

# EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E ECOLOGIA DE SABERES NA ILHA DO MARAJÓ/PARÁ – BRASIL

QUILOMBOLA EDUCATION AND ECOLOGY OF KNOWLEDGE ON THE MARAJÓ ISLAND/PARÁ – BRAZIL

*Bruno Rodrigo Carvalho Domingues\**

**Cite este artigo:** DOMINGUES, Bruno Rodrigo Carvalho. Educação quilombola e ecologia de saberes na Ilha do Marajó/Pará – Brasil. **Revista Habitus:** Revista da Graduação em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 2, n. 16, p. 34-47, agosto, 2018. Semestral. Disponível em: [revistas.ufrj.br/index.php/habitus](http://revistas.ufrj.br/index.php/habitus).

**Resumo:** Este escrito socializa experiências vividas durante um projeto de pesquisa que objetiva inserir no contexto escolar os diversos saberes de quilombos da Ilha do Marajó, partindo do pressuposto de que há uma diferença abissal entre norte e sul global e que esta diferença é reforçada quando pensamos na Amazônia e nos povos tradicionais. Os resultados mostram a falta de inclusão dos elementos culturais locais na vida escolar. Elaborei em co-autoria com membros da equipe do projeto um caderno de atividades, que será utilizado pela comunidade escolar. Concluo que academia e comunidades tradicionais necessitam de diálogo mais próximo, no qual a primeira deve propor aos órgãos governamentais soluções para os entraves na educação do campo.

**Palavras-chave:** Identidade cultural; Educação quilombola; Ecologia de saberes; Amazônia.

**Abstract:** This paper socializes experiences lived during a research project that aims to insert in the school context the diversity of quilombola knowledge of Marajó Island, starting from the assumption that there is a abyssal difference between North and South global and this difference is reinforced when we think in the Amazonia and their traditional peoples. The results show the lack of inclusion of local cultural elements in the scholar life. I made in co-authorship with the group members of the project an activity book that will be used by the scholar community. I conclude that academy and traditional communities need a closer dialogue and the first needs to propose to the governmental organizations solutions to the problems of field education.

**Keywords:** Cultural identity; Quilombola education; Ecology of knowledge; Amazonia

A Amazônia ocupa um território de 5 500 000 km<sup>2</sup>, percorrendo nove países: Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Venezuela, Guiana, Guiana Francesa, Peru e Suriname. No Brasil, ocupa quase metade do território. Neste, diversas espécies animais e vegetais são encontradas, mas, acima de tudo, mulheres e homens se relacionam com a natureza de modo a produzir

conhecimentos diversos, embora, infelizmente, estes sejam invisibilizados por grande parte sociedade nacional (e global).

O território amazônico e sua população se constituem como parte da periferia dos conhecimentos (re)produzidos na academia e, por conseguinte, na sociedade. E afirmo isto com base em diversas análises da ausência ou da estereotipização do “ser amazônico” nos livros didáticos, nas produções científicas e no cotidiano social. Nestas produções, os contextos amazônicos não são representativos e os saberes aparecem como se fossem únicos. Não há diversidade nem mesmo nos livros didáticos de educação do campo, nos quais a pluralidade de representações e de conhecimentos deveria existir.

Nesta parte do Brasil, professores são obrigados a cumprir as determinações de um currículo branco [1] e voltado ao eixo Sul-Sudeste brasileiro. Crianças que somente experimentam duas sensações térmicas (calor durante todo o ano, porém, com um inverno e um verão) participam de festas temáticas nas escolas sobre a chegada da primavera ou do outono, leem contos austríacos, e as crianças quilombolas precisam conviver em uma sala de aula cheia de representações do “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, de Monteiro Lobato, um autor que hoje pode ser considerado racista da literatura brasileira [2], e aprendem a ler com frases do tipo “Ivo viu a Uva” (SÁ, 2016), sobre um solo em que uva não germina.

A contradição sempre presente na educação amazônica indigna e nos leva a refletir sobre uma série de questões e possibilidades de intervenções. Por isso, o presente trabalho socializa com a comunidade acadêmica experiências vivenciadas durante o projeto de pesquisa “Ecologia de Saberes na Ilha do Marajó”, que objetiva, também, inserir no contexto escolar os diversos saberes dos quilombolas da Ilha do Marajó, na Amazônia Brasileira, mais especificamente de comunidades quilombolas desta região (comunidades: Bairro Alto e Pau-Furado), partindo do pressuposto de que há uma diferença abissal entre norte e sul (SANTOS, 2007) e que esta diferença é reforçada quando pensamos na Amazônia e nos povos e comunidades tradicionais.

Os elementos das comunidades tradicionais na Amazônia são valorizados no contexto escolar? As políticas públicas para a educação são aplicadas de maneira efetiva? A lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, é trabalhada de forma efetiva nestas escolas? Bom, a resposta curta para todas estas perguntas é: não. A resposta longa está neste artigo que estruturei da seguinte forma: (breve) caracterização do lócus de pesquisa e metodologia, análise dos resultados obtidos através das pesquisas de campo, a proposta de intervenção e as conclusões.

---

1[1] Por “currículo branco”, me refiro a não valorização da identidade negra no mesmo.

2[2] Sobre racismo em Monteiro Lobato, consultar Bodê de Moraes (1997).

## 1. Salvaterra, terra de negro [3]

A ilha do Marajó é a maior ilha fluviomarítima do mundo. Possui dezesseis municípios, divididos politicamente em três microrregiões: O Arari, Portel e o Furo de Breves (BRASIL, 2007). As comunidades quilombolas Bairro Alto e Pau-Furado, os lócus de pesquisa, localizam-se no município de Salvaterra (Figura 1).

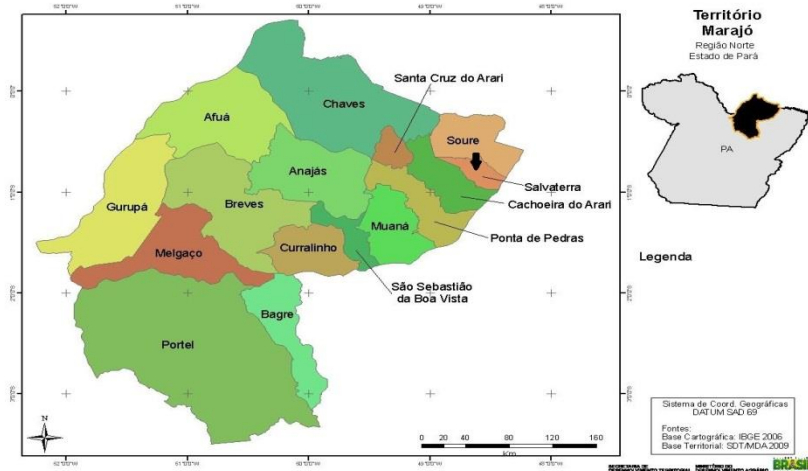


Figura 1 – Localização Geográfica do município de Salvaterra, modificado pela autora. Fonte: MDA/SDT (2009). *In*: Melo e Barros (2016).

O município de Salvaterra situa-se a 90 km da capital paraense, com extensão territorial de 1.039.072 km<sup>2</sup> e população estimada em 22.740 habitantes. Sua economia gira entorno do cultivo e comercialização do abacaxi (*Ananas comosus*) e do setor de serviços (IBGE, 2016). Salvaterra atualmente conta com dezesseis comunidades quilombolas (FCP, 2017). As comunidades nas quais pesquisamos localizam-se a 12 km do centro de Salvaterra e “[seus] processo[s] de titulação for[am] iniciado[s], mas ainda não obtiveram respostas definitivas dos órgãos competentes. A[s] comunidade[s] [são] reconhecida[s] pela Fundação Cultural Palmares, que não tem poder de titulação, apenas de reconhecer e certificar as comunidades.” (MELO; BARROS, 2016, p. 124).

De acordo com a Associação dos Remanescentes de Quilombos do Bairro Alto (ARQBA), a comunidade é composta por 130 famílias, aproximadamente 350 pessoas, as quais garantem seus meios de reprodução social através das atividades de caça, pesca, coleta de caranguejo, das roças – especialmente de mandioca (*Manihot esculenta crantz*) e abacaxi, e do extrativismo, especialmente de açaí (*Euterpe oleracea*) e do bacuri (*Platonia insignis*) (Figura 2).

---

3[3] Nomeio este tópico com o título de um documentário produzido pelo Instituto de Artes do Pará em 2008.



Figura 2 – As principais atividades econômicas e de subsistência desenvolvidas no Bairro Alto. A- Pesca; B- Caça; C- Coleta de Bacuri e D- Confeção de Farinha. Foto: Maíra Melo. Janeiro/2016 In: MELO E BARROS, (2016).

A metodologia utilizada foi a observação participante (MALINOWSKI, 1976) e técnicas de etnografia (CLIFFORD, 1998). Realizei diversas pesquisas de campo [4] com o objetivo de efetuar levantamento dos aspectos socioculturais das comunidades, dividindo nos seguintes aspectos: alimentação, elementos simbólicos (religiosidade, festividades, tradições, música, entre outros) e marcadores sociais da diferença (raça, classe social, gênero), contando com entrevistas abertas, análise dos materiais didáticos e paradidáticos, diálogo com professores e, em sala de aula, com as crianças. “Como a realidade quilombola é inserida no cotidiano escolar?”, “é possível aprender inserindo os elementos da cultura local no contexto da educação formal?”, estas foram as perguntas que nortearam o nosso trabalho e que foram respondidas no decorrer da pesquisa. A pesquisa ocorreu em uma relação dialógica entre a Academia e as escolas quilombolas.

A pesquisa inicialmente teve um enfoque nos elementos da agrobiodiversidade local, que, segundo Wood e Lennè (1999), pode ser definida, de modo breve, como a diversidade de espécies cultivadas, sistemas de cultivo e de criação de animais presentes em um sistema agrícola. Domingues et al. (2016) ressaltam que o termo é polissêmico, havendo variações do conceito. Contudo, desde o primeiro campo, percebi que era necessário voltar os estudos, também, para os marcadores sociais da diferença de raça, classe e etnicidade.

## 2. Breves considerações sobre Ecologia de Saberes

Partindo do princípio de que o pensamento moderno é um pensamento abissal (SANTOS, 2007), no qual existe nitidamente uma divisão entre norte e sul, havendo um processo de perpetuação de poder do primeiro e marginalização do segundo, tal pensamento, portanto, acredita fortemente que o saber científico é o único válido e rigoroso. Cria-se um distanciamento

---

4[4] As etapas de campo aconteceram em novembro de 2015, maio, setembro e novembro de 2016 e, em cada etapa, a equipe esteve nos quilombos entre 5 a 8 dias.

entre saber científico e saber tradicional, o que por vezes reflete na forma como as políticas públicas são definidas, a forma como os materiais institucionais chegam às comunidades e a maneira como a academia opera.

Mas o que faz o saber de um doutor ser mais valioso que os saberes de Zampa, Meire, Alana, Galo, Eliana, Budico, Rita, Neusarina (parte dos interlocutores da pesquisa)? Como é possível medir estes saberes? A academia, através do pensamento abissal, erra ao sobrepor o saber científico ao saber tradicional [5] (ou invisibiliza o saber tradicional) quando não parte do princípio de que os conhecimentos analisados por meio de teorias acadêmicas foram outrora “coletados” nas comunidades e pelos seus sujeitos analisados às suas maneiras, quando não valoriza o quão pode ser pedagógico o processo de produção da farinha, a roça, o extrativismo, a caça.

Neste sentido, Boaventura de Sousa Santos (2007) propõe uma “contra epistemologia”, a Ecologia de Saberes, partindo de que os saberes são situados e numa perspectiva de mesclar identidade e educação, a fim de levar às salas de aula um conhecimento que transcende os padrões brancos e eurocêntricos, que modelam a escola sob a ótica moderna.

### 3. “Tio, me dá o lápis cor de pele?”: os percursos em campo e as mudanças de planos

Minha primeira etapa de campo aconteceu em novembro de 2015, quando o enfoque da pesquisa ainda era exclusivamente a agrobiodiversidade quilombola (cultura e alimentação) no quilombo “Bairro Alto”, e, na oportunidade, realizei entrevistas com os moradores da comunidade. Durante algumas entrevistas, percebi algo que me causou certo espanto: os moradores da comunidade me tratavam enquanto uma pessoa branca. Eu sou negro, tenho traços fenotípicos nitidamente afro-brasileiros (pele negra, cabelos crespos em estilo “black power”, nariz largo, lábios grossos) e sou ativista do movimento negro. Fiquei a me perguntar se estas pessoas faziam tal leitura sobre mim porque eu não tenho a pele mais escura ou por eu não ser quilombola? Fiz esta pergunta a um pesquisador da equipe, que é quilombola, e a resposta me chocou ainda mais: “é porque tu estás representando a UFPA, daí te tratam diferente. Como eu sou de um quilombo aqui de perto, e eles me conhecem desde criança, não acontece isso”. Ao pesquisar, vi que, para Cardoso (2010), ser branco é “ter ou estar no poder em algum momento”.

Durante as outras atividades, presenciei diversos outros casos em que havia um processo de normalização, ou seja, em que o corpo branco era tido como padrão. Dentre estes momentos, um simples pedido me chamou atenção, um aluno negro me pediu um lápis de cor, o “lápis cor de pele”. Em concordância com Boucinha (2014), penso que o termo é problemático, pois não se

---

5[5] Utilizo a noção de “Saberes Tradicionais” de Victor Toledo e Narciso Barrera-Bassols (2009, p. 40) de que “as sabedorias tradicionais baseiam-se nas experiências que se têm sobre o mundo, seus feitos e significados, e sua valorização de acordo com o contexto natural e cultural onde se desdobram”.

trata apenas de uma cor dentre uma paleta de cores, trata-se da definição de um padrão. O lápis rosado (chamado pela criança de “cor de pele”) representa exatamente o ideal da cor única, o ideal do branqueamento, historicamente implantado no Brasil a partir da miscigenação. O “lápis cor de pele” determina que tudo o que fugir daquela cor não é digno de ser reconhecido enquanto cor de seres humanos.

O ideal da cor única também me leva a perceber outro fator em sala de aula: as representações. Para identificarmos os itens da agrobiodiversidade quilombola através das crianças, pedi para que elas desenhassem o que elas mais gostavam de comer e como conseguir este recurso. Logo, ao desenharem a forma de obtenção dos recursos naturais, figuras humanas eram inseridas, contudo, somente pessoas brancas. Ao novamente perceber tais questões, pedi para ver os cadernos de desenhos e/ou os desenhos avulsos já feitos pelas crianças antes de iniciarmos a pesquisa e, novamente, somente representações hegemônicas.

Ao entrar na biblioteca, mais um fator para reforçar a hegemonia: todos os livros paradidáticos, a maioria dos livros didáticos e as revistas para colagens representavam um universo branco, uma escola branca e situada em lugares bem distantes da Amazônia. Vi, então, a necessidade de não somente abordar a alimentação quilombola, pois mesmo a alimentação está permeada por processos sociais, que decorrem de um histórico nitidamente ligado à escravidão negra na Amazônia. Logo, é impossível discorrer sobre a alimentação de um quilombo sem levar em conta que nela há uma diversidade de marcadores sociais, em especial raça e classe.

#### **4. Identidade cultural e currículo escolar: quais os problemas?**

Durante pesquisa de campo, pude constatar algumas problemáticas no entorno da ausência das identidades dos sujeitos quilombolas no currículo escolar. Há um currículo padrão disponibilizado pela Prefeitura de Salvaterra, sendo este seguido pelos professores. Embora Salvaterra tenha inovado com a criação do componente curricular de Educação Quilombola, ainda não havia, em 2016, professores efetivados em tal função, havendo reclamações de outros professores de que o concurso aberto para o componente curricular de “educação quilombola” não priorizou os profissionais quilombolas, ou seja, a disciplina existe, mas será ministrada por professores não quilombolas, majoritariamente.

Segundo o currículo padronizado, enviado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), alguns elementos do dia a dia das crianças quilombolas somente são trabalhados em “Geografia” e em “Ciências”, quando nestes componentes do currículo são discutidas as temáticas da água, dos rios, dos solos e das florestas. Contudo, a ausência de materiais didáticos contextualizados faz com que os alunos tenham acesso às ilustrações e conteúdos de regiões do país diferente das suas. Seus contextos sociais, suas identidades, não são valorizadas pelo currículo, e o referencial sobre agrobiodiversidade utilizado nos livros se configura por elementos animais e vegetais diferentes dos existentes e/ou consumidos nos quilombos que acompanhei. Essas referências giram em torno da uva, morango, framboesa, figo, raposa, entre outras,

enquanto os elementos utilizados nos quilombos, que se encontram na tabela 1, são completamente distintos dos anteriormente mencionados.

Rio	Mata	Quintal	Roça
Bacú = comida.	Camaleão = comida, remédio (banha para curar garganta).	Porco = comida	Mandioca/Macaxeira
Bagre = comida.	Capivara = comida.	Galinha = comida	Abacaxi
Camarão = comida.	Catitu = comida.	Pato = comida	Gergelim = remédio
Caranguejo = comida.	Cutia = comida.	Açaí	Milho
Dourada = comida.	Jucuraru = remédio (banha para mordida de cobra).	Goiaba	
Lontra = comida.	Mucura = comida, remédio.	Ajuru <b>[6]</b>	
Pescada = comida.	Paca = comida, remédio.	Limão	
Piaba = comida.	Preguiça = comida.	Laranja	
Siri = comida.	Tamanduá = remédio (banha).	Tangerina	

---

**6[6]** Fruto do Ajuruzeiro (*Chrysobalanus icaco* L.), arbusto de pouco mais de 4 metros encontrado na região amazônica.

Tainha = comida.	Tatu = comida, remédio (banha).	Manga
Tamatá = comida.	Veado = comida.	Cupuaçu
Tartaruga = comida, remédio (para passar no rosto, para passar em feridas).	Açaí	
Traíra = comida, remédio (banha para dor de ouvido).	Bacaba	
Tucunaré = comida.	Bacuri	
	Inajá	
	Tucumã = comer e fazer remédio (bicho do tucumã)	
	Turu	

Tabela 1 – Agrobiodiversidade quilombola marajoara elencada pelos alunos das escolas quilombolas Escola Municipal de Educação Infantil Quilombola de Bairro Alto e Escola Municipal de Ensino Fundamental Benedito Tomaz Carneiro. Material coletado em pesquisa de campo em novembro de 2015.

Esta ausência da agrobiodiversidade também ocorre na merenda escolar, pois, mesmo que as escolas dos quilombos marajoaras recebam maior diversidade de alimentos do que outras escolas do Estado do Pará em que desenvolvemos trabalhos, ainda assim os elementos do quilombo não são inseridos. A prefeitura oferece às crianças itens fora do contexto local, como, por exemplo, a demasiada quantidade de suco industrializado ou a vasta quantidade de mingau de itens externos ao quilombo, ferindo, portanto, o parágrafo I do artigo 12 das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Quilombola (BRASIL, 2012), bem como contrário ao art. 14 da lei nº 11.947/2009, que determina que 30% da alimentação escolar devem vir da agricultura familiar dos municípios, “priorizando os assentamentos da reforma agrária, comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas” (BRASIL, 2009).



Nos livros paradidáticos recebidos pelas escolas, ainda há uma enorme depreciação da imagem negra (Figura 3), e as atividades sobre diversidade racial em sala de aula se empenham em ensinar as crianças a respeitar o outro, sempre representado por uma pessoa branca, mas não ensinam a reconhecerem as diferenças, se reconhecerem enquanto sujeitos negros, e menos ainda apresentam o racismo enquanto uma problemática que atinge, no contexto brasileiro, negro e indígenas. Neste sentido, o mito da democracia racial, mesmo que criado no período colonial (FERNANDES, 1964; ARÊDA-OSHAI, 2016), ainda hoje funciona na perspectiva de neutralizar ou apagar o racismo cometido por pessoas brancas, e o mito adentra as escolas através de uma tentativa de inverter ou invisibilizar as lógicas de opressão. A padronização disfarçada de respeito às diferenças fere e pode causar danos irreparáveis às crianças, que não se reconhecem enquanto estudantes, não se reconhecem enquanto pertencentes àquele espaço (a sala de aula), e isto é facilmente constatado pelos desenhos coletados (Figura 4).



Figura 3 – Exemplo de como a imagem negra é representada nos livros paradidáticos. O Jogo da Parlenda (PIETRO; SPACCA, 2005).



Figura 4 – Desenhos feitos por crianças quilombolas de Bairro Alto e Pau-Furado. 2017.

Sobre a lei nº 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana/afro-brasileira e indígenas nas escolas (BRASIL, 2008), pelo que foi descrito acima, é possível imaginar que ela não seja aplicada e, de fato, não é. Muitos interlocutores destacam que os únicos professores que tentam inserir as realidades afro-brasileiras em sala de aula são os professores quilombolas, sendo a maioria destes formada em etnodesenvolvimento ou educação do campo [7], enquanto grande parte dos professores citadinos sequer buscam conhecer a comunidade e suas histórias.

Esses são alguns dos muitos problemas enfrentados pelas escolas quilombolas nas quais trabalhei. Farei, portanto, algumas considerações sobre eles.

---

[7] Cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará exclusivamente para os povos e comunidades tradicionais. Em 2015, Assis da Costa Oliveira e Jane Felipe Beltrão organizaram um livro intitulado “Etnodesenvolvimento & Universidade: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais” no qual diversos autores compartilharam as experiências da formação acadêmica de povos e comunidades tradicionais na Amazônia. Recomendando fortemente a leitura para mais informações sobre.

Se pensarmos a partir dos conceitos de identidade e representação (HALL, 2015), em que representação se caracteriza pelo conjunto de símbolos de determinada cultura, podemos admitir que não há representatividade destes nas escolas quilombolas e que o silenciamento promovido pelas instituições do Estado representa não somente um processo normalizador, mas um projeto de perpetuação das desigualdades.

É possível confirmar parte de nossas hipóteses, em especial a de que há um processo de fazer com que os saberes quilombolas sejam invisibilizados e de que os currículos, nos moldes em que os parâmetros nacionais determinam, não são efetivados. Quando deixam a esfera política federal e passam para as esferas estaduais e municipais, nos enseja a refletir sobre o racismo institucional sofrido pelos quilombolas de Bairro Alto e Pau Furado, no Marajó. Existem leis que determinam as necessidades e particularidades da educação quilombola, e se essas são ou não cumpridas, em detrimento de uma educação padronizadora, branca, e de gestores que não reconhecem tais necessidades. Nesse sentido, podemos tratar a situação, portanto, como racismo institucional, já que, segundo Arêda-Oshai (2015, p. 263), este “é compreendido como sendo a expressão do racismo pessoal que, revigorado no cotidiano das instituições, também se institucionaliza e perpetua”.

## 5. Por uma ecologia de saberes quilombola-marajoara: as intervenções metodológicas

Tendo estes dados postos, é preciso refletir sobre maneiras de valorizar estes saberes e de como fazer com que, pelo menos, a lei nº 11.645/2008 seja cumprida. Realizei reunião com todos os professores, na qual expus minhas observações e começamos a dialogar acerca delas, a fim de buscarmos um meio de realizar as atividades com poucos recursos, sem a ajuda do Estado e com um grande déficit por parte deste nos programas de formação continuada de professores.

A primeira etapa consistiu em fazer atividades que permitissem os alunos a não mais estranharem seus corpos, suas identidades, seus símbolos, ou seja, que passassem a ver que o seu cotidiano pode estar inserido na sala de aula. Em um primeiro momento, fui às salas de aula, juntamente com a equipe do projeto e os professores, onde lecionamos conteúdos de todas as disciplinas, mas citando exemplos próximos dos estudantes. Por exemplo, nas atividades de matemática, estabelecíamos uma atividade local e realizávamos a aula a partir desta atividade, como produção de farinha para as aulas sobre unidades de medidas, ou a comercialização do açaí nas aulas sobre matemática financeira. O mapa das visagens ou misuras **[8]** para as aulas sobre cartografia. Análise de letras de carimbo **[9]** ou de dança do boi para as aulas de interpretação de texto.

Em um segundo momento, realizamos oficinas de empoderamento e estética negra, voltadas para as mães das crianças, assim como oficinas de abayomi **[10]** para uma interação

---

8**[8]** Personagens da cultura popular que assustam aqueles que desrespeitam a natureza.

9**[9]** Ritmo popular paraense tombado enquanto patrimônio imaterial do Estado.

10**[10]** Abayomi são bonecas feitas de tecido preto. A origem destas, por sua vez, diverge, enquanto alguns

entre mãe e filhos, e também contação de histórias infantis com personagens negros e/ou quilombolas. Após estas intervenções, os professores passaram a, espontaneamente, também realizar a substituição de termos dos livros didáticos que não valorizavam a variação linguística local.

Partindo do que José Maurício Arruti (2009) nos diz sobre a padronização escolar, de que, no caso da educação quilombola e educação do campo no geral, o governo, de forma errada, tenta adequar os povos e comunidades tradicionais ao padrão urbano e não criar materiais pensados para e com os diversos grupos sociais, pensamos, então, em elaborar um caderno de atividades [11] voltado para as comunidades nas quais realizamos a pesquisa: a segunda edição dos cadernos “Agrobiodiversidade: para comer ser feliz e ter saúde”, desta vez nos Quilombos do Marajó (Figura 5). Trata-se de um caderno interdisciplinar, que valoriza os elementos culturais e os saberes dos povos quilombolas marajoaras.



Figura 5 – Caderno de Atividades Agrobiodiversidade: para comer, ser feliz e ter saúde nos quilombos do Marajó. Material elaborado pela equipe do projeto. (Barros *et al.*, 2017).

## 6. Considerações finais

Em um contexto político como o atual, ou seja, pós-golpe jurídico, político e midiático, que colocou no poder os inimigos da nação, inimigos dos povos e comunidades tradicionais e a fiel representação de uma sociedade racista e heteropatriarcal, no qual as instituições encontram-se fragilizadas e os órgãos de defesa aos direitos humanos fragilizados ou extintos (a pensar no Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, bem como a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial), será ainda mais difícil realizar ecologias de

---

narram que as mulheres negras escravizadas, na tentativa de acalmar seus filhos, rasgavam suas roupas e faziam bonecas com nós para que os pequenos brincassem. Outros narram que as abayomis foram estratégias de fuga dos negros escravizados, que, ao fugirem das senzalas, faziam as bonecas a partir de lençóis. Quando o senhor notava a fuga, acreditava que o que acontecera fora devido a alguma magia.

11[11] Já havíamos elaborado um caderno de atividades para comunidades ribeirinhas de Abaetetuba – PA (BARROS *et al.*, 2016), e um artigo sobre as atividades lá desenvolvidas, sendo publicado no periódico “Terceiro Incluído” - UFG (DOMINGUES *et al.*, 2016).

saberes, haja vista que o apoio governamental, mesmo em tempos de políticas econômicas heterodoxas, nunca foi suficiente e ainda fomentava a padronização do currículo.

Neste sentido, de que forma é possível conectar os saberes? De que forma podemos aprender-ensinar através da multilateralidade e da interdisciplinaridade? Como o sul global deve posicionar-se em tempo de escassez de recursos? Estas perguntas não possuem respostas únicas, tampouco concretas, mas penso que seja o momento de se valer dos espaços institucionalizados que ocupamos. Precisamos, nesse momento, possuir a capacidade de agência, no sentido de usar os espaços institucionais, ainda que em instâncias micro, a serviço dos povos e comunidades tradicionais.

Longe de romantizar a profissão do educador, cabe a esse refletir, criticar e ressignificar o material didático imposto e buscar novas formas de aprender-ensinar. Cabe às universidades, em especial as de fora do eixo das Regiões Sul-Sudeste do Brasil, propor alternativas pedagógicas coerentes e que não somente reproduzam teorias do eixo. Temos condições de não apenas produzir experiências e reproduzir o discurso das elites epistemológicas deste país.

É necessário romper com dominação epistêmica que há muito é reproduzida nas universidades e nas escolas fora do eixo, e penso que fundir os saberes populares, tradicionais e periféricos aos saberes científicos é o caminho para a popularização da ciência e para a possibilidade de novas ecologias de saberes. E esta interação independe de políticas econômicas ortodoxas e heterodoxas, embora as políticas heterodoxas possibilitem maior aproximação.

As pesquisas científicas sobre educação não podem ficar restritas aos circuitos acadêmicos. É necessário produzir relatórios e pareceres ao Estado, para que este esteja ciente das diversas formas de produzir ciência no Brasil e que possam verificar que o material didático ofertado para as escolas do campo não deve ser uma reprodução do material das escolas da cidade, aos quais os alunos do campo devem se adequar. É necessária a existência de material diferenciado, que assegure a diversidade, além de fomentar a valorização das ciências na perspectiva de potencializar os estudos e pesquisas sobre as relações raciais, educação antirracista e povos quilombolas.

Nos circuitos da militância da Educação do Campo, uma das palavras de ordem é: “não vou sair do campo pra poder ir pra escola, educação do campo é direito e não esmola”. O aumento dos cursos de educação do campo e de escolas do campo nos últimos anos é um reflexo dessa militância. Contudo, agora é a hora dos governos e das universidades entenderem que “não sair do campo pra poder ir pra escola” não significa levar a cidade para o campo nos materiais didáticos, não significa que a população rural queira os aspectos citadinos em suas comunidades. Significa que a educação do campo tem que ser, de fato, no campo e para o campo e, enquanto não tivermos políticas públicas educacionais que partilhem deste pensamento, a educação do campo ainda terá vários aspectos padronizadores e caberá aos sujeitos a agência e o combate para, por fim, gerar uma educação amazônica, cabocla, periférica. 🍌

## NOTAS

\*A época da submissão cursava o 8º período do curso de Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará, Bolsista de Iniciação Científica do CNPq e era pesquisador do Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Biodiversidade, Sociedade e Educação na Amazônia – BioSE/CNPq/UFPA e do Grupo de Pesquisa em Sexualidades, Corpo e Gênero – SEXGEN/CNPq/UFPA. E-mail: [brunodomingues121@gmail.com](mailto:brunodomingues121@gmail.com). Nota do autor: este trabalho contém parte dos resultados de pesquisa vinculada ao projeto intitulado “Ecologia de saberes na Ilha do Marajó: aprender-ensinar pela interdisciplinaridade e inclusão”, sob orientação do Professor Dr. Flávio Bezerra Barros e com bolsa de iniciação científica do CNPq. A equipe foi composta, além de mim, pelos estudantes de graduação Ana Paula Medeiros de Moura, Artur Castilho, Fernanda Vera Cruz, Israel Araujo, Maycom Nascimento e Rodrigo Leão e a mestre Maíra Melo. Às comunidades Bairro Alto e Pau-Furado, onde o trabalho foi desenvolvido, ao professor, à equipe e ao CNPq, agradecimentos.

## REFERÊNCIAS

ARÊDA-OSHAÍ, C. M. O ressurgimento de antigas categorias em novos contextos – quilombos e quilombolas vivendo no presente. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, p. 255-279, 2016.

ARRUTI, J. M. Notas sobre iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos in PARANÁ. **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED. 2009.

BARROS, F. B.; CASTILHO, J. A. C.; DOMINGUES, B. R. C.; SILVA, T. C.; SOUSA, F. F.; SILVA, N. R.; LOPES, A. D. S. **Agrobiodiversidade: para comer, ser feliz e ter saúde na Ilha Sirituba**. Material Didático Institucional. UFPA. 2016.

BARROS, F. B.; ASSIS, W. S.; DOMINGUES, B. R. C.; CASTILHO, J. A. C.; OLIVEIRA, F. V. C.; LEÃO, R. M. S.; MOURA, A. P. M.; NASCIMENTO, M. D. F.; MELO, M. F. T.; ARAUJO, I. M.; COSTA, T. S.; **Agrobiodiversidade: para comer, ser feliz e ter saúde nos quilombos do Marajó**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

BODÊ DE MORAES, P. R. O Jeca e a Cozinheira: raça e racismo em Monteiro Lobato. **Sociologia e Política**, n. 8, p. 99-112. 1997.

BOUCINHA, C. O. A. **O "lápiz cor-de-pele": a construção de identidades raciais nas práticas escolares**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2014.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó**. Presidência da República. Casa Civil. Grupo Executivo Interministerial. Grupo executivo do Estado do Pará. 2007.

BRASIL. **LEI Nº 11.645**, DE 10 MARÇO DE 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 22 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **LEI Nº 11.947**, DE 16 DE JUNHO DE 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm). Acesso em: 02 de agosto de 2017.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2017.

CARDOSO, C. L. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista. **Revista latinoamericana de ciências sociais**, niñez y juventude. v. 8, p. 607-630, 2010.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

DOMINGUES, B. R. C.; CASTILHO, J. A. C.; COSTA, T. S.; BARROS, F. B. Identidade Cultural e Currículo Escolar em uma comunidade de várzea da Amazônia Paraense. **Terceiro Incluído**, v. 6, n. 1, p. 115-128, 2016.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade e Classes**. Vol. 1 – o legado da “raça branca”. São Paulo: Dominus, 1964.

**FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES (FCP)**. Disponível em: [www.palmars.gov.br](http://www.palmars.gov.br). Acesso em: 22 de fevereiro de 2017.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010, com projeção populacional para 2016**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em: 2 de agosto de 2017.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. Abril Cultural: São Paulo, 1978. 436 p.

MELO, M. F. T.; BARROS, F. B. **O mundo segundo os quilombolas do Bairro Alto (Ilha do Marajó) - cosmovisões acerca da vida e das relações sociedade e natureza**. ACENO, v. 3, n. 6, p. 120-137, 2016.

PIETRO, HELOISA. **O Jogo da Parlenda**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

SÁ, T. D. A. Prefácio. In: BARROS, F. B.; CASTILHO, J. A. C.; DOMINGUES, B. R. C.; SILVA, T. C.; SOUSA, F. F.; SILVA, N. R.; LOPES, A. D. S. **Agrobiodiversidade**: para comer, ser feliz e ter saúde na Ilha Sirituba. Material Didático Institucional. UFPA. 2016.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos Estudos CEBRAP, n. 79, p. 71-94, 2007.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. A etnoecologia: uma ciência pós-normal que estuda as sabedorias tradicionais. In: SILVA, Valdeline Atanzio da; ALMEIDA, Alyson Luiz Santos; ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino. **Etnobiologia e Etnoecologia**: pessoas & natureza na América Latina. 1. ed. Recife: NUPEEA, 2010. p. 13-36.

WOOD, D.; LENNÉ, J.M. Why Agrobiodiversity? In: Wood, D.; Lenné, J.M. **Agrobiodiversity: Characterization, Utilization and Management**. New York: CABI Publishing, 1999. p. 01-14.

Recebido em 23/04/2018

Aprovado em 10/04/2019