



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

17279 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT12 - Currículo

CARTOGRAFIAS CURRICULARES E AS SINGULARIDADES DA/NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: MODOS DE SER/TORNAR-SE ESCOLA QUILOMBOLA.

Marcio Vila Flor - UFBA - Universidade Federal da Bahia

Maria Inez da Silva de Souza Carvalho - UNIVERSIDADE FEDERAL DE BAHIA

CARTOGRAFIAS CURRICULARES E AS SINGULARIDADES DA/NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: MODOS DE SER/TORNAR-SE ESCOLA QUILOMBOLA.

Como uma escola se torna quilombola? Sem a pretensão de produzir uma descrição da legislação educacional sobre tal questão, mas ao mesmo tempo suscitando um debate com e sobre ela, esta cartografia está assentada em uma perspectiva rizomática (DELEUZE & GUATTARI, 1995), portanto no viés dos jogos de poder, dos movimentos de disputas, resistências, negociações e agenciamentos, com uma mirada no território/escola para uma reflexão crítica sobre o esforço pela universalização do acesso à educação e as singularidades da/na educação escolar quilombola.

Apresenta-se aqui no fluxo de narrativas com e sobre o território/escola, na tentativa de uma mirada pelo caleidoscópio de políticas públicas que, ao longo do tempo, vêm empenhando esforços para a *universalização* do direito à educação. Tal direito resvala numa perspectiva de uma escola para todas as pessoas, fruto de tantas lutas, dos diferentes grupos sociais. Contudo, a ideia de escola para todas as pessoas ainda perpetua políticas tendenciosas à *homogeneização*. E as *singularidades* dos territórios/Escola com os seus modos de pensar/fazer currículos/ações na tentativa de um movimento de desenhar currículos abertos, como fenômeno político, onde as pessoas/estudantes e professores constroem saberes com e na diferença?

A ideia de singularidade, aqui defendida, longe de ser um isolamento, o que nos levaria para a perspectiva de segregação, está ancorada numa visão de reconhecimento da diferença e da diversidade, bem como dos direitos de ser/estar no mundo e, nesse caso, no mundo-escola quilombola.

O *tornar-se*, anunciado no título deste trabalho resulta das nossas reflexões em

Nietzsche (1971), in Larrosa (2009), para nos ajudar na mirada sobre os modos de torna-se escola quilombola, do vir a ser uma escola quilombola. Tal reflexão envolve questões que vão, desde os reconhecimentos dos territórios quilombolas, incluído o processo de demarcação, ancorado pelo Decreto Federal de nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que “regulamenta os procedimentos para a identificação, reconhecimento, delimitação e demarcação de terras ocupadas por remanescentes dos quilombos” (BRASIL, 2003), passando pela certificação junto à Fundação Palmares e o informe junto ao Censo Escolar.

Nos parece tudo muito burocrático, e linear, mas se ampliam numa perspectiva de pertencimento e de reconhecimento das reminiscências, que precedem os atos normativos. Se a escola já existe no território antes do ato de reconhecimento, ela já não é quilombola? Se ela passa a existir depois do reconhecimento, já nasce quilombola? Mas se diferente disso, ela não está no território quilombola, mas recebe os estudantes das comunidades, não seria também ela quilombola? Tais questionamentos seguem sendo cartografados e fabulados.

Assim, é este texto sobre a educação escolar quilombola estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN 08/2012). Esta diretriz ao versar sobre políticas de currículos, se fez necessária como fruto de lutas pela singularidade desta modalidade de ensino. Entretanto, não consegue se distanciar muito das ideias de homogeneização de performances profissionais docentes, ou seja, de predições curriculares, cada vez mais latente no cenário educacional, na tentativa de padronizar os “currículos” para facilitar as estratégias de controle e, com isso ranquear as escolas e as redes de ensino, além de delinear “performatividade” (BALL, 2002) para a formação de professores.

Tais estratégias, muitas vezes estão entremeadas nos textos legislativos de modo que, ao afirmar uma lógica do direito à educação, camuflam pelo contrário as tendências homogeneizantes. Talvez possamos “encher de vãs palavras muitas páginas”, na tentativa de dizer sobre os mundos que forjamos/habitamos, ou quem sabe até arrisquemos fazer um registro escrito sobre outros registros, tomando como inspiração que “a língua não se esgota na mensagem que engendra” (BARTHES, 1977). E sobre isso, Barthes, na sua clássica obra *Aula* (1977), nos provoca a pensar sobre o poder da língua e afirma que “nela, infalivelmente, duas rubricas se delineiam: a autoridade da asserção e o gregarismo da repetição” (BARTHES, 1997, p. 15).

Entre asserções e repetições deslizaremos, quer seja pelos tropeços da língua ou pelos versos instituídos – pelos textos normativos da legislação e/ou dos documentos curriculares forjando narrativas, na perspectiva de uma aventura escrita, veiculada em textos curriculares, que, quiçá lancem mundos nos mundos escolares, nos cenários educativos da/na educação brasileira, e tomem as singularidades da escola quilombola como ótica possível.

Ao tomar a ideia de singularidade da educação escolar quilombola, não perdemos de vistas a perspectiva de universalização que inclui os cenários quilombolas que, ao longo de décadas tiveram direitos negados, a exemplo do direito à leitura e a escrita, como práticas sociais e à escola, enquanto “direito universal”. Nos parece que as políticas de

universalização em massa tendem a homogeneização e ignoram as singularidades.

Pode parecer estranho separar possibilidades de acessos à leitura e escrita do acesso à escola. Mas nesta questão podemos questionar: como e/ou quando os livros entraram nas nossas casas/vidas? Essa pergunta nos move para muitos mundos, quer sejam pelas memórias de leituras e, nesse caso, aquelas feitas por leitores da própria família ou das comunidades onde vivemos, ou sejam pelas professoras e professores das escolas que frequentamos, memórias que nos revelam cenários e perspectivas sobre o acesso à leitura e a escrita, mas não foram todas as pessoas que chegaram à escola. E aqui é preciso ressaltar que a maior parte da população, a quem por muito tempo, esse direito foi negado é a população negra.

Aqui, tentamos narrar uma história sobre o lugar da Escola com suas singularidades, a partir da ótica do acesso à leitura e a escrita, mais especificamente, o cenário da educação escolar quilombola, considerando o viés da universalização do acesso à educação escolar, através das políticas públicas de currículos e formação docente. Deslizaremos entre acesso à escola como direito e a singularidade do direito de ser/estar em uma escola no território Litoral Norte e Agreste da Bahia, através da imersão no Colégio Estadual Brazilino Viegas, no município de Alagoinhas – BA. Trata-se de um colégio localizado na zona urbana, mas que recebe estudantes de três comunidades rurais quilombolas, além de possuir um anexo que funciona em uma das comunidades quilombolas do município, com oferta de Educação de Jovens e Adultos – EJA. A intenção é na construção de uma cartografia escolar.

Elegemos como ótica possível, a “pedagogia do a-com-tecer” (X, 2008), e as ideias do “professor catador de material” (X, 2020), na perspectiva de refletir sobre narrativas de si (JOSSO, 2007) no processo de “ser/tornar-se” escola quilombola.

A “ótica” aqui defendida se desenha nas possibilidades de “mirar” a escola por caleidoscópio, numa ideia de cartografia dos agenciamentos. Miradas de perto, as vezes mais distanciadas, frutos dos movimentos, na busca por compreender os modos de ser e *torna-se* escola quilombola. Assim, mirar – que pode ser fitar, fixar os olhos em, assestar, apontar – segundo o dicionário de língua portuguesa, mas ainda, tomando emprestado da língua espanhola, apenas mirar – ver, aqui se configura enquanto estratégia para narrar com/no Colégio Estadual Brazilino Viegas possibilidades de ser escola quilombola.

Ao considerar que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1981, p.9), podemos acrescentar que a leitura da palavra, sempre, “lança mundos no mundo”. Não se trata de condicionar, mas de reconhecer as diferentes formas/conteúdos que a leitura pode configurar e, a partir dessa perspectiva, arriscar uma alternativa para problematizar as questões aventadas anteriormente.

Elegemos o campo social – a comunidade/escola, ou seja, os cenários e contextos nos quais as pessoas aprendem a ler, fora e dentro da escola. Nesse caso, não estamos nos referindo à elite dos colonizadores que na sua maioria haviam frequentado escolas fora do

Brasil, ou que tinham professores particulares no Brasil – portanto, outros modos de ser da escola – não por acaso, atualmente falamos de aulas domiciliares individualizadas - **homeschooling** – como uma nova tendência, mas não seria uma velha nova onda de segregar para privilegiar?

Os discursos, dentre outros, de uma direita conservadora vão versar, sobre o lugar da “família” como promotora da educação, dentre outros tantos argumentos para defender a **homeschooling**, contudo, nós educadores/as resistimos ao retrocesso, à segregação e aqui, defendemos a *universalização* da escola, como direito de conviver e a singularização dos modos de ensinar e aprender como possibilidades de currículos abertos e em estado de fluxos com e para uma formação de professores em processos experienciais de *transformação*, numa abordagem pós-estruturalista

A história da leitura e da escrita precede a história da escola. Contudo, ela – a escola – foi se tornando a instituição oficialmente promotora do acesso à leitura e à escrita nas suas variadas formas, provocando mudanças nas bases estruturais das sociedades à exemplo das famílias, das instituições religiosas, dos equipamentos culturais, que até então eram as “instituições” responsáveis pelo acesso à leitura e a escrita. Mesmo que o acesso à leitura do escrito não se dá exclusivamente na/pela escola.

Estas alterações sociais, naturalizam a ideia da presença da escola, e o lugar do/a professor/a, sua formação ao longo do tempo com as suas experiências (LARROSA,2002). Nesse contexto, qual o lugar do professor/a nas políticas singularização da escola e dos currículos?

Ressalta-se aqui a formação docente numa perspectiva que agrega saberes gerais da profissão, mas que se singulariza nas performances de ser professor/a quilombola, o que não é possível encapsular nas predições estabelecidas, por exemplo, na Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020), uma vez que docência “a-com-tece’ (X, 2008), com/nos cenários vividos, borrados, narrados, forjados.

Na construção de um registro, rememoramos aqui os “Narradores de Javé”, filme brasileiro, de 2004, que traz no seu enredo a ideia de registrar a história de um lugar, para composição de um documento para evitar a ocupação pela construção de uma barragem. No filme, muitos personagens – narradores – contavam a história do lugar sob a sua perspectiva e disputavam verdades que deveriam compor o documento a ser submetido para autoridades que, deveriam considerar aquela história, e manter a comunidade viva. As narrativas apontavam singularidades que os tocavam, pelas suas itinerâncias.

Cabe mirar no passado/presente sobre os espaços/tempos não escolares onde os não portadores do direito escola – pobres de diferentes etnias, notadamente, negros e indígena - quando conseguiam transgredir, aprendiam a ler pelas diferentes linguagens artísticas e literárias, às margens dos acessos legais – aqui nos referimos àqueles que acessaram a leitura

e a escrita com escritores, professores, grãos mas que não eram legitimamente inseridos nos sistemas de ensino, além de tantos/as outro/as que nas incursões sociais das lutas aprenderam a ler e escrever, inclusive nas suas línguas próprias – indígenas e negros/as escravizados/as.

Poderíamos ampliar a lista e citar muitos outros grupos que ficaram às margens do direito à escola, como as pessoas com deficiências, as pessoas em privação de liberdade, as comunidades itinerantes, as comunidades do campo e quilombolas, dentre outras. Mas também sabemos que sempre houver borões, movimentos nas margens que impulsionaram lutas e conquistas. Podemos nomear como resistências?

Foram/são os movimentos de resistência a uma escola excludente, que mobilizaram políticas públicas de singularização do direito à educação. O que não significa que, de fato, já o fizemos, sobretudo quando se considera que um modo potente de se alcançar universalização é a homogeneização da escola.

Essas miradas de perto – nos cenários presentes – e as miradas mais longe – para refletir sobre os horizontes ou sobre os mundos passados –, por vezes tão próximos do presente, nos remetem ao Pierre Lévy (1996), na sua obra “O que é o virtual” quando afirma que “o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização” (LÉVY, 1996, p. 5).

Suscitamos até aqui algumas perguntas, com o desejo de seguir fabulando e/ou novas perguntas. Por isso, esta produção trata de uma mirada sobre como a universalização do direito à escola se atualiza com o direito à *singularidade* dos modos de ser/estar na escola – de estudantes, mas sobretudo de professores/as. Ao considerar as singularidades que a diferença e diversidade agregam, esse debate se amplia na narrativa escrita no texto/tese, em andamento, tomando a ideia de fronteiras e territórios, como metáforas curriculares, para borrar a ideia de currículos adaptados às diversidades, para discutir sobre políticas educacionais com tendências homogeneizantes e as suas margens, bem como a formação de professores/as como processos em fluxos e, nesse contexto as/os professores/as de escolas quilombolas.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho. Braga. Portugal*. vol. 15, número 002, p. 3-23, 2002.

BARTHES, R. Aula. São Paulo: Cultrix. 1997.

BRASIL. Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão .

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. – Brasília, DF : Ministério da Educação, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão . Base Nacional Comum Curricular. – Brasília, DF : Ministério da Educação, 2017.

DELEUZE & GUATTARI, F. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol.I. São Paulo: Ed.34, 1995.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

JOSSO, Marie- Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007 Disponível em: Acesso em: 03 ago. 2017.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. 2002.

LARROSA, Jorge. Nietzsche e a Educação. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. 3ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LÉVY, Pierre. O Que é Virtual?. Rio: Editora 34. 1996.

NARRADORES DE JAVÉ. Direção de Eliane Caffé. Rio de Janeiro: RioFilme, 2004. 1 (DVD). 100min.

VELOSO, Caetano. Livros. Rio de Janeiro. Mercury / Polygram - 536 584-2 (1997). Duração: 04:48. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AkPozzLSrsM>. Acesso em 11/07/2024.

X. o A-com-tecer de uma formação. Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, Salvador-BA, v. 17, n 29, p. 159-168, jan. /jun. 2008 a.

X; JÚNIOR. J.B.S. Assim como viver, resistir não é preciso? Pós-utopia e currículo em tempos sombrios. Revista Teias. v.20, n 59. out/dez 2019.

X. Uma volta para o futuro em busca do tempo-espaço perdido nas lembranças. Ilheus-BA. Editus, 2020.

Palavras chaves: cartografias curriculares, educação quilombola, singularidades.

Resumo: Como fragmento de um verso maior – uma tese em andamento – esse texto mira os processos de ser/tornar-se escola quilombola e refletir sobre territórios e fronteiras com/sobre as suas singularidades. Trata-se de uma cartografia, numa perspectiva rizomática, sobre políticas com tendências homogeneizantes e as singularidades da/na escola quilombola, a partir da mirada nos fluxos curriculares. Deslizaremos entre acesso à escola como direito e a singularidade do direito de ser/estar em uma escola no território Litoral Norte e Agreste da Bahia, através da imersão no Colégio Estadual Brazilino Viegas, no município de Alagoinhas – BA. Elegemos como ótica possível, a “pedagogia do a-com-tecer” (X, 2008), e as ideias do “professor catador de material” (X, 2020), na perspectiva de refletir sobre narrativas de si (JOSSO, 2007) no processo de “ser/tornar-se” escola quilombola. Nesse percurso destacamos alguns achados na perspectiva das tendências de performatividades de escolas no bojo das políticas de currículos, bem como a reflexão no colégio em miragem, uma vez que atende estudantes quilombolas e possui anexo em comunidade quilombola. Essa pesquisa segue fabulando com/sobre esses achados.