



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

11317 - Resumo Expandido - Trabalho - 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 03/GT 06/GT 18 - Movimentos Sociais, Educação Popular e EJA

**O CURRÍCULO DE EJA EM ESCOLA QUILOMBOLA NA AMAZÔNIA PARAENSE:
AVANÇOS E LIMITES AO RECONHECIMENTO DAS COMUNIDADES
QUILOMBOLAS**

Lucila Leal da Costa Araújo - UEPA - Universidade do Estado do Pará

Sérgio Roberto Moraes Corrêa - UEPA - Universidade do Estado do Pará

**O CURRÍCULO DE EJA EM ESCOLA QUILOMBOLA NA AMAZÔNIA
PARAENSE: AVANÇOS E LIMITES AO RECONHECIMENTO DAS
COMUNIDADES QUILOMBOLAS**

A Amazônia, por ser uma região de grande complexidade, detém uma acentuada sociobiodiversidade. Os grupos humanos possuem múltiplos saberes construídos nas práticas sociais e nas relações com a natureza. Estes saberes vêm das vivências, costumes, crenças, imaginários, da forma diferenciada dessa interação e muito singular com esse bioma, configurando uma rica, diversa e complexa sociabilidade, em que se enraízam pedagogias do cotidiano que, a pedagogia escolar precisa reconhecer e procurar dialogar *com* e se reinventar *com* ela numa perspectiva de democratização.

Os povos afrodescendentes são representados de maneira muito significativa pelas comunidades remanescentes de quilombos, que mantêm costumes, crenças e conhecimentos sobre a utilização e o manejo dos recursos naturais, bem como sobre as relações de fraternidade e de lutas por liberdade e dignidade, que marcam a sua história. As culturas dos povos da Amazônia são marcadas pelo mitológico tendo como principal elemento os aspectos da natureza como a fauna e a flora, relacionando-os a questões morais e práticas, que são relevantes no cotidiano das comunidades da Amazônia.

Como uma dessas realidades de comunidade quilombola no estado do Pará, destacamos a comunidade de Moju Miri, onde vem se desenvolvendo a referida pesquisa. Essa comunidade fica localizada às margens do rio Moju. O nome desse rio tem o significado de “rio das cobras”, conforme os relatos e imaginário da população local. Essa história era

contada pelas pessoas mais velhas, que faziam questão de repassar para as gerações mais novas, tendo grande valor a.

Bosi (1994) aponta que ouvi uma narrativa que não está centrada nos livros, mas centrada na experiência pessoal do indivíduo e sobretudo de uma comunidade, de um coletivo, ocasiona em experiência transformadora para aquele que ouve e para a comunidade. No rio Moju, por causa de sua história de um rio com muitas cobras grandes, conforme relatos da população local, os moradores só podiam tomar banho de cuia, sem entrar no rio, principalmente dia de lua, porque era quando as cobras vinham para superfície olhar a lua. (CARDOSO; PEIXOTO; AMORAS, 2020)

A comunidade quilombola de Moju Miri, marcada pela especificidade do bioma amazônico, destaca-se pela convivência com os rios e igarapés; com a floresta e com a área de terra firme, forjando múltiplos saberes e processos de trabalho de base familiar e de subsistência. O cultivo do açaí é uma das principais fonte de alimentação e de renda da comunidade. A plantação de mandioca, também, é uma outra atividade muito forte na comunidade. Outra atividade é a pesca artesanal, que compõe esse complexo modo de vida dessas comunidades quilombolas amazônicas, revelando uma Amazônia com várias amazônias (PORTO-GONÇALVES, 2005) e diversas experiências educativas refletidas nesses modos de vida e em suas lutas por direito, território e dignidade (HAGE et al, 2011; 2019). Sob essa perspectiva, é importante ressaltar, como sustentam Arroyo (2012) e Brandão (2001), que essas populações educam por meio de suas lutas pela vida.

A comunidade Moju Miri teve seu reconhecimento como comunidade quilombola em dezembro de 2008, sendo está uma grande conquista de todos os moradores que lutaram incansavelmente por este direito coletivo. A comunidade quilombola de Moju Miri conta com uma associação de moradores, que é através desta que são feitas as reivindicações e tudo que se alcançou até os dias de hoje na comunidade. Em termos de confissão religiosa, a comunidade é hegemonicamente dividida entre catolicismo e protestantismo de corte neopentecostal, em que este último, de forma mais acentuada, apresenta resistências às tradições ancestrais afro-religiosas.

Fares, Camelo e Amaral (2019) apontam o conhecimento, compreensão e formas como esses povos dinamizam cotidianamente seus modos de vida e os saberes que estão inscritos na relação que estabelecem com seus territórios, conformados por rios, matas e floresta e terra firme. Outros autores reforçam esse pensamento, também:

o camponês não precisa de uma educação que esteja no campo, mas de uma educação que seja do campo, que valorize suas práticas, suas culturas e identidades, que reproduza suas lutas, suas crenças e seus territórios e não um conjunto de territorialidades deslocadas. (REIS; RABELO; SILVA 2019, p.314).

Freire contribuí para construir experiências em educação do campo e em comunidades quilombolas ao defender a educação como um ato coletivo de libertação e de humanização, realizado por meio do diálogo e da cooperação com as classes populares, com compromisso

ético-político e pedagógico e afetivo em busca da condição ontológica do ser mais. Como adverte Brandão (2001, p. 22): “até a autoeducação é um diálogo à distância”. (BRANDÃO, 2001, p. 22). Isso demonstra que uma educação libertadora não pode ser realizada de forma hierárquica e à margem dos saberes e da realidade das classes populares, que reproduza um modelo de invisibilização e exclusão delas. É importante desenvolver o ensino e a aprendizagem com a participação ativa de todos os envolvidos no processo, de maneira que ela esteja contextualizada na realidade social que estão inseridos.

Isso implica que a escola precisa se perguntar que provocações alunos/as trazem, suas lutas por identidades, por comida, por terra, pela memórias, por educação entre outros bens materiais e simbólicos vitais para vida. Precisa formular essas interrogações e apreender a elaborar tais respostas com autonomia. Nesse sentido, o currículo escolar/do sistema educacional precisa ser problematizado e posto em diálogo com os sujeitos em seus diversos contextos sociais, construído de baixo para cima, rompendo seu padrão disciplinar, cientificista, fragmentado, hierárquico e eurocêntrico e aponte para um caminho interdisciplinar e intercultural.

Tomando como base Miguel Arroyo (2012, p.28):

Vincular outros sujeitos com outras pedagogias supõe indagar quem são esses Outros na especificidade de nossa história e reconhecer com que pedagogias foram inferiorizadas e decretados inexistentes, mas também com que pedagogias resistem e se afirmaram existentes ao longo de sua história.

Nossa realidade é marcada profundamente pela institucionalização de políticas que violam e sacrificam a vida da população, sobretudo das mais frágeis, que tem seus direitos cada vez mais negados, silenciadas. Assim, é importante que o ambiente escolar traga esse debate para dentro das salas de aulas e busque conectar os saberes aprendidos no espaço escolar com os saberes prévios que esses alunos já possuem, fazendo uma análise como os saberes dessas populações contribuem para o fortalecimento da cultura dos sujeitos do campo, bem como valorize os saberes e a cultura destas comunidades. Por isso, o desafio de construir uma pedagogia que venha romper com o paradigma pedagógico hegemônico eurocentrado (LANDER, 2005).

Contudo, com todo esse complexo e diverso universo de saberes que o povo quilombola- ribeirinho possui, ele ainda hoje tem sua cultura tratada como inferior e seus saberes silenciados e apagados, como expressão de uma sociedade racializada e hierarquizada (GOMES, 2017). A formação social do Brasil é marcada historicamente pelo processo de colonização, que legou até os tempos atuais estruturas e sistemas de dominação e opressão patriarcais e escravistas, conformando um processo de modernização e de capitalismo periféricos muito singular, sendo a Amazônia um relevante retrato desses dilemas de modernização e colonialismo (AUTOR).

Nessa comunidade quilombola, estamos concentrando a pesquisa no programa EJA

médio Campo. Nesse cotidiano escolar, percebemos problemas que não podem ser dissociados dessas condições estruturantes, como a falta de políticas públicas que atenda tanto escola como a comunidade. Além disso, observamos uma certa resistência por parte de um grupo religioso (cristão-protestante) em relação à sua afirmação cultural ancestral, o que, também, tem levado e acentuado certos conflitos na comunidade, o que precisa ser, concomitantemente, contextualizado sobretudo no atual cenário da sociedade brasileira, com a emergência mais influente e forte de setores conservadores e reacionários, mas esse problema não pode se despregar dessa história.

Nesse percurso, diante das observações iniciais na comunidade, em que a pesquisa vem se desenvolvendo, estamos desenvolvendo uma pesquisa que toma como foco o tema do currículo com recorte étnico-racial e sua relação com a perspectiva intercultural crítica, tendo em vista identificar a sua contribuição a esse debate.

No entanto, para fins dessa comunicação nessa reunião científica, buscamos fazer um recorte da pesquisa para apresentar seus resultados iniciais, apontando os avanços e limites da prática curricular em escola de EJA da comunidade quilombola Moju Miri (Moju-Pará). Com base nesse recorte, levantamos a seguinte questão: Quais os avanços e limites da prática curricular na escola de EJA no tocante ao reconhecimento dos saberes e modos de vida da comunidade quilombola Moju Miri? Com isso, objetivamos analisar os avanços e limites da prática curricular na escola de EJA no tocante ao reconhecimento dos saberes e modos de vida da comunidade quilombola Moju Miri.

Esta indagação procura respostas no sentido de entender se os avanços alcançados até hoje na comunidade, o currículo trabalhado leva em consideração a afirmação e o reconhecimento do território quilombola, uma vez que a comunidade já possui seu registro de reconhecimento territorial, mas como isto é trabalhado é visto no contexto atual.

Gomes (2017) aponta que as comunidades produzem saberes diferentes dos saberes científicos, no entanto por serem diferentes não perdem a legitimidade e não se tratam de ações intuitivas, mas genuinamente de criação, reprodução e potência. E estes saberes precisam de uma necessária inserção e problematização daqueles conhecimentos advindos das culturas subalternizadas.

Partindo disto, o fenômeno social investigativo de estudo do tema aqui abordado é o currículo voltado para a educação EJA dentro de uma comunidade quilombola, por meio da investigação de seus saberes e processos educativos que emergem das suas lutas e resistências sociais na Amazônia paraense. Cada ser humano possui sua singularidade, suas próprias vivências e experiências. É partindo desta singularidade que o aluno/a cria seus próprios conhecimentos, como revela Gadotti (2003, p. 48) “É o sujeito que aprende através da experiência”.

Streck e Moretti (2013) apontam que são muitas experiências educativas comprometidas com o seu próprio tempo histórico e com processos educativos

emancipatórios. São distintas em suas lutas e objetivos específicos, porém marcadas por rupturas com as pedagogias tradicionais no contexto de globalização capitalista. Então surge a necessidade de problematizar esse esquecimento de forma a evidenciar a cultura, identidade os múltiplos saberes que o povo quilombola possui. “junto com o silenciamento das culturas foram silenciadas suas pedagogias que continuaram sobrevivendo na clandestinidade” (Streck, 2005, p. 58).

Mota Neto (2018) a partir do estudo e reflexões dos pensamentos de Paulo Freire afirma ser urgente avançar nas conceituações e práticas para o fortalecimento de uma pedagogia decolonial na América Latina ligado a um projeto de emancipação que tenha como perspectiva crítica a garantia ao direito de todos de questionar os planos coloniais do poder, do existir e do pensar.

Em se tratando dos Estudos Culturais, é importante saber como o currículo, suas práticas e sistemas simbólicos, instam os sujeitos a assumirem determinadas posições, afirmando as identidades projetadas como as ideias para compor o quadro social e enunciando a diferença, para aqueles que precisam ser corrigidos, transformados ou, caso resistam ou não consigam adaptar-se, marginalizados. Canclini (2010) fala que os estudos culturais não devem apenas selecionar e organizar os dados, mas ser estímulos para indagar sob que condições (reais) o real pode deixar de ser a repetição da desigualdade e da discriminação, para converter-se em palco de reconhecimentos dos outros.

Apresentando o direcionamento metodológico, o tipo de pesquisa é a pesquisa de campo. A abordagem é qualitativa (MINAYO, 2008), que possibilita responder a questões singulares, pois ao trabalhar com os inúmeros significados e conflitos das relações humanas, considerando toda a historicidade de cada contexto. O método é o dialético com enfoque no pensamento decolonial, que instaura uma crítica à modernidade-colonialidade, tendo em vista contribuir tanto para uma pluralidade de vozes e caminhos de sociabilidade, que busca garantir o direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outro (LANDER, 2005).

Assim, compreendemos que a relevância deste tema se dá na possibilidade de oportunizar novas discussões no que tange ao enriquecimento da produção científica, ampliando os estudos desenvolvidos através das diferentes práticas e saberes experienciais de alunos/as quilombolas da EJA, de modo a contribuir na construção de um currículo que reconhece e represente os saberes e modos de vidas das comunidades quilombolas amazônicas/brasileiras.

Palavras-chaves: Comunidade Quilombola; EJA; Saberes; Currículo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AUTOR,
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **Educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Tradução de Mauricio Santana Dias. Rio de Janeiro ,8ª edição, ed. UFRJ, 2010.
- CARDOSO, Andréa Cardoso; PEIXOTO, Rodrigo Corrêa D.; AMORAS, Maria do Socorro Rayol. **O Quilombo Moju-Miri em tempos de quarentena: colhendo narrativas orais sobre ancestralidades, cuidados e a mulher quilombola**. (2020)
- FARES, Josebel Akel, CAMELO, Marco Antônio da Costa, AMARAL, Paulo Murilo Guerreiro (Org). **Sociedade e saberes amazônicos**. Belém: Eduepa, 20019
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HAGE, Salomão M et al. **Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais**. Revista NERA (UNESP), n.18, p. 79-105, 2011.
- HAGE, Salomão M et al. **EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: análise a partir dos Movimentos Sociais**. RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Vol. IV, nº 07, p. 123-142, jul.-dez./2019.
- LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21.ed. - Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: Convergências entre a Educação Popular e a Investigação Ação Participativa**.
Revista: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, vo 26, nº 84, p.25-38, junho 2018.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos W. **Amazônia, Amazônias**. 2ª.ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- REIS, H. H. S.; RABELO, E. V; SILVA, H.S.A . **A educação como fio condutor da emancipação: a liberdade em movimento e o movimento da liberdade. Educação inclusiva no campo: movimentos sociais, práticas educativas e processos formativos**. 1 ed. São Carlos: Pedro & João, 2019, v., p. 12-551.
- STRECK, D. R. (2005). **Encobrimento e emergências pedagógicas na América Latina**. Revista Lusófona de Educação, 6, 55-66.

STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Zanini. **Colonialidade e insurgência:** contribuições para uma pedagogia latino-americana. Revista Lusófona de educação, 24, 2013.