



Educação Escolar Quilombola: entre silenciamentos e produção de ausências

School Education in the Quilombo: between silencings and production of lacks

L'éducation scolaire Quilombola: entre les silences et la production d'absences

Evanilson Tavares de França¹
Universidade Estadual de Campinas

Jackeline Rodrigues Mendes²
Universidade Estadual de Campinas

Resumo: Há sempre brandura no silêncio. E há doses de violência nos silenciamentos, ainda que elas variem quanto ao volume e à constância. As linhas radicais, sobre as quais fala Santos (2009), instituintes de duas realidades, ainda animam os silenciamentos. Mais que isso: continuam a produzir inexistências (de saberes e de pessoas). Como essas linhas não são fixas, as escolas são atravessadas por elas; e isto parece evidenciar-se ainda mais quando situadas em comunidades tradicionais. À vista disso, e objetivando refletir sobre as razões que tornam, no cotidiano, o currículo de escolas quilombolas uma ferramenta de silenciamento e de produção de ausências, escrevemos o presente artigo. Provocar outras discussões é nossa intenção; tensionar as práticas curriculares, também.

Palavras-chave: Educação escolar quilombola. Silêncios e silenciamentos. Ecologia de saberes. Co-presença.

Abstract: There is always mildness in the silence. And there are doses of violence in the silencings, although they vary in terms of volume and constancy. Radical lines, about which Santos speaks (2009), instituting two realities, even so encourage silencings. More than this: they remain to produce lacks (of knowledges and people). The way these lines are not permanent, schools are crossed over them; and this seems to become apparent even more when placed in traditional communities. Taking this into account, and aiming to reflect about the reasons that make, daily, the curriculum of Quilombola schools a tool of silencing and producing lacks, we have written this article. We aim to trigger discussions as much as to tension curricular practices.

Key-notes: Quilombola school education. Silence and silencing. Knowledge ecology. Co-presence.

Résumé: Il y a toujours de la douceur dans le silence. Et il y a les doses de violence dans les silences, même si elles varient quant au volume et à constance. Les lignes radicales, sur lesquelles parle Santos (2009), instituants de deux réalités, encore animent les silences. Et plus que cela: elles continuent à produire absences (de savoir et de gens). Puisque ces lignes ne sont pas fixe, les écoles sont traversées par elle; et cela semble mettre en évidence encore plus quand est situées dans les communautés traditionnel. Ainsi, et visant à réfléchir sur les raisons qui rendent, dans le quotidien, le programme de l'école Quilombolas un outil de silence et de

¹ Doutorando em Educação, Universidade Estadual de Campinas/FE/UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: evanilson@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0602460101043092>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7787-2742>.

² Doutora em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: jamendes@unicamp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6273575161868012>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8607-4761>.

production d'absences, nous avons rédigé cet article. Nous avons l'intention d'occasionner d'autres discussions; solidifier les pratiques scolaires, également.

Mots-clés: Éducation scolaire quilombola. Silences et imposition de silences. Écologie de la connaissance. Coprésence.

Recebido em: 02 de junho de 2020

Aceito em: 22 de julho de 2020

Para início de prosa: sem silêncios (só se quisermos) e sem silenciamentos

Melhor do que isso só mesmo o silêncio
Melhor do que o silêncio só João
(Caetano Veloso)

Mia Couto é moçambicano. O que impacta a quem nunca o viu, mas é informado *a priori* de sua nacionalidade, é que o escritor africano/moçambicano é branco. Então, repetiremos a proposição, mas acrescentando outra (aditiva): Mia Couto é moçambicano e Mia Couto é branco.

Embora, pudesse ser uma empreitada bastante interessante, nossa intenção nesta escrita não é produzir uma biografia de Mia Couto, o escritor branco e moçambicano. Também não utilizaremos este espaço/tempo para discorrer sobre as razões da branquidão dérmica do escritor que nasceu na África Negra.

Por que então a opção por iniciar esta produção textual com a sentença “Mia Couto é Moçambicano”? Há duas razões a nos conduzirem por essas plagas. A primeira remete-se às questões de fronteiras e de fronteiramentos, que, robustecidas e alargadas com o advento da modernidade/colonialidade, ainda no século XV (DUSSEL, 2005), têm ampliado os territórios das exclusões e enegrecido, para tanto, em termos de Mbembe (2014), um número cada vez maior de marginalizadas/os, independentemente da quantidade de melanina que suas peles preservam; embora sempre existam os pretos mais pretos como, aliás, negrita Lima (2006).

Nessa seara, convém assinalar que na África as questões de fronteira sempre estiveram sob a tutela do contexto, tanto do ponto de vista físico, como simbólico: “Em alguns casos, as entidades políticas tinham como delimitação não as fronteiras, no sentido clássico do termo, mas uma imbricação de espaços múltiplos, constantemente feitos, desfeitos e refeitos tanto pelas guerras e conquistas como devido à mobilidade de bens e pessoas” (MBEMBE, 2014, p. 173). À vista disto, ao ressaltarmos a presença de branco na chamada África Negra, intuimos puxar o olhar para as construções históricas e socioculturais que atuam em nome da ampliação das exclusões sobre as quais nos referimos no parágrafo precedente.

A segunda razão tem a ver com os silêncios e os silenciamentos. Há algum tempo a questão das estratégias de silenciamento do outro tem nos incomodado; já nos debruçamos sobre isso nalgum lugar (FRANÇA; MENDES, 2019), mas a cada instante a escuta sensível e as marcas que singularizam o corpo (e a alma) vêm nos revelando outros modos, explícitos e enublados, de trazer *Calaboca* para a boca de cena. Iniciaremos por isso.

Podemos falar de “silêncios”, pluralizando-o, dos diversos sentidos que eles possam abarcar. Antes, porém, e isso justificaria a remissão a Mia Couto (2016, p. 13), acreditamos ser preciso registrar aqui um tanto da beleza poética do moçambicano, branco, no instante em que este faz referência ao silêncio: “Eu nasci para estar calado. Minha única vocação é o silêncio. Foi meu pai que me explicou: tenho inclinação para não falar, um talento para apurar silêncios”.

O silêncio de Mwanito, aquele cuja “única vocação é o silêncio”, personagem a quem Couto dá voz, é o da aprendizagem, é o da atenção incólume a quem está com a fala, é o silêncio do respeito; é o silêncio sobre o qual, e em companhia de, que trilham os sábios e que repousa a sabedoria; é o silêncio que cria.

Mas há outras formas de silêncio: “Escrevo bem, silêncios, no plural. Sim, porque não há um único silêncio” (COUTO, 2016, p. 13). Logo, citemo-las.

Ao jogar os búzios, babalorixás e yalorixás, ou outras(os) filhas(os) do axé que tenham adquirido a autoridade para tal, sabem que, ao tombar sobre a mesa ou sobre a peneira, protegida por pano branco e cercada de *diloguns*³ (outros elementos também podem compor o cenário de proteção, como os *otás*⁴), os búzios podem cair sobre a área preparada com a abertura (natural) voltada para cima ou para baixo. Na segunda situação, os orixás silenciam.

Esse silêncio é de outra ordem. A(o) consulente pode não estar preparada(o) para a revelação que poderia ser feita, ou necessita de alguma preparação *a priori*, ou a situação organizada para a consulta apresenta alguma barreira, ou... de todo modo, o recurso encontrado pelos orixás para a questão mobilizadora do jogo foi a não resposta, foi o silêncio.

Embora simbolizem formas distintas de silenciar-se, o silêncio não se concretiza com o intuito de erguer áreas de exclusão, de erigir fronteiras, de solapar os modos de ser, de fazer e de interagir dos sujeitos. Essa é a tarefa do silenciamento. Vamos a ele.

Como dissemos neste mesmo lugar, noutro momento, temos nos atentado há um tempo para as estratégias erguidas por *Calaboca* para silenciar o outro. Relembremos algumas:

³ Fios de contas sacralizados, com um ou mais cordões de missangas, utilizados por adeptos do Candomblé e também da Umbanda.

⁴ Pedras recolhidas na natureza e sacralizadas aos/pelos orixás.

1. Controle dos tempos de fala. É o que se observa, por exemplo, em seminários, palestras e equivalentes – uma maneira (quase) oficializada e sorrateira de impingir o silenciamento.
2. Estratégias de negação da tomada de turno, de possibilidade de fala, não dar tempo para que o outro entre na corrente de conversação.
3. O dedo indicador colocado, em riste, à frente da boca acompanhado de um “*Psiu!*” – talvez seja esse o modo mais delicado de impor o silenciamento ao Outro.
4. Aos berros: “Cale a boca!”, ou simplesmente: “Cale-se!”. Situação inédita no Brasil, de ontem e de hoje, pois não?
5. Estropiação do outro: aqui, ocorre não apenas a subtração do direito à fala, mas da capacidade de falar. No limite, o possível discursante perde a própria vida.
6. Recorrência à linguagem técnica ou dicionaresca com o intuito de, ao mesmo tempo, mostrar um conhecimento refinado (ela/ele crê nisso – ou se esconde/se perde por trás disso) e a incapacidade de interferência das(os) que a(o) ouvem.

Há muitas outras situações. O poder de criação de *Calaboca* para amordaçar o outro parece ilimitado: definição de quem pode trilhar por determinado campo discursivo, quem fica dentro ou fora de certo tema (“Isso é conversa de mulher” / “Você não é negro, não entende”); nos grupos virtuais, o silenciamento dos que “destoam” (ideológica ou academicamente).

No Candomblé, os tambores também silenciam: a) no momento exato em que o Orixá ecoa seu Orunkó⁵, b) em algumas cerimônias que requerem apenas as rezas, c) quando a Yalorixá ou o Babalorixá vai para Orum⁶ – nesse último caso, o silêncio é longo. Mas eles, os tambores, também podem ser silenciados:

⁵ Nome do orixá, ecoado publicamente após a iniciação.

⁶ Simplificadamente, mundo espiritual, na língua ioruba.

Figura 01: Estratégia de silenciamento



Fonte: Justificando – mentes inquietas pensam direito⁷

Embora a manchete seja “O silêncio dos atabaques”, o que se constata, ao ler a matéria integralmente (portanto, convém visitar o *site*), é mais um exemplo de violência contra as religiões de matriz africana exercida através de tentativas de silenciamento dos tambores (aprisionando-os), os quais, para os adeptos dessas religiões, são sagrados.

Calaboca doutorou-se, com louvor, em estratégias de silenciamento e tem exercido sua profissão competentemente, não se pode negar; mas tornou-se também o suprassumo da covardia. E, cá entre nós, doutorar-se não foi/é tão difícil assim para *Calaboca*; afinal, não faltam academias interessadas em o acolher.

Proseando, tendo lágrimas de sangue como companheiras – e também como resistência

Igualmente, não foi silenciosa a forma que espanhóis e portugueses, os nossos primeiros algozes, encontraram para aportar por essas terras, as Américas. Conforme Eduardo Galeano,

Três anos depois do descobrimento, Cristóvão Colombo, pessoalmente, comandou uma campanha militar contra os indígenas da Dominicana [...]:

⁷ Matéria publicada em 1 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://www.justificando.com/2017/02/01/o-silencio-dos-atabaques/>>. Acesso em 26 de maio de 2020.

antes de cada ação militar, os capitães da conquista deviam ler para os índios, na presença de um tabelião, um extenso e retórico *Requerimento* que os exortava à conversão à santa fé católica: “*Se não o fizerdes, ou se o fizerdes maliciosamente, com dilação, certifico-vos que, com a ajuda de Deus, agirei poderosamente contra vós e vos farei guerra da maneira que puder em todos os lugares, submetendo-vos ao jugo e à obediência da Igreja e de Sua Majestade, e tomarei vossas mulheres e vossos filhos e vos farei escravos e como tais sereis vendidos, dispondo de vós como Sua Majestade ordenar, e tomarei vossos bens e farei contra vós todos os males e danos que puder*” (GALEANO, 1992, p. 11, itálicos nossos).

Causa-nos, no mais das vezes, alguns arrepios, quando o poder político e militar fala em nome de Deus; ou, quando em nome de Deus, aqueles que se arvoram representantes d’Ele se conluiam com militares e políticos profissionais.

Uma remissão. Em 2008, sob a batuta de Scott Derrickson, foi lançado o filme *O dia em que a Terra parou*, estrelado por Keanu Reeves e Jennifer Connelly. Klaatu, personagem de Reeves, é um ser originário de outro planeta e vem à Terra para protegê-la, visto que, graças às investidas humanas, ela está com os seus dias contados. O nosso interesse em trazer o filme para esse lugar é a fala externada por Klaatu para justificar a necessidade de extermínio da humanidade: “Vocês são parasitas” (algo assim).

Klaatu não estava completamente certo. Ainda que o parasitismo simbolize a relação ecológica que melhor desempenhamos, há o canibalismo (não fiquemos apenas na planície, olhemos para o planalto), há a competição (o que é o capitalismo?) e ainda que sejamos da mesma espécie, o que não é próprio da relação ecológica seguinte, também adotamos com galhardia um certo comensalismo (convém ler *O bicho*, de Manuel Bandeira, e ver o *O poço*, dirigido por Galder Gaztelu-Urrutia).

Sigamos. Para Dussel (1993, p. 8, itálicos nossos), a Modernidade “‘nasce’ quando o europeu pode se confrontar com o seu ‘Outro’ e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pode se definir como um ego-descobridor”. E continua: “De qualquer maneira, esse Outro não foi descoberto como Outro, mas foi en-coberto como o ‘si mesmo’ que a Europa já era desde sempre”. Linhas seguintes: “A ‘conquista’ é um processo militar, prático, **violento, que exclui dialeticamente o Outro como ‘si-mesmo’**”. (DUSSEL, 1993, p. 44, itálicos e negritos nossos).

Alertamos-lhes para as lágrimas de sangue. Mas, perdoem-nos, nem mesmo chegamos a iluminar um quartel do terror protagonizado pelos “civilizados”, em nome de Deus, contra as “gentes destas Índias [que] embora racionais (sic) e da mesma estirpe daquela santa arca de Noé, estão feitas irracionais (sic) e bestiais por suas idolatrias, sacrifícios e cerimônias infernais” (DUSSEL, 1993, p. 36).

Quijano (2005) traz à luz que somente nas três primeiras décadas do século XVI, ou seja, em apenas 30 anos, mais da metade da população das Américas, que, naquele momento, superava os 100 milhões de pessoas, foi simplesmente dizimada.

Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019, p. 16), apoiando-se no maior banco de dados sobre a escravização do povo negro, o *Voyages: the transatlantic slave trade data base*, revelam-nos que, entre 1525 e 1867, por volta de “12,5 milhões de africanos que saíram à força do seu continente e se espalharam pelas Américas, Europa e outras localidades da própria África não eram corpos sem mente, que reduziram sua participação nas novas localidades ao trabalho braçal”. E acrescentam: “3.189.262 de africanos escravizados desembarcaram no Brasil, o que corresponde a 36,7% dos africanos que desembarcaram nas Américas, em portos europeus ou em outros portos africanos”. E o que isso significa para o Brasil?

Segundo Hampaté Bâ (2010), ao falar-se em cultura tradicional africana, a referência deverá ser sempre a tradição oral. Enfatiza ainda que, na tradição oral, a verdade, a espiritualidade e a materialidade não se apartam. É dentro desse princípio que a Palavra encontra sua relevância e sacralidade: “A tradição, pois, confere a *Kuma*, a Palavra, não só um poder criador, mas também a dupla função de conservar e destruir. Por essa razão a fala, por excelência, é o grande agente ativo da magia africana” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 173, itálico no original).

No Brasil, tanto no Candomblé quanto na Umbanda, a Palavra tem, de fato, esse poder. Pela Palavra podemos invocar as forças ancestrais e, corrompendo a monocultura linear de tempo (SANTOS, 2006), conversar com a ancestralidade, ouvir os seus conselhos e, através deles, reorganizar a nossa predestinação. Podemos também, por via da Palavra, recolher uma pedra na praia (por exemplo) e sacralizá-la, alimentá-la, conversar com ela – na tradição oral africana tudo fala (HAMPATÉ BÂ, 2010) – e, para ela, “bater a cabeça”.

É ainda a Palavra que sacraliza os animais com os quais são feitas oferendas aos orixás e simultaneamente alimentam os corpos do povo do axé, cuja maioria absoluta é composta de pessoas pertencentes à base da pirâmide social, ou seja, habitam as camadas mais carentes da população. Convém trazer à baila, neste interim, a fala de Mãe Dango, *Mam’etu Nkise* com terreiro de Candomblé, de tradição Bantu, assentado em Hortolândia/São Paulo: “Nós temos um amor tão grande que não conseguimos colocar comida na boca se não alimentarmos o outro”⁸. E essa prática é bastante comum nos candomblés: não se nega comida a ninguém. Herdamos isso de nossos ancestrais.

⁸ Fala proferida durante uma *live* organizada pelo vereador, do PT, Carlão, em 25 de maio de 2020. Endereço: <https://www.facebook.com/groups/143857039074760/?post_id=2784147985045639>.

Ainda em Amadou Hampaté Bâ (2010, p. 169), “contrariamente ao que alguns possam pensar, a tradição oral africana, com efeito, não se limita a histórias e lendas, ou mesmo a relatos mitológicos ou históricos, e os *griots* estão longe de ser seus únicos guardiães e transmissores qualificados”.

Em verdade, os reais “Conhecedores”, e é bom salientar que Hampaté Bâ está falando com base em suas experiências com os Bambara e os Fulani, são os *Domas* ou *Somas*, os quais “podem ser Mestres iniciados (e iniciadores) de um ramo tradicional específico (iniciações do ferreiro, do tecelão, do caçador, do pescador, etc.) ou possuir o conhecimento total da tradição em todos os seus aspectos” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 175).

Há um adágio em África que convém trazer à baila: “Quando um velho morre, uma biblioteca arde”. Partiremos dele para a próxima reflexão.

Quando o *Voyages: the transatlantic slave trade data base* registra que “12,5 milhões de indivíduos [africanas/os] foram embarcados e transportados em condições degradantes em navios de mais de uma dezena de nações”, não se entenda com isso que todo esse contingente viu a outra margem do Atlântico. Esse mesmo banco de dados salienta que “desses, apenas 10,7 milhões chegaram vivos aos portos de desembarque” (RIBEIRO; SILVA, 2017, p. 291).

Matemática simples. Apenas uma subtração. O oceano Atlântico, sob a proteção de Yemanjá, guardou os corpos de 1,8 milhões seres humanos – talvez, nem tão humanos assim: eram apenas negras(os). (Nalgum lugar, nalguma época, alguém recorreu à arroba para mensurar o “peso” das(os) quilombolas, lembrem disso?).

Outra remissão. Vale a pena assistir: em 1998, estrelado pelo brilhante ator beninense, Djimon Hounsou, sob a direção de Steven Spielberg, foi lançado o filme *Amistad*. Certamente a obra que melhor apresenta a violência da travessia oceânica.

No interior do navio negreiro, também conhecido por tumbeiro (por razões óbvias), centenas de homens e mulheres, nus ou seminus, amontoavam-se e disputavam espaços já não existentes. O lugar das refeições servia também como mictório. Os espancamentos ocorriam a qualquer instante, mesmo que razões não houvesse. Adoecer era apenas uma questão de espera. A morte, companheira das(os) imigrantes forçadas(os), estava à espreita, mesmo que o coração ainda sambasse: muitos negros e negras, ainda vivos, eram atirados sem dó nem piedade no colchão de águas.

É nesse encontro (violento) entre Europa, Américas e África, que, como declara Maldonado-Torres (2019, p. 33) são gerados os marcadores da diferença sociogenicamente e as “conotações patológicas específicas são dadas para diferentes corpos e diferentes práticas, dependendo do gênero específico, do sexo, da raça e de outros marcadores”. É também nesse

entrecruzamento que é introduzida a diferença subontológica, ou seja, “a diferença entre os seres e aqueles abaixo dos seres [humanos, subumanos, inumanos]” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 37): responsável pela instauração da relação senhor-escravo.

Em termos de Boaventura de Sousa Santos (2009), o pensamento ocidental moderno é abissal porque se sustenta no erguimento de sistemas de distinções visíveis e invisíveis, sendo que são os sistemas invisibilizados que sustentam o seu Outro, o visível:

As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. (SANTOS, 2009, p. 23).

Noutro momento, no mesmo lugar, o sociólogo português (2009, p. 24) acrescentaria: “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha”.

Copresença e ecologia de saberes são operadores conceituais que nos parecem potentes para as reflexões/discussões que, por aqui, desdobraremos.

O espaço/tempo de prostrar: a Comunidade Remanescente de Quilombo Mussuca: “o lugar do preto mais preto”

As pesquisas, nas quais nos apoiamos para refletir sobre as razões que tornam, no cotidiano, o currículo de escolas quilombolas uma ferramenta de silenciamento e de produção de ausências, foram iniciadas em 2011, quando um dos autores deste artigo buscou “analisar as percepções sobre os saberes matemáticos apresentadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da comunidade quilombola (Mussuca) e a relação estabelecida por estes/as estudantes, professoras polivalentes, gestores/as da escola municipal, bem como dos membros da comunidade em questão com estes mesmos saberes e com a relação deles com as africanidades”. Esse primeiro contato se estendeu até 2013.

Nos anos subsequentes, até 2016, continuamos indo à Mussuca, de modo irregular, graças ao projeto Alma Africana, trabalhando com professoras(es) e estudantes da educação básica. Em razão desse projeto, visitamos 24 quilombos sergipanos (são 37 na atualidade). Naquela oportunidade, fizemos registros audiovisuais e produzimos material para exposição na escola, durante sua culminância, na Semana da Consciência Negra.

A partir de 2017, retornamos à Mussuca objetivando “compreender os processos de produção de subjetividades entre os participantes das práticas culturais daquele quilombo, com

ênfase no Samba de Pareia, a partir dos (des)encontros e/ou confrontos com as práticas curriculares que se desdobram na escola implantada naquela comunidade”. A pesquisa, suleada por esse objetivo, encontra-se em vigência e compõe o elenco de procedimentos para o doutoramento do autor deste artigo, sob a orientação da autora.

Este preâmbulo intui (também) justificar nossa escrita, seus encruzilhamentos e, por via disto, as sensibilidades que a movem. Conheçamos, em fotografia tímida, a Mussuca.

Nos versos de Dona Nadir, a rainha da Mussuca como é conhecida, ou a Mestre dos Mestres, segundo título que lhe fora auferido pelo poder público municipal (Laranjeiras), município sergipano que sedia o quilombo em evidência,

Quem vier para a Mussuca
Pode vir que se dá bem
É a terra do folclore
Que outro lugar não tem

Começemos então por isso. Aguiar (2017) repete uma frase que teria sido proferida por Jarbas Passarinho, ministro de algumas pastas, durante a ditadura militar, quando este visitou o município: “Laranjeiras, um museu a céu aberto”. E de fato é:

Laranjeiras se destaca no cenário sergipano pela sua arquitetura colonial e suas manifestações consideradas folclóricas, que arregimentam anualmente centenas de pessoas que se deslocam para lá, com a intenção de ver suas igrejas e seus casarios, andar sobre suas ruas de pedra e se encantar com as dezenas de grupos folclóricos que colorem o branco e cinza da pedra e cal. (AGUIAR, 2017, p. 30).

Se no cenário sergipano, Laranjeiras se destaca por sua efervescência cultural, o que a faz realizar, desde 1976, ininterruptamente, o Encontro Cultural de Laranjeiras, que dura uma semana, no cenário laranjeirense esse destaque cabe ao Quilombo Mussuca, no qual se encontram quatro práticas culturais de tradição oral, dentre aquelas que singularizam o município sergipano: o Samba de Pareia, o Samba de Coco (afrodiaspóricos), o Reisado e o São Gonçalo do Amarante (de origem ibérica, embora africanizados pelas(os) quilombolas).

No território brasileiro, somente há Samba de Pareia na Mussuca. Hoje, essa prática cultural é “brincada” por 19 pessoas, sendo um homem, o senhor Mangureira, e 18 mulheres. As características que mais convocam a nossa atenção para a prática é o modo como ela se desenvolve: uma dupla samba em frente a outra, seguida de permuta dos pares, sem perder a circularidade; a outra peculiaridade é o som dos tamancos de madeira (todas as mulheres os usam) que termina funcionando como um quarto instrumento musical, ao lado da porca (uma espécie de cuíca de som grave), do tambor e do ganzá.

O Samba de Coco, coordenado por Dona Maria da Conceição, também Mestre dos Mestres, é mais conhecido no país e a sua presença é relativamente comum no litoral brasileiro. Assim como o Samba de Pareia, é uma prática cultural de origem banto (RISÉRIO, 2010) e diferentemente daquele, seus movimentos não se desdobram em “pareia”: não ocorre a formação de pares para a brincadeira acontecer, embora o círculo ainda se faça presente.

O São Gonçalo do Amarante, segundo Conceição (2014, p. 9), foi “criado em devoção a um santo católico português [e] se constituiu no Brasil em diversos estados, a saber: Paraná, Alagoas, Minas Gerais, Pernambuco e Sergipe”. Nesse último, ele se assentou na Mussuca, onde adquiriu outras cores: enegreceu, africanizou-se, como é possível observar em um dos seus cânticos mais conhecidos (itálicos nossos):

Nosso rei pediu uma dança,
É de ponta de pé é de calcanhar
Aonde mora nosso rei do Congo
É de ponta de pé é de calcanhar

Durante muito tempo, o São Gonçalo do Amarante esteve sob a responsabilidade do senhor Sales, já falecido, também premiado com o título de Mestre dos Mestres. Hoje o grupo é coordenado pelo seu neto, Neilton.

Conforme Alencar (1998, p. 91), o Reisado é oriundo “de um auto em louvor do Nascimento de Jesus”. Na Mussuca, assim como o Samba de Pareia e o São Gonçalo do Amarante, ele tem uma versão adulta e outra mirim. A ideia é assegurar a permanência das práticas.

Geograficamente, a Mussuca compõe-se de regiões mais elevadas, onde se encontram as comunidades Mussuca de Cima, Cedro, Balde e Bumburum, e uma área mais baixa, na qual se situa a Mussuca de Baixo.

Margeando esse território encontram-se os engenhos Pilar, Ilha, Pindoba e Gravatá, a BR-101 e os rios Sergipe e Cotinguiba, de onde parte relevante das(os) moradoras(es) da Comunidade retira seu sustento: catando maçunim, sururu, sutinga⁹, caranguejo, aratu¹⁰ e pescando peixes e camarões.

Segundo Laranjeiras (2006), há nessa Comunidade aproximadamente 600 famílias; as crianças e os jovens que as compõem estudam em uma das três unidades públicas de ensino presentes no Quilombo. Nossas pesquisas moveram-se na única que oferta todos os anos/séries do ensino fundamental e também a educação infantil, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito José Monteiro Sobral.

⁹ Moluscos bivalves, encontrados normalmente nos manguezais.

¹⁰ Nome popular de diversos caranguejos semiterrestres do mangue, principalmente da família dos sesarmídeos. Disponível em: <http://www.planetainvertebrados.com.br/index.asp?pagina=especies_ver&id_categoria=25&id_subcategoria=24&com=1&id=190&local=2>. Acesso em 31 de maio de 2019.

Proseando com professoras/es: ausências e silenciamentos da Resolução CNE/CEB n.º 08/2012

Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) tenha pensado a Educação também em modalidades, a exemplo da educação de jovens e adultos e a educação escolar indígena, ela se fez muda (um silenciamento e não um silêncio) no concernente à educação escolar quilombola (EEQ). Essa modalidade de ensino somente veio à luz em 20 de novembro de 2012, ou seja, 16 anos após a promulgação da LDB.

A Resolução CNE/CEB n.º 08/2012, que “define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica” (BRASIL, 2012), como consta em sua ementa, é um instrumento bastante interessante e contempla várias dimensões necessárias à implantação e à implementação da nova modalidade.

Articulada com diversos movimentos e documentos internacionais e nacionais, a Resolução estabelece que a EEQ deve se fomentar, informar-se e alimentar-se:

- a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012, Art. 1º).

Após frisar que a EEQ deve ser ofertada em escolas localizadas em quilombos e *naquelas que recebem estudantes deles originários* (Art. 9º, *itálicos nossos*), a Resolução em evidência assinala: “O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola. (BRASIL, 2012, Art. 34, § 1º, 2º).

Não lhes cansaremos transcrevendo para este espaço cada artigo, cada parágrafo ou cada inciso do documento em mote. Mas convém grifar, como aliás já pontuamos, que a Resolução é ampla: são 64 artigos; neles, são estampados o entendimento de quilombo e de territórios tradicionais, os objetivos da modalidade, os princípios da EEQ, que vão desde “direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade” (Art. 7º, I) até o “reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero” (Art. 7º, XIX). E vários outros elementos fundamentais à efetivação da modalidade são ali alocados.

No tangente à formação inicial e continuada de professoras(es) para atuarem na educação escolar quilombola, há uma prodigalidade digna de registro. São dez artigos que, se corporificados fossem, o cenário seria, nos dias que correm, digno de aplausos. Permitam-nos, a título de ilustração, e para apoiar o nosso objetivo (lembram dele?), transcrever apenas dois:

Nos cursos de formação inicial da Educação Escolar Quilombola deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre:

I - as lutas quilombolas ao longo da história;

II - o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira;

III - as ações afirmativas;

IV - *o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico;*

IV - *as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais,* nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004. (BRASIL, 2012, Art. 51, *itálicos nossos*).

Não citaremos outros. Mas convém ressaltar que, não obstante não tenhamos informações sobre uma possível discussão por parte das(os) legisladoras(es) da presente Resolução, no momento de sua escrita, sobre “copresença” e “ecologia de saberes”, e mesmo que ela, a Resolução, ainda se sustente em conceitos complicados, em nosso olhar, como diversidade (que parece colocar tudo e todos num mesmo tacho), o que, pensamos, provocaria apagamentos, não vemos, nela, obstáculos robustos à construção de um currículo que se movimente por práticas pautadas nos operadores conceituais, supraditos.

Quando Santos (2009) se refere à ecologia de saberes, ele está defendendo uma abordagem democrática das diversas práticas culturais, e não somente no interior das escolas. A ideia é que a pluriversidade constitutiva do mundo possa ser igualmente relevante; mesmo porque a modernidade/colonialidade não tem sido capaz de resolver todos os problemas por ela mesma gerados, como a fome, as misérias, os genocídios, a destruição da natureza, dentre outros.

Em suas palavras, “a ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2009, p. 44). Portanto, é urgente que as epistemologias do Norte, que sustentam o pensamento ocidental moderno/colonial, dialoguem com as epistemologias do Sul, ou seja, com os saberes daquelas e daqueles que, desde o século XV, são alocados do outro lado da linha, onde, ainda conforme aquele pensamento, residem a credice, a irracionalidade, a selvageria, a inumanidade.

Dialogando com Dussel (1993, p. 33), é possível depreender que a ecologia de saberes contribuiria para desconstruir a definição “europeia” de Modernidade, a qual “torna todas as outras culturas ‘periferia’ sua” e “o Outro da Europa será negado e obrigado a seguir um processo de ‘modernização’, que não é o mesmo que Modernidade”.

Noutros termos, é possível pensar a ecologia de saberes como o pensamento/ação de oposição aos epistemicídios. É possível pensá-la, também, como uma estratégia de combate ao pensamento abissal, que, recorrendo a expressões de Santos (2009), divide o mundo entre os “desse lado da linha”, aos quais se assegura a regulação e a emancipação, e os “do outro lado

da linha” para quem a violência e a apropriação (de seus bens e corpos) é o que lhes resta (veja-se a colonização e a escravização; veja-se também o número de mortes pela Covid-19 entre brancos e negros e entre ricos e pobres).

A ecologia de saberes não é possível sem a copresença, que se sustenta na ideia de que “práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários” (SANTOS, 2009, p. 44), não importando se um dado grupo desenvolve suas práticas recorrendo às chamadas tecnologias de ponta e o outro as realiza artesanalmente. A copresença, portanto, nutre-se da simultaneidade e da contemporaneidade e, também, da incompletude: “nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas” (SANTOS, 2009, p. 49).

Como se observa, a ecologia de saberes e a copresença, que lhe é inerente, não negam os conhecimentos produzidos pelas ciências e pela tecnologia, apenas ampliam a malha de saberes, os quais, na prática, já foram validados pelas comunidades que os produziram.

Quando a Resolução CNE/CEB n.º 08/2012 (Art. 1º) define que a EEQ “deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade”, ela aponta em direção à copresença; e faz o mesmo quando determina que a modalidade de ensino ora em voga deve “promover a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil” (Art. 15).

Entretanto, a letra da lei, assim como os corpos negros entregues à própria sorte, abandonada e putrefata, deteriora-se por sob sete palmos de terra.

Ao chegarmos àquela unidade de ensino, na qual, como já dito, sediamos as nossas incursões investigativas, tanto de mestrado quanto de doutoramento, ouvimos de vários sujeitos (da pesquisa) a seguinte revelação: “Quando da, da construção desse PPP *foi designado um funcionário da escola para participar, junto com a Consultoria*, e aqui, na época, foi a orientadora quem construiu o processo junto com a consultoria” (Entrevista, set/2012, grifos nossos).

Refizemos a mesma questão em 2019, sete anos após a promulgação da Resolução que mobiliza esta discussão e sete anos após aquela primeira entrevista. Destacamos aqui uma das respostas obtidas: “[...] o projeto político-pedagógico não foi construído por nós. Ele foi construído por uma empresa. Juntou-se um grupo, havia algum representante da unidade de ensino, que inclusive acho que nem está mais na escola” (Entrevista, prof. Ifarara¹¹, fev./2019).

¹¹ Nas investigações para o mestrado, usamos letras do alfabeto para identificar as(os) professoras(es); já naquelas voltadas para o doutoramento, recorremos a palavras de origem ioruba.

Em ambos os encontros, também constatamos as disjunções entre as práticas pedagógicas e as práticas culturais, quebradas pontualmente por um(a) ou outro(a) professor(a), em razão de seu engajamento nas lutas sociais ou nos movimentos sindicais, e não como resultado de uma proposta curricular calcada na Resolução CNE/CEB n.º 08/2012.

Com referência a cursos de formação que ferramentem professoras e professores para atuarem na EEQ, os silenciamentos bailam ao ritmo imponente e livre de *Calaboca*. Eles simplesmente inexistem:

Estou vindo agora de uma reunião com o secretário de educação, numa discussão lá de, de fazer um curso sobre empreendedorismo. Eu disse: “Sim, e porque você não coloca a questão que foi pautada aqui no plano municipal de educação, que é a questão étnico-racial e igualdade, educação para a igualdade?”. Você não vê avanço, não existe. Porque uma coisa infelizmente que as pessoas pensam é que isso é uma obrigação do professor, não é política pública você gerar a discussão sobre identidade, sobre cultura, se inserir na educação, você ter uma prática didático-pedagógica diferenciada. A Educação [Secretaria] não vê a formação continuada (Entrevista, prof. Oselu, fev./2019).

O professor Idanimo (Entrevista, fev./2019) acrescenta que, além da inexistência de um programa de formação continuada, os griôs da comunidade (personalidades já reconhecidas como Mestre dos Mestres pelo próprio poder público – também aquelas que, embora não aureoladas, detêm o notório saber) não são convidados pela escola para socializar os seus conhecimentos, apesar da Resolução estabelecer essa relação.

Páginas atrás, afirmamos a nossa incredulidade no que tangencia a “ações que criam fronteiras intransponíveis, como pretende o pensamento ocidental moderno/colonial, entre razão e emoção”. E a reafirmamos. Mas não temos dúvida de que as linhas abissais, instituídas por aquele pensamento (SANTOS, 2009), atravessam a escola e o seu currículo. E embora se trate de escola pública e quilombola, há sempre o preto mais preto e este é alocado do outro lado da linha, onde a produção de inexistência, de saberes e de pessoas, é a tônica.

Mas, visto que a vida sempre encontra modos de resistir, não seria possível destronar *Calaboca*?

Esticando a prosa para encontrar outros proseadores

Epigrafamos esta escrita com alguns versos de Caetano Veloso: “Melhor do que isso só mesmo o silêncio / Melhor do que o silêncio só João”. Na canção, o cantor baiano faz homenagem a diversos artistas brasileiros: pela beleza presente em cada interpretação, em cada canção que flutua na memória do poeta, nas letras que atraíram a melodia, mas também na singularidade vocal de cada artista homenageado, o que não seria possível se o silenciamento lhes tivesse sido imposto.

Não cremos na castração definitiva da criação, da criatividade, apesar das diversas formas de violência que *Calaboca* move para obstar o pensamento, a ação. A vida sempre encontra formas de escape. Apesar disso, os silenciamentos adiam as propostas que destoam da cantilena repetitiva de *Calaboca* e atrasam os encontros dos corpos. E corpos que se encontram são encruzilhadas que potencializam o novo, a novidade.

Arruti (2017) traz à luz uma informação que nos parece bastante potente para pensar os desencontros entre o que disciplina a Resolução CNE/CEB n.º 08/2012 e o que de fato se efetiva no chão das unidades de ensino que devem/deveriam implementar a EEQ: ao referir-se às escolas quilombolas, o Censo Escolar opta pela expressão “escolas em área de quilombo”. Simbolizaria isso uma incerteza quanto à implementação da EEQ?

Sem incertezas, Gonçalves e Silva (2000) negritam que a história da educação do povo negro, a despeito de suas lutas por acesso à escola, transcorreu (e continua) por entre exclusão e abandono. Também acrescentamos por entre silenciamentos e por tentativas contínuas de produção de inexistências de seus saberes e de seus corpos (SANTOS, 2009).

Sem incertezas, Maria Walburga Santos (2010, p. 304), em pesquisa realizada na comunidade quilombola Bombas (Iporanga – São Paulo), diagnostica que “na escola [quilombola] os saberes do grupo, da terra têm pouco valor. [A escola] é lugar para ficar sentado, prestando atenção e aprendendo os conteúdos formais dos livros [...]”.

Também sem incertezas, França (2013, p. 10, *itálicos nossos*), apoiando-se em suas pesquisas em uma escola localizada na Comunidade Quilombola Mussuca, registra que

a) *a proposta pedagógica estabelece um diálogo bastante frágil com a contextura sociocultural do quilombo*; b) *as legislações e/ou instrumentos que tratam da pluralidade cultural, do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e da educação para as relações étnico-raciais são desconhecidos pela maioria absoluta dos que fazem a escola*; c) *como consequência, as temáticas supracitadas não aparecem ou aparecem timidamente na ação pedagógica da unidade de ensino*.

“Quando um velho morre, uma biblioteca arde”, afirma a sabedoria milenar africana. As labaredas continuam bailando ao sabor do vento e ao gosto de *Calaboca* nas escolas sediadas em comunidades quilombolas.

Referências

AGUIAR, L. *Celebrações e estudo do folclore brasileiro*. Aracaju: Edise, 2017.

ALENCAR, A. D. F. *Danças e folguedos: iniciação ao folclore sergipano*. Aracaju: Secretaria de Estado da Educação, do Desporto e Lazer, 1998.

ARRUTI, J. M. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 12, n. 23, jan/abr, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v12i23.3454>.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BRASIL. *Lei n.º 9.394*, de 20 dezembro de 1996. *Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 26 janeiro de 2018.

BRASIL. *Resolução n.º 08/2012*, de 20 de novembro de 2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 23 de setembro de 2012.

CONCEIÇÃO, Osvaldice de Jesus. *A polifonia na memória como potência da oralidade: o canto de D. Nadir, o relato de uma trajetória*. 2014. 105f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/revpibic2720191972>.

COUTO, M. *Antes de nascer o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

DUSSEL, E. *1492: o encontro do outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *Clacso - Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais*, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf>. Acesso em 23 de setembro de 2019.

FRANÇA, E. T. de. *Escola e cotidiano: um estudo das percepções matemáticas da comunidade quilombola Mussuca em Sergipe*. 260f. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2013. Disponível em http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_f4a03815cb0b3dd4e7165c4e64769e7b>. Acesso em 27 de maio de 2020. DOI: <https://doi.org/10.35588/blacpma.19.18.1.05>.

FRANÇA, E. T. de; MENDES, J. R. “Entrada proibida”: da (des)semelhança de família à interdição (argumentos que podem inviabilizar a co-presença no contexto escolar). In: MIGUEL, A.; VIANA, C. R.; TAMAYO, C. *Wittgenstein na educação*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. DOI: <https://doi.org/10.29388/978-85-53111-55-8-0>.

LARANJEIRAS. *Território Negro: comunidades quilombolas*. Sergipe/Laranjeiras: Celacude, 2006.

GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. 34. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, set/out/nov/dez, nº 15, pp. 134-158, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782000000300009>.

HAMPATÉ BÂ, A. Tradição viva. In: KI-ZERBO, J. *História geral da África*, I: metodologia e pré-história da África. Brasília: Unesco, 2010.

LIMA, Maria Batista. *Práticas Cotidianas e Identidades Étnicas: um estudo no contexto escolar*. 2006. 257f. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. DOI: <https://doi.org/10.17771/pucRio.acad.9162>.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, pp. 27-54.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Tradução Marta Lança. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2014. DOI: [https://doi.org/10.17231/comsoc.34\(2018\).2959](https://doi.org/10.17231/comsoc.34(2018).2959).

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados*, 19 (55), pp. 08-31, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142005000300002>.

RIBEIRO, A. V.; SILVA, D. B. D. da. O tráfico de escravos africanos: novos horizontes. *Revista Tempo*, Vol 23, n. 02, mai/ago, 2017. DOI: 10.1590/TEM-1980-542X2017v230205

RISÉRIO, Antônio. *Uma história do povo de Sergipe*. Aracaju, SE: SEPLAN, 2010.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, pp. 23-72.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2006, pp. 777-821.

SANTOS, M. W. *Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico)*. 2010. 321f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/t.48.2010.tde-20042010-141954>.