
Pre-Post Quilombola – João Surá Class: Na Intercultural Exercise?

Pré-Pós Quilombola - Turma João Surá: Um Exercício Intercultural?

Received: 2023-01-11 | Accepted: 2023-02-12 | Published: 2023-03-04

Carolina dos Anjos de Borba

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3690-9411>

Universidade Federal do Paraná, Brasil

E-mail: autoria@email.com

ABSTRACT

This article intends to describe and analyze the trajectory of the constitution of the Pre-Academic Training Course: Affirmation in the Post UFPR - Quilombola Group João Surá that was held in 2017, at Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, municipality of Adrianópolis - PR, under the auspices from the Nucleus of Afro-Brazilian Studies at the same University. The multiple strategies for composing the group that included 24 course participants will be presented, including: undergraduate students, quilombola teachers or teachers who teach quilombola students, with the objective of preparing to enter postgraduate studies. Among the preparatory modules, this work highlights the development of research projects that followed the interests of the students. Therefore, the possibility of decolonial critical intercultural production will be analyzed, that is, political projects that aim at authentic dialogues with epistemic-methodological perspectives based on the encounter of various subaltern knowledges in interaction. The qualitative methodology here involved participant observation, field diary and analysis of the students' research proposals.

Keywords: Pre-academic training; Quilombolas, Interculturality;

RESUMO

O presente artigo pretende descrever e analisar a trajetória de constituição do Curso de Formação Pré-Acadêmica: Afirmação na Pós UFPR – Turma Quilombola João Surá que foi realizado em 2017, no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, município de Adrianópolis – PR, sob os auspícios do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da mesma Universidade. Serão apresentadas as múltiplas estratégias para composição do grupo que abarcou 24 cursistas, entre eles: estudantes de graduação, professores(ras) quilombolas ou que lecionam para estudantes quilombolas, tendo por objetivo a preparação para ingresso na pós-graduação. Dentre os módulos preparatórios, destaca-se no presente trabalho a elaboração de projetos de pesquisa que seguiu dos interesses dos(das) estudantes. Sendo assim, será analisada a possibilidade de produção intercultural crítica decolonial, isto é, projetos políticos que visem diálogos autênticos com perspectivas epistêmico-metodológicas baseadas no encontro de diversos conhecimentos subalternizados em interação. A metodologia qualitativa aqui comportou observação participante, diário de campo e análise das propostas de investigação dos estudantes.

Palavras-chave: Formação pré-acadêmica; Quilombolas, Interculturalidade;

INTRODUÇÃO

Quando cheguei à comunidade do João Surá, em uma noite do mês Julho de 2016, sentia um clima de grande expectativa em relação aos dias que se seguiriam. Acompanhada de uma equipe de professores/as do curso de graduação Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO - UFPR), fizemos longa viagem que durou cerca de 7 horas... Foi tempo suficiente para rememorar minha trajetória como pesquisadora nas comunidades de quilombo no Rio Grande do Sul e imaginar/aspirar a concretização de um grupo composto por quilombolas e estudantes da Universidade que juntos pudessem criar formas para produções acadêmicas entrecruzadas por forças que democratizassem, ainda que em pequena escala, o lugar de enunciação de conhecimento. Essa era a tarefa que animava dias e noites após minha posse no concurso para ‘Sociologia da Educação: relações étnico-raciais, gênero e sexualidade’ e simultâneo ingresso no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB).

Após entrarmos no território da comunidade, nossa parada se deu diretamente no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos. Era por ela, ‘a escola quilombola’, que me sentia atraída como pesquisadora, porém cabe aqui destacar o aspecto de relevância impingido pelos próprios quilombolas em sua agenda política: a educação era pauta central! Nos três dias que seguiram, essa certeza, entregue desde o primeiro momento, foi sendo ainda mais fortalecida: o quilombo e a educação se alimentavam vividamente, compondo corpo e passagem de memórias, lutas ancestrais e territórios transgressores da colonialidade do saber¹.

Enquanto meus colegas da LECAMPO ocupavam-se das aulas da graduação que, em itinerância, eram ministradas no quilombo, pude conhecer o colégio quilombola, o diretor, o coordenador pedagógico, os professores e também os/as alunos/as que enchiam de vida e entusiasmo o espaço escolar. A estrutura física já expressava a estética negra - desde o portão de entrada às paredes das salas de aula. Chamava minha atenção os murais feitos pelos/as estudantes com desenhos dos *rostos de heróis*, onde estavam retratados ícones nacionais como Zumbi dos Palmares e também personagem locais, como ancestrais fundadores da comunidade.

No prosseguir das constantes visitas e atividades, compusemos coletivamente um plano de trabalho que envolveria os desejos de pesquisa da equipe (naquele momento composta pela professora e seis estudantes de graduação), o grupo de professores e funcionário do colégio, bem como, de maneira consultiva, lideranças comunitárias. Nos acordos e trocas realizadas, o compromisso com a formação continuada de professores estava no rol de atribuições da Universidade. Foi durante as palestras e cursos sobre história da África, que recebi uma demanda especial de um dos professores: “Como faço para entrar no mestrado?”, perguntou-me Ramon

¹ Conceito que será debatido nas sessões subsequentes.

Rodrigues Rosa, jovem professor, recém contratado para atuar nos conteúdos ligados à biologia. (Caderno de Campo, 2016)

De outro lado, no final de 2016, a equipe de coordenação do NEAB fora contemplada em dois editais para executar nova edição do curso “Projeto de Formação Pré-Acadêmica: Afirmação na Pós”, mais conhecido como “Pré-Pós”. O Núcleo acumulava experiências exitosas em turmas de estudantes negros/as que conseguiram acessar o universo da Pós-Graduação após a participação no curso. Sendo assim, fiz a proposta de que tivéssemos a primeira Turma Quilombola, tendo recebido completo apoio, mesmo com os inúmeros investimentos necessário para seu desenvolvimento.

Retornei a João Surá com o desejo de construir uma proposta de formação que atendesse aos anseios dos professores e, ao mesmo tempo, servisse à comunidade de maneira global para instrumentalizar formas de captação de recursos, as últimas normalmente dominadas por mediadores que nem sempre estiveram comprometidos com o modo de vida quilombola. Após explicar a proposta ao diretor do colégio, Cassius Cruz, e a uma das lideranças mais reconhecidas no grupo quilombola, Antônio Carlos de Pereira Andrade, circulamos no território conversando com moradores em suas residências sobre o interesse em aderir ao curso. O trabalho de convencimento casa-a-casa foi fundamental para criar um primeiro coletivo que pensasse nas possibilidades e adequações às peculiaridades educativas do trabalho no quilombo.

Marcamos uma reunião na escola para desenhar o curso, desde o Edital até sua implementação. Curiosamente, nossa chegada foi simultânea à realização de um ritual tradicional à Quaresma, Recomendação das Almas (14/04/2017):

João Surá historicamente realiza a Recomendação das Almas na Quaresma como forma de proteger a comunidade das assombrações presentes no período e, ainda, aproveitar o momento mais intenso de aproximação com o mundo espiritual para rezarem às almas, pois acreditam também estarem “soltas” no período. A Recomendação das Almas, também conhecida como Cantoria das Almas ou simplesmente Recomenda (...). (Cambui, 2011, pp. 176-177).

Escutamos a matraca ao longe... Nas casas, completo silêncio e luzes apagadas... Somamo-nos em frente à igreja onde estava um grupo de aproximadamente 15 pessoas, entre elas muitos anciões que puxavam canções dirigidas às almas dos ancestrais em postura solene e devocional. O momento de orações e resguardo espiritual pareceu confluir para as decisões que seriam tomadas no planejamento que faríamos no dia seguinte.

O início da reunião foi marcado por grande entusiasmo... Os/As professores/as do colégio e as lideranças narraram vários momentos em que tiveram de lutar pela educação. Foi lembrada a memória de Diogo Ramos, antigo morador da comunidade, homenageado com nome da escola,

que era filho de um homem escravizado no garimpo. Diogo lecionou no MOBRAL² por muitos anos. Nas palavras do coordenador pedagógico, Benedito Florindo de Freitas Júnior, o ancestral ensinava utilizando a folha da palmeira jussara: escrevia com pau de ponta fina e, passado algum tempo, as letras apareciam. Foram recordadas as dificuldades em estudar na região, o que exigia longas horas de caminhada, fato prolongado até a construção do Colégio no território ancestral em 2008... A narrativa coletiva era eclodida a todo momento com as seguintes frases³: “Se já estudamos com muito mais dificuldade, não vai ser agora que vamos desperdiçar a oportunidade!”; “Nós sonhamos muito! Queremos seguir estudando, melhorando.”; “O melhor de tudo é o Pré-Pós ser aqui!” (Caderno de Campo, 2017).

No segundo momento, precisávamos definir qual público poderia participar da atividade. Expliquei que faríamos um Edital contendo datas para inscrição, documentos necessários, período de duração, etc. Essa questão foi debatida com certa eloquência: “Pode ser quilombola, mas não precisa ser somente quilombola.”; “Tem os nossos companheiros que dão aula no Colégio do Porto Novo⁴” (Caderno de Campo, 2017). Por fim, decidiu-se que para além de quilombolas poderiam também se inscrever professores/as e demais colaboradores/as que atuassem em Escolas Quilombolas ou em Escolas que atendessem estudantes quilombolas. As reflexões engendradas na reunião demonstraram o quanto a lógica eurocêntrica de exclusão não se coaduna com os princípios civilizatórios da população quilombola.

As potentes narrativas de exclusão do sistema educacional sofridas sistematicamente por aqueles/as que com grande dose de sacrifícios pessoais, familiares conseguiram a titulação necessária ao magistério os/as tornava ainda mais sensíveis e inclusivos/as mesmo em relação aqueles/as que não raras vezes protagonizavam episódios de racismo: “Tomara que os colegas racistas também façam o curso, assim eles aprendem a ser melhor e não fazem nossas crianças passarem as situações que nós passamos.”⁵ Além da evidente disposição em apostar na educação para as relações étnico-raciais como potência transformadora de comportamentos, resalto a dimensão educativa para a democracia: “Fortalecer os valores básicos de democracia: liberdade, igualdade e solidariedade, incorporando conceitos da vida em comunidade” (Flores Galindo,

² Movimento Brasileiro de Alfabetização instituído em 1968 pelo Decreto 62.455.

³ As narrativas aqui trazidas foram registradas em Caderno de Campo, sendo recolhidas na reunião coletiva e também posteriormente em diálogos individualizados. As identidades dos/das interlocutores/as serão protegidas a fim de resguardar relações interpessoais.

⁴ O Colégio Estadual Porto Novo localiza-se no Bairro Porto Novo, Adrianópolis – PR, cerca de 20 km da comunidade João Surá, onde vários professores/as da região também atuam.

⁵ Narrativas recolhidas posteriormente à reunião coletiva em diálogos individualizados, registradas em Caderno de Campo.

1989). Sendo assim, o modo de vida que compreende a necessidade de educar em comunidade, estende-se ‘aos de fora’ em uma cosmovisão complexa sobre sociedade.

PRÉ-PÓS QUILOMBOLA - TURMA JOÃO SURÁ

Os desafios referentes à realização do curso foram previstos em conjunto com a comunidade, porém muitos deles surgiram no decorrer do tempo, sobretudo no que se refere à estrutura mobilizada. A organização de transporte, alimentação, hospedagem para professores/as e cursistas durante os 3 dias das aulas, nos 5 encontros, envolveu acordos feitos diretamente com os/as quilombolas. A exemplo disso, para as refeições, estabelecemos parcerias com agricultores/as locais para que fornecessem os alimentos; por vezes os/as próprios/as transportavam os produtos até a escola ou buscávamos em suas residências. Foi prevista uma escala de revezamento quanto às compras, a intenção era abarcar o maior número possível de fornecedores/as, respeitando as dinâmicas locais. A contratação de profissionais responsáveis pela cozinha seguiu a mesma dinâmica de participação equacionada por Benedito Freitas Júnior, liderança local e cursista.

O grupo responsável por desenvolver as atividades do Pré-Pós girava em torno de 12 pessoas: 4 professores/as, 4 tutores/as, 4 acadêmicos/as. O volume de pessoas se justificava por outra demanda tão importante quanto o preparatório para a pós-graduação: estudantes das escolas estadual (Diogo Ramos) e municipal (Escola Municipal João Surá)⁶ também deveriam beneficiar-se das atividades realizadas pela Universidade. Sendo assim, enquanto os/as professores/as estivessem envolvidos/as com aulas e a realização do projeto, os/as alunos/as também receberiam palestras, oficinas e trabalhariam na confecção de projetos coletivos. Acadêmicas dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, associadas ao Projeto de Pesquisa e Extensão Joana de Andrade⁷, ficaram especialmente envolvidas com este trabalho, sendo acompanhadas por professoras da UFPR⁸ durante o planejamento e execução.

As atividades do Pré-Pós foram agendadas para iniciar nas quintas-feiras à noite, com uma ou duas palestras proferidas por convidadas/os especiais que relatariam sobre sua trajetória e metodologias de pesquisa utilizadas no percurso acadêmico.⁹ Já as sextas-feiras e os sábados seriam ocupados massivamente pelos módulos Metodologia da Pesquisa (reflexões sobre este

⁶ Escola de educação infantil para séries iniciais, que também funciona no território quilombola.

⁷ Grupo de Pesquisa e Extensão vinculado ao Setor de Educação cujas temáticas centrais são: educação escolar quilombola, trajetórias de mulheres negras na educação, bem viver e comunidades tradicionais.

⁸ Professoras Carolina dos Anjos, Carina Foppa, Lucimar Dias

⁹ Participaram desta programação os/as professores/as Givânia Silva, Alexandro Trindade, Carina Foppa, Lucimar Dias e Clareth Reis.

módulo serão desenvolvidas na próxima sessão), Literatura e Produção de Textos Acadêmicos, Língua Inglesa e Preparação para Apresentações e Bancas. Abaixo, segue tabela com módulos, datas e atividades:

Tabela 1 - Módulos, Datas e Atividades do Pré-Pós

MÓDULOS	EAD	PRESENCIAL	DATAS/2017	TAREFAS
1 MÉTODOLOGIA DA PESQUISA	30h	30h	22/06 a 24/06 21/07 a 23/07 24/08 a 26/08 28/09 a 30/09	PROJETO DE PESQUISA
2 LITERATURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS	30h	30h	22/06 a 24/06 21/07 a 23/07 24/08 a 26/08 28/09 a 30/09	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS
3 LÍNGUA INGLESA	20h	20h	28/09 a 30/09	LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS
4 APRESENTAÇÕES E BANCAS	10h	10h	26 a 27/10	APRESENTAÇÃO DOS PROJETOS A BANCA E A COMUNIDADE

Fonte: Autora, 2023

O Planejamento Pedagógico previu a execução de 4 módulos com carga-horária presencial de 10 a 30 horas, replicada na mesma quantidade com atividades a distância. Para tanto, alimentava a Plataforma Moodle com vídeos, textos, tarefas e fóruns para dúvidas. Entretanto, observou-se a preferência por dinâmicas presenciais, além da comunicação mostrar-se mais fluída entre tutores/as, professores/as via aplicativos de celular. Isso se justifica tendo em vista a dificuldade de acesso à internet estável e a equipamentos adequados (computadores particulares ou das instituições) – realidade predominante para a Turma. Em todos os encontros providenciamos com antecedência cópias de textos para os estudantes; somente desta maneira garantimos a efetiva participação nas aulas.

A turma abarcou 21 cursistas inscritos, porém após o início das atividades, 2 outros estudantes acresceram ao grupo; sendo ao final 23 alunos/as que concluíram as atividades. A turma foi composta por 15 pessoas autodeclaradas quilombolas e 8 declaradas professores/as que lecionavam para estudantes quilombolas. No quesito raça/cor, foi apresentada autodeclaração,

cujos números contabilizaram em 13 pretos/as, 4 pardos/as e 6 brancos/as. No que se refere a gênero compuseram o número de 16 mulheres e 7 homens.

A grande adesão ao Pré-Pós corresponde aos cuidados compartilhados entre equipe de coordenação, tutores/as que faziam contatos semanais por aplicativo/ligações/moodle, equipe de direção escolar empenhada no aproveitamento formativo e comunidade. Percebo também como vantagem a proximidade física das residências de parte dos/das cursistas. Certa ocasião, uma aluna pediu-me que fosse buscar sua irmã em casa para assistir às aulas. Segundo ela, a irmã estaria encabulada de vir para o curso, já que teria faltado à palestra na noite anterior em razão da sobrecarga de cuidados com os filhos pequenos. De fato, não raras vezes tínhamos a visita de crianças, filhos/as de estudantes, situação sempre saudada e acolhida por colegas e docentes.

A aposta em atividades conjuntas entre cursistas do Pré-Pós, estudantes do colégio quilombola e lideranças da comunidade eram garantidas nas palestras, nos lançamentos de livros e nos momentos festivos com apresentações artísticas (teatro, roda de viola, contação de história, exposição de fotografias, festas). Ademais, na sala de aula tínhamos alunos/as pertencentes à mesma família nuclear: pais, mães, tios/as, irmãos/ãos, sobrinhos/as, casais... O cuidado com a presença e realização das tarefas era, em grande medida, realizado em uma perspectiva de colaboração familiar. Em cada etapa, um grupo de pessoas assumia responsabilidade com a limpeza do espaço físico, além da realização de lanches.

O Projeto de Formação Pré-Acadêmica: Afirmação na Pós 2017 contou com o trabalho de tutores/as, jovens pesquisadores/as cursando mestrado ou doutorado, que participaram dando acompanhamento na realização dos projetos de pesquisa, elaboração do currículo lattes e etc. Para Turma Quilombola contamos com quatro tutores de pesquisa e produção de textos acadêmicos: Raquel Vieira (PPG Meio Ambiente e Desenvolvimento), Diego Gonçalves (PPG em Antropologia), Alessandra Freitas (PPG Letras), Wagner Barbosa (PPG em Educação). A organização para acompanhamento gerou a criação de 3 grupos levando em conta o número adequado de participantes e os temas de interesse; os/as alunos/as escolheram nomes, criando identidade de coletivos estudantis:

- Grupo Ubuntu – 7 integrantes – Temas em Meio Ambiente e Comunidade;
- Grupo Sankofa 1 – 8 integrantes – Temas em Educação;
- Grupo Sankofa 2 – 8 integrantes – Temas em Educação.

A gestão das produções de textos, criação de currículo na Plataforma Lattes, preparação para bancas de seleção, dentre outros, ficou facilitada por essa sistematização.

PESQUISA CIENTÍFICA COMO EXERCÍCIO INTERCULTURAL?

Lecionar o Módulo de Metodologia da Pesquisa chegou-me como grande desafio, sobretudo por compreender a necessidade de traduzir complexas vivências e múltiplas maneiras de produzir conhecimentos tradicionais para o formato acadêmico. Seria possível formular projetos de pesquisa sem que para tanto impuséssemos (utilizo o plural por referência aos universos acadêmicos) o esfacelamento das redes cognitivas próprias da cosmovisão quilombola? Quais as chaves de análise, metodologias científicas fariam sentido para quem pensa a si próprio e o território como continuidades? Caberiam os conhecimentos ancestrais nas fórmulas mais ou menos resolvidas para a academia e, assim, visualizar um possível exercício intercultural?

Levando em conta que “(...) quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 12), neste caso, a docente foi a maior beneficiada. Descreverei algumas das reflexões que foram emergindo no processo de desenvolvimento das aulas. Tomo por referência os estudos decoloniais, que denunciam a geopolítica de poder que cristaliza o eurocentrismo como forma hegemônica da produção de conhecimento. A entronização do Norte Epistêmico na legitimação da produção científica foi responsável pela subalternização de outras perspectivas de enunciar conhecimentos, bem como limitou percursos investigativos plurais. “Assim, denomina-se Colonialidade do Saber a produção científica constituída por metodologias de pesquisa voltadas à legitimação do saber eurocêntrico” (Catherine Walsh, 2008).

No primeiro encontro com a turma, debatemos longamente sobre três conceitos que serviriam para instigar reflexões a respeito da pesquisa acadêmica: *etnocentrismo*, *relativização e alteridade*. Em pequenos grupos, os/as cursistas fizeram o esforço de descrever os conceitos e na sequência demos forma a eles, inclusive incorporando definições fornecidas por autores consolidados. A cada momento em que oferecia exemplos relativos ao trabalho de investigação, a turma respondia com dezenas de outros, denunciando os equívocos daqueles/as que há muito frequentavam a comunidade quilombola e, por sua vez, mantinham posturas absolutamente distintas das recomendadas à conduta de investigação científica:

Ah, professora... Etnocentrismo é tudo que vemos por aqui. Pior ainda quando pegam uma fala da gente, ou dos nossos anciões, e jogam numa entrevista fora de contexto. Cansei de ver trabalhos onde as pessoas inventam histórias sobre nós, coisas que nem fazem sentido. E as fotos e as filmagens? Um dia vieram com uma câmera filmadora, eu estava na cozinha... Já foram entrando, filmando sem pedir licença... Eu toda desarrumada... Isso serve para quê? Para dizer que quilombola é tudo bagunçado, mal arrumado, coitado? A gente está cansada disso por aqui. (Glasiele Mattos, professora quilombola, Caderno de Campo, 2017).

A potente narrativa da professora quilombola denuncia antigas práticas reproduzidas na academia em que os/as pesquisadores/as abordam os grupos sociais sobre os quais pretendem estudar, construindo narrativas exotizantes, alimentando o imaginário colonial e reificando

lugares hierarquizados a partir de padrões civilizatórios eurocêntricos. De acessível constatação, que parte das produções relativas a comunidades tradicionais assumiram perspectivas enclausuradas nas diferenciações culturais, sem articular vetores de encadeamentos sociais que propusessem reflexividades para além da constatação dos costumes.

Neste sentido, Jorge Enrique García Rincón (2015), ao descrever os embates das comunidades cimarronas do Pacífico Sul colombiano:

La folclorización de las prácticas curativas, artísticas, espirituales, económicas, etc., funcionan en una perspectiva reduccionista del pensamiento propio afrodiaspórico y como un elemento que minimiza su capacidad de pensar. La identidad, en cambio, es una categoría que las comunidades, en el ámbito de sus organizaciones de carácter reivindicativo, vienen impulsando como reconstrucción de un proyecto libertario. (Rincón, 2015, p. xx).

Portanto, partindo da premissa de que o etnocentrismo “(...) passa exatamente por um julgamento do valor da cultura do ‘outro’ nos termos da cultura do grupo do ‘eu’” (Rocha, 1994, p. 13), a sofisticada leitura da professora Glasiere opera o conceito no sentido de demonstrar que, por legitimação da fala acadêmica, as construções elaboradas enclausuraram quilombolas na égide do desprovimento, do exótico. O cenário brasileiro, neste aspecto, identifica-se com as pautas afro-colombianas na medida que o percurso do desejo colonial se reitera sobre povos subalternizados na geopolítica de poder que percebe a *outridade* como lugar do reducionismo epistêmico.

No mesmo sentido, outra professora quilombola relatou:

Não é que a gente não saiba da importância, mas quando começam as pesquisas... a gente já pensa... E lá vêm os estudantes da Universidade outra vez com aquelas mesmas perguntas de sempre... Será que não pararam para ler aquilo que já foi escrito antes? Precisa perguntar tudo novamente? (Cassiane de Mattos, professora quilombola, Caderno de Campo, 2017).

As questões relativas aos cuidados éticos, além de pautarem grande parte dos encontros, tomaram outras duas facetas não previstas: o interesse da turma por conhecer em minúcias os procedimentos para utilização de técnicas investigativas, não somente para seus próprios trabalhos, mas para acumular repertórios acadêmicos que servissem para contrapor abordagens inadequadas, e a necessidade do devido empenho em levantar documentos escritos sobre a comunidade. No transcurso do Pré-Pós, associamos tais interesses aos elementos da feitura dos projetos de pesquisa nos tópicos *metodologia e revisão bibliográfica*, sabendo, entretanto, que tais questões transbordavam o formato de investigação oferecidos.

As formas de enunciações legitimadas do conhecimento foram historicamente produzidas por relações de poder, onde as tensões quanto à subalternização de povos originários, comunidades tradicionais foram ocultadas diante do chamado ‘universalismo’. Conforme Castro-

Gómez e Grosfoguel (2007), exclusivamente os conhecimentos gerados pela elite científica europeia foram reconhecidos como verdadeiros sob o argumento de possibilitarem abstrações em uma plataforma de neutralidade. Está em jogo, portanto, expor a diferença colonial como central no processo de produção do conhecimento (Mignolo, 2012).

O giro decolonial no que se refere à colonialidade do saber se impõem pela resistência às formas hegemônicas, estabelecendo “epistemes de fronteira” (Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007) no encruzamento das experiências geopolíticas e das memórias da colonialidade, isto é, nas enunciações fraturadas advindas de grupos subalternizados como resposta ao discurso hegemônico.

As histórias locais não-ocidentais (e conhecimentos) não podem ser constituídas sem enredos com a história local Ocidental. O pensamento de fronteira torna-se, então, a epistemologia necessária para desvincular e descolonizar o conhecimento e, no processo, construir histórias locais decoloniais, restaurando a dignidade que a ideia ocidental da história universal tirou de milhões de pessoas. (Mignolo, 2012, p. x).

No que se refere à Turma Quilombola, a necessidade de contar a própria história utilizando de suas análises e repertórios de vida impunha-se como fundamental às aspirações de ingresso na Pós-Graduação. O intento de falar por si, dos seus, sem intermediários descuidados e pouco sensíveis às lutas locais faziam dos estudantes militantes também na/pela academia.

Apresentei a estrutura daquilo que seria indispensável para a formulação de um projeto acadêmico (ou de intervenção): problema da pesquisa, justificativa, objetivos, metodologia, revisão bibliográfica... Já tínhamos averiguado os temas de interesse dos/das cursistas; o trabalho dos/das tutores/as naquele momento foi indispensável para darmos o devido cuidado à proposta de cada estudante. Precisávamos conjuntamente tecer estratégias para que os textos elaborados trouxessem à tona as aspirações investigativas, dando lugar às inquietações da turma (críticas às produções, demandas comunitárias...), ao mesmo tempo incorporando-as no formato acadêmico.

Todavia, o questionamento que me perseguia durante os encontros, em constantes indagações, era o quanto ao fazer a passagem das falas, das denúncias à linguagem acadêmica não se estaria promovendo certa acomodação de potentes questionamentos a um ‘fazer correto’. Ao enunciarem os equívocos de pesquisadores/as externos à comunidade, não se estava meramente apontando falhas de procedimentos que, em tese, poderiam ser ‘corrigidos’. O que estava subjacente era a denúncia às epistemologias eurocentradas que, apesar de incorporarem certa roupagem inclusiva, permaneciam sob a mesma matriz colonial.

Catherine Walsh (2013), Fidel Tubino (2005) asseveram sobre as diferenças entre as propostas de interculturalidade funcional e crítica: se na primeira não são questionadas as lógicas do modelo neoliberal, compatibilizando os discursos de diversidade ao diálogo, à tolerância sem

trazer as assimetrias socioculturais ao campo de rupturas; na segunda perspectiva, a inversão é completa.

Enquanto as assimetrias socioculturais, cristalizadas no racismo, permanecerem ocultadas e, para além disso, não condicionarem a possibilidade de diálogo no aspecto da crítica social, inviabiliza-se qualquer perspectiva autêntica de construções teóricas comprometidas com rupturas à colonialidade. O capitalismo global opera com o multiculturalismo (Tubino, 2005) incorporando as diferenças esvaziadas de seus efetivos significados, agenciando de outra feita pautas de ‘reconhecimento’ como nova estratégia de dominação.

Por outro lado, a interculturalidade crítica (Walsh, 2013) propõe a construção de conhecimento a partir daqueles/as cujas histórias de subalternização interpelam a colonialidade do saber em suas potências contra-hegemônicas. Sendo assim, a interculturalidade crítica surge como perspectiva epistêmico-metodológica tomando por base o encontro de diversos conhecimentos historicamente marginalizados em formas autênticas de interação.

Levando em conta a proposição dos Projetos no Pré-Pós, a construção foi gradualmente sendo realizada com debates, escolhas metodológicas, leituras... Para o presente trabalho, selecionei dois objetivos gerais de investigações, a fim de trazer à tona construções temáticas historicamente relegadas que encontram espaço de enunciação a partir do trabalho da Turma.

A primeira proposta de investigação que trago foi realizado pela professora quilombola Cassiane Aparecida de Matos, 37 anos, licenciada em Matemática, atuante no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos. Cassiane percorreu um longo caminho na busca de oportunidades e titulação profissional. Em sua carta de apresentação ao curso assim menciona:

Minha licenciatura está sendo a distância, uma oportunidade que estava viável no momento, não foi fácil, tive limitações, mas com muito esforço e incentivo consegui alcançar os objetivos propostos... Cheguei à conclusão que as minhas vitórias são frutos de uma base, que é a família e a dedicação aos meus compromissos. Minhas expectativas agora são de me aprofundar cada vez mais nesse fascinante mundo da educação (...) pretendo seguir adiante, incentivando minha filha e os demais jovens da comunidade para que aproveitem a oportunidade que está ao nosso alcance, pois o futuro da comunidade e do Brasil depende de nossos esforços e das nossas atitudes. (Cassiane Aparecida de Matos, 2017, Carta de Apresentação ao Pré-Pós).

A aposta na educação como instrumento de transformação social permaneceu constantemente em suas falas; ademais, a professora argumentava nas aulas que, a despeito daquilo que alguns pesquisadores mencionavam (além do senso comum construído na região), a comunidade quilombola tinha uma lógica de organização que sustentava a permanência do grupo, mesmo com tantos ataques externos. A necessidade de demonstrar essa gramática social da comunidade tradicional fez com que sua investigação fosse elaborada com o seguinte objetivo: “O presente trabalho tem como objetivo investigar e analisar as formas de organizações sociais e

a sua importância na comunidade quilombola João Surá, no Município de Adrianópolis – Paraná” (Projeto de Pesquisa, 2017).

Na justificativa, Cassiane evidencia ser necessário estudar o passado para que as futuras gerações estejam apropriadas dos mecanismos de proteção do território utilizados pelos antepassados e, assim, garantirem um futuro próspero para o quilombo. Seu texto se inscreve na proposta decolonial de uma educação insubmissa na medida em que desestabiliza perspectivas de conhecimento eurocentrado, interpelando os limites ficcionados num padrão hegemônico de ‘organização’ e inscrevendo lógicas comunais complexas de articulação social, até o momento marginalizadas. Como uma comunidade quilombola, com mais de 200 anos de existência, sobreviveu ao racismo estrutural, constituindo processos afirmativos que passaram por inúmeras conquistas identitárias? Como impuseram seu modo de vida, a posse de seu território, ainda que diante da exclusão sócio racial brasileira? A pesquisa enunciada pela professora quilombola desestabiliza os conhecimentos engessados numa perspectiva embranquecida de gestão administrativa, abrindo brechas históricas a fim de evidenciar a habilidosa resistência quilombola.

A segunda proposta foi escrita por Benedito Florindo de Freitas Júnior, 40 anos, quilombola de João Surá, pedagogo da escola Diogo Ramos. O percurso de Benedito para a escolarização passou por desafios das mais variadas ordens; em diversos momentos viu-se na iminência de não conseguir prosseguir os estudos, porém sua tenacidade fez com que atualmente esteja cursando o segundo ano de mestrado em Educação (PPGE-UFPR):

Sou de uma família humilde quilombola, minha família sempre sobreviveu da agricultura, somos no total de seis irmãos. Meu pai, apesar de agricultor, também era professor da 1ª a 4ª séries iniciais do Ensino Fundamental e minha mãe ajudava ele nos trabalhos da roça e cuidava da casa. Estudei até a quarta série na minha comunidade mesmo, depois meu pai me colocou para estudar a quinta série do Ensino Fundamental em uma escola distante da minha comunidade, no município de Iporanga, estado de São Paulo. Anos mais tarde, voltei para concluir o Ensino Fundamental no Colégio Estadual Porto Novo, distante 25 quilômetros da comunidade. Para chegar até o ponto final onde o Transporte Escolar chegava para pegar os estudantes, eu e demais colegas caminhávamos aproximadamente 15 quilômetros. Tempos depois a prefeitura colocou um carro Toyota de carroceria para transportar a gente até o ponto de ônibus, muitas vezes este carro não tinha freio, nós corríamos muito risco de sofrer acidente na estrada nesta época. Anos mais tarde, voltei novamente para a cidade de Iporanga e, com muitas dificuldades, concluí o Ensino Médio. Não fiz a formatura pois não tinha dinheiro para comprar roupa, mas o sonho foi realizado. (Benedito Florindo de Freitas, 2017, Carta de Apresentação ao Pré-Pós).

O empenho do professor quanto ao prosseguimento das etapas na educação formal fez com que desenvolvesse singular interesse quanto aos processos educativos, sobretudo em relação às modalidades da educação do campo e da educação escolar quilombola. Após longa trajetória, completou duas graduações (Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo). As

especificidades dos públicos envolvidos, isto é, povos do campo e quilombolas, são ignoradas em modelos universalistas de educação. Ademais, estereótipos de ostracismo, primitivismo, bem como comportamentos racistas são amplamente reproduzidos em ambientes escolares onde não são problematizadas as relações étnico-raciais e o modo de vida camponês. Neste aspecto, sua investigação científica trata:

Este projeto de pesquisa visa conhecer os trabalhos de duas escolas com currículos pensados para atender as especificidades das comunidades onde elas estão situadas: Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, criado pelo Movimento do Trabalhadores Rurais sem Terras, no município Rio Bonito do Iguaçu-PR e Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, conquista da comunidade Quilombola João Surá, no município de Adrianópolis-PR. As pesquisas servirão para conhecer melhor os desafios que as organizações enfrentam para a implementação do ensino conforme as propostas pedagógicas das escolas.

As pautas referentes a camponeses e quilombolas são frequentemente tratadas como uníssonas, porém as dimensões cosmológicas e raciais trazem singularidades que não devem ser uniformizadas, posto que as histórias de cada comunidade, de cada população operam distintamente. Evidente que existem consonâncias de pautas quanto ao enfrentamento da colonialidade do poder, aqui enfatizadas as dimensões de luta pela terra, da agroecologia e da educação popular. Sendo assim, são invocadas pedagogias que trazem à tona conhecimentos subordinados, produzidos no contexto de práticas de marginalização, a fim de articular propostas de pensamentos fronteiriços. Em outros termos, na fronteira da colonialidade, o professor quilombola propõe projeto político epistemológico que se constrói na ruptura com o eurocentrismo e no diálogo entre conhecimentos forjados por grupos excluídos na matriz colonial.

INCONCLUSÕES

Quando a travessia do Pré-Pós Quilombola – Turma João Surá concluiu seu destino, a certeza da grandiosidade da experiência coabitava com as incertezas quanto aos percursos acadêmicos: o trabalho teria atingido o objetivo emancipatório de uma educação engajada? Por certo, esta seria uma pergunta sem resposta definitiva, mas talvez com pistas animadoras. Do total de 23 cursistas, 5 realizaram processos seletivos nos 3 anos subsequentes (2017, 2018, 2019), estando 2 cursando mestrado no presente momento vinculados/as ao Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR: uma professora atuante em escolas que atendem quilombolas (Vanessa Rocha) e um professor quilombola da comunidade de João Surá (Benedito Florindo de Freitas).

Durante o curso, alguns/mas estudantes confessaram, com tom cuidadoso, sua intenção de não realizar mestrado, principalmente pela distância da comunidade às Universidades. Todavia, os objetivos do Pré-Pós sempre visaram abarcar outros interesses que operassem fortalecendo as pautas quilombolas em inúmeros âmbitos. A maioria dos/das professores/as

utilizaram o conteúdo das aulas para fortalecer sua ação diante dos desafios ao magistério ou mesmo para realização de pesquisas destinadas às demandas das associações quilombolas ou demais cursos. Sendo assim, os índices de aprovação nos pós-graduações tonaram-se menos relevantes diante das múltiplas formas de aproveitamento dos debates realizados. Também as redes de comunicação entre quilombolas e Universidade tomaram chaves interessante de diálogo e questionamento, sobretudo de atenção quanto as práticas de pesquisa.

No último encontro, o curso foi encerrado com uma formatura cuja mesa esteve composta por aquelas referências mais importantes do conhecimento ancestral, isto é, pelas anciãs e pelos anciões da comunidade quilombola João Surá. A entrega dos certificados de participação foi realizada pela então presidente da Associação Quilombola, Clarinda Matos, liderança fundamental nas lutas das comunidades negras do Paraná. Por fim, o encerramento contou com a comemoração de aniversário da matriarca Joana de Andrade Pereira, que veio a falecer no ano seguinte, deixando grande saudade. Tínhamos o desejo de homenageá-la como nome do grupo de pesquisa que começara a atuar em 2016 e se fortalecera na sua sabedoria, além de contar com a participação de seus/suas descendentes como pesquisadores/as:

Carolina: Dona Joana, a Senhora nos dá benção e permissão para termos o seu nome no nosso grupo?

Dona Joana: Dou, Dou e Dou!

A convicta permissão de Dona Joana nos fez acreditar na possibilidade de criarmos espaços para transgressão da colonialidade, onde a educação fosse empenhada por um quilombismo epistêmico cuja aspiração seja a formação de “(...) intelectuales que desarrollen conciencia histórica movilizandoo pensamiento desde las dinámicas socioculturales y actuando en la realidad desde una postura crítica.” (Rincón, 2015).

REFERÊNCIAS

- Cambuy, A. O. S. (2011). *Comidoria em João Surá: o sistema alimentar como um fato social total* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (Org.). (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Instituto Pensar.
- Flores Galindo, A. (1989). *Reencontremos la dimensión utópica*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario y El Callo Rojo.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Mignolo, W. (2012). *Local Histories/Global Designs: Essays on the Coloniality of Power, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Rincón, J. E. G. (2015). Educación propia, educación liberadora o pedagogía de la desobediencia en las comunidades afro del Pacífico sur colombiano. In Malgarejo, P. M. (Org). *Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica: Educación para las Ciencias en Chiapas: Juan Pablos Editor.
- Tubino, Fidel. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Lima: Encuentro continental de educadores agistinos.
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Bogotá: Tabula Rasa.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala.