

Currículo escolar quilombola: o contexto nas práticas pedagógicas decoloniais de professores em Poacê no nordeste paraense

Azevedo, Ana D'arc Martins de ¹

Damasceno, Thaila Cristina Barbosa ²

Arroyo, Maria Betânia de Carvalho Fidalgo ³

RESUMO

Este artigo resulta de um trabalho de pesquisa realizado em 2021, feito pela segunda autora. Teve como problema: Como se dá a interrelação do currículo no contexto de práticas pedagógicas decoloniais na comunidade quilombola de Poacê/Jambuaçu/Moju/Pará? Como objetivo geral: Conhecer a interrelação do currículo no contexto de práticas pedagógicas decoloniais na comunidade quilombola de Poacê/Jambuaçu/Moju/Pará. E, como objetivos específicos: identificar o entendimento da comunidade sobre sua ancestralidade e saberes; analisar a relação entre a escola e a comunidade do Poacê, no fomento da cultura local; e revelar sobre currículo e práticas pedagógicas decoloniais locais. Alguns autores em destaque: CANDAU (2008), FLEURI (2003), MOREIRA (1990). Adotou-se o estudo de caso. Entrevistas com 11 participantes. A pesquisa considerou que Poacê é um espaço de saberes culturais, mas a escola, ainda de forma tímida, faz referência a esses saberes, o que gera um distanciamento do conhecimento popular, reforçando as ideias advindas da colonização.

Palavras-chave: currículo escolar quilombola; práticas pedagógicas decoloniais; professores; quilombo.

Quilombola school curriculum: the context in the decolonial pedagogical practices of teachers in Poacê in the northeast of Pará

ABSTRACT

This article is the result of a research work carried out in 2021 by the second author. The problem was: How is the interrelation of the curriculum in the context of decolonial pedagogical practices in the Quilombola community of

¹ Universidade da Amazônia e Universidade Estadual do Pará. Professora Titular do Programa Stricto Sensu em Comunicação, Linguagens e Culturas e do Programa Mestrado Profissional em Gestão de Conhecimentos para o Desenvolvimento Socioambiental da Universidade da Amazônia. Email: azevedoanadarc@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0257982352792085>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4240-9579>.

² Universidade Estadual do Pará. Licenciatura Plena em Pedagogia (UEPA). Email: thailadamasceno31@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1621925136188887>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6151-7044>.

³ Universidade da Amazônia. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação Comunicação, Linguagens e Culturas – PPGCLC na Universidade da Amazônia – UNAMA. Email: betania.fidalgo@unama.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6652286587435605>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7745-6394>.

Poacê/Jambuaçu/Moju/Pará? As a general objective: To know the interrelationship of the curriculum in the context of decolonial pedagogical practices in the Quilombola community of Poacê/Jambuaçu/Moju/Pará. And, as specific objectives: to identify the understanding of the community about its ancestry and knowledge; to analyze the relationship between the school and the community of Poacê, in the promotion of local culture; and reveal about curriculum and local decolonial pedagogical practices. Some highlighted authors: CANDAU (2008), FLEURI (2003), MOREIRA (1990). The case study was adopted. Interviews with 11 participants. The research considered that Poacê is a space of cultural knowledge, but the school, still timidly, makes reference to this knowledge, which generates a distance from popular knowledge, reinforcing the ideas arising from colonization.

Keywords: quilombola school curriculum; decolonial pedagogical practices; teachers; quilombo.

Currículo escolar quilombola: el contexto en las prácticas pedagógicas decoloniales de los profesores de Poacê en el nordeste de Pará

RESUMEN

Este artículo es el resultado de un trabajo de investigación realizado en 2021 por el segundo autor. El problema fue: ¿Cómo es la interrelación del currículo en el contexto de las prácticas pedagógicas decoloniales en la comunidad quilombola de Poacê/Jambuaçu/Moju/Pará? Como objetivo general: Conocer la interrelación del currículo en el contexto de las prácticas pedagógicas decoloniales en la comunidad Quilombola de Poacê/Jambuaçu/Moju/Pará. Y, como objetivos específicos: identificar el entendimiento de la comunidad sobre su ascendencia y saberes; analizar la relación entre la escuela y la comunidad de Poacê, en la promoción de la cultura local; y revelar sobre el currículo y las prácticas pedagógicas decoloniales locales. Algunos autores destacados: CANDAU (2008), FLEURI (2003), MOREIRA (1990). Se adoptó el estudio de caso. Entrevistas con 11 participantes. La investigación consideró que Poacê es un espacio de saberes culturales, pero la escuela, todavía tímidamente, hace referencia a esos saberes, lo que genera un alejamiento del saber popular, reforzando las ideas surgidas de la colonización.

Palabras clave: currículo de la escuela quilombola; prácticas pedagógicas decoloniales; maestros; quilombo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre um artigo resultante de uma pesquisa de campo, realizada em 2021, pela segunda autora. Em destaque, o currículo



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18: e258991 [2023]
**Dossiê Práxis decoloniais como expressões
de resistência, luta e transformação**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258991>

escolar ofertado em quilombos deve abranger todos os envolvidos para que se obtenha uma Educação intercultural crítica, utilizando-se da perspectiva decolonial como possibilidade de romper com os princípios da colonização que ainda estão enraizados no cotidiano e nos currículos escolares nesses espaços. Essa perspectiva admite que: “O decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.)” (MIGNOLO, 2017, p. 17).

Nessa perspectiva, o currículo escolar dialoga sobre as desigualdades sociais, as questões de gênero, etnia, religiosidade etc., resgatando e (re)construindo a identidade, os costumes e as práticas deixadas pelos seus antepassados, valorizando a cultura local e seus saberes, ressaltando a importância da interação cultural, compreendendo e respeitando suas diferenças e semelhanças, utilizando a dialogicidade como forma de abranger esses assuntos.

Isso evidencia a necessidade do aprofundamento de estudos baseados no currículo escolar, na compreensão dos saberes culturais, na valorização da pluralidade cultural discutida, ressaltando o diálogo entre as culturas defendido pela perspectiva decolonial, no sentido que “a produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento. Este “é um dado conhecido por todos, obviamente” (QUIJANO, 2005, p. 9). Desse modo, ao utilizar o campo curricular escolar em práticas pedagógicas nessa perspectiva, como viés de pesquisa, busca-se destacá-lo na perspectiva da decolonialidade. Candau (2008, p. 23) considera que a diversidade cultural auxilia no “reconhecimento do “outro” para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”.

Uma Educação intercultural crítica pode ser compreendida como uma ação pedagógica decolonial, obtendo assim, uma aprendizagem significativa e contextualizada, a partir do diálogo com as diversas esferas culturais da sociedade atual, não limitando o horizonte cultural e social do educando. E a pedagogia freiriana também propõe uma Educação que valoriza e respeita a diversidade cultural, bem como a vasta experiência que os sujeitos possuem (FREIRE; MACEDO, 1990).

Educação na perspectiva freiriana pode ser compreendida como um espaço decolonial de “rebeldia”, protesto e de espaço de fala em que o

oprimido pode externalizar sua cultura e costumes sem medo da repressão e julgamento. É um espaço de trocas culturais, tendo sua principal ferramenta, o diálogo, rompendo assim com as práticas pedagógicas homogêneas e coloniais que não respeitam a diferença e nem dão espaço para que ocorra um debate sobre isso. Assim, a multiplicidade, a diversidade e a intercultural crítica presentes no ambiente escolar não permitem ao colonizador calar novamente os grupos majoritários, oprimidos e desvalorizados e colocá-los na função de colonizados.

Desde o período colonial, o termo “quilombo” passou por diversas modificações e, até os dias atuais, ainda se encontra em processo de construção e reafirmação. Para Gomes (2015, p. 11), Mocambo, e depois o termo Quilombo, são expressões africanas utilizadas no Brasil para designar “locais de esconderijo de escravos que resistiam ao sistema escravista de exploração por meio da fuga, mas pouco se sabe como o termo se difundiu no Brasil”.

A principal afirmação do termo (Quilombo) está relacionada à ideia de fugas para locais isolados e que serviam de esconderijo para os povos negros que lutavam pelo fim da repressão da escravidão. Esse ato de fuga pode ser interpretado como uma forma de enfrentamento e resistência por parte daqueles que estavam submetidos ao regime escravista caracterizado pela exploração da força de trabalho, de violência física, intelectual e cultural, os quais viviam em situações desumanas. No dizer de Quijano (2005, p. 10):

A destruição histórico-cultural e a produção de identidades racializadas teve também entre suas vítimas os habitantes sequestrados e traídos, do que hoje chamamos África, como escravos e em seguida racializados como “negros”. Eles provinham também de complexas e sofisticadas experiências de poder e de civilização (ashantis, bacongós, congós, iorubas, zulus etc.).

As comunidades remanescentes de quilombo são atualmente definidas e identificadas por grupos organizados, politicamente e socialmente, em torno da defesa de seus territórios, localizados no meio rural e urbano. Entretanto, a designação “remanescentes de quilombos” foi oficializada a partir da Constituição de 1988 que estabelecia, em seu Art. 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos respectivos (BRASIL, 1988).

O Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, retrata sobre o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos do que trata o art. 68 da ADCT. Esse Decreto ressalta que, para uma comunidade ser considerada “remanescente quilombola”, é necessário que ela possua uma história de luta e resistência vinculada aos seus ancestrais negros, africanos escravizados no Brasil, e que ainda perpetue os valores que foram aprendidos com esses indivíduos tão importantes para a formação da identidade brasileira. Logo, o ambiente escolar pode ser compreendido como um excelente espaço de continuidade, perpetuação e ressignificação de saberes e o currículo escolar, a partir da compreensão da diversidade local de atribuições e informações.

A Constituição e a LDB 9394/96 retratam a discussão sobre as diferenças culturais e as possibilidades de organização do currículo. No art. 26, propõem incorporação ao currículo do Ensino Fundamental e Médio características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, e, além dessa proposta, estabelece nos artigos 26 e 26-A uma base nacional comum dos currículos, o ensino da História do Brasil e as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente de matrizes indígena, africana e europeia, como também, o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira (BRASIL, 1996).

A Educação escolar pode ser considerada como um dos alicerces para os indivíduos viverem bem socialmente, identificando e valorizando sua cultura e a cultura do “outro”, visando o discernimento do convívio e respeito ao “Outro” e suas diferenças. Constitui-se em importante reflexão sobre a relação entre currículo escolar e práticas pedagógicas decoloniais pela diversidade cultural presente na escola, uma vez que a Educação é um direito assegurado na Constituição Federal (1988), e seu objetivo também visa a cidadania.

Nesse contexto, em março de 2003, o Governo Federal alterou o Art. 26-A para a Lei nº 10.639 /2003, a qual institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. Também acrescentou o artigo 79-B que inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, e muitas outras conquistas nesse campo de estudo. Tais alterações foram implementadas em outubro de 2004 pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nessa perspectiva, tem-se como problema de pesquisa: Como se dá a interrelação do currículo no contexto de práticas pedagógicas decoloniais na comunidade quilombola de Poacê/Jambuaçu/Moju/Pará?

E, como objetivo geral: Conhecer a interrelação do currículo no contexto de práticas pedagógicas decoloniais na comunidade quilombola de Poacê/Jambuaçu/Moju/Pará.

Como objetivos específicos: identificar o entendimento da comunidade sobre sua ancestralidade e saberes; analisar a relação entre a escola e a comunidade do Poacê, no fomento da cultura local; e revelar sobre currículo e práticas pedagógicas decoloniais locais.

1 Metodologia

Para a realização desta pesquisa, inicialmente, foi efetuado um levantamento bibliográfico e documental dos artigos científicos, das dissertações e obras que tratam do estudo em questão. Documental pois foram analisadas as diretrizes, leis e resoluções que regem a Educação e suas especificidades.

Quanto ao tipo de estudo, caracteriza a pesquisa, da qual resulta este artigo, o estudo de caso de abordagem qualitativa, o qual reconhece que a pesquisa de campo está em interação direta com a situação investigada e com os participantes da pesquisa, tendo como objetivo responder as questões\indagações inicialmente levantadas, pois “na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos investigados ocorrem” (SEVERINO 2007, p. 123).

A comunidade escolhida como espaço da pesquisa denomina-se Santa Luzia do Bom Prazer do Poacê, que faz parte da região territorial de Remanescentes de quilombos de Jambuaçu, no Município de Moju-PA. Situa-se às margens do Igarapé Poacê (cujo nome da vila/sede da comunidade), sendo ele antigamente muito utilizado com trafegabilidade e acesso à sede do município, à cidade de Belém e a outras comunidades. O uso das águas era intenso, sendo esse o principal meio de trajeto no passado antes da abertura de estradas. Hoje, os moradores utilizam esse igarapé, principalmente, para o serviço de pesca.

A comunidade possui uma escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental, as quais têm as suas políticas municipais educacionais regidas pelo município de Moju, por meio da Secretaria Municipal de Educação - SEMED que se responsabiliza pela Educação escolar das crianças, contendo em sua estrutura física uma sala de aula, uma secretaria, um espaço de refeitório e um banheiro. Na sua estrutura pedagógica, contém uma coordenadora que não reside na comunidade, uma professora no turno da manhã que reside em Abaetetuba e uma professora da tarde que reside na própria comunidade. As aulas são ofertadas em salas Multisseriadas contendo, no turno da manhã, (Jardim I, Jardim II, 1º ano e 2º ano) e, no período da tarde, (3º ano e 5º ano). A escola possui como função orientar não somente os alunos, mas toda a comunidade ao abordar temas como diversidade étnico-racial, identidade quilombola, valorização dos saberes etc., provendo o debate em sala de aula, proporcionando uma reflexão acerca do papel de cada um como cidadão, mas, infelizmente, muitos moradores não observam esse acontecimento, tornando-se quase inexistente.

Observando a necessidade de um diálogo decolonial de caráter intercultural crítico, e, principalmente, de uma valorização dos saberes da cultura dos educandos por meio de práticas pedagógicas decoloniais, a escolha de um Quilombo como lócus da pesquisa, foi possível obter contato com algumas comunidades quilombolas e com os estudos referentes a negritude e a ameaça que esses povos tradicionais sofrem com a repressão de seus saberes. Assim, foi definida a pesquisa na comunidade remanescente de quilombo denominada Santa Luzia do Bom Prazer do Poacê, que está localizada no Território de Jambuaçu - Moju (PA).

Essa comunidade está localizada a 9km da sede do município de Moju. situa-se às margens do Igarapé Poacê (cujo nome da vila/sede da comunidade), com trafegabilidade e acesso à sede do município (cidade e a outras comunidades), por meio da Rodovia dos Quilombolas e do uso das águas: Igarapé Poacê, Rio Moju, Rio Ubá, Rio Jambuaçu (tráfego bastante utilizado no passado antes da abertura de estradas). A comunidade possui em média 85 famílias, e as mais antigas e populares lideram o grupo familiar da comunidade, como, por exemplo: na vila pode-se destacar a família Maciel e os Martins (mais antigos) família Corrêa da Cunha (mais populosa). No Baixo Poacê, destaca-se o Sítio Conceição, São Raimundo e Sto. Antônio-ramal primavera.

Como estrutura de apoio às famílias, a comunidade possui uma escola de Ensino Fundamental, uma Igreja Católica, um Barracão/sede social

denominado “Davi de Brício”, uma casa de farinha semimecanizada a serviço de todos da comunidade, também alguns comércios de gênero alimentício de primeira necessidade, energia elétrica trazida pelo programa LUZ PARA TODOS, (atendendo parcialmente as famílias de toda região), transportes coletivos regularmente, um no horário da manhã e outra da tarde.

Como organizações locais da comunidade, possuem uma associação da comunidade de remanescentes quilombolas, um clube de futebol, um conselho escolar, uma coordenação eclesialística de base, um grupo de mulheres (Paneleiras) além de fazer parte da organização quilombola de Jambuaçu-BAMBAÊ (coordenação das associações quilombolas do Território de Jambuaçu) e das Tucandeiras. Por meio dessas organizações, são tomadas as decisões coletivas na comunidade para o benefício e crescimento dela.

De acordo com os objetivos do estudo, foram selecionados alguns participantes que residem na comunidade de Poacê, ou que possuem uma atividade nela. A saber, 8 moradores da comunidade, 1 coordenador pedagógico da escola e 2 professores que atuam na presente escola investigada. Dentro desses 8 participantes da pesquisa, encontram-se, além dos moradores da comunidade, a coordenadora da escola e as duas professoras que atuam nela. O anonimato foi mantido com os nomes dos participantes. A presente pesquisa utilizou-se da observação participante. Além dela e do diário de campo, foi utilizado também, como um instrumento para a coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas seguindo um roteiro previamente elaborado, com questões predominantemente abertas.

A análise dos dados foi de cunho crítico que, de acordo com Minayo e Deslandes (2009), está baseado nas ideologias marxistas nas quais enfatiza-se a necessidade de analisar o contexto histórico do objeto de pesquisa, entretanto, não pode negar ou esquecer das determinações socioeconômicas, das relações sociais de produção e de dominação. Para Trivinos (1987, p. 51), a perspectiva do materialismo crítico dialético enfatiza as relações sociais pois, por meio “do enfoque dialético da realidade, o materialismo dialético mostra como se transforma a matéria e como se realiza a passagem das formas inferiores às superiores”.

Assim, a pesquisa ocorreu por meio de um planejamento metodológico com finalidades definidas em torno do objeto da pesquisa. E, neste artigo, apresenta-se um recorte dessa pesquisa sobre práticas pedagógicas

decoloniais de professores na escola quilombola de Poacê em Moju, no nordeste paraense.

2 Currículo Escolar e suas Epistemologias

Os estudos curriculares, ao longo do tempo, ganham ênfase e estão cada vez mais presentes nas pesquisas acadêmicas, pois esse instrumento educativo, ao longo da sua história, é desmistificado e (re)construído, sendo um artifício de resistência e de propagação de ideologias, haja vista que ele carrega consigo uma representação de poder que, por vezes, encontra-se oculto em seu enredo.

De acordo com Silva (2010), o currículo passou a ser observado e discutido como um campo de estudo a partir de fatores históricos, tais como: a revolução industrial, o avanço das descobertas científicas e tecnológicas, a exploração e a aceleração demográfica, que resultou em intensos fluxos migratórios e inchaços populacionais, os quais acarretaram e intensificaram a massificação da escolarização para chegar a um produto final, e então passaram a testar diversos currículos tradicionais no espaço escolar.

Para Silva (2010, p. 12), “provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudos e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte”. Dentre os diversos motivos de “surgimento” desse campo, enfatiza-se a necessidade que o país americano obtinha em defender sua ideologia nacional, pois, devido ao crescimento econômico e industrial que ele presenciava, muitos estrangeiros adentravam esse território. Logo, os movimentos imigratórios se expandiram e a massificação da escolarização se intensificava. Por conta disso, “fez-se necessário e urgente consolidar e promover um projeto nacional comum, assim como restaurar a homogeneidade em desaparecimento e ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e os comportamentos dignos de serem adotados” (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 10).

Compreende-se que a transferência educacional das ideologias americanas foi intitulada com os mesmos princípios para o Brasil, pois, de acordo com Moreira (1990), durante os anos vinte e trinta, o Brasil apenas perpetuou as ideologias americanas e o tradicionalismo curricular.

No ponto de vista da fenomenologia, o currículo escolar deveria estar focalizado nas relações pessoais, relações sociais, no senso comum, nas experiências vividas, nos significados subjetivos e intersubjetivos construídos ao longo da vida, na investigação da subjetividade, nos múltiplos significados

dos textos de vida, obtendo um objetivo libertador e emancipatório, não estando estagnado as relações teóricas e disciplinares de fatos e conceitos abstratos (SILVA, 2010).

Compreende-se que, nas teorias críticas, o currículo não pode ser fixo, homogêneo, engessado por uma única dimensão teórica. Ele deve ser compreendido e visualizado como um lugar de disputa, é um campo contestado em que as relações de poder e ideologias estão enraizadas, logo, uma única teoria não daria conta de defini-lo e descrever em sua essência. Silva (2010, p. 17) resume que “as teorias críticas do currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitem ver a Educação de uma nova perspectiva”.

Dessa forma, compreendendo a evolução das teorias curriculares e suas epistemologias, a teoria pós-crítica surge com a intenção de aprimorar os conceitos curriculares e desmistificar a visão de um currículo tecnicista e com viés apenas político e econômico. As teorias pós-críticas, em detrimento das tradicionais, não compreendem o campo curricular como algo estagnado e com um único viés de ensino, assim como, não enfatizam as relações de poder e ideologia como o ponto central da discussão, mas ressaltam que o poder é apenas um integrante desse campo de estudo.

O currículo pós-crítico, em seu enredo, enfatiza as perspectivas de identidade, alteridade, da diferença, da subjetividade, da representação cultural, social e política, da interculturalidade de raça, gênero, etnia, sexualidade e, principalmente, das atribuições de uma Educação libertadora, humanizada e autêntica, e o espaço escolar é o local que se pode expressar essas vertentes.

Freire (1973) afirma que a Educação pode encaminhar para dois caminhos: para construir e auxiliar no processo de emancipação crítica humana ou simplesmente para domesticar, modelar e aprisionar o indivíduo nas propostas educacionais dos colonizadores. Mediante a isso, é possível visualizar que existem formas de Educação, uma que auxilia o indivíduo a libertação e outra que o aprisiona mantendo o *status* de injustiça social e desigualdade educativa.

3 Currículo Escolar e Práticas Pedagógicas de Professores na perspectiva Decolonial em contextos culturais de Poacê



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18: e258991 [2023]
Dossiê *Práxis decoloniais como expressões de resistência, luta e transformação*
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258991>

Ao retratar sobre currículo escolar e práticas pedagógicas decoloniais de professores, na perspectiva de Poacê, faz-se necessário tecer algumas considerações, principalmente, relacionadas à historicidade brasileira. Para Candau (2002), a América Latina, em específico o Brasil, é construída numa base multicultural e enraizadas por relações *interétnicas*, e a sua formação histórica está baseada no processo denominado de “negação do Outro”. Essa negação pode ser observada como uma “eliminação física” vivenciada pelo processo de escravização, assim como, pode ser observada como a “negação da alteridade” ocorrida no processo de silenciamento das crenças, valores, costumes e identidades dos indivíduos ditos diferentes.

De acordo com o posicionamento de Moreira e Candau (2008), a formação histórica brasileira está imersa no âmbito das disputas socioculturais, e os estudos relativos não surgiram dentro de um ambiente acadêmico, mas iniciaram suas concepções a partir das lutas dos movimentos sociais, dos movimentos de reivindicações, dos grupos discriminados e excluídos, especificamente os relativos às questões étnicas.

Em relação à formação dos professores, os estudos teóricos e práticos aos poucos ganham ênfase, entretanto, ainda não é perceptível algo claro e, por vezes, esse discurso encontra-se sistemático e só vem à tona por partes de professores individuais, não é algo pleno da universidade. Por conta disso, Moreira e Candau (2008) retrataram que esses fatores podem ser compreendidos como uma problemática para a utilização desses temas no ambiente escolar. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas por meio de relações de assimetria e desigualdades (SILVA 2010, p. 89).

Não há Educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Nesse sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre Educação e cultura (s) (CANDAU 2008, p. 13).

É imprescindível relatar sobre o currículo escolar sem mencionar essa diversidade cultural no contexto decolonial que se encontra presente na realidade da sociedade atual. Logo, o espaço escolar deve favorecer esse diálogo cultural decolonial crítico dando oportunidades e instrumentos em que o educando possa expor seus valores socioculturais e dialogar com os de seus colegas de classe, professores, gestores e todos os que compõem o espaço escolar. Assim, estará exercendo uma Educação intercultural crítica dialógica. Logo:

A opção descolonial não é só uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de “estudo”, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer. Ou seja, de viver e conviver com quem acha que a opção decolonial é a sua e com quem tem encontrado opções paralelas e complementares à descolonial (MIGNOLO, 2017, p. 31).

Compreende-se que não é necessário apenas retratar sobre a diversidade cultural e o intercultural crítico escolar, é primordialmente necessário obter um diálogo decolonial entre essas culturas, pois “a Educação cidadã intercultural para todos tem, por isso, a finalidade de formar os estudantes, para que sejam capazes de colocar em prática o diálogo e a deliberação intercultural nos espaços públicos da sociedade” (CANDAU 2016, p. 29). Portanto, a escola e o professor devem promover um espaço dialógico intercultural crítico ressaltando essas interrelações de saberes, e esse sangue intercultural crítico que correm nas veias e tradições.

Fleuri (2018) enfatiza que a interculturalidade se opõe a perspectiva monocultural e se diferencia da visão multicultural, pois emerge em um contexto de lutas sociais contra a colonização, os padrões hegemônicos, os processos de exclusão social etc., reconhecendo a identidade cultural de cada grupo social, valorizando o potencial educativo dos conflitos existente entre eles, buscando desenvolver a interação entre grupos culturais diversificados, visto como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo para os indivíduos que participam desse processo.

A interculturalidade, então, expressa a interação, o diálogo e a inter-relação entre as diferenças culturais e ultrapassa a visão do multiculturalismo numa perspectiva pluralista cultural, cuja compreensão é a que a sociedade é composta por múltiplas e diferentes culturas (OLIVEIRA, 2015, p. 64).

Fleuri (2003) também retrata sobre essa diferenciação dos estudos multiculturais e os interculturais. Para ele, as sociedades multiculturais devem caminhar em direção a interculturalidade e ao aprofundamento das relações sociais, compreendidas como relações positivas para a construção da identidade do indivíduo, auxiliando no enriquecimento mútuo das variadas culturas. Desse modo, “fomentar a intercultura significa superar de vez a assimilação e a coexistência passiva de uma diversidade de culturas para desenvolver a autoestima, assim como o respeito e a compreensão aos outros” (FLEURI, 2003, p. 47).

Fleuri (2003) enfatiza ainda que essas relações sociais de uma ou mais culturas apontam para a integração e reciprocidade entre elas, de tal forma que gere o enriquecimento mútuo, conservando as identidades próprias de cada

cultura e dialogando as diferenças entre elas, ocorrendo assim o cruzamento cultural, que acaba estimulando a construção de identidades híbridas, visto que essa relação de troca cultural é responsável pela formação da identidade do indivíduo, pois, “a identidade, sendo definida historicamente, é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (FLEURI, 2003, p. 56).

Assim como Fleuri (2003), Oliveira e Candau (2010) também expõem que o debate intercultural está associado ao enfrentamento das perspectivas do período colonial, pois elas ainda se encontram presentes na sociedade. Dessa forma, inicialmente, expõem uma diferenciação entre o colonialismo e a colonialidade, visto que o primeiro se refere aos padrões de dominação e exploração de um grupo sob o outro, já a colonialidade está relacionada ao padrão de poder de conhecimento, cultura, trabalho de um grupo sob o outro. Então, os autores expõem que mesmo as colônias tendo sido libertas da escravidão, esses paradigmas ainda são perceptíveis no ambiente social, político, econômico, cultural, escolar etc. Portanto, eles dificultam a obtenção de uma Educação intercultural, a qual é utilizada como forma de enfrentamento dessas perspectivas.

Oliveira e Candau (2010) retratam que o conceito de interculturalidade é central na (re)construção do *pensamento-outro*, pois, nessa perspectiva, é permitida uma nova relação entre os indivíduos, sendo necessária na luta pela decolonização epistêmica, tendo um significado ligado aos projetos sociais, políticos, educacionais, culturais e éticos. Além disso, a autora expõe que a interculturalidade não deve ser compreendida somente como um mero conceito ou termo em que enfatiza a diversidade cultural, mas sim, como um conceito de luta, resistência, de transformação sócio-histórica, em que se propõe a construção de um novo espaço epistemológico capaz de produzir novos conhecimentos e incluir os conhecimentos dos grupos marginalizados, contendo uma relação entre eles, não de superioridade e inferioridade, mas de diálogo crítico.

Diante disso, pode-se destacar também o pensamento de Oliveira (2015) o qual retrata o pensamento de Paulo Freire, na vertente intercultural, e expõe que o processo de opressão nega o processo de formação do homem, sua historicidade e seus saberes, e esses oprimidos pelo sistema social são homens e mulheres que, desde o período colonial, sofrem com as injustiças não apenas no fator econômico mas também cultural, sendo imposta a cultura do outro, do “superior” e negadas as culturas dos grupos subalternizados, os oprimidos. Desse modo, esses indivíduos anseiam pela liberdade epistemológica de reconhecimento de suas histórias e culturas.

Oliveira (2015) expõe a teoria da dialogicidade de Paulo Freire, que contrapõe a teoria da antialogicidade. Nessa teoria, o diálogo é o centro da discussão, ele se constitui na interação dos indivíduos para refletir sobre suas realidades e propor transformações mediante ela, portanto, o diálogo possibilita o “dizer a palavra”, ou seja, aos sujeitos expressam suas ideias, opções e modo de ser, estabelecendo-se uma relação ética e democrática. [...] pelo diálogo há o encontro com a diferença, aprende-se e humaniza-se com a diferença também” (OLIVEIRA 2015, p. 77).

A partir dessa concepção, Oliveira (2015) expressa que as relações interculturais, o ser dialógico, não é invadir a cultura do outro ou dominá-la, mas sim, modificá-la na medida que os cruzamentos ocorrem e os debates se fundamentam, indo em contraposição à invasão cultural e utilizando o conceito de síntese cultural, elaborado por Freire, que não nega as diferenças culturais dos grupos sociais, mas se fundamenta nessa diversidade.

De acordo com Oliveira (2015), a interculturalidade crítica provém das problemáticas da relação de poder, da racialização da diferença, vista desde o processo colonial, não sendo simplificada somente as questões culturais. Consiste em sua construção a base dos movimentos sociais, da luta contra a opressão dos grupos subalternizados, estes que foram excluídos historicamente e hoje lutam pelo reconhecimento de sua história, saberes, culturas e modos de vida. Portanto compreende-se que o debate da interculturalidade não se restringe somente às questões de classe, mas dialoga com o gênero, etnia, orientação sexual, diferença de classe etc. O respeito a cultura do outro pressupõe o reconhecimento da sua identidade cultural.

Além disso, para fomentar a Educação intercultural no espaço escolar é necessário intervir na formação dos educadores, pois o processo intercultural depende do professor sendo este responsável pelo sucesso ou pelo fracasso dessa tendência. “A perspectiva intercultural reconhece e assume a multiplicidade de práticas culturais, que se encontram e se confrontam na interação entre diferentes sujeitos” (FLEURI 2018, p. 47).

A cultura da escola expõe um currículo vivo que dialoga com os saberes e se (re)constrói a partir das necessidades do meio, se constitui pelo “jogo de intercâmbio” este que representa a relação dinâmica de interação social. “A cultura da escola consiste, portanto, em um campo complexo no qual circulam, interagem, conflitam e compõem-se múltiplas culturas, e no qual vão se constituindo múltiplas identidades e múltiplos sujeitos em relações complexas e recíprocas” (FLEURI, 20023, p. 72).

Na Educação intercultural o foco central da prática educativa deixa de ser a transmissão da cultura nacional, homogênea e normatizam-te e passa a dialogar com a diversidade cultural, identitária e curricular onde buscam por

meio do ambiente escolar reconstruir o processo educativo, sendo baseado nas relações sociais e no enfrentamento aos processos de discriminação e exclusão de grupos sociais.

Nessa vertente, Candau (2016), enfatiza que ao utilizar a Educação intercultural deve-se evitar colocar o pensamento e os conhecimentos científicos escolar como o detentor da verdade, mas trata-se primeiramente de problematizar o caráter monocultural e etnocêntrico, é preciso elaborar conteúdos curriculares que se distanciam dos padrões “universais”, mas que incorporem os saberes tradicionais e efetuem a relação com os saberes científicos, compreendendo que ambos são responsáveis pela formação educativa e cidadã do educando, proporcionando assim uma Educação que trata-se de ensinar aos alunos a serem capazes de se apropriar criticamente desses saberes e modificá-los ao longo do processo educativo utilizando o “diálogo de saberes” que auxiliam na obtenção de uma opinião crítica, reflexiva e flexível sobre os problemas sociais.

Os processos educativos são visualizados como essenciais, pois, por meio deles, se questiona a colonialidade ainda presente na sociedade e nos ambientes escolares, se visibiliza o racismo e os padrões de discriminação expressos nas relações sociais, promove-se o reconhecimento da diversidade de saberes teóricos, científicos, populares, tradicionais etc., promovendo, assim, a construção da identidade e empoderamento dos grupos excluídos auxiliando no desenvolvimento pessoal e coletivo.

A comunidade de Poacê ressalta que, devido aos diversos problemas governamentais e a interferência contínua de outros povos nas suas terras no meio de seus jovens e crianças, a identidade desse povo vai se enfraquecendo, ocorrendo uma interferência cultural e um conflito identitário. De acordo com a fala do morador Paulo, o termo “quilombo” significa lugar de resistência

Os moradores enfatizam que o espaço quilombola significa um ato de resistência pois, constantemente, essa população sofre ameaças, retaliações e desrespeito pelas empresas que querem suas terras, seus bens materiais e infligem seus saberes e costumes, mas o povo quilombola resiste em meio a tudo isso e luta para que seus filhos e netos não se dispersam desse espaço. Além disso, a moradora Marta ressalta que:

São governos e governos que estão passando pelo Moju e infelizmente não propõem políticas públicas de fomento a cultura mojuense, e isso já vem de muito tempo, porque Moju é um Município de transição, de passagem, Marabá passa por aqui, Tailândia passa por aqui, todo Sul do Pará passa por aqui. Nesse parar para tomar um café no terminal, ir ao banheiro ou

passar um pernoite para pegar uma outra condução, existe a relação do "eu vou ficando" e interferindo na cultura, por que isso acontece? Porque no ato que o visitante interfere na cultura mojuense, ele interfere porque alguém deu brecha, porque alguém deixou parecer notavelmente pro nativos que é mais legal ser o estrangeiro do que ser você mesmo, isso é desde a minha infância, minha avó me dizia isso, ela era analfabeta de nascença e ela me dizia que tudo que vem de fora parece bonito, aos olhos são bonitos, mas; quem imita o bonito, pra ela ele parecia feio porque não tinha personalidade não tem história, não sabe quem ela é e nem de onde veio, isso era o medo dos netos e filhos se perderem com a má companhia (Moradora Marta).

Nessa fala, existe a preocupação da moradora relativa à identidade cultural dos jovens, crianças, da população de modo geral, visto que o processo de globalização está a cada dia sendo irradiado em nosso cotidiano. A moradora Marta enfatiza que, ao retratar sobre questões identitárias dentro de um espaço tradicional, é necessário compreender que qualquer novidade interfere no meio, ainda mais quando os espaços de poder dentro da comunidade não estão fomentando os saberes. Isso acarreta um empobrecimento cultural, gerando os conflitos culturais, que se perpetuam por um vasto período.

É uma fala na qual é possível identificar a preocupação do morador, pois a escola da comunidade oferta as aulas até ao nível do 5º ano. Logo, após esse período, o aluno necessita ir para as escolas do centro de Moju, e lá se deparam com outra realidade, novos costumes e novas identidades, as quais, por vezes, entram em conflito com a identidade quilombola. Entretanto, é necessário que o educador utilize essa diversidade para fomentar o diálogo da Educação intercultural, pois ela ocorre quando as culturas se inter cruzam criticamente e a diversidade é confrontada, buscando visualizar as opressões sociais que os grupos subalternizados enfrentam.

É notório que esse choque cultural que a criança/adolescente encontra quando sai do quilombo e começa a estudar na cidade gera incertezas na sua mente e acaba desestabilizando seus princípios, e isso ocorre segundo Hall (2005), porque, anteriormente, o indivíduo obtinha sua identidade unificada e estável, agora se depara com a dúvida e incertezas, gerando uma "crise de identidade", pois a identidade puramente unificada não existe, é apenas uma ilusão, porque, na medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, o indivíduo é confrontado com essa multiplicidade.

Os entrevistados destacam, de modo geral, que a FABRICAÇÃO DAS PANELAS DE BARRO - PANELEIRAS pode e deve ser identificado como saber cultural e ancestral, visto que não é uma prática recente e que envolve técnicas, saberes e contato com elementos da natureza. A cerâmica artesanal possui um conjunto de conhecimentos que não são oferecidos dentro de um ambiente escolar ou institucional, mas é um saber que advém das relações com o passado, do contato com a ancestralidade e das descobertas do espaço natural que estão relacionados, de um lado, aos processos de criação artística e, de outro, aos ciclos da natureza; aos elementos: ar, água, fogo e terra; aos estados da matéria. O que convém afirmar:

Os saberes desses artesãos possuem uma concretude, originam-se nas práticas sociais, no trabalho e nas atividades diárias. Constituem saberes da pele, dos ossos e músculos, dos sentidos, da mente. Enfatizamos aqui a experiência do corpo como campo criador de sentidos, isto porque a natureza da sabedoria artesanal não advém da ação exclusiva do intelecto, mas ocorre como um acontecimento da corporeidade (ALVARES, 2019, p. 10).

Os saberes relativos a cerâmica são construídos no contato direto com a natureza, os corpos dos artesãos e dos aprendizes que trabalham com o barro são moldados pelas ações repetitivas e pelo processo de aprender-fazendo, no qual uma peça muito linda pode surgir de uma argila ou simplesmente a argila se rachar com a quentura ou a falta de modelagem. Assim, por vezes, o mais comum é que essas culturas sejam consideradas como antigas, ultrapassadas e subalternas, quando confrontadas com a modernização cultural que se impõe como meta para as sociedades. Pois, segundo a moradora Rosa:

Fazer panelas de barro é algo que eu aprendi dentro do quilombo com outras mulheres, eu fui para a reunião e me interessei, porque como eu não tinha um emprego eu vi ali uma forma de ganhar dinheiro, mas também eu achei interessante o trabalho porque de um pedaço de barro a gente fazia muitas coisas bonitas, nem parecia que vinha do barro e da modelagem de minhas mãos, com o tempo eu entendi que isso era um saber cultural porque aquelas mulheres que me ensinaram aprenderam com sua mãe, e sua mãe com sua avó e assim vai indo, então é um saber que tá sendo passado de geração para geração e eu fico feliz de participar desse processo.

As Paneleiras foram se expandindo e aumentando seu número de componentes, fizeram sua primeira barraca de bambu coberta por folhagens e dentro dela construíram o primeiro forno coletivo. Com o aumento da fabricação de panelas e utensílios, essas mulheres começaram a ganhar espaço, participando de feiras em Moju e até mesmo em Belém, como por exemplo no Hangar, na exposição cultural que ocorria. Portanto, o lucro financeiro foi crescendo e a popularidade dessas mulheres e seus saberes estavam ganhando força. Um professor de Icoaraci foi para Moju e se hospedou na vila do Poacê. No período em que passou lá, ensinou diversas técnicas para as mulheres, auxiliando no aperfeiçoamento de suas obras de arte.

Mediante a fala das moradoras, é perceptível que a fabricação das panelas de barro possui um valor simbólico, assim como, com o fim das atividades no barracão e com o enfraquecimento dessa produção, acarretou um distanciamento que afeta todas as áreas, sejam elas econômicas, sociais, identitárias e culturais. De acordo com o diálogo com algumas mulheres, se percebeu que elas se sentiam importantes naquele processo e pretendem retomar a produção, mesmo que seja de suas casas, pois acreditam que esse saber não pode ser esquecido ou desvalorizado, uma vez que elas já possuíam um reconhecimento fora da comunidade, então podem ir além disso, chegando até mesmo a um reconhecimento nacional.

Outro saber que se pode destacar na fala dos entrevistados refere-se ao sustento e renda familiar obtido pela FEITURA DA FARINHA DE MANDIOCA realizada na Fábrica de Farinha e nos retiros arredores das casas.

Os entrevistados consideram esse saber como algo tradicional, visto que, na fabricação da farinha, é necessário algumas técnicas e esse processo é ensinado aos membros da família, tanto que, desde criança, o menino já fica de cócoras próximo ao tanque, descascando a mandioca, ralando-a ou amassando o bagaço no tipiti (Cesto cilíndrico de palha em que se mete a mandioca para ser espremida):

Professora, a senhora vai sempre ver esse tanque cheio de mandioca, porque a maioria das famílias fazem farinha, até as crianças sabem como produzir, algumas vem ajudar o pai, vão na roça e levam junto com o pai a farinha para ser vendida na cidade, antigamente essas crianças eram mais espertas hoje em dia só ficam na televisão, mas ainda dá para ver esses meninos ajudando na fábrica (Morador José).

Atualmente, a comunidade obtém uma fábrica semimecanizada de pequeno porte, onde são produzidas as grandes quantidades de litros de farinha que são vendidos no centro de Moju e para os demais municípios, sendo uma das principais fontes de renda para os poacenses, além de ser um saber repassado para as próximas gerações. Observa-se que a produção de farinha é um dos elementos importantes para a renda familiar, e, aparentemente, quase todos os componentes da casa participam do processo de fabricação ou comercialização do produto. Além disso, esse fato carrega consigo um vasto conhecimento e experiência nesse processo. Eles são repassados para cada geração, e vão se adaptando também as modernizações e aos processos mecanizados.

Um acontecimento importante para a comunidade e que está relacionado a fabricação da farinha, foi a Festa da Mandioca, a qual foi elaborada pelo espaço escola. Nela, 5 comunidades estiveram presentes, o que oportunizou um momento de interação de todas as coordenações da comunidade poacense. Foi um acontecimento que tinha como objetivo gerar renda por meio das vendas, bingos e atividades, e essa renda serviria de auxílio para a Casa da Farinha, ampliando o espaço, comprando equipamentos para obter uma melhor produção e servindo de fomento à cultura e os saberes que a comunidade possui. Infelizmente, essa festa só ocorreu uma única vez, pois a comunidade não deu prosseguimento anualmente nesse feito.

Outro saber que os entrevistados retratam como identitários da comunidade de Poacê é o USO DE ERVAS MEDICINAIS e as COMIDAS TÍPICAS do espaço. Em relação ao uso de ervas medicinais, os moradores enfatizam que, antigamente, pouco se tomava remédio em comprimido, era feito o uso de ervas, folhas, raízes retirados do mato e produzido um chá que, segundo eles, era mais eficaz que esses remédios da farmácia, além de ser natural, não fazendo assim um dano à saúde.

Antigamente a gente fazia os chazinhos, com os ingredientes da própria natureza, a minha mocidade inteira eu passei tomando chá, as plantas têm um poder de cura, mas tem que ter fé, e o corpo tem que estar protegido e, isso é feito pelas rezas que defendem a gente. Hoje em dia têm os remédios, mas nunca deixei de acreditar nas plantas e tentei ensinar isso para minhas filhas, algumas passaram para suas filhas e outras esqueceram isso (Moradora Maria).

No decorrer da entrevista com essa moradora, uma das mais antigas da comunidade, ela retratou que existia uma pequena plantação apenas de ervas

medicinais em seu quintal, e muitas pessoas iam em busca dela para pedir socorro. Com o tempo, ela não pode cuidar mais desse espaço, então hoje esse acervo não existe, as plantas morreram levando consigo diversos saberes que, infelizmente, não foram perpetuados pela comunidade.

São saberes, segundo Hage (2005, p. 37), que podem ser visualizados como saberes das experiências, sendo eles “os saberes das ciências práticas e dialógicas das populações tradicionais, os quais são, insistentemente, construídos e vivenciados, com frequência, fora das salas de aulas e não cercados pelos conhecimentos formais”. Porém, mesmo sendo saberes de experiência vivenciados na relação prática socioculturais com a biodiversidade, eles possuem a mesma dimensão dos saberes considerados científicos, visto que ambos contribuem para a formação identitária do indivíduo, ou seja, um saber não pode ser substituído ou subestimado pelo outro.

Em relação às comidas típicas, ao dialogar sobre isso com a comunidade, os entrevistados enfatizam que ainda utilizam várias ervas e temperos no cozimento de suas comidas, assim como produzem alimentos tendo os ingredientes nativos como principais elementos que enraízam os saberes do povo e expressam a culinária típica daquela região. Dentre as variedades de alimentos listados pelos entrevistados, destaco esses que apareceram em maior quantidade: muçum na castanha, caipira a cabidela, biju-pé-de-preto, chocolate com tapioca e castanha, biju de tapioca, bolo de goma, café torrado com erva doce, gemada com leite de Amapá, moquém de caça ou pescado, chibé, mingaus de milho, de arroz, de macaxeira ralada amassada e peneirada, carimã de farinha, caribé com goma de tapioca; com açaí e bacaba, maniçoba, molho de tucupi etc.

Dialogar com o leitor sobre a relação que a escola Bom Prazer construiu com a comunidade no decorrer dos anos, fazendo um aparato geral de como essa relação foi se modificando com o passar do tempo, e a forma que se encontra na atualidade, enfatiza os trabalhos desenvolvidos que fomentam os saberes culturais locais da comunidade e dialogam com outras culturas.

Durante as entrevistas, a moradora Marta relatou que, antes da escola ser construída, as aulas eram ministradas no barracão, espaço amplo e que dava para exercer a docência, porém havia um problema relativo à estrutura do espaço, então reuniram a comunidade, fizeram uma revitalização, uma desinfecção, porque tinha muitas pulgas, e organizaram fisicamente o espaço com a colaboração de todos. De acordo com a moradora, a “escola” inicialmente tinha uma boa relação com a comunidade visto que, devido à falta de recursos, a comunidade supria essas necessidades e a escola, por sua vez, ajudava os pais na Educação dos seus filhos matriculados e até mesmo os que não constavam como alunos, os chamados “alunos encostados”, eram crianças

pequenas e a política educacional de Moju não ampliava a Educação para esse nível, então era algo discutido com a comunidade, gerando uma colaboração de ambas as partes.

As aulas no barracão duraram em média uns 3 anos até que ocorresse a construção definitiva do espaço escolar. Essa construção foi efetivada por meio do diálogo da comunidade com a escola e com o Governo. A moradora ainda destaca que não tinham uma merendeira disponibilizada pela Prefeitura, então novamente, em parceria com a comunidade, fizeram um acordo de que, a cada semana, uma ou duas mães ficariam responsáveis de realizar a merenda. Durante a missa, nos avisos pela manhã, eram anunciados os responsáveis da semana, e isso fazia a comunidade lembrar dos "mutirões familiares", que eram eventos onde se reuniam várias famílias para realizar uma ação em benefício de todos.

Mesmo possuindo inicialmente essa colaboração entre a comunidade e a escola, a moradora Marta ressaltava que era necessário fazer os moradores entenderem seus direitos enquanto cidadãos, então a escola promovia palestras e encontros no barracão para gerar esses debates, assim como, as lideranças se reuniam para dialogar com as políticas públicas e a maneira que a comunidade poderia utilizá-las para o seu benefício que é de direito.

Esses debates relativos aos direitos que a comunidade possui e a necessidade de conhecê-los pode ser compreendido como uma "dimensão ético-política" em que busca analisar a realidade diversificada e propor projetos políticos de transformação social, com propósito de humanização e libertação do indivíduo e seu grupo social (OLIVEIRA, 2015). A escola, em colaboração com a comunidade, efetuou alguns projetos que trouxeram diversos benefícios, dentre eles, destacam o Projeto "Quem sou eu?" Esse projeto, segundo a moradora, tinha como foco auxiliar os alunos no reconhecimento, empoderamento e na aceitação de sua identidade, visto que, de acordo com Freire (2003, p. 28 apud OLIVEIRA, 2015, p. 76) "O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados" ou seja, o professor precisa conhecer seus alunos e seus contextos familiares, culturais, identitários para assim dialogar com eles, colocando-os como centro do processo educativo e não como um produto final.

Nesse projeto, a moradora destaca que tinha como foco auxiliar o educando no reconhecimento dos saberes identitários de sua comunidade, por meio do reconhecimento dos saberes locais, entre eles, destacam-se a festividade, pois, durante a festividade de Santa Luzia, a escola participava, ficando, por vezes, responsável na ornamentação do espaço, e a noite fazia uma ladainha para a santa, assim como a professora incentivava os alunos a

participarem. Durante a preparação para a festividade, a professora trabalhava em sala com textos relacionados ao tema, com pesquisas com as famílias para conhecerem como eles se organizavam nesse período e como essas práticas religiosas iniciaram em suas casas, dentre outros assuntos.

Outro projeto em destaque denomina-se de Mandioca Remanescente de Quilombo, que está relacionado às práticas econômicas e culturais da comunidade na fabricação da farinha de mandioca. Para a realização desse projeto, ocorreu uma unificação entre 5 comunidades do território de Jambuaçu obtendo as perspectivas de ensino e aprendizagem norteadas pelo comprometimento de trabalhar a realidade local, em benefício da Educação quilombola das comunidades do território de Jambuaçu. Foi trabalhado em conjunto os conteúdos curriculares contidos no programa Escola Ativa e o viver da comunidade remanescente de quilombo Mojuense: Realidade histórica, cultural, socioeconômica, etc. Abordando temas interdisciplinares, focando a pedagogia da alternância, enfatizando o elo entre o quilombola e sua cultura, o hábito de cultivar mandioca e o que tudo isso representa hoje na prática para o aluno quilombola enquanto um ser social.

Além desses projetos efetuados pela escola, destaca-se também a formação de um grupo de carimbó criado por uma professora que não residia na comunidade, mas de acordo com os moradores a mesma reuniu os pais e buscou conhecer a realidade do Poacê e suas especificidades. Dessa forma, por intermédio desse diálogo, a professora fundou esse grupo de carimbó e, até o presente momento, ele ainda existe, porém não é mais coordenado pela escola, e sim por duas mães.

De acordo com as moradoras Rosa, Rute e Ester, muita coisa mudou no processo educativo, pois pouco se visualiza a parceria entre escola e comunidade, sendo reduzido apenas às reuniões semestrais e nelas se dialogam apenas com o comportamento e a aprendizagem do aluno. Enfatizam também que o fomento às práticas culturais se tornou eventos raríssimos sendo deixado restrito as datas comemorativas e o espaço da sala de aula.

O contato entre o ambiente escolar e a comunidade já esteve em evidência e fortemente elaborado, entretanto, hoje se encontra fragilizado e repleto de dificuldades que, infelizmente, afetam no processo de ensino e aprendizagem, ocorrendo um distanciamento dos conhecimentos escolares e dos conhecimentos familiares, fazendo com que a Educação intercultural seja apenas uma utopia.

Para a realização de práticas pedagógicas decoloniais na escola de Poacê, busca-se, por meio da fala da coordenadora e das professoras, identificar como os saberes socioculturais, regionais e territoriais estão organizados no currículo escolar e nos planos de aulas, assim como

pretende-se caracterizar de que forma a interculturalidade está expressa nas práticas pedagógicas dos professores, buscando conhecer a maneira que a coordenação e os professores exercem a Educação plural que valoriza e dialoga sobre a diversidade cultural. A coordenadora, que já atua na escola Bom Prazer há três anos, destaca em sua fala a diferença que encontrou em trabalhar numa escola Quilombola em comparação às localizadas na cidade.

Durante o diálogo, a coordenadora destaca que a escola faz parte desse debate político, pois as crianças internalizam dentro da sala de aula os debates que ouvem nos arredores da vila, onde ressaltam a necessidade de uma estrada de qualidade, uma melhoria na iluminação, uma merendeira na escola e uma qualidade na Educação etc. Portanto, a coordenadora enfatiza a necessidade de dialogar sobre esses assuntos dentro de sala de aula, auxiliando o aluno na sua construção de pensamento e ideias, porém retrata que “ainda é bem pouco esse diálogo, então a escola acaba ficando distante desses assuntos”.

Souza e Sarmento (2010) dizem que a escola é um espaço de diálogo, e a comunidade é um espaço de saberes. Desse modo, ambos devem intercruzarem entre si, auxiliando o educando na sua formação identitária, na qual o aluno poderá visualizar sua realidade, observar as desigualdades que estão enraizadas nela e, por meio dos debates na escola, poderão propor alternativas de modificação. Nesse sentido, se a escola não propuser uma Educação crítica, acaba por reforçar os padrões tradicionais e potencializar os padrões advindos do colonialismo e da colonialidade.

Oliveira e Candau (2010) expõem, nesse aspecto, que colonialidade do poder está relacionada ao imaginário do outro, na qual a colonialidade reprime os modelos de produção de conhecimento dos grupos subalternizados e impõe um mundo de símbolos, imagens e conceitos do colonizador, criando uma espécie de fetichismo epistêmico. A colonialidade do saber está relacionada à negação dos saberes dos povos tradicionais, reforçando a imagem de superioridade intelectual do colonizador, pois eles pertencem à raça legítima.

Por fim, a colonialidade do ser, a qual fomenta o pensamento de negação do estatuto humano, enfatiza que o oprimido é incapaz de evoluir. Nesse sentido, essas referências de opressão podem ser encontradas na escola se não houver uma tentativa de diálogo crítico sobre a realidade do educando, sobre os problemas sociais e identitários que enfrentam, sobre a relação da escola, comunidade e família, e, principalmente, sobre a autoafirmação do ser enquanto sujeito quilombola produtor de conhecimento.

Nessa entrevista, o fato em destaque está relacionado a organização curricular da escola. A coordenadora destaca que: “Ainda não temos um PPP na escola, estamos nos organizando para fazer um” (Coordenadora Paula). Ela

diz que é possível identificar uma preocupação relacionada aos saberes culturais, a preservação dos conhecimentos e identidades tradicionais, entretanto, devido a escola não possuir um Projeto Político Pedagógico (PPP), esses levantamentos ficam no campo das ideias, não estão presentes teoricamente no cotidiano escolar. Soares (2013, p. 13) destaca que “não basta uma compreensão das estruturas do currículo instituído ou escolar, é preciso desenvolver uma práxis formativa, que potencialize uma formação de qualidade para os estudantes”.

No decorrer da conversa, foi perguntado se a escola já havia efetuado alguma atividade, durante esses três anos, relacionada ao fomento da cultura local e ao diálogo crítico com as demais culturas, e a coordenadora destacou que, infelizmente, não realizaram algo do tipo, porém as professoras dentro de sala realizam atividades relacionadas a cultura local e os saberes adversos, porém, a coordenadora não soube exemplificar alguma atividade já realizada. Nessa entrevista, ficou evidente as dificuldades da escola enquanto gestão, uma vez que não possui seu documento norteador do processo educativo, e, infelizmente, aparenta não possuir uma relação de proximidade com a comunidade, deixando a impressão de que a escola é uma instituição que se localiza no território, porém não faz parte dele.

A professora Joana, que já possui 7 anos de atuação na escola Bom Prazer, é professora no período da tarde contendo alunos de 3º a 5º ano e se considera ribeirinha, vinda do alto Moju, onde prestou concurso com o objetivo de um emprego fixo, e, por isso, decidiu vim para o campo porque havia um maior número de vagas. Hoje, a professora reside na comunidade pois, devido aos filhos, ela decidiu morar dentro desse espaço desde 2014.

A professora Raimunda reside em Abaetetuba, passou no concurso público de Moju em 2016 e, em 2017, iniciou suas atividades no território de Jambuaçu. Durante esse período, já atuou em três escolas diferentes dentro do território e hoje encontra-se lotada na escola Bom Prazer.

A professora Joana destaca que a comunidade não possui “raízes quilombolas”, ou seja, não expressam com veracidade os saberes culturais, entretanto, eles estão presentes sim na identidade do aluno, pois, de acordo com Hall (2005), a identidade é algo formado e estruturado ao longo do tempo, o indivíduo não nasce pronto, consciente do seu processo social, mas, por meio das trocas sociais, os processos de identificação vão sendo formulados.

Soares (2013) expõe que, se a escola não fomentar os debates relativos a cultura e a historicidade dos povos negros, esse fato ficará internalizado, e não gerará uma autoafirmação, fazendo o aluno visualizar o ambiente escolar apenas como um espaço de estudos e não de debates sociais, ocorrendo uma descontextualização dos conhecimentos produzidos, o que contribui para um

ensino menos reflexivo e, automaticamente, uma aprendizagem menos significativa, gerando um currículo escolar ainda mais colonizador.

Na fala da professora Raimunda, é possível identificar algumas dificuldades que a Educação quilombola enfrenta e acaba incapacitando a atuação da professora. Entre essas dificuldades, ressalta-se as salas multisseriadas, que englobam mais de uma série em uma mesma sala de aula. A existência dessa dificuldade pode ser compreendida pelo fato de a formação acadêmica não preparar os professores para essa atuação, não os levar para vivenciar essa realidade o que acaba limitando sua atuação, e quando se deparam com outros locais de atuação, infelizmente, encontram dificuldades.

Além disso, a professora destacou a falta de recursos materiais, que são um dos principais desafios de se trabalhar na Educação do campo. Portanto, o professor acaba ficando limitado, tendo que procurar a cada instante novas metodologias e meios de trabalho para que esses problemas não afetem de forma assídua a sua atuação e o aprendizado dos alunos.

Mediante a essas falas, percebe-se que tanto a professora Joana quanto a professora Raimunda tentam manter uma boa relação com a comunidade, entretanto, a professora Joana acaba distanciando-se das atividades que a comunidade realiza e pouco envolve em suas práticas em sala de aula os fatores culturais que estão presentes no quilombo, acentuando, assim, esse distanciamento entre escola e saberes culturais. Já a professora Raimunda tenta englobar a comunidade nas atividades que realiza, participa das atividades propostas pela comunidade, mesmo não residindo nesse local, e mostra obter uma boa relação com a comunidade, entretanto, ambas as professoras expõem que existe esse distanciamento, porém não é considerado conflituoso.

Ao retratar sobre as práticas pedagógicas que envolvam os saberes culturais, identificou-se outra problemática, visto que, aparentemente, esse fator ainda é algo pouco discutido na formação dos professores, na prática em sala e na convivência com a comunidade. Nessas falas, pode-se verificar que a professora Joana pouco trabalha a realidade cultural dos alunos, entretanto, o acredita que a maneira de os auxiliarem seria deixar livre o espaço para a comunidade efetuar esses debates, ou seja, não fará interferências negativas nem positivas nesse processo, mas nas datas comemorativas tenta fazer um trabalho que internalize as questões culturais e identitárias da comunidade.

Compreende-se que as professoras não podem visualizar as relações de conflito identitário como uma dificuldade para dialogarem com os saberes culturais, muito pelo contrário, devem utilizar esses conflitos como meio de diálogo intercultural, auxiliando o aluno a se identificar e se reconhecer nesse espaço, assim como fomentará o senso crítico por meio da teoria dialógica,

auxiliando o aluno a perceber as relações de poder e as desigualdades que se instauram na sociedade atual.

Na entrevista com a coordenadora e as professoras, percebe-se que pouco se trabalha os saberes culturais e eles estão distantes de uma Educação intercultural decolonial, visto que a escola, atualmente, encontra-se presente no ambiente quilombola, porém não está conseguindo obter grandes interferências nele, por falta de diálogo com a comunidade, por falta de recursos materiais, por falta de conhecimento relativo a tradição e a história quilombola, por falta de um documento Político Pedagógico de direcionamento para o espaço escolar etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É a partir da compreensão da amplitude do currículo escolar e a sua função social e cultural com práticas pedagógicas decoloniais que a presente pesquisa admite que a investigação realizada em Poacê pode contribuir e dialogar com as questões políticas, sociais, econômicas e culturais expressas no ambiente escolar e social, uma vez que, no currículo escolar, subjazem ideologias, e na maioria das vezes, evidenciam reflexos de uma política de dominação e controle, haja vista que a escola ora silencia, ora afirma a identidade de um determinado grupo. Dessa forma, as teorias curriculares escolares podem ser consideradas como um aparelho ideológico do Estado que utilizam desse currículo escolar para transmitir visões, de certa forma pré-estabelecidas pelas classes dominantes, enfatizando a ideia de “existência” das classes superiores e as subalternas. Mediante a isso, compreende-se que as características de poder marcam esse campo de estudo em diversos contextos e espaços históricos de diferentes países, inclusive o Brasil.

No trabalho de campo, obteve-se um contato com a comunidade quilombola, por meio de diálogos com os moradores nas tarde ensolaradas, debaixo de uma sombra. Nessas conversas, foi possível conhecer alguns saberes considerados de tradição da comunidade, os quais foram dialogados no decorrer do texto: respeito aos mais velhos, a confecção artesanal das panelas de barro, a feitura da farinha, sendo esse um dos principais sustento da renda familiar, a utilização das ervas medicinais como forma de cura para diversas doenças etc.

Em relação ao espaço escolar, foi possível observar que ainda há uma dificuldade em implementar esses saberes nas práticas pedagógicas das professoras, os quais só são lembrados em datas comemorativas e não

possuem uma real ligação com a comunidade e com os saberes culturais. Logo, torna-se distante a obtenção de uma Educação intercultural crítica.

Durante a pesquisa, houve contato com algumas lideranças do território e alguns pais dos alunos da escola Bom Prazer, os quais fizeram uma pequena retrospectiva dos projetos, ações e atividades já realizados em colaboração entre escola e comunidade. Por meio desses relatos, busquei identificar os saberes socioculturais, regionais e territoriais que são considerados na organização pedagógica do currículo da Educação escolar quilombola em cooperação com a comunidade do Poacê.

Os moradores destacaram que a comunidade sempre obteve uma boa relação com a escola, visto que a maioria dos direitos adquiridos obtiveram a participação e até mesmo iniciaram a partir das discussões dentro do ambiente escolar, e os projetos efetuados obtinham a participação ativa de todos, entre esses projetos destacam-se: Quem sou eu? Quilombolinha e Mandioca Remanescente de Quilombo.

É possível identificar que, inicialmente, a escola trabalhava de forma assídua e constante os saberes culturais, regionais e territoriais presentes na comunidade do Poacê, porém, ela sempre obteve um problema relativo ao currículo, pois não possuía e, até o presente momento, não obtém um Projeto Político Pedagógico formulado e em prática, então as atividades eram direcionadas de forma “aleatória”, não seguindo um plano único, mas variando a partir das ideias que iam surgindo ao longo do tempo e isso dificultou as minhas análises, pois tive que me restringir apenas às falas e exemplos ditos pela coordenadora e as professoras, que também não me disponibilizaram os seus planos de aula.

Tendo em vista os aspectos observados, foi possível destacar que o ambiente escolar e os indivíduos que compõem da Comunidade do Poacê ainda encontram dificuldades para fomentar a cultura local e dialogar com outras culturas tendo em vista que sua formação não os preparou para uma atuação no campo, nas salas multisseriadas e nas comunidades tradicionais, e encontram dificuldades relativas aos recursos materiais que acabam limitando sua atuação em sala. Portanto, a presente pesquisa torna-se um espaço de reflexão, visto que a formação e atuação dos professores não se restringe apenas às salas de aula em escolas localizadas na zona urbana, mas também, é necessário oportunizar aos discentes dos cursos de graduação a vivência em espaços tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos etc.), ampliando o horizonte de atuação e as metodologias a serem utilizadas, auxiliando assim,

no enriquecimento intelectual, profissional, acadêmico e pessoal do educando, esse que, ao adentrarem nesses ambientes, não formularão currículos tradicionais e distantes da realidade social, familiar, cultural e identitária dos povos tradicionais.

Por fim, a presente pesquisa obteve um significado acadêmico e pessoal, relativos ao campo curricular, práticas pedagógicas na perspectiva decolonial, interculturalidade etc., entretanto, ainda há uma necessidade no aprofundamento dessas vertentes de estudos, pois são rodeados de saberes que não podem limitar-se apenas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALVARES, S. C. A pedagogia artesã como práxis educativa em culturas populares tradicionais. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e186330, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201945186330. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157833>. Acesso em: 16 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- CANDAU, Vera Maria e Antônio Flávio Moreira (org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**, 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma Educação “outra”?** 1. Ed- Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.
- CANDAU, Vera Maria. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(S): Uma Aproximação, **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, agosto/2002.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e formação de professores** - João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural**. Mediações necessárias- DP&a, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação para a liberdade**. Porto: Escorpião, 1973.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo. Claro Enigma, 2015.

HAGE, Salomão Mufarrej (org.) **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais hoje. In: **Epistemologias do Sul**: Pensamento Social e Político em/desde/para América Latina, Caribe, África e Ásia. Volume 1, número 1, 2017. ISSN: 2526-7655 Foz do Iguaçu/PR: Universidade Federal da Integração Latino-Americana.
<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/790/2880> Acesso dia 15 de julho de 2023.

MINAYO, Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Gomes. **Pesquisa Social**: teoria, métodos e criatividade. 28.ed - Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Batista- 5. Ed- São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Paulo Freire**: gênese da Educação Intercultural no Brasil. 1 ed.- Curitiba, PR: CRV, 2015. 120p.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e Educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** - Belo Horizonte v 26, n.01, p. 14-40. abril. 2010.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, v. 19, n. 55, p. 9–31, set. 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23°. Ed. Ver e atual- São Paulo: Cortez 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo- 3 ed. 1 reimp- Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Josevandro Chagas. O currículo escolar e os atos de currículo: contribuições no processo de formação de identidades. **Espaço do Currículo**, v6, n1, p. 7-19, janeiro e abril de 2013.

SOUZA, Maria Martins de; SARMENTO Tereza: **Escola-família-comunidade**: uma relação para o sucesso educativo gestão e desenvolvimento. 2010.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Submissão em 22 de junho de 2023.

Aceite em 23 de julho de 2023.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0
Internacional. Texto da Licença:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>