

EDUCAÇÃO TERRITORIADA: NOTAS DE UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NO CONTEXTO DE UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA BAIXADA MARANHENSE

*TERRITORIAL EDUCATION: NOTES OF A DIFFERENTIATED EDUCATION IN THE
CONTEXT OF A QUILOMBOLA COMMUNITY OF THE MARANHENSE BAIXADA*

Lorena Veras Mendes¹

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento²

Universidade Federal do Piauí - UFPI

RESUMO

O presente artigo é um recorte de dissertação de mestrado e tem como objetivo compreender as interações entre o Tambor de Mina, os Encantados e a Educação Territoriada. Esta última entendida conceitualmente como uma proposta pedagógica que busca valorizar os conhecimentos localizados e territoriais a partir das práticas manifestadas através do corpo no cotidiano vivido daquela realidade. Deste modo, a pesquisa situa o movimento de retomadas da Educação Quilombola na Baixada Ocidental Maranhense como o ponto de partida para o campo dialógico entre Educação e Território, diante da necessidade de novas epistemologias. A educação territoriada desta realidade é um projeto em andamento na luta contra hegemônica da Educação nacional e homogeneizante, possibilitando, assim, um processo de interculturalização da Educação, na medida em que promove e valoriza um ensino diferenciado em defesa do território em meio à sociedade dominante e aos conflitos socioambientais existentes no contexto de suas comunidades. Os dados que sustentam nossa análise foram coletadas nos anos de 2021 e 2022 por meio de entrevistas narrativas e observação participante na comunidade.

Palavras-chave: Educação Territoriada; Educação Quilombola; Diálogos de Saberes; Tambor-de-Mina; interculturalidade.

ABSTRACT

¹ Mestra em Antropologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Antropologia, Diversidade, Interculturalidade e Educação (GPADIE/UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. Campus Ministro Petrônio Portella – Ininga, Teresina – Piauí. ORCID iD: <http://orcid.org/0009-0008-3320-0363> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9574436949697743> . E-mail: lverasm@hotmail.com

² Doutor em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-graduação em Antropologia – PPGAnt (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. Av. Dr. Nicanor Barreto 4209, bloco, 13, apt. 407, Bairro Vale Quem, Teresina, Piauí, Brasil, CEP: 64.057-105. Departamento de Ciências Sociais – Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL, Campus Ministro Petrônio Portella, Ininga, Teresina –PI. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2667-7928>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2106940501918497> . E-mail: nonatorr.33@gmail.com; nonatorr@ufpi.edu.br,

This article is an excerpt from a master's thesis and aims to understand the interactions between Tambor de Mina, the Enchanted and Territorial Education. The latter is conceptually understood as a pedagogical proposal that seeks to value localized and territorial knowledge from the practices manifested through the body in the daily life of that reality. In this way, the research places the movement of resumption of Quilombola Education in the Maranhense Occidental Baixada as the starting point for the dialogical field between Education and Territory, in view of the need for new epistemologies. The Territorial Education of this reality is an ongoing project in the counter-hegemonic confrontation of national and homogenizing Education, thus enabling a process of interculturalization of Education, insofar as it promotes and values a differentiated teaching in defense of the Territory in the midst of the dominant society and the existing socio-environmental conflicts in the context of their communities. The data that support our analysis were collected in the years 2021 and 2022, through narrative interviews and participant observation in the community.

Keywords: Territorial Education; Quilombola Education; Knowledge Dialogues; Drum-of-Mine; Interculturality.

RESUMEN

Este artículo es un extracto de una tesis de maestría y tiene como objetivo comprender las interacciones entre Tambor de Mina, los encantados y la educación territorial. Este último, entendido conceptualmente como una propuesta pedagógica que busca valorar los saberes localizados y territoriales a partir de las prácticas manifiestas a través del cuerpo en el cotidiano de esa realidad. De esta manera, la investigación sitúa el movimiento de reanudación de la educación quilombola en la Baixada Occidental Maranhense como punto de partida para el campo dialógico entre educación y territorio, ante la necesidad de nuevas epistemologías. La educación territorial de esta realidad es un proyecto permanente en la lucha contra la hegemónica educación nacional y homogeneizadora, posibilitando así un proceso de interculturalización de la educación, en la medida en que promueve y valora una enseñanza diferenciada en defensa del territorio en medio de la sociedad dominante y los conflictos socioambientales existentes en el contexto de sus comunidades. Los datos que sustentan nuestro análisis fueron recolectados en los años 2021 y 2022, a través de entrevistas narrativas y observación participante en la comunidad.

Keywords: Educación Territorial; Educación Quilombola; Diálogos de Conocimiento; Tambor mío; interculturalidad.

INTRODUÇÃO

A educação em contextos diferenciados – no caso das comunidades tradicionais – tem sido, um tema de estudo que aproximou e proporcionou diálogos entre dois campos do saber – Antropologia e Educação. No contexto das comunidades quilombolas, a luta por uma pedagogia própria, esteve historicamente atrelada a luta pela posse e demarcação de seus territórios, direitos constitucionalmente garantidos.

A luta por direitos da população negra e quilombola no Brasil, tem liderado os movimentos emancipatórios, pois além de lutarem por igualdade racial, reivindicaram educação e alcançaram

marcos significativos, como a implementação de cotas raciais e a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo da educação básica. Essas conquistas são resultado de lutas históricas, incluindo as primeiras fugas de escravos das fazendas, a formação de quilombos, os movimentos abolicionistas do século XIX, e a luta do movimento negro organizado durante todo o século XX (ALBUQUERQUE et al., 2006).

De acordo com Silva e Ferraz (2012) após a abolição da escravidão, novas comunidades quilombolas surgiram em todo o país. Motivadas pelo desejo de viver em liberdade e através de dinâmicas de resistência e luta pela terra, as comunidades quilombolas foram se formando, mantendo e aprimorando sua relação com a natureza e os conhecimentos ancestrais africanos já que a Lei Áurea não lhes havia garantido condições dignas de sobrevivência.

Miranda e Lozano (2018), apontam que, além da luta pela terra, a demanda por uma educação diferenciada aparece como uma importante causa para os quilombolas, pois através desta, buscam se fortalecer enquanto coletividades, preservando os saberes ancestrais, pelos quais, agregam valores de uma "etnoeducação", aos modos de ser, aprender e fazer em seus ideais de educação e maneiras de educar.

A Constituição Federal de 1988, ao promover o reconhecimento (HONNETH, 2009) dos direitos quilombolas, seus aspectos culturais e outros conhecimentos particulares e localizados, reconheceu também suas práticas educacionais contextualizadas – diferente da educação formal/regular – valorizando os conhecimentos resguardados de suas ancestralidades afro-diaspóricas “num intenso aprendizado enquanto grupo étnico em busca de reconhecimento como grupos portadores de uma cultura negra e específica” (GUSMÃO, 2020, p. 13).

Nesse sentido, podemos afirmar que a educação escolar quilombola foi uma conquista do povo negro, que se tornou realidade por meio das deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), e oficializada por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. De acordo com as orientações destas diretrizes, a educação quilombola deve ser desenvolvida nas unidades escolares dentro de suas terras, sendo necessário uma "pedagogia própria" para atender às especificidades culturais, étnico-raciais e socioambientais das comunidades.

Neste artigo, ambicionamos apresentar como esse modelo educacional, específico e diferenciado vem sendo implementado em uma comunidade quilombola. Para tanto, tomamos como base de análise, o projeto denominado “Educação territorialada”, oriundo do Movimento de Retomadas da Educação Quilombola da Baixada Ocidental Maranhense – uma educação escolar que utiliza os saberes do território e os coloca em diálogo com a educação formal/regular em um

processo de interculturalidade, resguardando seus conhecimentos específicos e ancestrais, particulares do território, construindo assim, um diálogo de saberes. Nesse sentido, a educação territorializada na localidade pesquisada, implica em novas epistemologias, pois está associada aos saberes da afro-religiosidade do tambor-de-mina e conduz as vivências pedagógicas da educação dialógica e relacional entre corpo, ambiente e território.

Neste modelo educacional os conhecimentos são incorporados nas vivências educacionais de seus educadores e na transmissão de saberes resguardados pelos encantados das minas, os saberes das matas, dentro de uma vivência metafísica e filosófica, sendo esse o ponto central na condução da educação, perpassada pelos ensinamentos e conhecimentos do Pajé da comunidade, reconhecida liderança política e espiritual dentro do projeto da educação territorializada nos quilombos que vivem nas margens do Rio Turiaçu.

É portanto, sobre essa educação escolar própria e diferenciada em uma comunidade quilombola, que trata o presente artigo. O “objeto” desta análise é o projeto “Educação Territorizada” do Quilombo Imbiral Cabeça-Branca, localizado no Município de Pedro do Rosário, Maranhão e tem como objetivo evidenciar como esse modelo educativo, tem contribuído com as lutas e reivindicações dos territórios, e como tem se articulado com a religiosidade local, o tambor de mina. Para atingir nosso objetivo, nos utilizamos da etnografia, que nos possibilitou perceber as nuances de um processo educacional dentro da comunidade, por meio da qual, contamos com a importante colaboração dos educadores tradicionais, Sebastiana Teixeira e o Pajé Luís Teixeira, para compreensão das vivências e das particularidades da educação territorializada do Quilombo Imbiral Cabeça-Branca.

Situando o campo e lócus da pesquisa

A comunidade quilombola Imbiral Cabeça Branca, está localizada no município de Pedro do Rosário – Maranhão, região da Baixada Ocidental Maranhense, mais precisamente ao norte, às margens do Rio Turiaçu. Com vegetação característica da floresta amazônica, tropical úmida e outras características de regiões pantanosas, essa comunidade possui em seus limites territoriais, uma grande diversidade de recursos naturais, expressos na diversidade botânica, zoológica e hídrica típicas da floresta amazônica, sendo cercada por igarapés, igapós e pântanos.

De acordos com os relatos dos educadores tradicionais, esta comunidade foi formada a partir do encontro dos habitantes do quilombo de *São Benedito do Céu*³ e dos povos indígenas Gamella e Ka'apor do antigo aldeamento Cabeça-Branca, cujo significado dessa toponímia era em razão da aparição de uma cabeça-branca no rio Turiaçu (tury-assú), uma espécie de encantado, encarregado de proteger os indígenas daquele lugar⁴.

O acesso à comunidade é realizado via estrada de terra, cerca de 20 (vinte) km de distância da rodovia asfáltica, podendo ter difícil acesso nos meses mais chuvosos, no primeiro semestre do ano. Em termos de infraestrutura a comunidade possui energia elétrica, internet pública comunitária, prédio sede da escola – até o momento não concluso –, uma associação-sede, um salão de pajelança (terreiro religioso do tambor de mina).

O núcleo comunitário é formado por 22 (vinte e duas) unidades habitacionais e 73 (setenta e três) quilombolas autodeclarados, seu contingente laboral se subdivide entre lavradores, educadores, pescadores e pajés. Dentre os autodeclarados quilombolas, foram identificadas 07 (sete) crianças com idade entre 0 (zero) à 10 (dez) anos; 20 (vinte) jovens adolescentes entre 11 (onze) à 20 (vinte) anos; 21 (vinte e um) adultos de entre 21 (vinte e um) à 60 (sessenta) anos; e 7 (sete) idosos com mais de 60 (sessenta) anos. Em termos de escolaridade, 16 (dezesseis) habitantes nunca frequentaram à escola; 17 (dezesete) frequentaram até o infantil I ou II; 32 (trinta e duas) pessoas afirmaram ter cursado até o fundamental e 08 (oito) concluíram o ensino médio.

Os espaços e o uso do território foram observados nas dinâmicas cotidiana, cada núcleo habitacional de Imbiral Cabeça-Branca, possui unidades agrícolas de subsistência (roças), as atividades de cultivo são feitas por homens, mulheres e crianças. Estes últimos, sempre na companhia dos pais, quando, a partir da vivência, aprendem o manejo da terra, cultivando alimentos como: mandioca, milho, feijão, maxixe e quiabo. Além do trabalho com agricultura, praticam o extrativismo vegetal, coletando açaí, bacaba, goiaba, caju, manga, naja, cupuaçu e bacuri. O consumo de pescados é predominante no território, sendo o alimento mais presente na rotina

³ Segundo os registros historiográficos da historiadora Maranhense Mundinha Araújo (2014), o quilombo de São Benedito do Céu foi um quilombo localizado nas cabeceiras do rio Bonito, braço do rio Turiaçu, na região da Baixada Ocidental Maranhense. O quilombo ganhou relevância histórica por ter sido o estopim da insurreição de Viana, que ocorreu em 1867, quando centenas de escravos aquilombados saíram de seus refúgios e ocuparam diversas fazendas na comarca de Viana. In: *Insurreição de Escravos em Viana -1867* (2014).

⁴ De acordo com Ferreti (2014), os conhecimentos culturais compartilhados entre negros e indígenas, incluindo questões espirituais e religiosas, são identificados nas práticas ritualísticas de Pajelança em conjunto com o Tambor de Mina. Na localidade de Imbiral Cabeça-Branca, os ancestrais do Pajé Luís formaram o primeiro casal inter-racial, com sua tataravó sendo indígena e seu tataravô sendo negro. Embora a Pajelança seja uma herança indígena da família do Pajé Luís, ela é comumente encontrada na literatura como "Pajelança dos negros" quando incorporada aos rituais religiosos dos afrodescendentes (FERRETI, 2014, p. 01).

alimentar. Ressaltamos que os quilombolas ainda criam porcos e galinhas como complemento de sua subsistência.

A organização política da comunidade é percebida nas interações cotidianas diante dos ritos festivos-religiosos, pedagógicos, reuniões públicas de interesse coletivo, organizadas pela Associação dos Moradores do Quilombo (AMOAQui). Atualmente a associação está organizada em três comissões, sendo elas: Comissão de Gestão Territorial; Comissão de Captação de Projetos Sociais e Desenvolvimento e Comissão de Educação Quilombola. Ressaltamos que a comunidade é certificada pela Fundação Cultural Palmares (FCP), e está vinculada ao Movimento Quilombola do Maranhão - MOQUIBOM. Ainda em termos de organização política, a AMOAQui, possui representante eleito pelo colegiado, que conta com o apoio e protagonismo político do Pajé Luís Teixeira, principal conselheiro nas decisões políticas do Território.

Como já foi mencionado, no aspecto religioso, a comunidade têm o Tambor de Mina como principal identificação religiosa, cultural e social, com grande influência e centralidade nos aspectos educacionais. Embora o ensino territorializado, seja aplicado nas vivências cotidianas nos espaços extraescolares, na qual a comunidade não dependa de espaço físico para uma aplicabilidade pedagógica de seus conhecimentos, não significa que não há ou que não seja necessário um espaço físico, uma referência escolar.

Em termo de instituição de ensino escolarizado a comunidade possui a Unidade Escolar 'Boa Esperança' na qual funciona do maternal até o ensino fundamental II, incluindo o EJA. O prédio ainda não foi concluído, mas a comunidade o ocupou, pois segundo os moradores, tal ocupação se fazia necessária para proteger as crianças do sol e da chuva, para a utilização de lousas, bem como de espaço para apresentação de vídeos, além de reunião escolares.

Embora o projeto educacional da comunidade tenha se estabelecido em espaços extraescolares, havia por parte das lideranças reivindicações para que a escola fosse reconhecida e regulamentada pelo município. Entre os anos de 1989 e 1992, foram feitas várias reivindicações ao poder municipal para a implementação de uma Unidade de Ensino dentro da comunidade. No entanto, a administração pública justificava a falta de ação com o argumento de que a construção seria cara e atenderia a poucos alunos. Diante das negativas do poder público, a comunidade e suas lideranças, juntamente com os educadores tradicionais, persistiram na luta e, em 1992, o município de Pedro do Rosário cedeu à pressão da comunidade e regulamentou escola, a situação dos funcionários e o projeto educacional da comunidade⁵.

⁵ Aqui é importante lembrar que mesmo que a escola tenha sido reconhecida em 1992, foi somente no ano de 2020, que a prefeitura atendeu as reivindicações da comunidade no que diz respeito a construção de uma

EDUCAÇÃO TERRITORIADA: NOTAS DE UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NO CONTEXTO DE UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA BAIXADA MARANHENSE

É importante ressaltar que vencido o problema de regulamentação da escola, outros problemas viria surgir na comunidade, sendo o principal deles o choque entre as visões de mundo, principalmente em relação ao modelo educacional proposto pelos educadores quilombolas. Segundo estes últimos, a Secretária Municipal da Educação de Pedro do Rosário desde o início da escola, tentou se sobrepor ao modo de ensino daquela comunidade, o que gerou inúmeros conflitos, especialmente com os professores "de fora", que não conseguiam se adaptar às práticas pedagógicas e tentava impor um modelo homogeneizante, se recusando a uma prática educacional que Soares (2022) aponta como de cunho antirracista e sensível à diversidade étnico-racial.

Apesar dessas dificuldades, há relatos de profissionais que priorizavam os conhecimentos e as narrativas orais dos educadores tradicionais, sobretudo, do Pajé Luís, pois era comum, por exemplo, que algumas aulas de história fossem conduzidas pelo próprio Pajé. Essa atitude por parte de alguns professores enviados pela secretária, foi importante para garantir que a educação oferecida na escola fosse mais adequada às necessidades e realidades locais, mesmo diante de um projeto político pedagógico hegemônico.

O ano de 2012, é visto como um marco na Educação Escolar Quilombola, pois naquele ano foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Contudo, é importante destacar que no Quilombo Imbiral Cabeça Branca, o modelo educacional proposto nas referidas diretrizes já vinha sendo implementado a partir das práticas pedagógicas de Dona Sebastiana e do Pajé Luís – educadores tradicionais da comunidade. Segundo estes educadores, os profissionais de educação que não eram da comunidade e que passaram pela escola do quilombo, tentaram desconsiderar os conhecimentos resguardados pela pedagogia nativa, o que gerava conflitos entre a comunidade e a Secretaria de Educação do Município de Pedro do Rosário, que não queria respeitar a origem e identificação étnica dos alunos, nem reconhecer os conhecimentos tradicionais e a pedagogia nativa enquanto proposta comunitária.

Tal situação evidencia as relações de poder de uma cultura hegemônica e dominante, a partir das práticas desses professores, que não levavam em consideração os conhecimentos e as experiências prévias dos alunos, tratando-os como se fossem uma "tábula rasa", uma folha em branco que precisava ser preenchida com informações novas (DURKHEIM, 2007). Ao agir de tal forma, tentavam invisibilizar as diferenças, encaminhando-as para um processo de marginalização

estrutura física para escola. A construção foi iniciada em 2020, contudo, ainda se encontra em fase de acabamento. Apesar de não ter sido concluído a comunidade ocupou este espaço e ali realiza as atividades de ensinagem. A morosidade do poder municipal não impediu que a pedagogia quilombola fosse aplicada, afinal a educação territorializada se dá além desse espaço formal, ela acontece principalmente em ambientes extraescolares, ou seja, a educação sempre fez parte das vivências cotidianas do território.

ou negação, pelo fato de serem vistas como minoritárias. Essa atitude é criticada por Santomé (2001), que destaca a importância de valorizar e respeitar as diferenças culturais na educação.

Na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção é a arrasadora presença das culturas que podemos chamar hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 2001, p. 161).

A lei n.º 10.639/03 que promoveu a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, serviu de apoio ao projeto educacional da comunidade, pois a partir desta, os educadores tradicionais puderam contribuir com seus conhecimentos, trazendo outras narrativas e possibilidades históricas, se contrapondo a visão hegemônica do conhecimento tido como “cultura oficial” dos professores que não eram da comunidade. Mas, foi a partir de 2012 que mudanças significativas começaram a ser notadas, após o parecer CNE/CEB n.º 16/2012, que aprovou as Diretrizes para Educação Escolar Quilombola (EEQ), e a comunidade passou a reivindicar cada vez mais, uma educação específica, com professores do território.

Nesse sentido, a particularidade do campo observado, compartilha de uma luta comum das demais realidades nacionais em contextos diferenciados, por uma educação diferenciada em defesa de seu território. A “educação territorializada” cujo o conceito está intrinsecamente relacionado ao processo de retomada de territórios pelo corpo, resgatando suas identidades enquanto quilombos a partir dos toques do Tambor de Mina e seus conhecimentos corporificados (LAVE, 1996), é parte das práticas cotidianas da vida do território.

Este movimento surge com a ideia de fazer os “quilombos renascerem da escola” (AZEVEDO, 2017) com a insurgente necessidade de resgatar a identidade étnica-cultural das comunidades que estavam em conflitos com as grandes fazendas, provocando a evasão de moradores. Nesse sentido, a educação foi uma ferramenta no processo de retomadas e de reconhecimento identitário, e contou com o protagonismo das lideranças quilombolas da Baixada Ocidental Maranhense. Nesta região, o sistema de ensino perpassa o debate do corpo territorializado, sendo liderado pelos educadores tradicionais presente nos Quilombo de Nazaré, de Brasília e de Imbiral Cabeça-Branca, que compartilham de proximidades tanto geográfica, quanto social e politicamente, fortalecidos e organizados pelo Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM).

Neste modelo educacional os conhecimentos tradicionais, são incorporados nas vivências educacionais de seus educadores e na transmissão de saberes resguardados pelos encantados das minas e dos saberes das matas, dentro de uma vivência metafísica e filosófica, sendo, portanto, o ponto central na condução da educação, através dos ensinamentos do Pajé da comunidade, liderança espiritual e política do projeto da educação territorialada nos quilombos que vivem nas margens do Rio Turiaçu. O Tambor de Mina – prática religiosa predominante nos quilombos da baixada, empresta sua etnomusicalidade, as atividades pedagógicas dentro e fora de sala de aula, e torna-se ponto facilitador do auto reconhecimento das identidades étnicas-culturais dos quilombolas.

Educação e retomadas: um movimento em movimento

De acordo com os educadores tradicionais de Imbiral Cabeça-Branca, o movimento de retomada da educação quilombola na Baixada Ocidental Maranhense teve início no quilombo de Nazaré, localizado em Serrano – Maranhão. Antes desse movimento, as comunidades enfrentavam diversas dificuldades, incluindo conflitos socioambientais e a evasão dos moradores quilombolas de seus territórios em busca de trabalho ou escolas em outras localidades.

No território de Imbiral Cabeça-Branca ainda é persistente agravos socioambientais provocados por fazendeiros da região, como queimadas e desmatamentos. Nesse caso, a insurgência do ensino territorialado é uma contraposição aos agravos ambientais e uma forma de proteção do meio ambiente, questão de importância fundamental para a comunidade. Nesse sentido, o movimento de retomadas dos territórios é, também, uma forma de resistência e luta por direitos territoriais e ambientais, cujo intuito é combater conflitos e promover a proteção e recuperação do ecossistema ameaçado.

Para que as retomadas de territórios e a luta política por direitos fosse possível, antes se fazia necessário “retomar as pessoas” e foi através da educação, refletindo suas identidades de pertencimento a um grupo étnico, e diante de uma “escala primordial do corpo, o ‘corpoterritório’, em defesa de seus corpos e suas (r)existências” (HAESBEART, 2020, p. 76), que isso possível. Foi dessa experiência que surgiu o conceito de educação territorialada, que mobiliza conteúdos diferentes daqueles propostos pelo livro didático, mas que está de acordo com a realidade da comunidade.

A educação territorialada, se baseia na experiência dos conhecimentos práticos locais “não acadêmicos” (VEINGUER *et al.*, 2020, p. 90, tradução nossa) vivenciados no território e no uso de seus recursos naturais como parte dos conhecimentos didáticos do movimento de retomadas.

No caso específico de Imbiral Cabeça Branca, os conteúdos didáticos são trabalhados através da introdução dos versos, cantos e sons percussivos da tradição poética e religiosa do Tambor de Mina dentro da sala de aula, o que contribuiu com o processo de "retomadas de pessoas e território".

O movimento das retomadas também se conduz por uma pedagogia dos encantados, guiados pelo Tambor de Mina. Em acordo com Simas e Rufino (2018) essa pedagogia fortalece as epistemologias e cosmografias diante de uma realidade territorial e educativa, permitindo que se possa "ler o mundo a partir das lógicas de saberes encantados ritualizados pelos saberes e as suas performances" (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 42-43). Em outras palavras, a pedagogia dos encantados permite que sejam valorizados os saberes e práticas locais, que são transmitidos por meio de rituais e performances, e incorporados na educação como forma de possibilitar uma leitura mais profunda e significativa da realidade.

É diante dessas manifestações étnicas, memorialísticas, ancestrais e ambientais que a compreensão do território depende de uma educação que seja importante para existências e resistências dessas comunidades. No contexto do movimento das retomadas da educação quilombola, a educação é vista como uma ferramenta essencial para retomar as identidades étnico-culturais locais, e as expressões "ensino territorialado" e "pedagogia territorialada" são levadas para dentro do contexto educacional quilombola local.

Em amplo sentido, é preciso ter em mente que a educação territorialada pode ser compreendida em três dimensões, sendo elas: (i.) aquela que pertence aos moldes de uma ecologia política compreendidas "como os saberes ambientais, ideologias e identidades" (LITTLE, 2002, p.4); (ii.) Dimensão das experiências e dos conhecimentos perpassados pela afro-religiosidade do Tambor de Mina e da Pajelança, conduzidas pelos ensinamentos dos encantados que habitam aquele local; (iii.) Diálogo intercultural, do reconhecimento étnico-cultural e valorização dos conhecimentos ancestrais e das técnicas na produção de conhecimento e manejo do território. É, portanto, sobre estes aspectos da educação territorialada que nos dedicaremos no tópico seguinte.

Uma pedagogia das minas: relatos de um ensino territorialado

Para compreender a pedagogia das minas, contamos com a colaboração e participação ativa dos educadores tradicionais do território: Sebastiana e Luís Teixeira. Nosso encontro com estes educadores no Quilombo Imbiral Cabeça-Branca, permitiu-nos compreender a partir de suas narrativas, como foi pensada e estruturado esse modelo educativo. Através da entrevista narrativa

vista aqui como “entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 95), tivemos um diálogo, franco, aberto e contínuo. E tomando como base os pressupostos de Ingold (2010) de "educar pela atenção" buscamos compreender essa realidade específica a partir da atenção aos detalhes passados pelos educadores tradicionais diante das vivências e experiências por eles narradas, possibilitando-nos uma visualização da realidade situada.

Sebastiana Teixeira é quilombola e educadora tradicional no território, cresceu em meio aos saberes e as práticas dos conhecimentos locais das comunidades tradicionais da Baixada Ocidental Maranhense. Desde muito jovem se interessou pela educação e no ano de 1992, concluiu o ensino técnico em magistério, quando percebeu a necessidade de ensinar dentro da comunidade. Sebastiana relata que em suas práticas pedagógicas, sempre buscou valorizar os saberes tradicionais, e incorporá-las a suas ações educacionais.

Luís Teixeira é pajé e líder espiritual da comunidade, também é educador tradicional. Cresceu na comunidade, onde aprendeu com seus ancestrais os saberes advindos do Tambor de Mina e da pajelança, por exemplo; as práticas de cura e os conhecimentos dos encantados e das minas, que incorpora nas práticas cotidianas da comunidade.

A escola na comunidade surgiu a partir da necessidade de educar um conjunto de crianças, que não tinha acesso à educação, já que viviam do lado ocidental do rio Turiaçu, distantes das localidades que possuíam escolas públicas. Para que estas crianças pudessem frequentar a escola, era necessário se deslocar para os centros urbanos mais próximos, sendo a sede do Município de Pinheiro ou Pedro do Rosário – Maranhão. Diante desta dificuldade, os pais e a própria comunidade se organizaram para implantar um centro educacional no território. E Sebastiana que tinha aptidão para ensino da leitura e da escrita, aceitou o desafio de ensinar as crianças, mas de modo independente e autônomo, sem fins lucrativos, e de acordo com as maneiras locais de aplicação do ensino/aprendizagem.

As práticas educacionais, da “escola” em questão é desprendida do modelo institucional “Escola”, a qual se prende à estrutura física e ao poder de uma cultura educacional hegemônica (INGOLD, 2020). No contexto situado do quilombo, a escola estar em todos os espaços da realidade territorial, sendo em grande medida a própria vida no território. Ali, o processo educacional é corporificado a partir das rotinas diárias em meio aos aspectos biointerativos, e as cosmovisões que envolvem, tanto o corpo quanto o território.

É fato que inicialmente não havia uma escola física e fixada na comunidade. Entretanto, utilizavam-se do barracão de Tambor de Mina – local onde acontecia os ritos religiosos-festivos, e

os ensaios dos tambores e das danças – como um centro de apoio aos alunos e professores. Assim, a educação acontecia no território e, entre seus espaços, o que possibilitou uma educação diferenciada, mesmo antes da existência de uma regulação como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que apenas surgiu em 2012.

Os educadores tradicionais, Sebastiana Teixeira e Pajé Luís, sempre se fizeram presentes na vida educacional da comunidade, pois a partir de suas próprias experiências e vivências, sempre compartilharam os conhecimentos de uma pedagogia relacionada ao Tambor de Mina. A presença do Pajé durante as aulas sempre foi marcante, segundo os relatos comunitários, as contribuições de Luís Teixeira, fizeram-se essenciais para autoidentificação e reconhecimento etno-histórico da comunidade. Nesse caso, a oralidade é valorizada como prática aplicada, através da qual o Pajé, consegue transmitir os conhecimentos territorializados, resguardados pela pajelança e pelo Tambor de Mina que, em grande medida, estão imbricadas aos conhecimentos botânicos, que fazem parte do acervo e da vida patrimonial, tanto genético quanto material e imaterial do território, educando assim, para uma vida autônoma dentro da comunidade.

Pelo tanto de remédio que eu faço aqui para as pessoas, isso é importante pra eles também aprenderem desde pequenininho, e repassar para outras pessoas. É para eles dizerem assim: “meu pai fazia assim e isso é bom pra isso e pra aquilo”, o que é bom pra reumatismo, pra dor no ouvido, dor no dente, isso é coisa importante que a gente dá pra o filho, pra ele não se criar sem conhecer. Porque nós somos natureza! E se você não conhecer quem é você, você não conhece natureza! Porque se você tiver um preconceito com uma natureza, com uma árvore, aí você tem preconceito também com você (Luís Teixeira, 64 anos, Pajé Quilombola e Educador Tradicional de Imbiral Cabeça-Branca).

Além disso, quando o Pajé marca presença nas aulas com seus ensinamentos transmitidos pelos encantados, o líder espiritual consegue pedagogicamente ensinar sobre as *encantarias* e os locais sagrados distribuídos entre os biomas preservados no território. O Pajé destaca que “as cabeceiras das minas estão localizadas em oiteiros, que são morros altos” [sic]. Além disso, menciona outros locais sagrados das minas no território de Imbiral Cabeça-Branca, como as cabeceiras do Rio Turiaçu e a vegetação nativa preservada nas margens das unidades habitacionais, tais locais são reconhecidos como moradas dos encantados, razão pela qual devem ser preservados e repassados seus significados para as crianças.

Ainda nesse contexto, Sebastiana menciona a importância de ensinar o bem-viver, e como o ensino territorializado está presente na vida cotidiana a partir da prática. Esses saberes estão sendo vivenciados e aplicados dentro desses processos didáticos que dão importância a sobrevivência a partir da mãe-natureza.

EDUCAÇÃO TERRITORIADA: NOTAS DE UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NO CONTEXTO DE UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA DA BAIXADA MARANHENSE

Esse ensino territorialado é mesmo demonstrando nossa ancestralidade, a mãe natureza que nos oferece o bem-viver, do que nós vivemos, essa é a nossa intenção, a criança reconhecer as minas as cabeceiras de água, porque sem esse conhecimento territorialado fica muito difícil pra nós, porque se destruímos isso daqui, nós nos destruímos também, e na nossa escola estamos sempre levando esse ensino territorialado, pedagogicamente nós levamos esse fundamento, às vezes no livro tem e nós aproveitamos para aprofundar, trazemos pessoas de fora pra dar palestra dentro da sala de aula e vamos mostrando nossa realidade, da nossa cultura, e a gente vem desenvolvendo esses valores que temos aqui (Sebastiana, 56 anos, Quilombola, Educadora Tradicional de Imbiral Cabeça-Branca).

Na dimensão intercultural os educadores tradicionais mencionam a importância de manter vínculos com pessoas "alheias" à realidade de Imbiral Cabeça-Branca, a fim de abrir uma dimensão de trocas de saberes e oportunizar o conhecimento ao mundo da existência do modo de vida particular da comunidade. Essa abertura para o diálogo e a troca de conhecimentos é fundamental para que a comunidade seja vista e reconhecida por uma outra possibilidade de vida que deve ser respeitada.

De acordo com Cavalcante (2017), nas questões dos territórios dos povos tradicionais, é necessário que haja um diálogo intercultural para aquelas pessoas que não estão incluídas diante daquela realidade específica. Nesse sentido, a comunidade de Imbiral Cabeça-Branca estabelece vínculos diante de um aspecto dialógico com pesquisadores e professores não-quilombolas, geralmente pessoas do meio urbano das universidades públicas do Maranhão e do Piauí, possibilitando trocas de conhecimento.

Ao analisarmos as falas dos educadores tradicionais, percebemos que ali na comunidade, em grande medida, vem sendo praticado a interculturalidade, ou poderíamos dizer que no campo da educação, observamos práticas interculturais, pois a convivência da comunidade com outras realidades, compartilhando suas experiências, demonstra um processo de interculturalização da educação, através do diálogo entre grupos culturalmente diversos, proporcionando uma troca de saberes que os enriquece mutuamente. Nesse sentido, vemos a interculturalidade não como um simples diálogo de culturas, mas como um diálogo entre pessoas e grupos sociais distintos portadores de culturas diferentes (NASCIMENTO, 2017).

Ainda seguindo nesta mesma perspectiva analítica, percebemos os desafios que a comunidade quilombola de Imbiral Cabeça Branca enfrenta neste processo. Trata-se, portanto, do diálogo com as estruturas de poder do município que, apesar do discurso de respeito e valorização da diversidade, vem tentando impor uma proposta homogeneizante, através de um currículo nacional e de práticas pedagógicas que tende a não aceitar os saberes comunitários como parte do currículo escolar. A Hierarquização do saber, que desconsidera o saber tradicional construído e

repassado de geração em geração por centenas de anos, é o grande desafio desta comunidade para a promoção da educação territorializada e intercultural. Para tanto, faz-se necessário romper com estas estruturas colonialistas que ainda persistem nas escolas, compreendendo a interculturalidade e educação intercultural,

como um processo de construção de “outro” conhecimento, de “outra” prática política, uma “outra” forma de pensamento em oposição à modernidade e colonialidade como supõem Catherine Walsh (2002) e Walter Dignolo (1999). É preciso, segundo estes autores, “descolonizar o saber”, pois um povo não consegue sua autonomia através de um ato político de separação do Estado colonizador, para que se consiga esta autonomia é fundamentalmente necessária, a elaboração de “outra” ideologia que seja capaz de subverter as formas de pensar e de agir que o estado lhe impõe (NASCIMENTO, 2017, p. 307).

De acordo com Nascimento (2017, p. 308) para a construção de uma educação diferenciada, intercultural e baseado nos modos de ser e fazer das comunidades é necessário romper com a ideologia do sistema educativo nacional, que reduz as complexidades culturais dos povos tradicionais a alguns símbolos como: comidas, danças, roupas e heróis. Além disso, é preciso construir postura crítica em relação a este sistema, que coloca a cultura como algo homogeneamente compartilhado por todos, sem considerar as diferenças intraculturais do próprio grupo. É preciso, portanto, reconhecer, valorizar e promover os diferentes saberes, para que possamos construir outras epistemologias e outras formas de interpretar a realidade. Nos parece que esta tem sido a luta da comunidade quilombola de Imbiral Cabeça Branca, por meios da educação e dos educadores tradicionais.

Considerações finais

No presente artigo, refletimos sobre a educação territorializada na comunidade quilombola de Imbiral Cabeça Branca. Assim, problematizamos como esse modelo educacional foi fundamental no processo de retomada tanto das identidades quanto dos territórios quilombolas na Baixada Ocidental maranhense. Na comunidade acima mencionada, a educação sempre fez parte da vivência cotidiana e, por essa razão tornou-se um elemento central em suas reivindicações. Como vimos ao longo do texto, a comunidade sempre se identificou como quilombo e a escola nasce da necessidade de alfabetizar as crianças e jovens, mas sobretudo, da necessidade de uma educação que fosse pautada nos seus modos de ser e fazer.

Diante das negativas do poder público, a comunidade por iniciativa própria inicia um processo educacional, tendo Sebastiana como professora. Como não havia espaço físico para este fim, a escola foi instalada no local onde ocorriam às práticas religiosas do tambor de mina, e foi por meio deste, que o projeto de educação territorialada nasceu. Esse modelo educacional visa o respeito a diversidade e está ancorado no diálogo de saberes, promovendo uma reflexão crítica frente à educação homogeneizante, contribuindo assim, com o processo de construção positiva da identidade dos quilombolas. Nesse sentido, destacamos a contribuição da educação no processo de valorização das identidades culturais e promoção do reconhecimento das especificidades locais.

Contudo, é importante ressaltar que, por mais que a comunidade esteja construindo uma educação específica, e que esteja em processo de interculturalização da educação, o diálogo intercultural, a troca de conhecimento é de fundamental importância para desnaturalizar a ideia de universalidade e de um conhecimento único e retomar conhecimentos outros, algo essencial para a construção de educação intercultural com um currículo que valorize as especificidades locais, e outras epistemologia do ensino. Seguindo nesta perspectiva, entendemos como Nascimento (2017, p.308) que a interculturalidade no campo da educação, deve ser vista como sendo um “projeto”, projeto esse, que questione as desigualdades que foram construídas e hierarquizadas tendo como base as diferenças culturais e promova relações mais igualitárias cujo intuito é: eliminar os muros existentes entre as diferentes culturas e estabelecer pontes dialógicas entre as mesmas, possibilitando assim, uma pluralidade de “mundos de vidas”, onde a compreensão destes requer também uma pluralidade de pautas compreensivas.

Finalizamos enfatizando que o projeto da educação territorialada da comunidade Quilombola de Imbiral Cabeça Branca, está em constante processo de construção e reconstrução, pois diante dos desafios impostos pela Secretária de Educação do Município que, constantemente tende a não respeitar as formas de ser e fazer educação da comunidade é necessário estabelecer novas estratégias por parte dos educadores tradicionais, para que esta proposta de educação seja mantida na comunidade, mas que também se expanda para outras localidades da baixada ocidental maranhense que tenha ou necessitem de uma educação territorialada, que seja capaz de promover o reconhecimento de suas identidades e a recuperação dos territórios ecológicos diante das (r)existências e possibilidades de mundos outros.

REFERÊNCIAS

MENDES, L.V; NASCIMENTO, R. N. F. do;

ARAÚJO, Mundinha. **Insurreição de escravos em Viana, 1867**. Ed. 3. Editora Edições AVL, 2014.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

AZEVEDO, Solange. **Retomada: o quilombo que renasceu na escola**. Repórter Brasil, São Paulo/SP, 21 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 05 jun. 2012. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>. Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 27 maio. 2022.

CAVALCANTE, T. L. (2017). **A Interculturalidade Crítica como possibilidade para um diálogo sobre as territorialidades no Brasil**. Tellus, 17(32), p. 85–101.

DURKEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

GUSMÃO, Neusa. **Antropologia e educação quilombola: etnicidade e mediação**. Revista Entre Rios, UFPI, vol.03, n.1, 2020.

HAESBAERT, Rogério. **Do Corpo-Território ao Território-Corpo (da Terra): Contribuições Decoloniais**. GEOgraphia Niterói, Universidade Federal Fluminense ISSN 15177793 (eletrônico) GEOgraphia, vol: 22, n.48, 2020.

HONNETH, Axel. **Luta Por Reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

INGOLD, Tim. **Da transmissão de representações à educação da atenção**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/ como educação**. Petrópolis: Vozes, 2020.

JOVCHELOVITCH; Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 90-113.

LAVE, J. (1991). **Situating learning in communities of practice**. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63–82). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10096-003>

LITTLE, Paul E. **Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade**. Série Antropologia n° 322. Brasília, UnB: 2002.

MIRANDA, S. A; LOZANO, S. R. C. **Quando a diáspora africana interpela a educação: aproximações entre Brasil e Colômbia**. *Educ – educação Revista*. BH, v. 34. 2018.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. *Antropologia, interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, Jesiel Souza; FERRAZ, José Maria Gusman. **Questão fundiária: a terra como necessidade social e econômica para reprodução quilombola**. In: *GeoTextos*, vol. 8, n. 1, jul. 2012. pp. 73-96.

SIMAS, A. L; RUFINO, L. **Fogo no Mato: A Ciência Encantada das Macumbas**. 1 ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2001.

VEINGUER, A; Arribas Lozano, A.; Dietz, G. (2020). **Investigaciones en movimiento - Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales**. Buenos Aires: CLACSO; Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación; Agencia Estatal de Investigación. 2020.

Submetido em: 15 de junho de 2023.

Aprovado em: 20 de julho de 2023.

Publicado em: 30 de agosto de 2023