

PEDAGOGIA DECOLONIAL QUILOMBOLA EM SANTA ROSA DOS PRETOS NO MARANHÃO

QUILOMBALL DECOLONIAL PEDAGOGY IN SANTA ROSA DOS PRETOS IN MARANHÃO

Neuziane Sousa dos Santos*

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir o continuum colonial e a pedagogia decolonial quilombola a partir das relações sociais vivenciadas no contexto educacional da Unidade Escolar Básica Elvira Pires (UEB), em Santa Rosa dos Pretos, Itapecuru Mirim-MA. A metodologia da pesquisa consistiu em busca teórica metodológica em investigações decoloniais bem como pesquisa de campo a partir de entrevistas e rodas de conversa realizada com professores e jovens da escola em análise. Consideramos que os movimentos quilombolas de Santa Rosa dos Pretos estão presentes na UEB Elvira Pires discutindo o modelo de educação ofertado pelo Estado e propondo projetos pedagógicos decoloniais quilombolas como forma de superar o modelo educacional ocidental evolucionista.

Palavras-chave: Educação escolar quilombola. Decolonialidade. Continuum colonial.

ABSTRACT

This article aims to discuss the colonial continuum and quilombola decolonial pedagogy based on the social relations experienced in the educational context of the Basic School Unit Elvira Pires (UEB), in Santa Rosa dos Pretos, Itapecuru Mirim-MA. The research methodology consisted of theoretical methodological search in decolonial investigations as well as field research based on interviews and conversation circles conducted with teachers and young people from the school under analysis. We consider that the quilombola movements of Santa Rosa dos Pretos are present in the UEB Elvira Pires discussing the model of education offered by the State and proposing quilombola decolonial pedagogical projects as a way to overcome the Western evolutionary educational model.

Keywords: Quilombola school education. Decoloniality. Colonial continuum.

1 INTRODUÇÃO

As reflexões aqui construídas ocorrem a partir da minha participação em pesquisa de campo na Unidade Básica Escolar Elvira Pires no quilombo Santa Rosa dos Pretos, Itapecuru-Mirim, Maranhão, em 2019. Buscou-se sistematizar determinados problemas observados no campo empírico que precisam de um olhar crítico a partir das interconexões teóricas e metodológicas acessadas por meio da disciplina de Tópicos Especiais em Sociologia I: Pós-Colonialidade, colonialidade do saber e do poder, decolonialidade no Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

* Mestre em Políticas Públicas pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas ((PPGPP/UFMA), Graduada em Serviço Social (UFMA) e Pedagogia (UEMA). Membro pesquisadora do Grupo de Estudos: Desenvolvimento, Modernidade, Meio Ambiente (GEDMMA/UFMA) professora de Serviço Social e Pedagogia do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). E-mail: sneuziane@yahoo.com

Esse acompanhamento do campo empírico iniciou desde início de 2019, portanto, as reflexões aqui assumidas encontram-se no calor de etapas ainda iniciais. Partimos de reflexões que constituem um pensamento pedagógico emancipatório produzido por outros sujeitos e geram outras pedagogias. (GOMES, 2019).

A referida escola vem passando por um processo de conflitos interno-externos que se configura pela participação, de um lado, de lideranças quilombolas como membros da Associação Quilombola de Santa Rosa dos Pretos e da organização Agentes Agroflorestais Quilombolas (AAQ), assim como outras lideranças quilombolas que apresentam ações mais autônomas no contexto escolar e que teria como foco a educação escolar quilombola, democrática, pública, laica e antirracista.

Por outro lado, existe no mesmo contexto educacional escolar, agentes da escola que manifestam práticas do status quo do Estado moderno, de não ao questionamento daquilo que é posto via currículos, os quais se pretendem atender ao sistema educacional sem criticá-lo e que por isso, ignoram as histórias dos negros, as lutas, as desigualdades sociais e o próprio contexto em que em que estão inseridos. Que se negam, inclusive a produzir um pensamento e práticas próprias, autônomas. (FREIRE, 1986).

A questão problematizadora dessa reflexão consiste em discutir a partir de pesquisadores decoloniais em ações realizadas por dois grupos de agentes sociais, ambos produtores de pedagogias: o grupo que lança mão de questionamentos, denúncias e anúncios de um fazer pedagógico escolar para a escola produzido pelos quilombolas, a qual, aproximaria-se de uma pedagogia decolonial quilombola (WALSH, 2009). Ao grupo que nega as mudanças, ignoram a diversidade étnica e a sua inserção no cotidiano escolar, agentes sociais que compactuam com o chamado continuum colonial. (MENDONÇA, 2019).

A metodologia da pesquisa consistiu em aporte teórico decolonial Quijano, (2000), Gomes, (2019), Castro-Gómez, Grosfoguel, (2007), Walsh (2009) e Mendonça (2019) que fazem uma discussão conceitual e problematizadora da forma como é anunciada a América Latina e processos de lutas e resistências. Essas leituras foram fundamentais para entender o processo de conflitos interno e externo no contexto educacional escolar, entre rupturas e o *status quo*, o que faz repensar as relações educacionais no contexto da educação vivenciada no campo escolar da UEB Elvira Pires, em Santa Rosa dos Pretos.

A pesquisa de campo constitui-se em acompanhamento direto das relações entre lideranças quilombolas e agentes sociais da citada escola. As informações utilizadas neste trabalho foram colhidas em alguns momentos como: um Seminário de Formação, ocorrido Escola Elvira Pires, em Santa Rosa dos Pretos, Itapecuru Mirim em 06 e 07 de agosto de 2019; de Pesquisa de campo em 18 de outubro de 2019 realizada pelos alunos do curso de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), localizado no município de Paço do Lumiar – MA, coordenada pela professora Neuziane Sousa dos Santos, onde foi realizada uma roda de conversa cujos convidados (as) presentes foram as lideranças quilombolas: Anacleta liderança e gestora da escola de ensino Médio, Leleco presidente da Associação de Quilombolas de Santa Rosa dos Pretos, Pai de Santo João ... do quilombo de Santa Joana; Eliane... e Elias.... representando a Secretaria de Igualdade Racial de Itapecu-Minrim, e a senhorasecretária de Educação do estado. Foram utilizados como técnicas de pesquisa entrevistas semi-estruturada.

Portanto, o referido trabalho estrutura-se, em um primeiro momento, em apresentar a Unidade Escolar Básica Elvira Pires no contexto educacional escolar, como campo de disputas de projetos de sociedade; segundo, apresenta-se um debate num contexto macro de lutas dos movimentos negros e quilombolas por uma educação escolar quilombola; e terceiro, dialoga-se com conceitos de colonialidade e decolonialidade a partir de Ballestrin (2013), Quijano (2000), Gomes (2019), Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), e Mendonça (2019) relacionando-as as

práticas pedagógicas decoloniais quilombolas desenvolvidas pelos agentes de Santa Rosa dos Pretos.

2 A ESCOLA QUILOMBOLA DE SANTA ROSA DOS PRETOS - MA

A escola quilombola Elvira Pires está situada no território quilombola de Santa Rosa dos Pretos, e segundo Anacleta a escola foi construída em 2010, cujo prédio funciona três etapas da educação básica, cada um com nomes diferentes: o ensino fundamental, de responsabilidade do município funciona a UBE Elvira Pires, o ensino médio, de responsabilidade do Estado do Maranhão funciona o Colégio Rafaela Pires, uma quilombola escravizada. Outra informação acrescida pela liderança e atual gestora da escola de ensino médio, Anacleta Pires é que a referida escola só foi possível por meio de lutas e esforços das lideranças (depoimento de Anacleta registrado em caderno de campo em 18/10/2019).

Em uma intervenção pedagógica realizada em 06 e 07 de agosto de 2019 no Seminário de Formação - Escola Elvira Pires Santa Rosa dos Pretos, na UEB Elvira Pires, ocasião, em que fui convidada a convite das lideranças locais para uma fala sobre “a pedagogia do Oprimido e a escola quilombola” foi possível conhecer de forma breve a escola por dentro, professores, estudantes e gestores, narraram um pouco do que viviam no interior da escola, apresentaram metodologias, didáticas, conteúdos, projetos já finalizados e sonhos de como desejariam que a escola fosse.

Os professores participantes relataram não ter formação pedagógica, nem capacitação do poder público para trabalhar a pedagogia quilombola, que a escola somente leva o nome de quilombola, mas que não funciona a política educacional quilombola (depoimentos registrados no caderno de campo obtidos no Seminário de Formação em 07.08.2019).

As jovens lideranças, da Organização AAQ, que também são estudantes e da escola também pontuaram que professores e corpo escolar não podem somente esperar que a secretaria de educação faça a sua parte, “não podemos ser refém, somos formadores de pessoas [...], não estamos apresentando o impossível, a escola é nossa” (Depoimentos registrados no caderno de campo obtido no Seminário de Formação em 07.08.2019).

Ainda com a fala, os jovens estudantes da UEB Elvira Pires destacam que é um desafio para eles (as) aceitar a pintura da escola, toda branca, que anteriormente, as paredes da escola eram pintadas em cores que representam a bandeira Africana, mas que após uma reforma do prédio da escola, pintaram tudo de cor branca, assim, os mesmos relatam não se sentir mais representados pelas cores das paredes da escola. Uma fala muito marcante de uma jovem estudante foi “esse colégio tá parecendo um hospício, com paredes brancas” (Depoimentos registrados no caderno de campo obtido no Seminário de Formação em 07.08.2019).

Outro fala muito marcante colhida na mesa redonda que houve com os alunos do IESF e lideranças locais, foi o fato de não haver refeitório para os estudantes da escola fazerem as refeições os mesmos realizam a refeição no pátio da escola em pé. (Depoimento de Anacleta registrado em caderno de campo em 18/10/2019).

Percebe-se que a educação escolar desenvolvida na UEB Elvira Pires denunciada pelos agentes sociais da comunidade escolar se assemelha mais com práticas de dominação, docilização dos corpos, em que os agentes escolares não se reconhecem na educação escolar ora desenvolvida. (FREIRE, 1987).

3 COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE

Considera-se relevante situar o debate da educação quilombola no interior da discussão acadêmica da colonialidade e decolonialidade. A referida discussão surge a partir de um grupo de pesquisa denominado de modernidade/Decolonialidade formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI e de crítica as formas eurocêntricas de conhecimento, estabelecidas como verdades absolutas (BALLESTRIN, 2013). O conhecimento europeu tende a colocar-se no topo do mundo como: o civilizado, o correto, o ético, o bom e que essas supostas posturas devem ser reproduzidas por demais povos, sem admitir suas características regionais específicas como a cultura, política, sistema econômico, religião, e dessa forma perfaz imagens de outros povos como negativas às suas.

Para entender o conceito de colonialidade precisa-se conhecer a definição de colonialismo. Este se constitui como um sistema administrativo e militar presentes no sistema de administração das colônias americanas, africanas e asiáticas. No caso das colônias que conseguiram liberta-se de suas metrópoles admirativamente, não o conseguiam totalmente, pois permaneceriam práticas materiais e subjetividades de colonialidade.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2000, p. 342).

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder da dominação colonial que atinge as estruturas subjetivas de um povo, estabelece-se, assim, que, mesmo ao término do domínio colonial, persistem as amarras da reprodução de práticas que tem como mote, classificações pejorativas do negro, do ameríndio, das mulheres, dos empobrecidos, fazendo-os negarem-se a si próprios.

O conceito de colonialidade do poder traz uma leitura da raça e do racismo como o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo (CASTRO-GÓMEZ, GROSFUGUEL, 2007). Se a raça é uma categoria mental da modernidade, tem-se que seu sentido moderno não tem história conhecida antes da América. Segundo Mendonça (2019) uma das facetas da homogeneização da colonialidade (=modernidade) seria controlar as organizações sociais das periferias sob o argumento de ajuda econômica, política, cultural e social, oferecendo um padrão de civilização a ser alcançado, apresentando uma reificação do tempo social, apontando os grupos e sociedades não modernas como tradicionais, vistas como aquelas que vivem no passado, cuja ideia de modernização desses grupos estaria na suposta necessidade de atualização para a contemporaneidade.

A partir dessa lógica, existem alguns espaços e instituições sociais nas quais a colonialidade opera com mais poder coercitivo, a escola de educação básica é uma delas. Na escola, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos e práticas educacionais. (GOMES, 2019).

Não compactuando com as noções de uma suposta descolonização por meio de independências administrativas e políticas de Estados, a decolonialidade ocorre nos diversos processos de destruição da colonialidade, em busca de uma realidade não imposta pelos de cima. Um conceito que vai para além do caráter geográfico, que admite novos mundos, em que

operem um saber, poder e ser a partir do lugar de onde se fala. Assim, Ballestrin (2013) conceitua decolonialidade como um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade.

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Por meio da organização e reivindicações de movimentos sociais negros e movimento social de quilombolas do Brasil algumas conquistas foram sendo travadas no âmbito dos marcos regulatórios, como o decreto 4.887, promulgado em 20 de novembro de 2003, apresentando como principal objetivo a regulamentação do processo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação de terras ocupadas por quilombolas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Essa tessitura de conflitos está emaranhada por outras lutas, sobretudo ao que toca ao acesso à educação escolar para quilombolas. Nesse sentido, o estado do Maranhão tem permeado um profícuo debate acerca da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, visto ser o estado brasileiro com o maior número de comunidades quilombolas, cerca de 1.500 (GOMES, 2015), sendo que muitas destas sequer tiveram a certidão de reconhecimento emitida pela Fundação Cultural Palmares.

Esse movimento faz parte de um emblemático jogo de poder político em alguns países da América Latina, segundo Catherine Walsh (2009, p. 2):

Argumentaré que la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire (2004: 18) y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan.

Catherine Walsh (2009) aponta que desde a década de 1990 há presente em países da América Latina uma atenção com a diversidade étnico-cultural reconhecidos em sistemas jurídicos. Nesse caso, as políticas de educação no Brasil para negros e negras vem sendo incorporadas pelas legislações oficiais do Estado, entretanto, a implementação das leis tem esbarrado no que poderá se enquadrar no conceito de continuum colonial. (MENDONÇA, 2020).

Sin duda, como discutiremos más adelante, la ola de reformas educativas y constitucionales de los 90 -las cuales reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países e introducen políticas específicas para los indígenas y afrodescendientes- son parte de esta lógica multiculturalista y funcional. (WALSH, 2009, p. 2).

No âmbito da política educacional foi promulgada a Lei Federal 10.693 de 2003 cuja finalidade seja a obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Tal obrigatoriedade ocorre pela invisibilização histórica da participação dos povos negros na formação sócio histórica do Brasil. A partir deste marco regulatório passaria a ser implementado políticas educacionais a níveis micro e macro escolar cujo objetivo seria desconstruir preconceitos, discriminações, racismos dentre outros e, com efeito, construir conhecimentos que revelam a história que não foi contada, sobretudo no campo educacional oficial do país.

Ainda no campo educacional macro existe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) política resultado de diversas manifestações de

movimentos sociais negros e de quilombolas. A construção desse marco regulatório foi demarcado a partir de 2010, ano em que ocorreram a realização do 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), com apoio da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPP/PR) bem como a participação de docentes e gestores quilombolas presentes sobre as suas principais demandas.

Aconteceram, naquele ano, três audiências públicas que subsidiaram a elaboração das referidas Diretrizes Curriculares Nacionais nos estados do Maranhão, da Bahia e do Distrito Federal. A escolha dos dois primeiros deveu-se ao enorme contingente populacional quilombola, à intensa articulação política quilombola e à capacidade de congregiar municípios do entorno e das Regiões Norte e Nordeste.

A realização das três audiências contou com o apoio e a parceria do Ministério da Educação, Fundação Cultural Palmares, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Governos de Estados, Prefeituras Municipais locais e alguns Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs). (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Desse modo, compreende-se que lutas e reivindicações por uma legislação que assegure a diversidade étnica racial é um processo que se aproxima daquilo que Walsh (2009) chama de interculturalidade crítica. Luta-se por um projeto de sociedade.

Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, em condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (WALSH, 2009, p. 5).

As Diretrizes para Educação Escolar Quilombola prevê na sua implementação a participação permanente da comunidade local, o que exige uma relação indissociável da escola quilombola com a comunidade quilombola. A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica (BRASIL, 2019).

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2019, s/p.).

A educação está permeada por relações de poder entre sujeitos sociais nas quais a transmissão de conhecimento e valores são conduzidos pela ideologia dominante, sendo a educação quilombola diferenciada por sua intencionalidade emancipadora. De acordo com as Diretrizes Nacionais em destaque, a Educação Quilombola deve ser construída a partir de uma cosmovisão que valoriza os modos de vida quilombola e a ancestralidade africana. A cosmovisão das comunidades quilombolas deve ser elemento para a construção de práticas educativas escolares que valorizem os conhecimentos quilombolas e saberes ancestrais (SILVA, 2012). E, sobretudo, valoriza-se nesta perspectiva a participação ativa da comunidade em todos os momentos de definição política e pedagógica das práticas educativas.

Em se tratando da UEB Elvira Pires em Santa Rosa dos Pretos, existe um projeto educacional escolar apresentado pelo AAQ cujo elemento norteador das práticas educacionais considera a contextualização de todas as relações de opressão pelas quais passa o território Santa Rosa dos Pretos. O território localiza-se no entorno da Estrada de Ferro Carajás e sofre efeitos ambientais e sociais com a expansão das atividades do Corredor Carajás, assim como outras comunidades, de etnias indígenas, quilombolas e outros coletivos sociais localizados ao longo do sistema mina-ferrovia-porto do Pará ao Maranhão.

Atualmente, Santa Rosa dos Pretos possui mais de 750 famílias que vivem da pesca, da agricultura e da criação de animais de pequeno porte, tais como, galinha e porco. A comunidade é reconhecida no estado com uma comunidade de luta, cujas expressões culturais que mais se destacam são: o tambor de crioula, bumba meu boi, dança do coco, terecô de caixa, o Tambor de Mina e a Festa do Divino Espírito Santo. (SILVA SANTOS, 2017).

A comunidade também apresenta um histórico de lutas e resistências frente ao processo de titulação da terra, como no enfrentamento à consolidação de empreendimentos empresariais, como a empresa Vale S/A, e de interesses estatal e, atualmente, como a duplicação da BR 135, que ameaça muitas famílias dessa localidade de deslocamento.

Portanto, dialogar com questões políticas e conflitos que tem afetado diretamente a comunidade admite uma visão epistemológica dos processos de organização da escola quilombola local, significando práticas e pedagogias que ocorrem no interior da UEB Elvira Pires. Nos campos político, cultural, pedagógico e epistemológico é que se encontra a perspectiva negra da decolonialidade. Esse processo remete ao pensamento emancipatório construído pelos movimentos sociais nas lutas cotidianas e nas instituições educacionais. (GOMES, 2019).

5 DO CONTINUM COLONIAL A UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL

O conceito de *Continuum colonial* como resultado das reflexões teóricas de Mendonça (2019) tem como eixo as articulações entre colonialidade e modernidade, configurando o termo colonialidade (=modernidade) como complexos emaranhados de relações sociais de dominação de grupos políticos e econômicos chamados elite herdeira colonial, formados pelo par Capital-Estado, e os chamados povos e comunidades tradicionais que produzem resistências e conflitos para permanência em seus territórios.

Na dicotomia entre complexos emaranhados a pedagogia decolonial surge nas práticas pedagógicas emancipatórias e de lutas antirracista dos movimentos quilombolas, bem como nas ações dos Agentes Agroflorestais Quilombola de Santa Rosa dos Pretos. Os Jovens que compõem o coletivo Agente Agroflorestais Quilombolas (AAQ) constituem-se em educandos e educandas da UEB Elvira Pires, pais, mães, avós todos e todas, moradores(as) do território Santa Rosa dos Pretos, que tem um conjunto de 20 quilombos.

O coletivo AAQ realizou uma ação artístico-pedagógica na referida escola em 2019, que põe em questão a maneira como vem sendo desenvolvida a prática escolar que supõe-se ser quilombola.

Passamos 6 dias seguidos reunidos na escola, nós, jovens da comunidade, discutindo nossa história, trabalhando juntos as imagens que nos representam, que representam um pouco da vida no nosso quilombo, as cores que compõem aquilo que a gente vê. Desenhamos e pintamos. Mas não foi só isso. Trouxemos vida de novo para um ambiente apagado e sem referência. Colocamos em prática uma série de aprendizagens e horizontes pedagógicos que simplesmente não acontecem na escola,

dentro das salas, com o programa pedagógico impessoal e frio que apresentam pra gente. (MEMÓRIA AFETIVA DE DIAS DE LUTA ANTIRACISTA, 2019).

O projeto de autoreconhecimento em busca de se reconhecerem no próprio local, no caso, a escola, é compreendido aqui como “[...] interculturalidad crítica como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía decolonial, dando pistas para una praxis distinta”. (WALSH, 2004, p. 2).

O continuum colonial inserido na escola quilombola Elvira Pires é denunciada por meio da pedagogia decolonial e quilombola. Percebe-se que nesse espaço escolar as identidades dos jovens quilombolas não são acionadas, por isso “um ambiente apagado e sem referência” perfaz um fazer pedagógico imposto de cima para baixo, apresentado como receita única, fria, sem articulação com o cotidiano quilombola. Nesse contexto, prevalece uma prática educacional fundamentada em interesses classistas que prima pela dominação do povo trabalhador pela elite empresarial e oligárquica. Dominação essa possibilitada por meio da transmissão de uma educação do tipo bancária. (FREIRE, 1987).

Segundo Freire (1987), a educação bancária produzida pela classe dominante impõe a consciência dos homens como seres acrílicos da realidade concreta, como uma tábula rasa que é preenchida por informações distorcidas da realidade. Nessa perspectiva, cabe ao educador moldar a consciência dos educados conforme a ordem vigente, cumprindo o objetivo de dificultar ao máximo o pensar autêntico crítico.

A prática da classe dominante que difunde a falsa consciência dos homens produz conceitos mecânicos, estáticos e especializados de modo a transformar os educandos em mercadorias, recipientes a serem moldados segundo a ordem vigente. Castrando a criatividade e atuação dos homens, produzindo frustração e sofrimento de impotência diante do mundo, sendo qualquer sinal de rebeldia e consciência crítica reprimido com dominação em nome de uma pseudoliberalidade e paz social dos dominadores. Em contraponto à educação bancária, percebe-se nas ações do coletivo AAQ um modelo de sociedade e de educação escolar que tenha como sujeitos, os (as) próprios (as) quilombolas.

Assim, entende-se que decolonialidade vai além do espaço físico e subjetivo dos quilombolas, configura-se a partir de uma transformação epistêmica, de se autocompreender e de respeitar a alteridade de outras culturas presentes ao seu redor; é a mudança de uma posição política e de um novo exercício da cidadania que atenderá a um Estado pluri-nacional. (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

Figura 1 – Parede da escola



Fonte: Memória afetiva de dias de luta antirracista (2019)

A pintura da escola apresenta uma compreensão do mundo de forma crítica e transformadora ao passo que a atividade possibilita autorreconhecimento enquanto sujeitos políticos, pensantes e organizados, detentores de seu próprio saber, ser e poder.

No momento, em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das 'situações limites'. Esta superação, que não existe fora das relações homem-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as "situações limites. (FREIRE, 1987, p. 52).

Percebe-se que a libertação de povos oprimidos é possível quando as pessoas têm a consciência de que são oprimidas e se engajam na práxis com a capacidade crítica de denunciar a injustiça, imaginando e trabalhando para um mundo melhor. O processo de aprendizagem é político quando feito criticamente através de modelos problematizadores de educação, que podem vir a ser revolucionários. (ROMÃO; GADOTTI, 2012).

A pedagogia freireana é inspiradora de muitas resistências pedagógicas ao modelo educacional brasileiro que perfaz uma tradição pedagógica que pensa os grupos populares como ignorantes, incultos, sem valores, com problemas morais e de aprendizagem, a serem civilizados, moralizados (ARROYO, 2012).

Destarte, as pinturas nas paredes da escola surtiram um efeito de racismo e intolerância religiosa por parte de outros agentes da mesma escola:

Buscamos apoio para publicizar o crime de racismo e intolerância religiosa que vem sendo cometido contra lideranças e jovens do coletivo Agentes Agrofloretais Quilombolas (AAQ), no quilombo Santa Rosa dos Pretos, dentro do território de mesmo nome, que concentra outros 19 quilombos. (ASSOCIAÇÃO DOS PRODUTORES RURAIS QUILOMBOLAS DE SANTA ROSA DOS PRETOS, 2019).

Entendemos que práticas como estas permeiam o campo da colonialidade, repleto de desigualdade e injustiça sociais, legado de um eurocentrismo que impede a compreensão do mundo a partir do próprio mundo em se vive (PORTO-GONÇALVES, 2005). A colonialidade se materializa no pensamento e na postura arrogante e conservadora de educadores diante das diversidades étnica, racial sexual e política existentes no contexto escolar e na sociedade e, portanto, instituem sanções, discriminam, expulsam, humilham, catequizam os sujeitos da educação via sistema escolar. (GOMES, 2019).

Destaca-se nesse plano, a raça, se tomamos como base Bernadino-Costa., Maldonado Torres e Grosfoguel (2019), como um princípio organizador das relações de dominação da modernidade.

A associação reconhece os tempos estranhos pelos quais passamos hoje, de fundamentalismo religioso, de negação de direitos e de racismo virulento contra povos originários e quilombolas. Também reconhecemos que a história do Brasil é uma história de violência e perseguição contra os povos originários e nós, povos de África sequestrados e trazidos para cá na condição de escravizados (ASSOCIAÇÃO DOS PRODUTORES RURAIS QUILOMBOLAS DE SANTA ROSA DOS PRETOS, 2019).

Os africanos escravizados e seus descendentes, participantes da diáspora forçada, contribuíram com a criação e a invenção de uma nova cultura, elaborando novas formas de espiritualidade, conhecimento, subjetividade e sociabilidade. (GOMES, 2019).

A visibilidade de um projeto decolonial quilombola gerado e alimentado por quilombolas de Santa Rosa dos Pretos está em total vigor, visto compreenderem-se como

sujeitos do processo de sua própria educação escolar, que parece ir para além da implementação das DCNEEQ.

O que ocorre nas práticas de educação decolonial quilombola se aproxima do que propõe Walsh (2009, p. 10) “[...] al contexto de repensar, refundar y descolonizar o ‘nacional’, algo que aún no ocurre”. Percebemos que os agentes sociais que representam o projeto decolonial quilombola de Santa Rosa dos Pretos lutam por uma autonomia de gerir a referida escola a partir dos conhecimentos específicos tomando como base as DCNEEQ.

Em termos de políticas públicas oficiais o estado brasileiro propõe uma inclusão social educacional escolar dentro da dinâmica ainda do continuum colonial, uma vez que não questiona as estruturas de poder institucionais responsáveis pela desigualdade, dominação e humilhação dos povos.

As falas dos agentes escolares bem como as ações do coletivo AAQ estão permeadas por um viés descolonizador de uma educação escolar racista e não quilombola, o que significa apontar a existência de uma perspectiva negra decolonial brasileira, que é reconhecer negros e negras como sujeitos de emancipação e produtores de conhecimentos válidos. (GOMES, 2019).

Figura 2 – Paredes da escola



Fonte: Memória afetiva de dias de luta anti-racista, 2019

Segundo Mendonça (2019), um dos elementos do modo *operandi do continuum* colonial no Brasil é o deslocamento compulsório de povos, comunidades tradicionais e classes pobres das periferias mediante o uso da coerção física e/ou simbólica dos seus territórios historicamente ocupados, ditada por interesses estatais e corporativos privados.

Nessas complexas relações assimétricas de poder e conflitos, o par Capital-Estado vem criando meios de gerir, controlar e separar as populações e territórios segundo seus interesses econômicos, classificando as sociedades e grupos que tem raízes e identidades históricas de vínculos sociais com os territórios como entraves aos projetos de desenvolvimento econômico mundial, sendo o racismo ligado à ideia de raça criada no processo histórico colonial como eixo chave para classificar e selecionar os grupos e coletivos humanos a serem deslocados de seus territórios e receberem os maiores danos socioambientais que comprometam a reprodução do seu modo de vida específico em nome de um suposto interesse nacional ou bem comum do país.

O aspecto de deslocamento de povos e comunidades tradicionais e a gestão dessas populações desde a gênese da produção da colonialidade (=modernidade) em meados do século XV foi um pilar fundante da engenharia colonial. A criação de aldeamentos para os povos originários do chamado continente americano pela Coroa portuguesa e a igreja católica tinha e ainda tem como objetivo central utilizar as terras e recursos naturais dos povos indígenas para retroalimentar a acumulação do capital, mobilizando também a força de trabalho impulsionada pelo sistema escravista que deslocou mais de 10 milhões de africanos de suas terras.

A constituição da República Federativa do Brasil e o trabalho livre veio reconfigurado sob a lógica do continuum colonial classificando, hierarquizando e desqualificando sociedades, grupos e coletivos, gerenciando seus deslocamentos mediante os interesses econômicos das elites herdeiras coloniais, mediadas e enfrentadas pelas reações e conflitos com os povos e comunidades tradicionais que reivindicam a manutenção dos seus meios e modos de vida em seus respectivos territórios. (MENDONÇA, 2019).

Por fim, o continuum colonial operacionalizado pelo par Capital-Estado está em constante transformação e expansão, buscando a todos os custos expropriar e explorar os territórios dos povos e comunidades tradicionais, periferias e os corpos dos trabalhadores e desempregados, que por sua vez, reagem, mobilizam e se articulam para permanência em seus territórios segundo seus meios e modos de vida sociais próprios. As reivindicações, mobilizações e lutas de moradores, estudantes, professores e apoiadores da AQQ em Santa Rosa dos Pretos vem construindo pedagogias quilombolas segundo seus meios e modos de organizações sociais específicos, enfrentando as estruturas e agentes do par Capital-Estado que produzem elementos do continuum colonial na escola UEB Elvira Pires buscando obter o controle e gestão de populações em prol de seus projetos econômicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que os conflitos que ocorrem na UEB Elvira Pires entre continuum colonial e a pedagogia decolonial quilombola, configura-se num fazer cotidiano concreto, de resistências a uma pedagogia escolar formal silenciadora e embraquecedora de jovens estudantes, assim como de resistências ao racismo, ao roubo de seus territórios, de suas águas e de suas identidades.

As ações trabalhadas pelo AAQ demonstram que ao passo que combatem subjetividades colonizadas no território, também combate, em nível macro, o desenvolvimento desenfreado do capital/Estado opressor e colonial.

A implementação das DCNEEQ na escola Santa Rosa dos Pretos não é um fim, mas um meio de ressignificá-las de acordo com a direção crítica, autônoma e libertadora que desejarem, pois se compreendem como sujeitos da sua própria educação. Como dissemos, esse é uma etapa calorosa da pesquisa que se inicia, e que, portanto, buscaremos trabalhar cuidadosamente, algumas categorias aqui empreendidas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ASSOCIAÇÃO DOS PRODUTORES RURAIS QUILOMBOLAS DE SANTA ROSA DOS PRETOS. Carta aberta.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BERNADINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 15 jun. 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 20/11/2012, Seção 1, Pág. 8. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Flavio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MEMÓRIA AFETIVA DE DIAS DE LUTA ANTI-RACISTA, carta aberta, 2019.

MENDONÇA, Bertolomeu Rodrigues. **Continuum colonial**. São Luís: EDUFMA; Paco, 2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino americanas**. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (Eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad

Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

SILVA, Gilvânia Maria da. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do Território Quilombola de Conceição das Crioulas** dissertação (mestrado) Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília, 2012.

SILVA SANTOS, Dayanne da. **Se o território não está livre nós também não estamos: Processo de titulação e formas de resistências em Santa Rosa dos Pretos-MA. (MONOGRAFIA)**. Universidade Federal do Maranhão. Curso de Ciências Sociais da. São Luís, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello**, La Paz, p. 9-11, mar. 2009.