

EPISTEMOLOGIA DA RESISTÊNCIA QUILOMBOLA EM DIÁLOGO COM O CURRÍCULO ESCOLAR

Jeanes Martins Larchert – UESC/UFSCar

A luta pela garantia dos direitos fundamentais da população negra no Brasil traz no seu conteúdo histórico e político a experiência secular da resistência. A incessante batalha pelo território cultural, étnico e religioso dos africanos que vieram para o país escravizados resultou na estruturação política-organizacional dos territórios negros, onde homens e mulheres lutaram e lutam pela liberdade física, social e cultural em oposição à lógica colonialista.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa sobre as práticas de resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural quilombola do Fojo, no município de Itacaré na Bahia. A resistência entendida como movimento dialético que sedimenta na ancestralidade, na memória e na identidade o espaço dinamizador da cultura de matriz africana.

A história do povo negro no Brasil e a história das comunidades negras rurais estão imbricadas pelos mesmos conteúdos desde o seu passado à existência presente, no que diz respeito às origens, lutas, fugas, insurgências, religiosidade e outras formas de resistências. No combate à dominação do opressor, as lutas duraram todo o período histórico escravista e continuam até os dias de hoje, apresentando novas configurações e novas estratégias de resistências adaptadas à sociedade capitalista contemporânea.

Inúmeros foram os grupos negros que constituíram - se como territórios negros rurais a partir do século XVII até as últimas décadas do século XIX, final do período escravista. Esses agrupamentos fixaram moradia e construíram territórios, quer fossem escravos fugidos ou negros libertos à procura de terra para viver em paz com sua família. Os estudos de Ratts (2006) mostram que a origem desses agrupamentos é diversa, sua formação pode ser rural ou urbana, fixando um grupo com ou sem aliança com os índios. A forma de apropriação dessas terras, por vezes doadas, por vezes compradas, ou ainda escolhidas para refúgio, leva-nos a entender a noção de território negro, de grupos firmados no parentesco e na identidade cultural.

Esses grupos rurais, ao longo da história, receberam distintas denominações, Terra de Pretos¹, Terras de Santo², Mocambo³ ou Quilombo, seus habitantes quilombolas ou Calhambolas⁴ em decorrência das diferentes origens de formação ou das intenções de burlar o sistema escravista e se preservarem das perseguições e preconceitos.

Espalhados pelo país, os descendentes ou remanescentes desses domínios negros vivem hoje em busca do reconhecimento da posse de suas terras coletivas. Mesmo que a origem desses territórios não tenha sido de escravos fugidos ela está diretamente ligada ao passado escravista e seus desdobramentos políticos, econômicos e sociais que excluíram da nova ordem social o povo negro, empurrando-o para a ocupação de terras devolutas, compradas ou doadas.

É preciso compreender que a diversidade das origens, ocupação e formação dos Quilombos leva-nos a entendê-las como o agrupamento do povo negro que fixa residência no campo e da terra tira seu sustento físico e cultural. Na terra realiza as atividades de plantio e colheita, desenvolve as tradições no chão de muitos anos de luta, construindo um território e seu patrimônio cultural, garantindo o direito de ser diferente enquanto comunidade negra rural, singular nos seus modos de vida.

A (re) existência quilombola como epistemologia da exterioridade

Compreendemos o quilombo como espaço de prática de resistência cultural, epistemológica e política, identificando nos espaços contraditórios de regulação e emancipação, a formação de um conjunto de saberes, oriundos da história da tradição africana, expressa em inúmeras dimensões e inter-relações da vida em que o ponto de equilíbrio entre regulação e emancipação é um processo desestabilizante e contraditório.

¹ Auto-definição comumente utilizada pelas comunidades negras rurais para seus territórios, principalmente no Maranhão e Pernambuco. (ALMEIDA, 2002, p.38).

² Nome atribuído às terras doadas pela Igreja católica tendo como contrapartida a construção de uma Igreja (REIS E SILVA, 1989).

³ Denominação atribuída às comunidades negras ribeirinhas do baixo Amazonas (FUNES, 1996, p.147).

⁴ “Nome jurídico dado aos habitantes dos quilombos no século XVII” (RAMOS, 1996, p. 165).

Nos embates cotidianos das organizações de resistência vão sendo construídas formas de relacionamento por meio de um modo específico de conhecer e por meio da regulação e da emancipação do sujeito político cultural quilombola. Isso se constitui no campo das tensões entre mudança e permanência, entre mobilidade e imobilidade, entre diferença e identidade, entre passado e futuro, entre memória e esquecimento e entre poder e resistência.

A existência dos quilombos é um tributo à força da resistência africana e afro-brasileira que não se rendeu à servidão colonial, “é até por isso que estes conceitos, quilombo e resistência, fundamentais para a compreensão da história do povo negro no Brasil, parecem fundir-se em um só” (SILVA, 2004, p.30). A resistência foi e é o espaço social, político, cultural e educativo no qual os afro-brasileiros ressignificaram a cultura africana e criaram novos modos de ser e de viver. A experiência de resistir configurou, para os quilombolas, o estar sendo no mundo em tempos de incansáveis negociações e grandes conflitos (REIS; SILVA, 1989), em busca de uma liberdade que se encontrava sempre por um fio (REIS; GOMES, 1996).

Ao debater a resistência do povo quilombola inserido no sistema-mundo legitimado pelo tripé capitalismo, colonialismo e modernidade, trazemos para o centro dos argumentos as categorias Dusselianas da vida cotidiana, a Totalidade e a Exterioridade. Entendendo que a Totalidade abarca a mundialidade da vida capitalista, concreta e abstrata, a “totalidade do ser” e a universalidade dos sentidos e das práticas da vida fundada nos alicerces da modernidade europeia, cujo eixo central é o “eu absoluto”. Enquanto que a Exterioridade é “o espaço humano do Outro” é a subjetividade da alteridade presente em cada pessoa que se constrói na coletividade. É a metafísica da alteridade que rompe com “a negação do outro”, a exterioridade foi historicamente oprimida, relegada e marginalizada como a cultura indígena e africana no Brasil. Porém, mesmo oprimida pelo colonizador branco a exterioridade do povo quilombola salvaguarda na sua cultura popular seu *ethos* ancestral (DUSSEL, 1997)

Os pressupostos epistemológicos das categorias Dusselianas sustentam a compreensão de que a resistência é um movimento dialético de construção e

recriação de novos sistemas, Dussel (1997) nos diz que “O homem é uma totalidade e é essa totalidade que devemos abranger para poder compreendê-lo”, é na dialética do sistema mundo que o movimento de resistência enquanto Totalidade e enquanto Exterioridade recria a cultura afro-brasileira, significando-a e libertando-a da dominação europeia, nesse sentido, a história de liberdade é “cheia de ciladas e surpresas, de avanços e recuos, de conflito e compromisso, sem um sentido histórico linear” (REIS; GOMES, 1996, p. 9), o movimento da resistência é complexo e multifacetado, sua existência ocorreu através de uma combinação contraditória entre autonomia e dominação, desobediência e submissão de um povo negro oprimido.

Contudo, é esse movimento dialético de resistir que desafiou o pensamento europeu colonial escravista e instaurou um modo de reexistir individual e coletivo quilombola, expresso nas formas de vida cotidiana, nas práticas culturais e nas necessidades reais de sobrevivência, contrariando o poder da modernidade e transgredindo a Totalidade do sistema mundo. Assim, esse movimento dialético de resistir soube

[...] partir exatamente desse nível para poder realizar um processo criativo de libertação, e não meramente imitativo ou expansivo-dialético "do mesmo" que cresce como "o mesmo", que seria simplesmente a conquista. Para criar algo novo, há que se ter uma palavra nova, a qual irrompe a partir da exterioridade. Essa exterioridade é o próprio povo que, embora pareça estar todo no sistema, é na verdade estranho a ele (DUSSEL, 1997, p. 147).

Sabemos o quanto a situação de opressão colonial violentou, destruiu e oprimiu a libertação do povo negro, no entanto, suas amarras não foram suficientes para extinguir as comunidades negras e suas culturas, cujos espaços de resistência possibilitam a “afirmação do oprimido como outro, como pessoa e como fim” (DUSSEL, 2005, p.18); nos espaços de resistência, a cultura popular e a história dos territórios do povo quilombola contradiz o modelo social, político e econômico da sociedade colonial e se revela Exterioridade, “a cultura popular, nascida da exterioridade do sistema, é real, é nossa, mas ela é ignorada, negada e considerada analfabeta: sua simbologia não é compreendida” (Dussel, 1997, p.145).

Essa exterioridade nascida nas estratégias de resistência está presente na linguagem, no corpo, no modo de vestir, de se expressar, na forma de organização social, política e religiosa dos quilombos. Muitas dessas

estratégias repetidas durante séculos tornaram-se modos de vida dos afro-brasileiros quilombolas, redimensionaram práticas culturais tornando-as práticas cotidianas, fortalecendo suas identidades individuais e coletivas na dimensão étnica - racial quilombola.

A resistência, enquanto conjunto de estratégias criadas e vividas pelos negros e negras para libertarem seus corpos e mentes do processo de colonização, dar-se através da perpetuação de seus valores, das memórias, história e cultura. Esse processo histórico de resistência “preparado na escuridão, por um povo que tende sempre a um novo projeto histórico de um novo sistema [...] dá lugar a um novo projeto histórico” (DUSSEL, 1997, p. 150).

Reis e Gomes (1996, p.9) afirmam que “onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos.” Isto porque nem só de fugas e revoltas foi a resistência escrava, os escravos inventavam pequenas estratégias para burlar o domínio sobre suas vidas, sabotavam a produção do senhor, fingiam adoecer para descansar o corpo da dura jornada de trabalho, envenenavam pessoas e animais para desenvolverem novas preocupações na casa grande e deixá-los um tempo em paz, desobedeciam, fingiam loucura e “até negociavam sua venda para um senhor que lhe agradassem” (REIS; SILVA, 1989, p. 32).

O movimento da resistência contraria a dominação do europeu que busca uniformizar as culturas segundo seu projeto de universalização colonial e “naturalização das experiências dos indivíduos neste padrão de poder” (SANTOS, 2010a, p. 86). Para Quijano (2010) as relações sociais de dominação e exploração se articulam em função da disputa pelo controle dos meios de existência social. Essa dominação chamada por Quijano (2005, p. 18) de “colonialidade de poder” precisa ser pensada a partir de quatro elementos que persistem até hoje na relação racial, originaria da ideia de que os dominados não são vistos “como vítimas de um conflito de poder, mas sim enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção histórico-cultural”. (QUIJANO, 2010, p.18). Primeiro a relação de “superioridade” – “inferioridade”, entre os “brancos”, “negros”, “índios”, “mestiços” funda o sistema colonial de dominação social; o segundo elemento diz respeito à relação entre o europeu ocidental e o não europeu, demarcando na ideia de raça inferiorizada

[...] o lugar e a condição das experiências histórico culturais originais do mundo pré-colonial [...] assim como as correspondentes às populações seqüestradas na África, escravizadas e racializadas como “negros” na América (QUIJANO, 2010 p,19). *Grifo do autor.*

O terceiro elemento apontado por Quijano é a resistência das vítimas da colonialidade do poder (QUIJANO, 2010, p.19), que sempre esteve presente durante os cinco séculos de dominação. O autor aponta a “mutante história das relações entre as diversas versões do europeu nesses países” (QUIJANO, 2010, p. 19), como uma nova proposta de identidade europeia frente ao conflito político da Europa ibérica com os anglo-saxônicos que “remetia a um parentesco cultural muito mais amplo: a latinidade” (QUIJANO, 2010, p.19). Conclui o autor que a produção da identidade latino-americana “implica, desde o início, uma trajetória de inevitável destruição da colonialidade do poder, uma maneira muito específica de descolonização e de liberação: a des/colonialidade do poder” (QUIJANO, 2010, p.20).

Na luta pelo reconhecimento e (re) apropriação do legado epistemológico e cultural, os grupos oprimidos resistem ao “sistema-mundo moderno-colonial” (QUIJANO, 2005, p.19), por meio da cultura popular “resistem ao sistema sem relação direta a ele” (DUSSEL, 1997, p.29). No quilombo brasileiro as práticas sociais e culturais de matriz africana se organizam para dar visibilidade às suas formas de conhecer e interpretar o mundo, uma visibilidade a “diversidade epistêmica, que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 2).

Sabemos que muitos grupos afro-brasileiros não sobreviveram e foram exterminados dos espaços sociais e culturais. O que Santos (2005b) denomina como sendo a produção do “epistemicídio”, entende-se como sendo o extermínio das identidades de matriz africana que, para Quijano (2005 p. 24) é a “colonialidade do poder” do europeu sobre a América Latina, discussão que leva à reflexão sobre a

[...] invisibilidade sociológica dos não-europeus, ‘índios’, ‘negros’ e seus ‘mestiços’, ou seja, da esmagadora maioria da população da América e sobretudo da América Latina, com relação à produção de subjetividade, de memória histórica, de imaginário, de conhecimento ‘racional’, logo, de identidade.

A ocultação das práticas sociais, como a capoeira, as rezas e os banhos de folhas etc, e a invisibilidade epistemológica constituem um “desperdício da

experiência social” (SANTOS, 2005b, p. 37). Para Santos (2010a, p.15) “epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido.

A partir da *Ecologia de saberes* de Santos (2010a, p.154), entendida como um “conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para credibilizá-las e fortalecê-las”, intencionamos compreender a resistência quilombola como fonte de conhecimentos e práticas sociais, configurando-se como espaço de resgate e ressignificação da matriz da cultura africana, uma visão de mundo que gera uma ética, uma política e uma epistemologia.

Para Santos (2005b) não há epistemologias neutras e toda e qualquer reflexão epistemológica deve acontecer não nos conhecimentos abstratos, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais, “a ecologia de saberes é entendida como ecologia de prática de saberes” (Santos, 2005b, p.154). Cabe destacar que para Santos (2010b, p. 20) “Ao contrário das epistemologias do Norte, as epistemologias do Sul procuram incluir o máximo das experiências de conhecimentos do mundo”.

O percurso metodológico

A pesquisa etnográfica foi desenvolvida na comunidade negra rural quilombola do Fojo, no município de Itacaré na Bahia, no período de março a outubro de 2011. Durante a inserção as conversas possibilitaram à pesquisadora o entendimento de que o instrumento propício conhecer o cotidiano das familiares da comunidade do Fojo, com o objetivo de identificar as práticas de resistência e seus processos educativos, era a oralidade. Fomos compreendendo que a transmissão oral tem para este povo um significado especial, à medida que ela assegura a reprodução e materialização de suas histórias que fazem parte de seu patrimônio ancestral. A oralidade, apresentada nas narrativas, principalmente dos mais velhos, e as conversas com todos foram se delineando como fio condutor da metodologia da pesquisa e possibilitaram a tradição oral nos encaminhar no percurso da coleta de dados.

Hampaté Bâ (2010) afirma que nas sociedades de tradição oral, há uma força que vincula o ser humano com a palavra, que este permanece ligado àquela que profere porque ela possui um caráter sagrado e nela se vinculam os aspectos fundantes de uma realidade. Na tradição oral, o conteúdo da fala é de escolha do falante, o ouvinte, parte significativa da tradição oral, pode interferir e contribuir, sendo, portanto, tão importante quanto quem fala, mas não é o protagonista das categorias discursivas, no caso, o ouvinte é a pesquisadora, e o falante as pessoas que em seu cotidiano relatavam, contavam o que lhes conviessem para o momento.

Em tradição oral e sua metodologia Vansina (2010, p. 150) define a oralidade “como um testemunho transmitido de uma geração a outra” e a tradição como um “conjunto de estruturas mentais” que constituem as representações coletivas inconscientes de uma civilização, e influenciam todas as suas “formas de expressão ao mesmo tempo que constituem sua concepção do mundo”, diferentes de uma sociedade para outra (VANSINA, 2010, p. 153).

Essas estruturam, organizam as falas e a escuta, sugerindo troca, ensino e aprendizagem de conteúdos expressos ao relatarem o que viveram e conheceram do mundo. Por essa razão, a tradição oral, tomada no seu todo, não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. Ela é “geradora e formadora de um tipo particular de homem” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.204).

Nos testemunhos, os dados foram ficando mais próximos do fazer cotidiano com mais densidade, riqueza histórica e cultural, respondendo com mais precisão ao problema dessa pesquisa, funcionaram para aprender na experiência o que já sabíamos teoricamente: a tradição oral nas comunidades tradicionais de matriz africana constitui-se como elemento da epistemologia do grupo.

Percebemos na comunidade que a tradição oral é insistentemente provocada pelos mais velhos mais que nem sempre os mais novos estão dispostos a escutar. Nos momentos que escutávamos os testemunhos dos mais velhos e comentávamos a importância das suas falas para o conhecimento da história coletiva do Fojo, eles repetiam a frase: “esse povo

jovem não quer saber dessas coisas, não.” A tradição oral mantém a sua força nas “narrativas didáticas antigas” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 213) nesse sentido encontramos uma problemática na comunidade quilombola do Fojo que é a “ruptura da transmissão”, porque os mais jovens inseridos no mundo ocidental globalizado estão sendo formados em outro paradigma, por mais respeito que tenham pelos mais velhos, pouco exercitam a aprendizagem da escuta como preparação para a tradição oral e, assim, completarem o círculo epistemológico dos processos educativos resultantes da tradição oral.

Nas conversas, ouvimos relatos de acontecimentos cotidianos, descrições sobre pessoas e lugares que conheciam. Os moradores da comunidade, em seu convívio, revelam suas percepções, atitudes, valores e visões de mundo, bem como, expressam o sentimento de realmente terem estado presentes nos eventos descritos, emergindo sempre a memória viva.

Registramos os dados no diário de campo, tentando captar a forma mais fiel do dado, inclusive quando da interpretação que a pesquisadora teve sobre este. O texto do diário apresenta descrições de cenários, relatos de falas, de histórias de vida, “causos”, memórias, lembranças e esquecimentos. À medida que se escreveu, descreveu, transcreveu e interpretou os dados, o diário foi dando à pesquisa forma e conteúdo.

A partir da organização dos dados registrados no diário de campo e das entrevistas, realizamos uma organização agrupando-os a partir dos conteúdos que mais apareceram nas situações vividas na inserção e nas entrevistas para termos uma ideia do todo e nos aproximarmos com precisão dos conteúdos que nos revelassem os processos educativos da resistência quilombola do Fojo. Assim, foram incidentes os conteúdos sobre a vida em comunidade, a relação com a natureza, o convívio familiar e o território.

As práticas de resistência e seus processos educativos

Durante a pesquisa, desenvolvemos um olhar reflexivo sobre os processos educativos produzidos a partir da prática social de resistência que se manteve e permeou a organização social, cultural e familiar da comunidade negra do Fojo. Entendendo por prática de resistência os atos políticos, culturais e sociais que por meio de conflitos ou não, permitiram aos grupos quilombolas

permanecerem em seus territórios de identidade e distinguirem – se do restante da sociedade. Esses atos de resistência construíram identidades e modo de vida específico que não se reduz a elementos materiais ou traços biológicos, mas a um conjunto de elementos políticos, culturais e históricos.

A resistência quilombola é o esforço contínuo de existir na situação concreta de vida, neste esforço são muitos os processos educativos que legitimam a existência de um povo. Na construção da educação de um povo, a produção dos seus saberes não está separada dos seus fazeres cotidianos, saber e fazer se justapõem, dialeticamente, produzindo seus processos educativos.

Os processos educativos que contribuem para a existência quilombola do Fojo foram sendo apreendidos no espaço tempo da luta pela sobrevivência. Desse modo, à medida que os processos educativos contribuía para a resistência, ela fortalecia seus processos educativos. E, nessa retroalimentação entre experiência, processos educativos e resistência, as famílias foram permanecendo, educando seus filhos, constituindo territórios - identidades e lá estão até os dias atuais.

Na imbricação entre práticas quilombolas de resistência e processos educativos da comunidade quilombola do Fojo, a pesquisa aponta três eixos que representam essa imbricação no campo epistemológico da comunidade. No primeiro campo, o domicílio existencial. Observando atentamente a vida nas residências, compreendemos que existe uma organização espacial que não é comum em outros espaços rurais, os membros da família compartilham esse espaço constituindo uma nucleação familiar. Esse jeito familiar de ser estampa saberes sobre território ancestral: família, corpo, memória e identidade, produzindo os processos educativos da vida na nucleação familiar, cujas estratégias do cotidiano apresentam saberes próprios das relações internas entre as famílias, do sentimento de pertencer aos Santos e Gomes ou família Fojo; da organização espacial das residências, circularidade entre as casas e o espaço compartilhado do fogão a lenha, do aproveitamento dos ribeirinhos contornando as residências; dos saberes sobre o plantio e os cuidados com a horta da família.

Os processos educativos vividos nestas situações se baseiam no aprendizado de saberes que motivam a busca pela sobrevivência diária, pois é marcado de significados para o grupo. Todos esses saberes e fazeres cotidianos demonstram como a resistência do conhecimento ancestral perdurou por anos, dando à comunidade uma forma tradicional de vida e de auto-organização.

O segundo campo denominamos de epistemologia da natureza trata de interpretar os conhecimentos referentes aos saberes e fazeres sobre a natureza. Observamos como os moradores do Fojo conhecem sobre o tempo e o clima, saberes relativos ao posicionamento das nuvens, da velocidade do vento e da umidade do ar, que possibilitam a eles terem o domínio sobre a natureza, aplicando-os no plantio e cultivo adequado da roça; no tipo de pesca adequada ao clima e as estações do ano; na distância adequada entre as casas, o Rio de Contas e os ribeirinhos, por conta dos períodos de cheia; no convívio com animais domésticos e no respeito aos animais selvagens. Esses conhecimentos sobre o céu, a mata e o Rio são constituintes do sentimento de pertença ao território quilombola do Fojo.

O terceiro campo que os dados apontam como conhecimentos produzidos pela prática de resistência que culminam em processos educativos para a coletividade é o que denominamos de território comunitário. Os saberes propiciados por esse campo pautam-se na história coletiva da comunidade e na extensão territorial do Fojo. A história coletiva aproxima as famílias para além do parentesco, reconhecem-se no mesmo laço ancestral e denominam-se de Família Santos Gomes; as famílias mantêm um diálogo cotidiano entre si, através das suas conversas, encontros, desencontros e negócios conjuntos, como, por exemplo, a farinha coletiva; participam da associação dos moradores do Fojo e compartilham com as crianças os espaços lúdicos da comunidade, os terreiros, os ribeirinhos, a matinha de árvores frutíferas.

Assim, o domínio sobre esses conhecimentos e seus saberes e fazeres mantém os vínculos com as raízes ancestrais e permitem ao território, à identidade, à memória e ao corpo dos negros e negras do Fojo práticas de resistência que ligam o passado ao presente, recriando o que foi invisibilizado ou negado.

Podemos inferir que os conhecimentos ali expressos foram e são elaborados na dinâmica da criação dos processos educativos. Em Freire (2006, p.19) o “conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si”. O conhecimento é um processo que transforma tanto aquilo que se conhece como também o conhecedor, é o conjunto de saberes que forma a visão de mundo de cada pessoa.

A partir dos processos educativos observados no território identidade do Fojo, identificamos conhecimentos elaborados nas estratégias do cotidiano dos moradores, conferindo-lhes competências cognitivas, afetivas, sociais e políticas resultantes das funções epistêmicas do pensamento ao recriarem a cultura de matriz africana em um território negro rural quilombola brasileiro. As funções epistêmicas geradas na evolução e socialização do pensamento são sistemas que desenvolvem representações conceituais sobre o mundo, mediados pela interação com as pessoas e o ambiente, proporcionam diferentes formas de conhecer e diferentes conhecimentos, “Conforme essa ideia, conhecer e explicar as próprias representações são, antes de tudo, uma atitude social ou cultural” (POZO, 2004, p.139).

Essa produção não formal de conhecimento foi perpetuada a partir das vivências da construção do território e das práticas de resistência que possibilitaram a permanência nele. Esses conhecimentos são resultantes das experiências de homens e mulheres epistêmicos quilombolas do Fojo que ressignificam a cada dia as experiências dos seus antepassados e formulam as estratégias de vida cotidiana provocando novas experiências.

Quando os moradores do Fojo comunicam, opinam e aconselham sobre o tempo agem sobre a realidade para em seguida refletirem sobre ela. Na reflexão, o pensamento faz a análise e as inferências sobre o conhecimento. Ao refletir sobre suas experiências com o tempo, os quilombolas analisam seus próprios conhecimentos e se legitimam a igualmente modificá-los. Ao ser consciente implica o agir consciente sobre a realidade, constituindo a unidade dialética entre ação-reflexão (FREIRE, 2007). É nessa etapa da aquisição do conhecimento que a epistemologia quilombola do Fojo é excluída do mundo

cientificado, as atitudes epistêmicas são discriminadas e reduzidas a não saberes, respondem à problematização dos conhecimentos da comunidade para ela mesma, não é permitida sua interação com as outras formas de conhecer nem com as outras pessoas do entorno da comunidade, não são aceitas como legítimas e verdadeiras.

Na epistemologia do Fojo, o conhecimento potencializa homens e mulheres a conhecerem-se e conhecer seu entorno, porém, as amarras da invisibilidade cultural e política os oprime, não permitem que essa ação reflexão aconteça com o mundo e com as outras pessoas em um diálogo verdadeiro.

Há uma ausência da dialogicidade libertadora que a opressão capitalista não permite que ocorra, a comunidade é excluída social e politicamente das esferas civis. As epistemologias visíveis e aceitas pela sociedade brasileira desde o Brasil colônia são as validadas pela ciência moderna, como as epistemologias euro-ocidentais capitalistas. Os conhecimentos oriundos desses paradigmas epistemológicos negam o conhecimento produzido nos vários segmentos culturais de matriz africana, porque, supõem que não é científico, não é verdadeiro e não condiz com os paradigmas impostos e aceitos para a vida capitalista dos tempos atuais. Esses modelos preconizam a hierarquia dos conhecimentos classificando-os em superiores e inferiores, dicotomizam a relação do ser humano com a natureza, estabelecem uma cisão entre a experiência da vida cotidiana e a construção do conhecimento; entre razão e emoção; cognição e afeto; ciência e cultura.

Diálogos com o currículo escolar

A escola é um espaço da comunidade do Fojo que silencia sua história e sua identidade negra rural quilombola. Durante as inserções na escola e de posse dos conteúdos das entrevistas realizadas com os professores verificamos que a escola nunca inseriu na sua prática educativa as questões inerentes à comunidade quilombola. A escola desconhece os conhecimentos, saberes, processos educativos, lutas, histórias e memórias da comunidade negra rural quilombolas do Fojo, mesmo com os professores e alunos pertencentes à família Santos e Gomes. O currículo escolar representa uma força epistemológica contrária ao movimento dialético da resistência quilombola.

Para que os conhecimentos, saberes e fazeres da comunidade possam dialogar com a escola, é preciso que a escola se reconheça quilombola e entenda a comunidade aprende e ensina o sentido de ser quilombola no território e fora dele, constroem conhecimentos em torno da resistência das práticas cotidianas afro-brasileiras numa luta social e política em defesa da família Santos e Gomes, redescobrimo, a cada dia, a importância de sua história e o significado de ser quilombola no passado e na atualidade.

Fomentar o diálogo e a reflexão da condição de comunidade negra rural quilombola do Fojo, território de Itacaré, debater sobre sua história local, as memórias e sua identidade é função político-epistemológica do currículo escolar. O campo linguístico, os comportamentos familiares, sua história e memória devem fazer parte das práticas educativas da escola, elaboradas em uma proposta didático - curricular para a educação escolar quilombola.

A escola do Fojo, assim como a escola brasileira, terá que enfrentar e discutir a descolonização do currículo escolar, analisar as possibilidades para uma mudança epistemológica e política, identificando as tensões necessárias no que se refere ao debate sobre as questões étnico-raciais no cotidiano da sala de aula (GOMES, 2012).

Para que a escola do Fojo inicie um diálogo com a educação para as relações étnico-raciais precisará entender que ser quilombola é ser político e culturalmente resistente, coletivo, histórico e familiar. É preciso que políticas públicas imponham ao currículo da escola do Fojo, através da formação dos professores, do material didático, da organização pedagógica da escola.

O diálogo com o currículo deve possibilitar a recuperação da história da memória, para a realização de sujeitos históricos da luta negra, a qual depende de sujeitos autoconhecedores da história quilombola. A matriz curricular deve destacar o lugar, a importância e os limites das contribuições dos saberes quilombolas para a educação escolar, possibilitando o fortalecimento das identidades e o reconhecimento das diferenças.

As comunidades quilombolas brasileiras reconstituem no processo dialético de ser no mundo os conhecimentos da tradição africana. É importante

entendermos que “a noção de tradição quer negar a noção de passiva repetição, imitação, recordação. A tradição é re-criação em seu duplo sentido: criar de novo e festejar celebrando o assumir desde o nada a história já constituída” (DUSSEL, 1977, p.187). Preservada na resistência cotidiana a tradição legitima os processos educativos do povo negro do Fojo para além do silenciamento encontrado no currículo escolar.

O desafio está em construir propostas educativas para que o currículo materialize essa perspectiva. Propomos pensarmos as práticas educativas escolares fundamentadas nos processos educativos afro-brasileiros quilombolas do Fojo a partir da construção do projeto político pedagógico, espaço de inscrição da participação coletiva da escola. Ao ser elaborado pelos docentes, direção e funcionários provocará o exercício do diálogo entre conhecimentos científicos e conhecimentos e saberes dos processos educativos quilombolas. Esses conhecimentos representarão temáticas geradoras das práticas educativas da escola: nos livros didáticos, nos planos de aula, nos projetos de ensino, nas pesquisas e na formação do professor. Para que este diálogo se converta em possibilidades didático-curriculares, faz-se necessário o debate em torno dessas temáticas:

- ✓ A Educação para a vida comunitária. A ancestralidade, a família, os velhos, a mulher.
- ✓ Educação para a corporeidade
- ✓ A Educação ambiental - A natureza.

Desta forma, a escola estabelece o diálogo da Lei nº 10.639/03 com o currículo escolar e confirma que inserida na Educação das Relações Étnico-Raciais conviverá em relações de conflito, exigindo de todos reconhecimento, valorização e respeito aos conhecimentos quilombolas da comunidade. O diálogo produzirá convívio e respeito entre os saberes escolares e os processos educativos da nossa herança cultural africana, respeitando e escutando a experiência existencial dos afro-brasileiros quilombolas, suas práticas culturais e suas identidades.

A resistência engendra um processo de ensinar e aprender na forma de ser quilombola, constituindo um currículo cotidiano de sobrevivência,

transmitido nas estratégias do convívio comunitário e permitindo que o conhecimento ali produzido seja coletivamente materializado.

Ao inserirmo-nos durante um ano na comunidade quilombola do Fojo, trilhamos caminhos que extrapolaram os limites da relação pesquisa – pesquisado (a), experienciamos os lugares particulares da comunidade que são verdadeiramente invisíveis para os de fora, somente com o olhar sensível e com a convivência é possível compreendê-los no seu singular cotidiano. Dessa experiência é possível concluir:

- ✓ É na cultura local da comunidade do Fojo que são produzidos os sentidos e significados de ser negro rural e suas relações com o território quilombola;
- ✓ Os processos educativos quilombola subjazem a experiência cotidiana de resistir;
- ✓ Os processos educativos quilombolas produzem conhecimentos e saberes sobre o ser humano e a natureza num circuito da dinâmica cultural;
- ✓ Para o fortalecimento e reconhecimento da identidade quilombola que foi invisibilizada pela comunidade externa as políticas públicas para a população quilombola devem impor a sua inclusão nos debates políticos nacionais;
- ✓ A discrepância que existe entre a escola e os processos educativos quilombola pode ser atenuada com ações políticas comprometidas com a educação que respeite os modos de vida e a história do grupo negro rural.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de preto no Maranhão: quebrando o mito do isolamento**. São Luís: SMDH: CCN-MA: PVN, 2002. (Coleção Negra Cosme, v.3.).

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 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. **Presidência da República [do**

Brasil], Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, [2003]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 05 de julho de 2008.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidad e interculturalidad** (interpretación desde la filosofía de la libertación). México, D.F.: UAM, 2005.

_____. **Oito ensaios sobre cultura latino americana e libertação**. (1965 – 1991) Tradução Sandra Tabuco Valenzuela. São Paulo: Paulinas, 1997.

_____. **Para uma ética da libertação latino americana**. Tradução Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, Piracicaba: UNIMEP, 1977. Parte III: Erótica e pedagógica.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUNES, Eurípedes A. Nasci nas matas, nunca tive senhor. História e memória dos mocambos do baixo Amazonas. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**. História dos quilombos do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, set./out./nov./dez. 2002.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Coord.). **História Geral da África**. I. Metodologia e pré-história da África. Tradução Beatriz Turquetti. 2. ed. rev. São Paulo: Ática, Brasília, DF: UNESCO, 2010. 1 v.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires, DF: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

POZO, Juan Ignacio. **Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo**. Tradução Antonio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

RAMOS Donald. O quilombo e o sistema escravista em Minas gerais do século XVII. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**. História dos quilombos do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RATTS, Alecsandro J. P. (Re)conhecer quilombos no território brasileiro: estudos e mobilizações. In: FONSECA, Maria Nazareth S. **Brasil, afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**. História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito**. A resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**. Por uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2010a.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Jônatas Conceição da. **Vozes quilombolas**. Uma poética brasileira. Salvador: EDUFBA: ILÊ AIYÊ, 2004.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, J. (coord.). **História Geral da África**. I. Metodologia e pré-história da África. Tradução Beatriz Turquetti. 2. ed. rev. São Paulo: Ática, Brasília, DF: UNESCO, 2010. 1 v.