacar em propostas de educação do e no campo [...]" (Arroyo, 2020, p. 11).

Neste questionamento, Arroyo (2020, p. 12) destaca como resposta que a escola e o currículo precisam:

> Reconhecer os povos dos campos, das águas como sujeitos de saberes, culturas, valores interroga os currículos escolares, torna-os inclusivos desses outros saberes? Abertos à multiplicidade, interdisciplinaridade? Incorporar os saberes culturais locais na prática docente? Seria necessário formar educadoras e educadores do campo com uma postura não inclusiva, mas crítica às políticas curriculares – Base Nacional Comum e as políticas de formação docente. Essas políticas curriculares reproduzem o paradigma hegemônico único de formação humana, de produção do conhecimento e da cultura. Paradigma único segregador em que não haverá lugar para o reconhecimento dos Outros como sujeitos produtores de Outros saberes, valores, culturas [...].

Nesse sentido, Arroyo (2020) afirma a necessidade de uma formação de professores em uma perspectiva crítica para que o(a) educador(a) questione o currículo e, ao mesmo tempo, "mude" sua forma de ensinar, a fim de não reproduzir em sala de aula os conhecimentos sistematizados a partir de documentos oficiais (a BNCC, por exemplo) (Brasil, 2018), que na maioria das vezes não consideram os saberes dos outros sujeitos (quilombolas, ribeirinhos, indígenas etc.).

Ao tratarmos de conhecimentos referentes à Educação Infantil escolar quilombola é preciso adentrar profundamente na questão curricular e suas interfaces com a diversidade cultural que se entrelaçam com os territórios, compreendendo os modos de vida, suas culturas e outros saberes, valores existentes, que fazem parte do cotidiano do território e precisam ser incorporados nos currículos e nas práticas educativas das escolas quilombolas.

Como já explicitado e conforme preconizam as DCNEEQ (Brasil, 2012), o currículo, no âmbito do ensino, deveria se organizar levando em conta o que trata no seu art. 1º, inciso I:

> a) da memória coletiva;
>
> b) das línguas reminiscentes;
>
> c) dos marcos civilizatórios;
>
> d) das práticas culturais;
>
> e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
>
> f) dos acervos e repertórios orais;
>
> g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
>
> h) da territorialidade.

E, no que se refere à construção e à importância do conhecimento, Silva e Ramos (2019, p. 122) relatam que se trata do:

> [...] processo de construção de conhecimentos e enfatiza que este ocorre através das relações dos indivíduos com os meios socioculturais nos quais eles habitam. Nesse aspecto, considerando que cada pessoa possui conhecimentos socioambientais e culturais, um dos papéis da escola, enquanto espaço multicultural, é reconhecer a necessidade de dialogar com esses diferentes conhecimentos.

Consoante as duas escolas quilombolas pesquisadas, detectamos que uma delas ainda não possui o Projeto Político Pedagógico, por isso não encontramos os indícios que fundamentem o norte seguido por ela, que metas e objetivos são traçados para a especificidade da educação infantil quilombola. Esse fato demonstra ainda o valor de uma formação mais política dos educadores, conforme apontou Arroyo (2020) e, ao mesmo tempo, evidencia a ausência da ação coletiva e integrada pautada no tripé escola-comunidade-lugar, enquanto vetores que auxiliam na construção, de fato, de uma escola quilombola efetivamente construída diariamente.

Analisando o PPP da escola, os documentos (planos de aulas) da escola que não possui o PPP e, ainda, os próprios documentos orientadores/guias de currículo da rede de ensino, pareceu-nos que a educação escolar quilombola ainda se encontra longe de ser efetivada na prática dessas unidades de ensino, pois constatamos que o foco recai tão somente para datas comemorativas, como dia da Consciência Negra, por exemplo.

Entretanto, essa vertente de educação escolar quilombola só se efetivará nos territórios mediante a inserção da cultura e dos saberes produzidos por esses sujeitos no currículo e no PPP das escolas, com a contribuição política das próprias secretarias e, mais ainda, por uma prática

educativa que integre de modo inclusivo os conhecimentos tradicionais produzidos localmente, considerando que os saberes manifestados pelos estudantes quilombolas precisam fazer parte intrinsecamente e estarem integrados com o conhecimento científico, construído no âmbito escolar, numa perspectiva contextualizada de ensino (Silva; Ramos, 2019).

As pesquisas de Silva e Arantes (2019) enfatizam a importância de mais debates em defesa de um currículo que tenha como base os saberes culturais locais e que tanto a BNCC quanto a DCNEEQ estejam em sinergia com os mais diversos saberes e com as atividades humanas dos estudantes quilombolas com atividades docentes e escolares, isto é, que sejam práticas voltadas para a necessidade e para os contextos culturais e políticos dessas comunidades.

Conforme podemos notar nos trabalhos citados, há muito ainda a estudar e refletir a respeito da DCNEEQ e as especificidades locais inerentes aos estudantes quilombolas no tocante às diversidades e às riquezas culturais e de saberes produzidos por esses sujeitos.

Reiteramos que os ditos conhecimentos tradicionais, ensejados no bojo da cultura quilombola, precisam ser mais debatidos e usados em atividades escolares, a fim de valorizar os saberes locais dos alunos quilombolas e dar maior sentido ao que se é ensinado nas escolas a partir de uma concepção curricular mais humana para a formação de cidadãos críticos e livres.

Considerações Finais

Na busca de acentuar o trabalho desenvolvido na Educação Infantil quilombola na região amazônica, refletindo sobre a cultura local no currículo, ou seja, como vem sendo construída a educação escolar quilombola nos espaços escolares dos territórios, vimos que são poucos os estudos voltados a esse nível de ensino, assim como são raras as iniciativas diferenciadas no interior das escolas também são raras.

São desafios a serem superados: qualificar, e muito, o atendimento das crianças nas instituições; dirimir a ideia de currículo pautado em normativas gerais e na lógica urbanocêntrica; investir na qualidade das escolas; construção de uma formação de professores e professoras que reflita a realidade quilombola-camponesa, entre tantos outros aspectos.

Especialmente, chamamos atenção para a ausência de movimento do currículo em ação com as ausências de PPPs consolidados e ativos, bem como as contínuas repetições de práticas tradicionais. Por exemplo, a questão quilombola apenas nos eventos é, com certeza, um dos maiores prejuízos, posto que, embora tais escolas estejam circunscritas por compromissos e por concepções, por conhecimento técnico e legal, somado a atos coletivos e de autoafirmações, persiste uma ausência do empoderar-se do fazer-agir-pensar a 'escola quilombola', ensaiando uma outra criação curricular que leve em conta as especificidades do grupo e do lugar. Tal consideração de fazer junto com, agir refletido e pensar a partir de nós (de quilombolas) seria um possível exercício intercultural, um modo criativo de fazer a ação pedagógica com projeto quilombola próprio, com experiências interconectadas, de fecundas trocas em pé de igualdade entre saberes legitimados e outros saberes (Brandão, 2015; Arroyo, 2020).

Seria compor o cenário educativo e educacional das escolas quilombolas a partir das ricas, singulares e inventivas criações das crianças com suas vozes, gestos, costumes, linguagens

presentes em suas situações concretas de vida, e que perfazem suas produções infantis nesses territórios quilombolas.

Referências

ATLAS OBSERVATÓRIO QUILOMBOLA. **Comunidade Quilombola do Pará**. Disponível em: https://kn.org.br/comunicacao/atlas-observatorio-quilombola/. Acesso em: 12 abr. 2023.

ABAETETUBA. Prefeitura. **Documento curricular do município de Abaetetuba**. Abaetetuba: SEMEC, 2019.

ABAETETUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Santa Ana-Rio Tauerá-Açú**. Abaetetuba-PA, 2013.

ACEVEDO MARIN, R. E. Quilombolas na Ilha de Marajó: território e organização política. In: GODOI, E. P. de; MENEZES, M. A. de; ACEVEDO MARIN, R. E. (org.). **Diversidade do campesinato**: expressões e categorias: construções identitárias e sociabilidades. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. v. 1, p. 209-227.

ARROYO, M. G. Prefácio. In: PEREIRA, R. da C. **Saberes culturais locais e prática docente em escola ribeirinha do campo**. Curitiba: Appris, 2020. p. 11-14.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARRUTI, J. M. A. A emergência dos 'remanescentes': notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 7-38, out. 1997.

ARRUTI, J. M. A. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, jan./abr. 2017.

BRANDÃO, C. R. **Nós, os humanos**: do mundo à vida, da vida à cultura. São Paulo: Cortez, 2015.

BRANDÃO, C. R. **O processo geral do saber (a educação popular como saber da comunidade)**. In: EDUCAÇÃO popular. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 14-26.

BRANDÃO, C. R. Sobre teias e tramas de aprender e ensinar: anotações a respeito de uma antropologia da educação. **Revista Inter Ação**, v. 26, n. 1, p. 9-30, 20 ago. 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Constituição. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 1 de 14 de janeiro de 1837**. Rio de Janeiro], 1837. (Coleção Leis do Império, v. 1).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 21 nov. 2012.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). **Patrimônio cultural imaterial**: para saber mais. 3. ed. Brasília, DF: Iphan, 2012. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2022.

GOMES, F.; OLIVEIRA, R. C. de. Do quilombo ao quilombola. **Revista de Divulgação Científica para Crianças**, ano 25, n. 240, p. 2-6, nov. 2012.

NASCIMENTO, R. S.; BEZERRA, D. V. de S.; NUNES, J. R.; NASCIMENTO, V. L. Q. A lenda do poço da moça: imaginário da Comunidade Remanescentes de Quilombo Ramal do Bacuri e seus reflexos no turismo. **Revista Terceira Margem Amazônia**, v. 2, n. 8, p. 39-57, 2017.

O'DWYER, E. C. **O papel social do antropólogo**: aplicação do fazer antropológico e do conhecimento disciplinar nos debates públicos do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

O'DWYER, E. C. Redefinição do Estado no Brasil. **Revista de Antropologia da USP**, v. 61, n. 1, p. 33-46, 2018.

O'DWYER, E. C. Terras de quilombo no Brasil: direitos territoriais em construção. In: ALMEIDA, A. W. B. de; ACEVEDO MARIN, R. E.; CID, R.; MÜLLER, C. B.; FARIAS JÚNIOR, E. de A. (org.). **Territórios quilombolas e conflitos**. Manaus: UEA, 2010. p. 41-49. (Caderno de debates Nova Cartografia Social da Amazônia, v. 1, n. 2).

PACHECO, J. A.; FREIRE, J. C.; ASSUNÇÃO, M. F.; MAIA, I. B. Diálogo crítico no contexto da globalização: saberes da educação quilombola nas ilhas de Abaetetuba, Amazônia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 198-216, 2022.

SILVA, G. M. da; SOUZA, B. O. Quilombos e a luta contra o racismo no contexto da pandemia. **Boletim de Análise Político-Institucional**, n. 26, p. 85-91, mar. 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10529/1/BAPI_26_QuilombosLuta.pdf. Acesso em: 17 mar. 2022.

SILVA, J. A. da; RAMOS, M. A. Conhecimentos tradicionais e o ensino de ciências na educação escolar quilombola: um estudo etnobiológico. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 3, p. 121-146, dez. 2019.

SILVA, R. A. de A.; ARANTES, A. S. **Base Nacional Comum Curricular**: contextos políticos, educacionais e a educação escolar dos quilombolas. Trabalho apresentado no 6. Congresso Nacional de Educação, Fortaleza, CE, 2019.

VASCONCELOS, G. E. **A gestão escolar no contexto da educação do campo**: um estudo de caso da Escola São João Batista da Ilha de Campompema, no município de Abaetetuba/Pará. 2019. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.