

relações de subalternização. Arroyo (2015) afirma que inexiste em nosso sistema educacional estrutura física, material e técnica que atenda às reflexões políticas e teóricas advindas das demandas dos sujeitos subalternizados. Essa inexistência, segundo o autor, é intencional e está atrelada à “organização do poder, aos repartos de poderes” que opera em nosso sistema educacional. Indubitavelmente, as lógicas que regem a educação básica no sistema educacional brasileiro testemunham as lógicas coloniais e as marcas das colonialidades que reverberam nas estruturas sociais, políticas, culturais e, conseqüentemente, institucionais existentes em nosso país. As demandas dos movimentos negro e quilombola inauguram tensões que ultrapassam a problemática da concessão de direitos universais e abstratos, uma vez que denunciam a violência colonial e suas estruturas de desigualdade e exclusão no campo material, bem como as estruturas de subalternidade e marginalidade no campo simbólico. De tal modo que a disputa pela educação para esses grupos ultrapassa a problemática que a concepção universal do direito a educação apregoa em relação ao acesso à escolaridade e assenta-se na questão da emergência e da visibilidade do que está do “outro lado da linha” (Santos 2007). A disputa estabelecida em torno do direito à educação e sua ampliação no âmbito da representação incorre na construção de outros padrões epistemológicos e políticos para a organização das escolas que atendem as comunidades quilombolas. O território quilombola é a expressão de outras racionalidades. O campo da política pública educacional, ao normatizar a criação de uma modalidade de ensino que considere as especificidades culturais, históricas e territoriais das comunidades quilombolas traz para as estruturas burocráticas e normativas uma leitura bidimensional de justiça social onde dimensões materiais e simbólicas são convocadas para remediar (FRASER, 2019) as desigualdades expressas no acesso à educação. A educação escolar quilombola encontra-se na confluência, no cruzo (RUFINO, 2019) entre os processos de reconhecimento de identidades convergentes, as lutas das comunidades negras e a formulação de uma política educacional específica para o território quilombola. É no cruzo das lutassociais e dos desenhos institucionais propostos pelo Estado brasileiro para a educação que as invisibilidades, antes predominantes nos conteúdos curriculares, assim como os silêncios operantes nas dinâmicas didático-pedagógicas passam a cobrar-nos a visão e exigir-nos ouvidos em busca da justa seguridade do direito à educação. Na “encruzilhada” na qual se situa a modalidade a organização político-pedagógica das instituições de ensino é tensionada.

As concepções de fronteira e do entrelugar de Bhabha (1998) nos auxiliam na leitura acerca de uma escola que surge a partir de dois lugares – o sistema educacional e suas lógicas coloniais e o território quilombola. A constituição de uma docência territorializada, uma das prerrogativas para a organização do ensino em escolas em território quilombola, se insere nas disputas por ensino, currículo e construções de saberes que se oponham ao modelo hegemônico de herança colonial. Ancoradas nas proposições de hooks (2017), passamos a ler a docência no território quilombola sob o prisma da pedagogia engajada, em que a sua atuação em território quilombola se faz por meio da constituição de novos repertórios, sendo que essa constituição se dá pelo engajamento pessoal e profissional frente ao entrecruzamento entre as políticas públicas educacionais e o território quilombola. O engajamento da docência

em escolas quilombolas marca o exercício territorializado da docência. À luz de Arroyo (2013), pode-se dizer que há no processo de configuração da docência no território quilombola um componente de “afirmação profissional” que passa pelo orgulho profissional e realização pessoal do ofício do magistério. A política de educação escolar quilombola trouxe à docência “outros ventos” que passam a mover a concretude deste ofício na escola da comunidade quilombola. A nosso ver a constituição de uma docência quilombola fundamenta-se numa relação com o território que conduz à reinterpretção do próprio ofício da docência.

Ensinar em uma escola quilombola exige da professora/or a compreensão acerca da garantia do direito a educação para o território e convida às vivências próprias de uma docência territorializada que, em última instância, é uma docência humanizada na qual a escola emerge como o “tempo-espaço” do encontro (ARROYO, 2013), como o entrelugar (BHABHA, 1998) favorável para uma articulação fecunda entre política educacional, território e docência.

Palavras-chave: Escola quilombola. Política educacional. Território. Docência. Pinhões.

Referência Bibliográfica

ARROYO, Miguel Gonzáles. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2013.
 ARROYO, Miguel Gonzáles. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2017.
 ARROYO, Miguel Gonzáles. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?. Currículo sem Fronteiras, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. Cadernos de Campo, São Paulo, v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006. FRASER, Nancy. Escalas de justiça. Barcelona: Herder, 2008.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 117-142, 2005.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estudos CEBRAP, p. 71-94, 2007.