

Comunidades Ribeirinho-Quilombola: discussão, resistência e ensino em tempos de pandemia¹

Comunidades Riverside-Quilombola: discusión, resistencia y enseñanza en tiempos de pandemia

Riverside-Quilombola Communities: discussion, resistance and teaching in times of pandemic

Ecilia Braga de Oliveira²

Luís Paulo Carvalho Monteiro³

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues⁴

Zilca do Socorro Pontes Cristo⁵

Driele Salazar Damasceno⁶

Resumo

Este artigo se articula à pesquisa de Mestrado Profissional em Letras em andamento que trata dos saberes cotidianos de alunos ribeirinho-quilombola (PROFLETRAS/UFPA) e às ações de Iniciação Científica (PIBIC/UFPA) desenvolvidas em uma escola pública de comunidade ribeirinha-quilombola na Amazônia paraense. Consideramos que as práticas socioculturais que chegam à escola favorecem os diálogos com os aspectos curriculares ampliando o repertório e a circulação pelos gêneros discursivos (escritos e orais). Isso significa inserir também a tradição oral que constitui a comunidade. Tais saberes precisam ser mobilizados e valorizados nos contextos escolares. Por isso, o acesso aos meios tecnológicos digitais nas comunidades ribeirinhas-quilombolas

¹ Artigo apresentado no Latinidades – Fórum Latino-Americano de Estudos Fronteiriços, na modalidade online, 2020.

² Mestranda do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS; Universidade Federal do Pará; Professora de Língua Portuguesa, SEMED Acará/PA, Belém, Pará, Brasil; eciliasim@hotmail.com

³ Graduando do curso Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens- IEMCI; Universidade Federal do Pará - UFPA, Belém, Pará, Brasil; lupamo22@gmail.com

⁴ Doutora em Educação; Docente do Instituto de Educação, Matemática e Científica; Universidade Federal do Pará – UFPA; Belém, Pará, Brasil; irodrigues@ufpa.br

⁵ Especialista em Educação Especial; Universidade federal do Pará – UFPA; Professora do EFI, SEMED Acará/PA, Belém, Pará, Brasil; zilcacristo@gmail.com

⁶ Graduanda do curso Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens- IEMCI, Universidade Federal do Pará - UFPA, Belém, Pará, Brasil; drickasalazar@gmail.com

poderia motivar e garantir condições para que os alunos permaneçam na escola nesta fase de pandemia. Isso poderia refletir garantias básicas constitucionais que propiciem uma educação democratizada e de qualidade. Nesse contexto, como garantir o direito à educação da comunidade do campo? Assim, objetivamos analisar como os estudos decoloniais auxiliam na formação crítica de professores, tendo em vista uma educação emancipatória. A metodologia leva em consideração o caráter bibliográfico abrindo para uma dimensão empírica desenvolvida a partir das discussões em reuniões remotas, webinários, em função do distanciamento social proveniente do período de pandemia. Optamos pelos estudos de Freire (1979; 1989; 1996) Fernandes (1996); Arruda (2009); Anjos (2006), Alves (2014) e Walsh (2013) que cooperam para uma perspectiva que enfrente a colonialidade, posto que o pensamento decolonial propõe a valorização dos diferentes conhecimentos de maneira ética, estética visibilizando sujeitos diversos e não apenas os valorizados pela tradição eurocêntrica. Dessa maneira, formação inicial e continuada de docentes na Amazônia são problematizadas em prol do processo de ensino e aprendizagem dos alunos nos diálogos com o cotidiano ampliar as maneiras de se construir o conhecimento.

Palavras-chave: Práticas socioculturais; Ribeirinho-quilombola; Decolonialidade.

Resumen

Este artículo se articula a la investigación de una Maestría Profesional en Letras en Curso que trata del conocimiento cotidiano de los estudiantes ribereños-quilombolas (PROFLETRAS/UFPa) a las acciones de Iniciación Científica (PIBIC/UFPa) desarrolladas en una escuela pública de la comunidad ribereña-quilombola en la Amazonía Paraense. Consideramos que las prácticas socioculturales que llegan a la escuela favorecen los diálogos con los aspectos curriculares ampliando el repertorio y la circulación por los géneros discursivos (escritos y orales). Esto significa insertar también la tradición oral que constituye la comunidad. Es necesario que esos conocimientos se movilicen y se valoren en los contextos escolares. Por esta razón, el acceso a los medios tecnológicos digitales en las comunidades ribereñas podría motivar y garantizar las condiciones para que los estudiantes permanezcan en la escuela en esta fase de una pandemia. Esto podría reflejar las garantías constitucionales básicas que proporcionan una educación democratizada y de calidad. En este contexto, ¿cómo se puede garantizar el derecho a la educación de la comunidad rural? Así, pretendemos analizar cómo los estudios descoloniales ayudan a la formación crítica de los maestros, con el objetivo de una educación emancipadora. La metodología tiene en cuenta el carácter bibliográfico abriéndose a una dimensión empírica desarrollada a partir de las discusiones en reuniones remotas, webinars, en función del distanciamiento social del período pandémico. Hemos elegido los estudios de Freire (1979; 1989; 1996) Fernandes (1996); Arruda (2009); Anjos (2006), Alves (2014) y Walsh (2013) que cooperan para una perspectiva que se enfrenta a la colonialidad, ya que el pensamiento descolonial propone la valoración de los diferentes conocimientos de forma ética, la estética visibilizando temas diversos y no sólo los valorados por la tradición eurocéntrica. De esta manera, la formación inicial y continua de los profesores en la Amazonia se problematiza a favor del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en los diálogos con la vida cotidiana para ampliar las formas de construir el conocimiento.

Palabras clave: Prácticas socioculturales; Ribeirinho-quilombola; Descolonialidad.

Abstract

This article is articulated to the research of Professional Master in Letters in progress that deals with the daily knowledge of riparian-quilombola students (PROFLETRAS/UFPa) to the actions of Scientific Initiation (PIBIC/UFPa) developed in a public school of riparian-quilombola community in the Pará Amazon. We consider that the socio-cultural practices that arrive to the school favor the dialogues with the curricular aspects enlarging the repertoire and the circulation by the discursive genres (written and oral). This means to insert also the oral tradition that constitutes the community. Such knowledge needs to be mobilized and valued in school contexts. For this reason, access to digital technological means in riverside communities could motivate and guarantee conditions for students to remain in school in this phase of the pandemic. This could reflect basic constitutional guarantees that provide a democratized and quality education. In this context, how to guarantee the right to education of the rural community? Thus, we aim to analyze how decolonial studies help in the critical formation of teachers, aiming at an emancipatory education. The methodology takes into consideration the bibliographic character opening to an empirical dimension developed from the discussions in remote meetings, webinars, in

function of the social distancing coming from the pandemic period. We have opted for the studies of Freire (1979;1989; 1996) Fernandes (1996); Arruda (2009); Anjos (2006), Alves (2014) and Walsh (2013) that cooperate for a perspective that faces coloniality, since decolonial thinking proposes the valorization of different knowledge in an ethical way, aesthetics visibilizing diverse subjects and not only those valued by the Eurocentric tradition. In this way, initial and continued formation of teachers in the Amazon are problematized in favor of the teaching and learning process of students in dialogues with daily life to expand the ways of building knowledge.

Keywords: Sociocultural practices; Ribeirinho-quilombola; Decoloniality.

1. Introdução

A Educação do campo é considerada como direito fundamental às comunidades ribeirinho-quilombolas, conforme aponta a Resolução CNE 08/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Entretanto, na prática, ainda há distanciamento entre o que prevê a legislação em vigor e as dinâmicas escolares nos referidos contextos, o que nos faz refletir sobre como garantir o direito à educação da comunidade do campo.

As práticas socioculturais que chegam à escola por intermédio do conhecimento dos alunos e relação deles com o território fazem parte dos seus conhecimentos, o constituem. Tais práticas socioculturais são bastante ignoradas, quando deveriam favorecer o repertório constituído por lendas, contos, histórias de vida, em especial, as mais detidas na tradição oral. Esses saberes precisam ser mais legitimados nos contextos escolares valorizando as identidades dos educandos e os desafiando na ampliação das suas experiências com as mais diferentes áreas do conhecimento em prol das aprendizagens.

Outros aspectos que precisam ser problematizados se referem aos conflitos religiosos, baixa escolarização dos membros familiares dos alunos, dificuldades de acesso aos serviços públicos básicos, internet, discriminação, etc.. Isso contribui com a desmotivação desses sujeitos em relação à escola. Desse modo, a partir da pesquisa em andamento em uma comunidade ribeirinho-quilombola, selecionamos as práticas de linguagem da comunidade para fomentar discussão pautada nos estudos decoloniais (MOTA NETO, 2015; DIAS & ABREU, 2019) e nos encaminhamentos freireanos (1979;1989; 1996). Assim, o ambiente virtual foi potencializado pelas reuniões de estudos, escrita colaborativa e socialização por meio de diferentes *lives* das quais selecionamos e que passaremos a apresentar.

As dinâmicas de estudo, escrita colaborativa e lives a respeito dos projetos desenvolvidos na comunidade ribeirinho-quilombola ocorreram no âmbito do evento “Diálogos

Formativos I, II e III: Educação Básica e Universidade” promovido pelo projeto de pesquisa “Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na Formação docente” que agrega duas pesquisas (graduação e pós) que deram origem à discussão apresentada neste artigo.

O evento integrou estudos com docentes da educação básica, pós-graduandos, formadores, coordenadores pedagógicos, diretores, integrantes da Rede de Bibliotecas comunitárias Amazônia Literária e licenciandos diante desta fase de Pandemia. Assim, a mobilização das ferramentas digitais e o planejamento das fases do trabalho se configuraram em estratégias de resistência formativa dos sujeitos em prol dos alunos da educação básica que ainda se encontram em processo de adaptações de retorno às escolas e de continuidade das pesquisas de Iniciação científica e da Pós-Graduação.

2. Lives no contexto pandêmico

No período de 22 de junho a 4 de julho de 2020, *pós-lockdown*, mas ainda em fase de confinamento, a coordenação do projeto de pesquisa organizou os “Diálogos Formativos I” online por meio de Lives para estudantes da graduação e pós-graduação, colaboradores, bolsistas e docentes da rede pública para discutir propostas de ensino e metodologias desenvolvidas nos projetos como forma de seguir com os estudos e discutir alternativas diante da fase pandêmica.

Como todo momento difícil na história da humanidade exige determinadas mudanças práticas, na contemporaneidade, os hábitos culturais e reflexões sobre as ações cotidianas não foram diferentes. Estávamos de algum modo confortáveis com as formas presenciais de aprender e de ensinar, trabalhar e nos relacionar. De repente, fomos surpreendidos por uma pandemia de escala global que ainda nos causa sofrimentos, estresses e incertezas. Consequentemente, uma necessária e urgente adaptação para sobreviver a tudo isso se mostrava relevante, no paralelo dos cuidados com os familiares e integrantes dos diferentes projetos (ensino, extensão e pesquisa) articulados ao projeto principal. O que se fazia no coletivo, passou a ser feito de maneira quase individualizada. Foi uma espécie de mitose⁷ das comunidades nas

⁷ Mitose é o processo em que uma célula se divide em outras células menores. É uma das fases do processo de divisão celular ou fase mitótica do ciclo celular.

quais as células vão se dividindo em células menores, dando independência aos novos núcleos. Isso cria oportunidade de desenvolvimento, buscando autonomia ao novo sujeito que é impulsionado a crescer, mas insistimos no coletivo.

Diante das circunstâncias, ou construíamos alianças e resistíamos como fizeram as populações tradicionais violadas pelos colonizadores, ou ainda abandonávamos nossas pesquisas. Acumulamos prejuízos pessoais e profissionais por alguns meses. Isso pode refletir de maneira inadequada na nossa formação, nos centros de pesquisas e na educação básica considerando os projetos aprovados nos editais e as necessidades de apoio aos docentes da educação básica. Como se observa, optamos por nos manter isolados, cuidarmos dos que precisavam de apoio e criamos estratégias para seguir com os estudos possíveis.

A partir da lei 13.979⁸ que dispõe sobre o isolamento social e a quarentena para evitar a contaminação ou a propagação do vírus, fomos obrigados a migrar para outros espaços, nossa casa passou a ser também a nossa sala de aula. Passamos a ter uma espécie de relacionamento mais recorrente com o ambiente virtual. Isso não significa dizer que há um ensino a distância e sim ensino remoto, posto que o Ensino a distância ganhou visibilidade no Brasil na década de 60, quando o Ministério da Educação e Cultura criou o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), conforme apontam os estudos de (SARAIVA,1996). No cenário atual, o ambiente virtual se mostra como *locus* de interação educativo é consequência da necessidade vigente, é o que afirmam Bueno e Gomes (2011, p. 54).

A educação reflete as transformações da base material da sociedade e, por isso, não está acima da sociedade, mas consiste em uma dimensão concreta da vida material e que se modela em consonância com as condições de existência dessa mesma sociedade (BUENO; GOMES, 2011, p. 54).

Dessa forma, um país com realidades distintas como o nosso, em que escolas e faculdades não chegam a todos os lugares, o ensino remoto passa a ser a única alternativa de acesso ao conhecimento veiculado nas instituições de ensino. Por isso, a necessidade de se problematizar as condições dos alunos, dos docentes, das ferramentas digitais a serem mobilizadas e das estratégias. As comunidades ribeirinho-quilombola da Amazônia paraense segregadas ao acesso à internet e às tecnologias digitais antes da pandemia seguem, ainda mais,

⁸ Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus.

distanciadas desse tipo de ensino que se anuncia. A falta de estrutura da comunidade escolar passa a ser barreira para o ensino remoto, tendo em vista que docentes e alunos residentes nas comunidades não conseguem se comunicar.

3. A *Live* como espaço de formação continuada de professores

Historicamente os avanços das ciências vêm a contribuir para melhorias da qualidade de vida da humanidade. Em tempos de pandemia, as pesquisas que envolvem os meios tecnológicos ganham projeção com o distanciamento social, sendo indispensáveis no acesso às informações. O computador, o *tablet*, o *smartphone* são instrumentos, que bem utilizados, podem nos conduzir às descobertas e a produzir ciência no combate ao vírus da ignorância, do comodismo, do colonialismo normatizando negligências e violação dos direitos, como a educação.

Em tempos de pandemia, não acessar os espaços físicos das escolas tornou-se necessário para a segurança da comunidade escolar. Docentes e alunos tiveram suas formações interrompidas. O ensino remoto foi impulsionado para tentar dar continuidade às ações de ensino. Objetivando diminuir as consequências da pandemia no campo educacional, principalmente, na escola ribeirinho-quilombola, foram realizadas *lives* no trabalho com a ampliação da pesquisa desenvolvida com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental.

As ferramentas digitais nos auxiliam a prosseguir com nossos estudos apoiando os integrantes, mas em especial, os docentes da educação básica com propostas de ensino que atendessem as demandas das comunidades diante do possível retorno de modo remoto. As atividades remotas em discussão, a escrita colaborativa e desenvolvimento da *live* em questão ocorreram a partir das ações desenvolvidas em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola ribeirinho-quilombola em 2019/2020, em parceria com bolsistas de extensão, iniciação científica e de uma dissertação do mestrado.

Os objetivos da *live* foram manter a rotina de estudos dentro do possível, posto que alguns integrantes manifestaram dificuldades de lidar com o isolamento social; investir nos projetos de formação continuada e nas pesquisas (mestrado e doutorado) em andamento; partilhar experiências formativas e ampliar os estudos das tecnologias digitais do grupo de pesquisa que tivessem como convergir no apoio aos docentes da educação básica. Ou seja, criar

possibilidades para avançar, mesmo no contexto pandêmico. Por isso, os espaços virtuais constituíram formas de atuação para os licenciandos e professores, assim como para os demais participantes. Tais encaminhamentos poderiam favorecer a elaboração de estratégias envolvendo as tecnologias digitais.

Dessa maneira, este trabalho se propõe a direcionar a discussão para uma das reuniões remotas que teve como tema “Contaçon de História e Mediaçon de Leitura no Contexto Ribeirinho-Quilombola” cujo objetivo era partilhar conhecimento das pesquisas que vêm sendo realizadas pela UFPA com acadêmicos e docentes da educação básica. Consideramos que as reuniões remotas se mostraram bastante produtivas para os diálogos formativos.

Podemos mencionar a oportunidade de reunir diferentes pessoas impossibilitadas de um encontro presencial; o uso de variadas multimídias faz-nos acreditar que não estamos em descompasso com os avanços tecnológicos; dúvidas podem ser sanadas pelos mediadores em tempo real; os dados e gráficos, imagem e outras informações podem ser compartilhados com todos ao mesmo tempo. Além disso, as gravações da reunião podem servir de acervo por longo tempo pelos integrantes, além da continuidade de estudos aos que não tiveram condições de acesso à internet durante o evento.

Consequentemente, esse novo contexto acadêmico nos mostrou a necessidade de adaptações às reuniões remotas no momento em que estamos abalados por uma pandemia mundial. Tais adaptações envolvem também, desde aspectos outros de interação, habilidades de utilização das ferramentas digitais e otimização de tempo na organização de eventos que levariam mais tempo de forma presencial e que precisam ter poder de síntese nas discussões.

Portanto, essa reorganização da academia para dar continuidade às pesquisas e à formação (inicial e continuada) levando em conta as limitações causadas pelas diferentes fases da pandemia. Isso ressignificou as maneiras de lidarmos com o conhecimento, problematizando as possíveis formas de retorno, garantindo, assim, o direito à educação e continuidade dos estudos dos projetos desenvolvidos antes da pandemia.

4. O que é ser ribeirinho-quilombola na Amazônia Paraense

O ribeirinho-quilombola tem uma forma específica de viver, trabalhar e morar. É na convivência, na inter-relação com os rios, os igarapés, a terra, as matas e as florestas que ele se

constitui como sujeito do campo. Além dessa especificidade, quilombola é aquele que pertence a grupo étnico-racial. Segundo o Decreto 4887/2003, que regulamenta as terras de comunidades quilombolas, “os critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003, Art.2º). Esses sujeitos vivem envoltos pela natureza e, geralmente, sobrevivem dos recursos dela extraídos.

A conceituação ribeirinho-quilombola evidencia-se pelo amparo dos direitos dos moradores remanescentes quilombolas que usufruem, também, de um *locus* de ribeiros. Esse fato pode ser constatado pelo Art. 10 do Decreto citado, “quando as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos incidirem em terrenos de marinha, marginais de rios, ilhas e lagos, o INCRA e a Secretaria do Patrimônio da União tomarão as medidas cabíveis para a expedição do título” (BRASIL, 2003, Art. 10). Acerca da garantia, tanto as terras como os rios estão, em tese, sob proteção da União. Consequentemente os sujeitos das florestas também deveriam estar porque denunciam invasão, desmatamento e até morrem na disputa por elas, são eles quem habita e cuidam da terra.

Entretanto, não podemos afirmar que todo sujeito ribeirinho é também quilombola, pois estão relacionadas com a descendência e espaço geográfico. Há comunidades quilombolas que não ocupam espaços de rios, bem como temos ribeirinhos que não se auto definem como quilombolas. O que precisamos saber é que, na prática, são moradores das comunidades remanescentes localizadas às margens dos rios, igapós e igarapés, interagem nessa especificidade de vida e saberes com seus descendentes.

Tais saberes estão relacionados à concepção de vida e trabalho. Nessas relações, está a educação que não se faz apenas nos espaços escolares, mas acontece também nos processos de trabalho e outras práticas socioculturais. Assim, a Educação do Campo deve ter professores e profissionais que atue com um devido conhecimento dessas particularidades sem submeter o campo à condição inferior à cidade, é o que apontam (MOREIRA & QUADROS, 2020, p. 3).

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar do atraso. (MOREIRA; QUADROS, 2020, p. 3).

A partir dessa visão, expressões como matapi, aguidá, canoa, tipiti, terreiro, paneiro, vassoura do açai rasa, peconha etc.. fazem parte do vocabulário linguístico dos saberes dos sujeitos ribeirinhos -quilombolas. São utensílios que fazem uso em seus afazeres diários e em suas práticas com a floresta e as águas. Nesse universo simbólico requer um letramento que prime por práticas educacionais, alinhadas à cultura local. De acordo com Freire (1989, p. 9) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que faz com que uma leitura não exclua a outras, mas completam-se. Desse modo, “existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos” (FREIRE, 1979, p. 16). Isso significa que entender a realidade, provavelmente, alarga a capacidade do sujeito de perceber e aprender, pois dá um novo sentido ao aprendizado, tornando-o mais produtivo.

A escola não é apenas o lugar de apreender saberes, mas também de reconhecer os saberes que permeiam a comunidade onde a escola está inserida. Esses encontros de conhecimentos devem dialogar com uma nova forma de pensar a escola ribeirinho-quilombola e do seu cotidiano rural. Essa identidade é chamada por alguns autores como populações tradicionais. Arruda (1999, p. 79-80) conceitua populações tradicionais como:

As que apresentam um modelo de ocupação do espaço e uso dos recursos naturais voltados principalmente para a subsistência, com fraca articulação com o mercado, baseado em uso intensivo de mão de obra familiar, tecnologias de baixo impacto, derivadas de conhecimentos patrimoniais e, normalmente, de base sustentável. (ARRUDA, 1999, p.79-80).

No campo as crianças aprendem muito cedo a cuidar da casa, da terra, pois entendem que ela garante sustento e moradia. Dito isso, usam suas forças de trabalho para garantir o uso e preservação dos rios, da mata, desencadeando discussões e ações para assegurar condições de vida digna. “O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 59). A escola do campo deve estar atrelada às causas justas do campo, da escola e da comunidade, assegurando uma educação de reconhecimento da subjetividade, da diversidade, e dos saberes de seus sujeitos.

A luta pela dignidade, garantias de direito à sustentabilidade e reconhecimento do direito às terras ocupadas por seus descendentes justifica-se pela importância que a terra tem para eles. De acordo com Anjos (2006, p. 49), para as comunidades quilombola, o resgate da identidade dessa comunidade está ligado à territorialidade:

O território é uma condição essencial porque define o grupo humano que o ocupa e justifica sua localização em determinado espaço. Portanto, a terra, o terreiro não

significam apenas uma dimensão física, mas antes de tudo é um espaço comum, ancestral, de todos que têm o registro da história, da experiência pessoal e coletiva do seu povo, enfim, uma instância do trabalho concreto e das vivências do passado e do presente (ANJOS, 2006, p. 49).

Essa não garantia territorial influencia na autoidentificação. Sem terra, não há espaço de um povo, se não há espaço eu não me reconheço, logo não assumo uma identidade. Esses sujeitos, a depender dos contextos, omitem essas identidades. O ribeirinho quilombola firma sua identidade na convivência com os seus pares na comunidade em que vive, em eventos de cunho religiosos, nos encontros de associações, festas locais, feiras, jogos, reuniões de modo geral. Eles constroem sua identidade no aprendizado com o outro, “sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerente exigida por seres que, inacabados assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (FREIRE, 1996, p. 25).

5. O dialogismo cultural onde os conhecimentos se constituem na troca de experiência com o outro

Aliar ensino, pesquisa e extensão. Consideramos essencial que as pesquisas entre temáticas comuns sejam compartilhadas em espaços próprios para isso, sejam eles presenciais ou virtuais. Assim, após a realização das atividades em sala, "Contaçon de História e Mediaçon de Leitura do Gênero Lenda Articulado ao Processo de Alfabetizaçon" e "Narrativas Autobiográficas em Comunidade Ribeirinho-Quilombola", a equipe reuniu para assistir às gravações, ler os comentários elaborados durante as lives e articulá-los aos dados até então gerados pela equipe no contexto ribeirinho-quilombola (turmas do 3º ano e do 9º). Esses diálogos não só partilharam experiências, como também favoreceram perceber que pensar em cursos de licenciatura associados a programas de Pós potencializam conhecimentos e saberes com contribuições à Educação Básica. Por outro lado, não dá para a escola isolada desenvolver seus trabalhos sem dialogar com outras possibilidades diante dos desafios da pandemia. Assim, universidades, comunidades e escolas precisam se articular.

Mobilizar tais saberes, portanto, é valorizar os contextos escolares e fortalecer as identidades desses sujeitos que atravessam a escola. De acordo com Moreira e Quadros (2020) a Educação do Campo precisa fortalecer a identidade e autonomia das populações do campo e conduzir as diferentes comunidades do Brasil a compreender que essas pluralidades se complementam, que a cidade depende do campo, assim como este da cidade.

6. Experiência colaborativa: licenciandos e professor da educação básica

Atribuir visibilidade às narrativas que trazem os saberes e fazeres dos povos originários da Amazônia Paraense torna-se emblemático, se considerarmos a cultura colonial eurocêntrica, predominante, presente no contexto educacional ribeirinho. Nas comunidades ribeirinho-quilombolas circulam gêneros discursivos advindos dos contos de tradição oral, lendas, mitos entre outros. Este, foram passados por gerações e encontram entraves para sua inserção no ambiente escolar junto ao trabalho docente.

Segundo Bakhtin (2000) “o enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunidade verbal” (Bakhtin, 2000, p. 317). Desta forma, é necessário traçar mecanismos para a inserção de atividade que venham convergir para a necessidade de ensino intercultural, em que os sujeitos, alunos ribeirinhos-quilombolas, tivessem a oportunidade de trazer para discussão suas culturas locais enquanto modos de vida e de resistência ao padrão eurocêntrico, ainda, presente no currículo escolar da educação básica. Por isso, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (Bakhtin, 2000, p.291) fazendo com que os alunos fortaleçam suas identidades e conservem o acervo oral e herança cultural.

Nesse sentido, o gênero discursivo lenda potencializa e agrega a valorização das narrativas da comunidade, que por consequência, instiga os alunos a manifestarem seus conhecimentos acerca dos personagens que estão imbricados no cotidiano, por meio das rodas de contação de história que são comuns nos espaços das comunidades ribeirinhas. A proposta de atividades que envolveu o gênero lenda foi desenvolvida em uma escola pública ribeirinho-quilombola situada no município do Baixo-Acará (Pará), em modelo didático sequencial.

Apresentamos cinco lendas da região amazônica, “Iara a mãe d’água”, “o chapéu do boto” na mediação de leitura e para a contação de história “A cobra grande da cidade”, “A cobra grande dos rios da Amazônia” e “Vitória Régia”, finalizamos com a produção textual. As etapas do trabalho foram marcadas pela ação colaborativa entre os pesquisadores licenciandos e a professora da educação básica. O desenrolar das narrativas, por meio da contação de história e da mediação de leitura teve atuação de conhecimentos outros, mobilizados pela educadora. Ela

usando de recursos visuais disponíveis, desenhou no quadro branco os personagens das lendas amazônicas, habilidade que foi bem apreciada entre os alunos em meio ao enredo narrado.

Em colaboração, a educadora da turma ao desenhar os personagens das lendas no quadro trouxe as suas próprias narrativas e algumas narrativas da ilha. Essas narrativas eram releituras das lendas onde uma delas dizia que além da cobra grande dos rios, havia, também, uma na cidade de Belém embaixo de uma igreja tradicional da cidade e que se a boiuna acordasse, a cidade teria um grande estrondo. Logo, despertou um grande interesse nos alunos na interação, construindo assim a identidade coletiva, constituindo-se como leitor e contador de histórias mais consciente do ato de narrar.

7. O direito à educação: uma proposta (de)colonizadora

Segundo Ribeiro (2017, p. 10), “em uma pedagogia decolonial, a educação escolar quilombola deve ser baseada na interculturalidade, na tradução intercultural e na ecologia de saberes”. Certamente esse tipo de pedagogia é uma forma de combater a subalternização dos saberes do campo que ainda se encontra pouco valorizado, comparado a outros saberes que atravessam a escola. A Educação do Campo precisa atender as necessidades do campo, conseqüentemente, possibilitar aos alunos galgar níveis escolares superiores sem inferiorizá-los.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola asseguram, teoricamente, um ensino que reconheça as peculiaridades econômica, política, cultural e histórica das populações tradicionais. Essa garantia tem a finalidade de garantir um ensino que valorize os saberes, as tradições e o patrimônio cultural das comunidades remanescente de quilombos, como também de combater a desigualdade social que eles enfrentam. Além disso, a educação do campo requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação adequada para os professores, materiais didáticos e em todas as ações devem observar os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Pensemos na situação do aluno da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que são forçados a andar horas em ramais, ao sol escaldante da nossa região, em ramais alagados,

sujeitos a animais peçonhentos, à criminalidade, ficam vulneráveis quando esperaram o ônibus escolar que circula, apenas, nos ramais principais, chamados por eles de beira de estrada. Quando esse ônibus precário consegue chegar à escola, às vezes, depois de horas despendidas em atolamentos, peça quebrada, falta de combustível. Se para o aluno de áreas urbanas parece simples chegar à escola, para o aluno das comunidades do campo não é tão simples assim.

Na mesma situação, encontram-se os transportes fluviais, dada a sua devida especificidade. Transportes precários, acima da capacidade, carência de coletes salva-vidas. Em algumas ocasiões os estudantes precisam contar com a sorte de que o condutor não adoecerá nenhum dia do ano, do contrário, ficarão dias, semanas e até meses sem aulas porque a prefeitura, na maioria dos casos, não substitui esse profissional. Se os alunos dos centros urbanos têm a opção de escolher entre as escolas mais próximas de sua residência, os alunos ribeirinhos quilombolas não têm esse direito, pois, normalmente, só há uma escola que atende às várias comunidades.

8. Considerações finais

O trabalho nos permitiu verificar que levar às escolas gêneros da tradição oral e que dialoguem com as práticas socioculturais dos alunos e dos docentes é relevante para o processo de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais. Além disso, a ampliação da pesquisa nos estudos, discussões e apresentação em evento potencializa a temática contribuindo para o trabalho na Formação inicial e continuada.

Podemos considerar que de uma certa forma o objetivo do trabalho foi alcançado já que a Universidade Federal do Pará apoia os sujeitos envolvidos na pesquisa, possibilitando ampliar os dados, estudos em forma de uma escrita colaborativa como formas de resistência e de estratégias para lidar com as limitações que a Pandemia procura mostrar. Dito isso, todo esforço para que a pesquisa sobre a temática seja realizada, como também, as produções de trabalhos sobre os povos ribeirinhos-quilombolas da Amazônia Paraense sejam divulgadas, em especial, pelos sujeitos (docentes, alunos, coordenadores, diretores) que precisam estar articulados com os aspectos acadêmicos e não apenas receber pesquisadores e colaborar com as suas pesquisas.

Sendo assim, uma escola pública de qualidade em comunidades ribeirinho-quilombola é uma luta que assim como o direito à terra exigem empenho de vários segmentos. Garantir

uma educação com acesso tecnológico não é transformar o campo em cidade, mas garantir direitos que contribuíram para o desenvolvimento das técnicas agrícolas, seus modos de vida. A escola precisa valorizar as práticas socioculturais, ampliá-las com a produção do conhecimento, permitindo que esses sujeitos tenham acesso aos bens culturais e tecnológicos que lhes coloquem em condições de conquista, dando-lhes visibilidade com qualidade como requer a perspectiva decolonial.

Referências

ALVES, E. C. S. *Tem que partir daqui, é da gente: a construção de uma escola “Outra” no quilombo Campinho da Independência*. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n. 1, p. 28-49, 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2020.

ANJOS, R. S. A. dos. *Quilombolas: tradições e cultura da resistência*. São Paulo. Aori Comunicação, 2006.

ARRUDA, R. Populações tradicionais e a Proteção de Recursos Naturais em Unidade de Conservação (1999) *Ambientes & Sociedade*, n. 5, p. 79-92, 1999.

BAKHTIN. M. (VOLOSHINOV). Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENTO, F. R. Conexões entre Marxismo e religião. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, [S.l.], v. 2, n. 02, p. 07-25, out. 2016. ISSN 2525-7870. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/6>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: www.seppir.gov.br. Acesso em: 16 maio. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso: 13 set. 2020.

BRASIL. Decreto n. 4.887/2003, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso: 13 set. 2020.

BRASIL, Lei nº 13.979 de 6 de Fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pela pandemia que iniciou em 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/113979.htm. Acesso: 13 set. 2020.

BUENO, J. L. P.; GOMES, M. A. de O. Uma análise Histórico-crítica da formação de Professores com tecnologias de informação e comunicação. Revista Cocar Belém, vol. 5, n. 53, 2011.

DIAS, A., & DE ABREU, W. F. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, jul./set. 2019.

FERNANDES, B. M. *MST: Formação e Territorialização*. São Paulo. Hucitec. 1996.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Trad. Sob direção de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Volume 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação).

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GOMES, N. L. Educação, Identidade Negra e Formação de Professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

MARTINS, K.; FROM, D. A. A Importância da Educação a Distância na Sociedade Atual., 2016. Publicado em <https://www.assessoritec.com.br/wpcontent/uploads/sites/641/2016/12/Artigo-Karine.pdf>. Acesso em 09 de julho de 2020.

MOREIRA, E. A.; QUADROS, D. A. de. Comunidade Local e Escola do Campo: o caso do colégio Estadual Maria Cândido de Jesus, UFPR, 2020. acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/37827. Acesso em 09 de julho de 2020.

MOTA NETO, J. C. *Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. 2015.368 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituto de ciências

da educação, programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2015.

RIBEIRO, Débora. Decolonizar a Educação é Possível? A Resposta é Sim e Ela Aponta para a Educação Escolar Quilombola. IV Seminário Internacional de Representação Social, subjetividade e Educação – SIRSSE, p. 3112-3125. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23612_11891.pdf. Acesso em 01 de agosto de 2020.

SARAIVA, T. Educação a Distância no Brasil: lições da história. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996. Disponível em <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2076/2045>. Acesso em 9 de julho de 2020.

WALSH, C. E. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito-Ecuador: (Ed) Walsh, Ediciones Abya-Yala, 2013. 545 p.