



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LUCIANE TEIXEIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO ESCOLAR E IDENTIDADE QUILOMBOLA: um enfoque na
comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, município de Abaetetuba,
estado do Pará

Belém-PA
2015



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LUCIANE TEIXEIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO ESCOLAR E IDENTIDADE QUILOMBOLA: um enfoque na
comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, município de Abaetetuba,
estado do Pará

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós Graduação em Educação,
Linha Pesquisa em Políticas Públicas
Eduacionais do Instituto em Ciências da
Educação, Universidade Federal do Pará,
como parte dos requisitos necessários para
obtenção do grau de mestre, sob orientação
do Prof. Dr. José Bittencourt da Silva.

Belém-PA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Silva, Luciane Teixeira da , 1991-

Educação escolar e identidade quilombola: um enfoque na Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, município de Abaetetuba, Estado do Pará / Luciane Teixeira da Silva. - 2015.

Orientador: José Bittencourt da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

1. Negros - Educação - Abaetetuba (PA). 2. Escolas rurais - Abaetetuba (PA). 3. Educação e Estado - Abaetetuba. 4. Negros - Identidade racial - Abaetetuba (PA). 5. Quilombolas - Abaetetuba (PA) - Identidade étnica. I. Título.

CDD 22. ed. 371.829098115



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LUCIANE TEIXEIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO ESCOLAR E IDENTIDADE QUILOMBOLA: um enfoque na
comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, município de Abaetetuba,
estado do Pará

Texto apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação, Linha
Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais do Instituto em Ciências da
Educação, Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos
necessários para obtenção do grau de mestre, sob orientação do Prof. Dr. José
Bittencourt da Silva.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Bittencourt da Silva
Orientador

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues
Membro interno

Prof. Dr. Maria das Graças Silva
Membro externo

Prof. Dr. Ney Cristina Oliveira
Suplente 1

Prof. Dr.
Suplente 2

Apresentado em: 25/06/2015

A Maria de Lourdes Teixeira da Silva, Minha mãe.
Aos meu irmãos e irmã e toda minha família.
Aos alunos e professores remanescentes quilombolas das Ilhas de
Abaetetuba

AGRADECIMENTOS

A Maria de Lourdes Teixeira da Silva, minha mãe, e aos meus irmãos e irmãs que foram cruciais para a realização deste trabalho e que me acompanham desde sempre ao longo da vida e das jornadas acadêmicas, obrigada pelo apoio, carinho, atenção e paciência. Sou muito grata a vocês.

Agradeço ao meu amigo, companheiro e amado Ronaldo Marcos de Lima Araujo, por todo o apoio, atenção, carinho e cumplicidade, obrigada por ter me ajudado a enfrentar os desafios, pela motivação e por ter acreditado em mim. Sou muito grata a você, obrigada por tudo.

Agradeço ao meu querido amigo Joubberth Soares, pela amizade, atenção e paciência ao longo dessa jornada. A minha fiel amiga e confidente Sabrina Teixeira, obrigada pelo carinho e amizade.

Meus imensos agradecimentos ao meu orientador, prof. José Bittencourt da Silva, muito grata por ter me oportunizado o enfrentamento ao mundo diferente, pelos desafios propostos ao longo dessa jornada, que seguramente foram de imensa importância para a minha formação acadêmica e pessoal.

Muito grata ao GEPEDA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da Amazônia, que possibilitou formação e companheirismo. Especialmente aos meus amigos Jenijunio do Santos, Leuzilda Rofrigues, Walcicleia Cruz, Enely Silva e Áquila Miranda, pela acolhida, trocas de experiências e amizade.

Meus agradecimentos também aos colegas da Turma de Mestrado 2013, com vocês encontrei amizade, alegria, trocas de conhecimento e experiência, certamente aprendi muito com vocês.

Agradeço em especial às minhas colegas de turma e amigas Jennifer Santos, Mary Jose Pereira, Rosilene Viana, Adriana Marinho, Adriana Moura e Enely Silva pela acolhida, pela amizade, pelos bons e maus momentos que passamos juntas ao longo dessa jornada. Muito obrigada, jamais esquecerei de vocês.

Sou muito grata a Prof. Maria das Graças da Silva e ao Prof. Doriedson do Socorro pelas contribuições na banca de qualificação, suas intervenções foram muito importantes para o seguimento da pesquisa. À prof.

Graça deixo meu especial agradecimento, pois ela vem me acompanhando e me incentivando nesta jornada acadêmica e também pessoal. Ao prof. Doriedson meus agradecimentos pelo exemplo de disciplina e dedicação com a pesquisa e a educação.

Meus agradecimentos sinceros aos Sr. Rinaldo dos Santos e Maria Conceição Quaresma pela gentileza em me receber na escola, possibilitando através de suas vozes conhecimento sobre a realidade, a histórias e dos desafios enfrentados diariamente. Agradeço ao prof. Baia por sua disponibilidade e atenção com as minhas perguntas e curiosidades. Obrigada a todos os entrevistados pela oportunidade de formação e conhecimento sobre o novo. Vocês me permitiram novas experiências e aprendizado.

Muito grata a presidência e coordenação da Associação dos Remanescentes Quilombolas de Abaetetuba pela participação e apoio na pesquisa, pela confiança e certamente pela troca de conhecimento realizadas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, pela concessão da bolsa de estudos.

Muito grata, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, pela oportunidade de formação, pelo compromisso com a Educação mas também para além dela. Agradeço aos professores do Programa pelo aprendizado, incentivo e compromisso.

*Se as coisas são inatingíveis ora, não é motivo para não querê-las.
Que tristes os caminhos se não fora a mágica presença das estrelas!*
(Mario Quintana)

RESUMO

A presente dissertação objetiva analisar e compreender as interfaces que se estabelecem atualmente entre a educação escolar e os processos organizativos e identitários no interior de uma comunidade remanescente quilombola denominada Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, no município de Abaetetuba, estado do Pará. Questiona-se a possibilidade da escola local fortalecer ou não a identidade da comunidade quilombola face aos múltiplos problemas educacionais identificados. A pesquisa fez uso de entrevistas abertas e semiestruturadas, observações *in loco* e análise documental a partir de investigação de campo de cunho qualitativo. A conclusão geral que se chegou foi a de que apesar dos conflitos e tensões comunitárias, a escola pode ser compreendida como um espaço imprescindível para o fortalecimento da identidade quilombola e da organização comunitária.

Palavras-chave: Educação Escolar. Identidade Quilombola. Organização Comunitária.

ABSTRACT

This dissertation has a research subject the possible relationship between education and political-organizational and identity processes within a remaining quilombo community, specifically the community of Nossa Senhora do Perpétuo Sócorro and Escola Santo André which are located in the territory remaining islands of Abaetetuba. Was discussed the possibility of the school strengthen the identity of the Quilombo. Through a qualitative research, using the open and semi-structured interviews, in loco observation and document analysis, we conclude that, despite conflicts and tensions, the school stands as a strengthening element of the quilombo studied identity.

Keywords: Identity. Quilombo Education School. Political empowerment.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ITERPA	Instituto de Terras do Pará
ITR	Imposto sobre Propriedade Territorial Rural
AMIA	Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba
CPT	Comissão Pastoral da Terra
ARQUIA	Associação dos Remanescentes Quilombolas de Abaetetuba
ARQMO	Associação dos Remanescentes Quilombolas de Oriximiná
FCP	Fundação Cultural Palmares
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
CPI-SP	Comissão Pró-Índio de São Paulo
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas
SEB	Secretaria de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
SOME	Sistema Modular de Ensino
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
ONU	Organização das Nações Unidas
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
MEC	Ministério da Educação
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
METODOLOGIA.....	19
O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	20
HISTORICIDADE DO TERRITÓRIO REMANESCENTE QUILOMBOLA ILHAS DE ABAETETUBA.....	23
ESTRUTURA DE DISSERTAÇÃO	25
2. 2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE AS PRINCIPAIS CATEGORIAS DE DISCUSSÃO: identidade quilombola e educação	28
2.1 IDENTIDADE E TERRITÓRIO QUILOMBOLA.....	40
2.2 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS	47
3. 3: METODOLOGIA, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.	62
3.1 identidade e fortalecimento político, uma pesquisa qualitativa.	62
3.2 A QUESTÃO DA IDENTIDADE NA COMUNIDADE NOSSA SENHORA DO PERPÉTUO SOCORRO	69
3.3 A QUESTÃO EDUCACIONAL ESCOLAR NA COMUNIDADE SANTO ANDRÉ: EXPONDO A REALIDADE E ANALISANDO PRÁTICAS	74
4. NOTAS DE CONCLUSÃO	90
5. Referências.....	95

INTRODUÇÃO

A presente dissertação aborda a efetividade da relação entre educação escolar e a dimensão identitária em uma comunidade remanescente quilombola no município de Abaetetuba, estado do Pará.

De maneira mais pontual, tem-se como objeto da presente dissertação as possíveis relações de fortalecimento identitário e político organizacional que podem ser estabelecidas entre a educação desenvolvida na Escola de Ensino Fundamental e Médio Santo André e a comunidade remanescente quilombola Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, pertencente ao território remanescente quilombola das Ilhas do Município de Abaetetuba.

Na presente pesquisa temos dois grandes debates, de um lado as relações étnico-raciais vividas por uma comunidade remanescente quilombola, um grupo social historicamente excluído e que ao longo das duas últimas décadas vem sendo alvo de diversos debates e ações tanto no que tange a esfera do Estado quanto a esfera dos movimentos sociais e da academia. De outro lado, nós temos o debate dos saberes locais que emergem e que estão em circulação nessas comunidades, a partir daí pretende-se conhecer como essas duas esferas se colocam no campo da educação escolar.

O trabalho com educação em comunidades tradicionais¹ sempre esteve presente em minha trajetória acadêmica. Desde a graduação em Pedagogia, na Universidade do Estado do Pará, no período concernente aos anos de 2008 a 2012, tive a oportunidade de conhecer esse universo e desenvolver projetos numa escola de educação básica em uma comunidade ribeirinha no município de Ananindeua. Com o ingresso no mestrado e a participação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da Amazônia (GEPEDA²) pude ampliar o campo de trabalho, agora em

¹ Segundo Silva (2010) uma população é considerada como tradicional quando suas práticas sociais, econômicas e culturais tendem a conservação ou preservação dos ecossistemas naturais, neste contexto os extrativistas florestais, pescadores artesanais, os quilombolas e muitos outros podem ser considerados como tradicionais em virtude da maneira preservacionista como se relacionam com a natureza não humana. Para esse autor o tipo mais puro de população tradicional são as indígenas, as quais tiveram e ainda mantêm processos produtivos e reprodutivos imbricados com o meio ambiente no qual seus territórios são edificados.

² O GEPEDA, coordenado pelo Prof. Dr. José Bittencourt da Silva, desenvolve, dentre outras ações, pesquisas sobre educação em áreas protegidas na Amazônia, como reservas extrativistas, terras quilombolas e unidades de Conservação da Natureza

comunidades quilombolas, e continuar desenvolvendo pesquisas em comunidades tradicionais. Essa ampliação temática me permitiu, enquanto aluna/pesquisadora, adentrar em um universo socialmente diferente, o qual exige um esforço maior de aprendizado para saber olhar, ouvir e escrever (OLIVEIRA, 1996) sobre essa realidade.

Os estudos sobre grupos étnicos e movimentos sociais estiveram em expansão considerável do ponto de vista da análise dos processos identitários no Brasil, a partir dos anos 80 (MARIN e CASTRO 1999). Desde aquele momento discute-se em especial a aparição simultânea em diferentes regiões do país de novos atores, cuja característica foi a de orientarem suas ações no quadro de institucionalização de seus direitos.

Dentro desse rol de novos atores, temos o movimento dos sem-terra, o movimentos indígenas e os remanescentes quilombolas, contudo “observou-se um crescimento contínuo das comunidades negras rurais, resultado de um movimento de memorização, no qual a relação e a identificação com o campesinato tradicional as associava a uma identidade étnica” (MARIN E CASTRO, 1999). Esse crescimento revelou a capacidade dessas comunidades de mobilização e de articulação política em torno de uma convergência: ir atrás do direito à terra e da cidadania.

Acevedo e Castro (1998), ao se debruçarem sobre os comunidades remanescentes quilombolas do Trombetas, no estado do Pará, identificaram que o termo comunidade inicialmente foi usado pela igreja católica como forma de identificar as formas de organizações das famílias que viviam ao longo das margens dos rios. Posteriormente os órgãos oficiais do governo, ao se relacionarem com esses grupos, passou a adotar essa terminologia com o mesmo sentido, como forma de reconhecer a organização dessa população. O termo comunidades negras rurais, mocambo, terras de preto, terras de santo, entre outros, são as diversas formas usadas para identificar as comunidades remanescente quilombolas no Brasil.

A organização em comunidade pressupõem uma organização coletiva, envolvendo grupos de famílias que compartilham esse modo de vida, assim como identificado em Trombetas, no município Abaetetuba, essa denominação é a mesma utilizada, havendo também ocorrido grande participação da igreja Católica no processo de organização e mobilização dos

moradores em busca do reconhecimento como território remanescente quilombola.

A existência de famílias remanescentes de quilombos na região das ilhas do Município foi identificada no início anos de 1990, por meio de levantamento realizado pela Diocese de Abaetetuba com apoio da Pastoral das Ilhas (CPT, 2006). Inicialmente os padres que frequentavam a região observaram alguns indícios de que aquela região poderia ter reminiscência quilombola, como o fato da maioria dos moradores serem negros e dos diversos relatos de que seus parentes teriam vivido na condição de escravos. Além disso, esses moradores não possuíam o documento de suas terras e naquela época a grilagem já era uma ameaça na vida destas pessoas, diante disso, eles foram orientados a ser organizarem.

Segundo a Comissão Pastoral da Terra³, tal fato desencadeou um processo de pesquisa e organização das comunidades para a titulação de suas terras como território remanescente quilombola.

O Mapa 1 abaixo, apresenta destacado na cor verde o território quilombola criado no município de Abaetetuba, na região das ilhas, também identificamos no centro da ilustração a comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro na qual a pesquisa está sendo realizada.

³ Essas informações foram retiradas da Cartilha Memória e Revitalização Identitária organizada pela Comissão Pastoral da Terra de Abaetetuba, no ano de 2006.

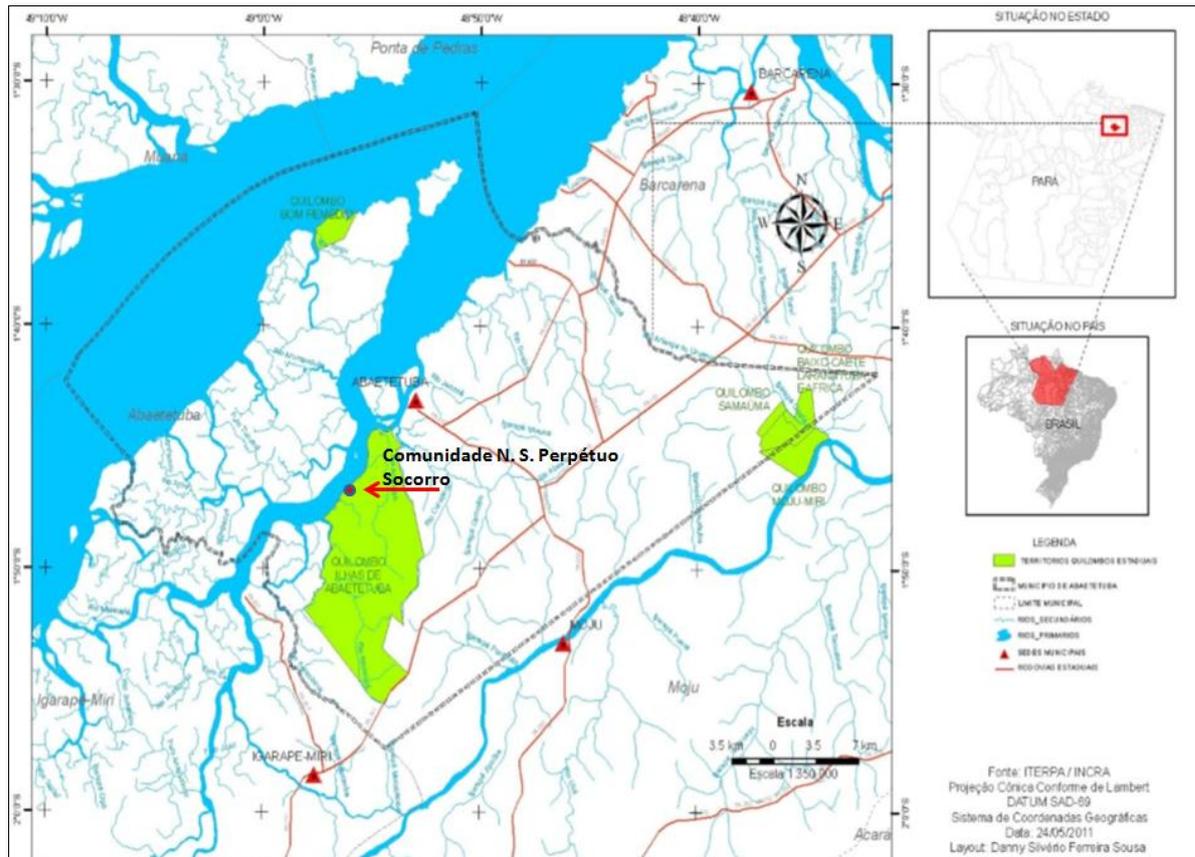


Imagem 1 - Mapa do Território Remanescente Quilombola Ilhas de Abaetetuba. Fonte: INTERPA/INCRA (*apud* NAHUM, 2011 p.82), modificado pela autora, 2014.

O processo para o reconhecimento de terras remanescentes de quilombo em Abaetetuba contou com a participação de diversas entidades como: a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Abaetetuba e a Associação dos Moradores da Ilha de Abaetetuba (AMIA). Essas organizações desenvolviam atividades educativas com os ribeirinhos da região, alertando os moradores sobre os impactos desencadeados pela dinâmica econômica dos grandes projetos⁴ para a Amazônia, principalmente no modo de vida ribeirinho, mas também sobre a grilagem de terras, os conflitos e a escassez do pescado, além da questão do êxodo rural, que podemos chamar aqui de êxodo ribeirinho, pois muitos saíam de suas casas na região das ilhas para morar na periferia de Abaetetuba.

⁴ Os “grandes projetos para a Amazônia” são iniciativas do Estado brasileiro para integralizar a região com o resto do país através o desenvolvimento econômico. O auge desses projetos foi nos anos de 1980 a 1990, entretanto acontecem até os dias atuais. Dentre eles podemos destacar: projeto grande Carajás, usina hidrelétrica de Tucuruí e os planos de desenvolvimento para a Amazônia para agricultura, minério, turismo e biotecnologia (NAHUM, 2011).

O processo para o demarcação, titulação e reconhecimento legal da comunidade como território remanescente quilombola exigiu dos moradores o engajamento na organização de uma associação que os representasse na solicitação de seus direitos. Nesse contexto, no ano de 2001, foi fundada a ARQUIA – Associação dos Remanescentes Quilombolas de Abaetetuba, com o objetivo de administrar as terras quilombolas e fomentar o desenvolvimento de projetos de emprego e renda na região como também de resgate da cultura negra (ARQUIA, 2011).

Para Nahum, (2011), a conquista da demarcação de terras é resultado de uma histórica luta das populações tradicionais do Brasil.

A demarcação das terras remanescente de quilombos é uma conquista forjada em séculos de resistência e enfretamento da dinâmica socioeconômica e de políticas de Estado que condenam à extinção gêneros de vida quilombola, ribeirinho, camponês, indígenas entre outros, que usam a terra como bem comum, cultivado e cultuado pela comunidade. (NAHUM, 2011, p. 87).

Este autor também registra alguns dos impactos dos grandes projetos para a Amazônia no cotidiano desses sujeitos, pois, esses projetos, que visavam supostamente integrar a Amazônia ao crescimento econômico do resto do país, desconsideraram “[...] a dinâmica da economia caboclo-ribeirinho de base familiar” (NAHUM, 2011, p.90).

Os recursos para o investimento na reprodução desses modos de vida das chamadas comunidades tradicionais não foram considerados por esses projetos, que objetivam o aumento das taxas de lucro das grandes empresas em detrimento do reconhecimento e da valorização do tipo de economia tradicional existente nessas comunidades. Nesse sentido, estes projetos reordenaram territorialmente a região, por meio de grandes empreendimentos, com efeitos negativos para a vida das populações tradicionais existentes e é nesta situação geográfica, singularizada pelos conflitos entre os grandes projetos e a sociedade local, que começa a organização dos ribeirinhos e quilombolas da região (NAHUM 2011, p.87).

Deste modo a criação de condições para o desenvolvimento das comunidades, por meio do emprego de seus moradores e do acesso de seus filhos a educação é a pauta principal das reivindicações da ARQUIA. Uma

educação que reflita a história e os anseios da comunidade e que promova a sua cultura enquanto remanescentes quilombolas, ou seja, buscam fazer da educação algo que contribua para a sua auto sustentação e para reprodução da vida em comunidade.

O empenho por essa educação se articula a luta geral das demais comunidades remanescente quilombolas, que é por sua sobrevivência nos espaços, como se observa em pesquisa realizada por Cardoso (2013),

A luta dessas comunidades é para garantir o uso (ou a preservação) das terras, dos rios, da mata, desencadeando discussões e ações para assegurar condições de vida digna para todos os ribeirinhos quilombolas. Lutam por uma educação de reconhecimento da subjetividade, da diversidade e dos saberes de seus sujeitos. (CARDOSO, 2013 p.124)

Esses elementos, de demanda por sobrevivência nos espaços, nos levam à compreensão de que esses sujeitos de reminiscência quilombola são silenciados e estigmatizados de diversas formas, seja pela cor, pela pobreza ou pela sua condição historicamente dada, enquanto negros e descendentes de escravos. O Estado enquanto promotor de políticas públicas de desenvolvimento para a região também dificulta a sobrevivência desses modos de vidas, incentivando outros investimentos de grande lucro, caracterizando um processo de marginalização desses grupos, que no entanto, resistem e reivindicam os seus direitos.

Cardoso (2012), ao se debruçar sobre a relação entre saberes ribeirinhos quilombolas⁵ e sua inserção no currículo escolar em turmas de Educação de Jovens e Adultos, pesquisa que também foi realizada em uma comunidade remanescente quilombola em Abaetetuba, aponta em seus resultados a relevância dos saberes em circulação nas comunidades os quais são destacados como “[...]fatores que contribuem para o direcionamento de uma educação voltada às especificidades dos seus sujeitos” (CARDOSO, 2012, p. 33), nesse caso, sujeitos remanescentes quilombolas, que lutam para preservação e sustentação de suas comunidades e de seus modos de vida. As especificidades desses sujeitos nos remetem ao fato, que será posteriormente

⁵ Essa denominação “ribeirinho quilombola” é utilizada pela autora para caracterizar os sujeitos de reminiscência quilombola que se localizam no espaço ribeirinho do município de Abaetetuba, como rios, igapós e igarapés.

aprofundado nesta dissertação, de que seus direitos, inclusive os territoriais, estão vinculados à sua história e à sua identidade.

Neste sentido indaga-se se a Educação Escolar está se constituindo (ou não) um elemento do processo de fortalecimento político-identitário desses sujeitos, ou seja, a escola reconhece ou nega os saberes próprios destas comunidades, considerando-os na construção de seu projeto pedagógico, no currículo ou em suas práticas cotidianas educacionais.

Ao analisar os processos educativos imersos no cotidiano das comunidades ribeirinhas e quilombolas de Abaetetuba, Pojo (2012) reafirma a importância da apropriação pela escola dos saberes em circulação na comunidade, nos levando a compreender o valor desses saberes diante da escola. Ressaltada a importância desses saberes, cabendo a essa instituição se apropriar ou não dos mesmos, os ignorando ou utilizando-os como um instrumento de fortalecimento desses sujeitos e da comunidade remanescente quilombola.

O estudo aqui apresentado tem como **objetivo geral** de pesquisa analisar as possíveis relações entre educação escolar e os processos identitários e político-organizacionais que se estabelecem na Escola Santo André e a comunidade remanescente quilombola Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, onde a escola está inserida.

De maneira mais pontual, definimos como objetivos específicos: Caracterizar o processo de organização política da comunidade, apresentando um perfil físico-geográfico da mesma; caracterizar o papel que a escola assume na comunidade; analisar seu currículo e projeto pedagógico procurando identificar suas relações com o fortalecimento ou não dos processos identitários e político-organizacional na comunidade; e fazer o mapeamento dos processos educativos desenvolvidos na escola.

A partir desses objetivos apresentamos a seguinte **questão-problema**: Que tipo de relação se estabelece entre a escola e a comunidade, essa relação interfere ou não na construção e/ou fortalecimento da identidade quilombola na comunidade?

METODOLOGIA

Metodologicamente a presente dissertação configura-se como uma investigação do tipo qualitativa com a qual buscamos, “[...] compreender determinados comportamentos sociais, privilegiando a voz dos sujeitos estudados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 103). Minayo (2012, p. 21) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo “[...] dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” dos sujeitos em pesquisa. Em outras palavras, a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há relações dinâmicas entre o mundo real e o subjetivo, uma interdependência viva entre o sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. “O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTTI, 2003, p.79.).

Deste modo, compreendemos a realidade social como sendo composta de fenômenos que representam as ações e as intenções de pessoas e que a abordagem qualitativa se aprofunda no universo desses significados já que esse nível de realidade não é visível e precisa ser exposto e interpretado (MINAYO, 2006 *apud* MINAYO, 2012 p. 22).

Neste sentido, a inserção do pesquisador no contexto da pesquisa é de fundamental importância, uma vez que a proximidade e a inter-relação entre sujeito e objeto são de grande valia para a pesquisa qualitativa. O observador-pesquisador não está neutro, ele é visto como um instrumento de investigação em que suas vivências e relatos de campo são tidos como “evidências do real percebido” (SEVERINO, 2007, p.83).

São nessas perspectivas da pesquisa qualitativa que a presente investigação se fundamenta, na inserção do pesquisador no contexto da pesquisa e na proximidade entre sujeito e objeto.

Para tanto deu-se início a uma pesquisa de campo, caracterizando-se pela observação *in loco*, pelo uso de entrevistas conduzidas por roteiros de perguntas, não necessariamente diretas mas como componente de um diálogo travado entre interlocutores. Para o recolhimento de evidências

(situações cotidianas, discursos, ações e imagens), foram utilizados máquina fotográfica digital, gravador de voz e caderno para registro de campo.

A partir da observação e da entrevista adentramos na comunidade e na escola, ouvindo 04 professores, o diretor da escola, a coordenadora pedagógica, o atual presidente da ARQUIA que esteve envolvido desde a fundação da associação e também é um dos principais responsável pela mobilização dos moradores nas comunidade. Ao todo entrevistamos 07 sujeitos. Também foram utilizados documentos como instrumentos de pesquisa: o projeto político pedagógico produzido pela escola, e o estatuto da ARQUIA, produzido pela associação.

A análise dos dados foi feita por meio da interpretação crítica, proposta por Minayo (2012). Segundo a autora, ao descrevermos os dados de uma pesquisa, devemos fazê-lo a partir de um esquema de análise, indo além da mera descrição dos dados. Ou seja, organizando, valorizando, compreendendo e interpretando os dados, articulando com a teoria que fundamenta a pesquisa e com as leituras que podem vir a ser solicitadas pelo trabalho de campo.

Decompondo assim os dados e buscando verificar a relação entre as partes, procurando identificar o sentido das falas e ações observadas, para depois se chegar a compreensão e/ou a interpretação do seu significado. Neste sentido foram sistematizadas e organizadas todas as informações recolhidas em campo (transcrição das entrevistas e observações, imagens, documentos etc.) para a sua posterior interpretação.

Na pesquisa qualitativa a interpretação assume um papel central, uma vez que o “ponto de partida é a interpretação dos atores e é o ponto de chegada porque é a interpretação das interpretações” (MINAYO, 2012, p.80),

O LOCUS DA PESQUISA

A presente investigação foi desenvolvida na Comunidade Remanescente Quilombola Nossa Senhora do Perpetuo Socorro e na Escola de Ensino Fundamental e Médio Santo André que estão localizadas no território remanescente quilombola das ilhas de Abaetetuba, no município de mesmo nome, no Estado do Pará.

O município de Abaetetuba segundo o IBGE (2010), pertence à mesorregião do nordeste paraense e a microrregião de Cametá. Faz divisa com os municípios de Igarapé-Miri, Mojú e Barcarena e possui aproximadamente 147.846 habitantes (IBGE, 2010). Sua economia, está concentrada principalmente, nas atividades pesqueiras e no extrativismo, sobretudo do açaí e na agricultura.

A historicidade de Abaetetuba está estreitamente ligada ao período da escravidão no Brasil e com a utilização da mão-de-obra escrava na Amazônia. Muito embora seja disseminado a ideia de as populações negras na condição de escravos não tiveram participação no desenvolvimento da Amazônia, Salles (2005), em sua obra “O Negro no Pará”, destaca o papel desempenhado pelos grupos africanos para o desenvolvimento econômico na região.

Também conhecida como terra da cachaça, Abaetetuba experimentou o apogeu econômico nos tempos do cultivo da cana-de-açúcar e da produção de suas matérias-primas como cachaça, vinagre e melado, também há registros do cultivo de cacau e tabaco.

De acordo com Salles (2005), em 1848 a população de escravos em Abaetetuba era de 1.286 pessoas. Como dito anteriormente, os engenhos da região foram responsáveis pelo desenvolvimento econômico do Município, o desenvolvimento da cultura da cana de açúcar se estabeleceu em terrenos de várzea ao longo das margens dos rios e furos.

MAPA DO ESTADO DO PARÁ, EM DESTAQUE O MUNICÍPIO DE ABAETETUBA E MAPA DO TERRITÓRIO ILHAS DE ABAETETUBA

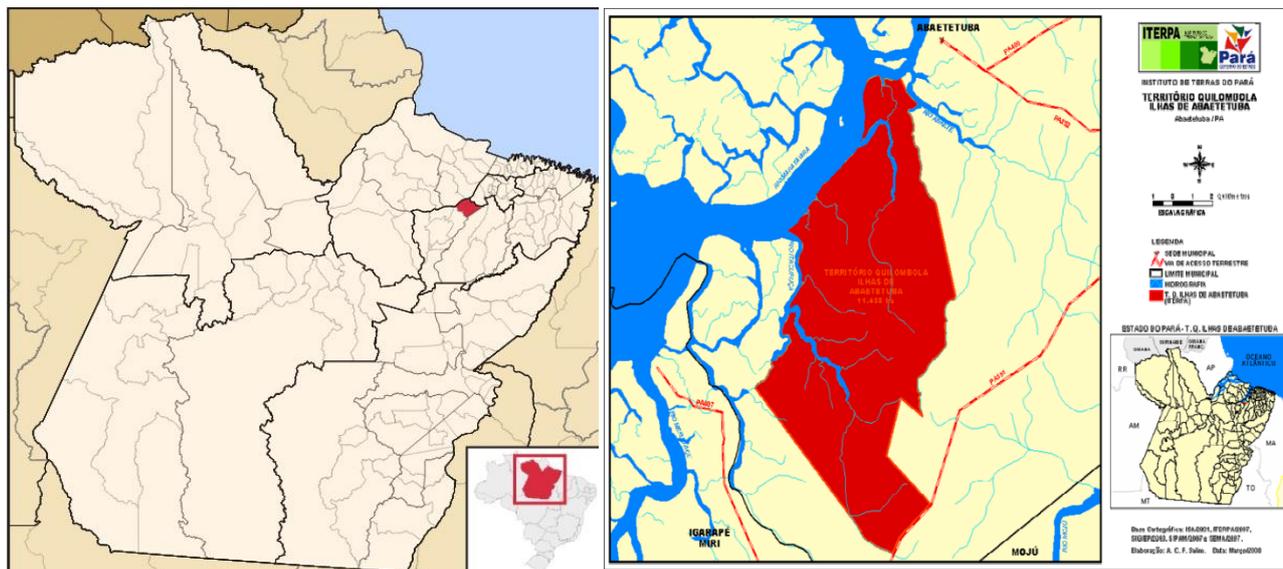


Imagem 2 - Mapa do Estado do Pará e Mapa do território remanescente quilombola ilhas de Abaetetuba. Fonte: Instituto de Terras do Pará (2013)

Situada a aproximadamente 50 minutos do centro de Abaetetuba, o acesso à comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro é feito por meio pequenas embarcações chamadas rabetas, ou por lanchas. O acesso também pode ser realizado por via terrestre, no entanto o acesso mais utilizado é pelos rios.

A região se apresenta como uma grande diversidade sócio espacial, com características específicas que se apresentam durante o percurso no qual vemos as típicas casas ribeirinhas, diversos tipos de embarcações, pessoas pescando ou se banhando nos rios. O rio se constitui como uma importante via de circulação de mercadorias e dos moradores e preserva a íntima relação desses sujeitos com o lugar.

O território quilombola que se apresenta não é delimitado de forma que seja evidente diferenciar onde ele começa ou termina, o espaço se confunde, observa-se que as famílias vivem em condições ribeirinhas. Pojo e Elias (2013) relatam sobre essa dinâmica de vida e as suas particularidades,

A vida humana atravessa e é atravessada pelas águas nos rios de Abaetetuba, pois é o fluxo e o tempo-espaço das águas que dirigem à vida. A ação social (trabalho, lazer, travessia, escola) é marcada pelo relógio natural impresso e expressado pelos rios, responsáveis pelo vai e vem das pessoas, desenhando o movimentado trânsito de

embarcações em direção as mais variadas localidades. A afinidade, a empatia e a interação dos ribeirinhos com o rio-mar começa cedo, com as crianças aprendendo a se equilibrar, a remar, a brincar com a canoa, nos banhos diários no rio, no lidar com a enchente e a vazante das marés, na arquitetura dos trapiches das casas, nos banhos de chuva, no friozinho que vem lá do rio entrando pelas frestas das paredes das casas no final da tarde.

HISTORICIDADE DO TERRITÓRIO REMANESCENTE QUILOMBOLA ILHAS DE ABAETETUBA.

O território remanescente quilombola das Ilhas de Abaetetuba é composto pelas comunidades Alto e Baixo Itacuruçá, Campopema, Jenipaúba, Acaraqui, Igarapé São João, Arapapu Arapapuzinho e Ipanema e Rio Tauaré-Açú, onde vivem cerca de 701 famílias em uma área de 11.458,53 hectares (INTERPA, 2013). Os rios que cortam as comunidades também dão os nomes a algumas delas, no caso da comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro ela está localizada no Rio Baixo Itacuruçá. O território foi reconhecido, demarcado e titulado pelo INTERPA em 2002, sendo também reconhecido pela Fundação Cultural Palmares.

A história das comunidades remanescentes quilombolas da região começa a surgir através da atuação da Igreja Católica na região das ilhas por meio das paróquias e da Comissão Pastoral da Terra. Os padres que trabalhavam na região observaram que a maioria dos moradores eram de descendência negra e segundo os relatos seus antepassados viveram na condição de escravos, que fugidos das fazendas da região instalaram-se as margens do rio Itacuruçá, onde se tem registro das primeiras formações de comunidades. Esses primeiros indícios, observado pelos religiosos, apontavam para a reminiscência quilombola naquela região.

Além disso, a maioria dos moradores que ali residiam ocupavam o território com suas casas e cultivavam a terra, tirando dali o sustento de suas famílias, ou seja, aquele local era o espaço de moradia e trabalho dessas pessoas, contudo eles não possuíam nenhum documento ou registro da terra e a grilagem já era uma ameaça presente na vida dessas pessoas, havia o receio de invasão e até mesmo expulsão de suas terras.

Nesse contexto os líderes das Comunidades Eclesiais de Base, ligados à Igreja Católica, orientaram os moradores a se organizarem, dando início a um processo de pesquisa e mobilização nas comunidades. Baseado em relatos dos moradores mais antigos, que sabiam das histórias de fugas e de como as primeiras comunidades foram surgindo, essas histórias foram sendo contadas nas reuniões promovidas pelos líderes em cada comunidade, esclarecendo aos moradores sobre o que era uma comunidade quilombola e sobre os direitos que estas tinham, principalmente o direito à demarcação de suas terras.

Os indícios da cultura quilombola encontrado nas comunidades foram elencados pelos próprios moradores, segundo relatório da ARQUIA, eles destacaram o trabalho em família como uma tradição das comunidades; o “médico” puxador responsável em cuidar de tensões e dores musculares; os mutirões nos quais os moradores se reúnem para a realização de determinada tarefa, geralmente em benefício da coletividade; as novenas realizadas de casa em casa em nome de santos ou padroeiros; as grandes casas ou terrenos onde várias famílias vivem juntas ou próximas; o uso coletivo dos espaços; a afinidade com o cultivo da terra e o costume de guardar objetos no interior das casas.

Segundo o histórico da Associação após diversas reuniões, que contaram com a participação da Comissão Pastoral da Terra e das lideranças locais das comunidades, foi então formada a primeira diretoria da ARQUIA, em 31 de março de 2001, com a eleição de 8 coordenadores e 8 conselheiros fiscais, cada um representando uma comunidade, que naquele momento eram apenas 8, posteriormente 10 comunidades foram reconhecidas, compondo assim o território.

No ano seguinte foi entregue o título definitivo de reconhecimento coletivo do território, emitido pelo Instituto de Terras do Pará e reconhecido nacionalmente pela Fundação Palmares. Após o recebimento do título, diversas janelas de oportunidades foram abertas para as comunidades remanescentes quilombolas do território das Ilhas de Abaetetuba, principalmente através do Programa Raízes, do Governo do Estado do Pará, e também através de parcerias com a Universidade Federal do Pará, EMATER, EMBRAPA, entre outros.

Muitos desses projetos se consolidaram e beneficiaram as comunidades como o projeto da criação de porcos, galinhas, criação de peixes, abastecimento de água, entre outros. No entanto, a continuidade desses projetos foi interrompida por conta de uma dívida com o Imposto sobre a Propriedade Territorial – ITR, o que deixou a associação na condição de inadimplente, impossibilitando assim, a sua participação em projetos e o recebimento de políticas públicas como o Programa Minha Casa Minha Vida, do Governo Federal.

Desde o ano de 2009 até final de 2013, quando o valor da dívida ultrapassava os R\$ 18.000,000,00, a ARQUIA tentou por diversos meios a suspensão da dívida, inclusive, tal processo teve repercussão nacional. A associação recebeu apoio de escritórios de advocacia, de parlamentares, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB e da Comissão Pró-Índio de São Paulo – CPI-SP.

O que se propunha era a anistia das dívidas advindas do ITR e a isenção da cobrança dos mesmo em terras remanescentes quilombolas em todo o Brasil. Toda essa mobilização teve êxito quando foi aprovada a medida provisória 651 da Lei 13.043, que substitui a lei 9.993/96, passando a vigorar com o acréscimo do Art 3º, isentando as comunidades remanescente quilombolas em todo o território nacional do pagamento de imposto sobre a Propriedade Territorial Rural, cancelando assim, as dívidas existentes da ARQUIA.

ESTRUTURA DE EXPOSIÇÃO

A presente dissertação está estruturada em três sessões, a introdução se caracteriza como a primeira onde fornecemos informações as motivações para a realização da pesquisa, dados sobre o lócus escolhido, a metodologia que subsidia a investigação e sua estrutura de exposição.

Em seguida, na segunda seção intitulada - Considerações Teóricas sobre as Principais Categorias de Discussão: identidade quilombola e educação - refletimos sobre o conceito de identidade, recuperando algumas de suas principais referências e os considerando a partir de uma perspectiva relacional,

mostramos dessa forma que a identidade é produto das relações sociais, sendo forjada no interior de contextos sociais orientando a representação e as escolhas dos sujeitos. Debateremos ainda que construção da identidade produz efeitos sociais reais, o que significa dizer que é a identidade também que está em jogo nas lutas sociais.

Esse capítulo fornece ainda elementos teóricos para discussão sobre os remanescentes quilombolas, sujeitos que solicitam direitos baseados no reconhecimento de sua identidade e de suas especificidades como o passado comum de escravidão, opressão e marginalização. O objetivo estabelecido é o de resgatar esse conceito por meio de uma abordagem histórica, isso significa recuperar o sentido atribuído ao longo da história, começando pelo significado em terras africanas até os significados em seu contexto mais contemporâneo, no Brasil em particular.

No terceiro capítulo intitulado - metodologia, tratamento e análises dos dados - abordamos as bases metodológicas que orientaram a articulação entre o arcabouço teórico e dos dados levantados em campo. Expomos os fundamentos da pesquisa qualitativa e o desdobramento dos métodos de coleta de dados aplicadas em campo. A partir do subtópico - Identidade e fortalecimento uma pesquisa qualitativa - iniciamos a análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas e abertas e análise dos documentos como o Projeto Político Pedagógico da escola. Destacando que, para tal análise pautamo-nos na análise crítica proposta por Minayo (2012).

Três categorias da pesquisa foram relevadas por meio dessas análises, são elas: resistência, dependência dos recursos naturais e componentes culturais. Por meio delas verificamos a estrutura da escola, tanto no que se refere a parte física quanto a pedagógica, analisamos o projeto político pedagógico e as atividades culturais desenvolvidas pela escola na comunidade em parceria com a Associação dos remanescentes quilombolas de Abaetetuba – ARQUIA.

Em seguida expomos as análises sobre as categorias reveladas em pesquisa, discutindo sobre a questão da identidade na comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro e na Escola Santo André, ressaltando os elementos norteadores que se revelaram enquanto a caracterização da identidade deste local.

A partir daí, apresentamos a questão educacional na Comunidade e

na Escola Santo André e como os elementos levantados a priori se manifestam através da estrutura da escola, do projeto político pedagógico e das ações culturais desenvolvidas pela mesma.

A partir destes 3 elementos tratamos de analisar as principais características observadas *in loco* e levantadas pelos sujeitos durante as entrevistas que fizemos na escola, buscando verificar se eles se fazem presente no cotidiano da escola, de modo a verificar se esta, a escola, se constitui como ferramenta que fortalece a identidade da comunidade quilombola em que está inserida e se refletem também no cotidiano na escola, ou seja Educação Escolar está se constituindo (ou não) um elemento do processo de fortalecimento político-identitário desses sujeitos. A escola reconhece ou nega os saberes próprios destas comunidades, considerando-os na construção de seu projeto pedagógico, no currículo ou em suas práticas cotidianas educacionais?

Entendemos que as categorias eleitas estavam presentes nas atitudes, na memória e nas referências que os sujeitos utilizaram quando se referiam a comunidade, o seu histórico de lutas e inclusive a si mesmo na condição de sujeitos remanescentes quilombolas. Sendo assim, foram considerados como elementos orientadores da identidade da comunidade e da escola.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE AS PRINCIPAIS CATEGORIAS DE DISCUSSÃO: identidade quilombola e educação

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os elementos considerados importantes para iniciar a discussão proposta nessa pesquisa. Iniciamos abordando o conceito de identidade, recuperando algumas referências sobre esse conceito, considerando-o em uma perspectiva relacional, mostrando que a identidade é produto das relações sociais, sendo forjada no interior de contextos sociais orientando a representação e as escolhas dos sujeitos. Entende-se que a construção da identidade produz efeitos sociais reais, o que significa dizer que é a identidade também que está em jogo nas lutas sociais.

Integrando à discussão sobre identidade temos a discussão sobre os remanescentes quilombolas, que também solicitam direitos baseados no reconhecimento de sua identidade e de suas especificidades como o passado comum de escravidão, opressão e marginalização. O objetivo principal é resgatar esse conceito por meio de uma abordagem histórica, isso significa recuperar o sentido atribuído ao longo da história, começando pelo significado em terras africanas até os significados em seu contexto mais contemporâneo, no Brasil em particular.

Em seguida, apresentamos os desafios que as comunidades remanescentes quilombolas ou comunidades negras contemporâneas enfrentam após a institucionalização dessa categoria pelo Estado brasileiro e sustentamos que a educação escolar pode, ou não, ser uma via de fortalecimento das mesmas, tanto diante dos desafios impostos pelo Estado como para a preservação de suas identidades. Seguidamente, damos continuidade à discussão apresentando aspectos importantes de como a educação escolar tem sido colocada por autores de perspectiva crítica como uma via emancipatória desses sujeitos.

Reconhecemos que existe uma ampla discussão sobre o termo identidade, Cucho (2002) sobre isso, alerta que o uso frequente do termo identidade é uma moda e que esse fenômeno está em grande parte alheia a pesquisa científica. Tentaremos considerar, portanto, algumas referências das

ciências sociais para exercitar a definição conceitual em uso em nossa pesquisa.

A palavra identidade é muito usada no cotidiano para que se faça o reconhecimento ou conhecimento e a diferenciação de algo ou de uma pessoa em relação a outra coisa ou pessoa, pois temos a necessidade de nos identificarmos/diferenciarmos e de identificar/diferenciar as coisas. Ao fazer uma pequena observação sobre algo ou pessoas percebemos semelhanças ou diferenças, assim encontramos a identidade que elas possuem. Essa atividade é contínua e acompanha a construção do conhecimento humano, dessa forma, podemos afirmar que estamos sempre à procura de identidades, ou seja, de elementos que identifiquem e diferenciem as pessoas ou coisas uma das outras.

Etimologicamente identidade é uma palavra de origem latina formada a partir do adjetivo *idem*, que tem o sentido de o mesmo, e do sufixo *dade*, que indica estado de qualidade, Maia (2008). Na cultura ocidental, no século 5 a.C, Parmênides foi o primeiro a abordar o tema identidade e, segundo ele “tudo o que é, é”, a identidade é o fundamento do ser, sendo este a única realidade, imutável e imóvel, por consequência define identidade como sendo algo estático. Aristóteles que viveu mais de um século depois, parte do conceito de Parmênides mas revê a ideia de identidade a partir da consideração de dois princípios, primeiro o da “não-contradição” – uma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo, pois uma opção anularia a outra. O segundo princípio é “o do terceiro excluído”, segundo o qual toda coisa deve ser ou não ser, não havendo uma terceira opção. A construção conceitual sobre identidade avança portanto ao se perceber que a constatação sobre o ser – o que é, é – não era estática como se pensava “tudo o que existe tende para um vir-à-ser, mesmo que não saibamos o que venha a ser. (BOGO, 2008 p,87). Demócrito, que nasceu em 460 a.c., já havia dito isso ao descobrir o átomo como menor parte da matéria, para ele o vir-à-ser é causado pelo movimento dos átomos que a cada movimento se organizam de uma maneira diferente, o Ser estaria assim à mercê da fatalidade do movimento.

Reconhecendo que a identidade pressupõe uma diferenciação em relação ao outro Brandão (2008) a explica como o sentimento pessoal e a consciência da posse de um “eu”, considerando que cada um de nós seja um

sujeito único diante dos outros, fazendo referência do eu em relação aos outros. Na psicologia social o reconhecimento do eu também acontece quando aprendemos a nos diferenciar do outro e acrescenta que o conjunto de experiências ao longo da vida permitiria a cada indivíduo constituir o seu próprio modelo do que se pretende ser como homem ou mulher. Para os estudos da sociologia a identidade seria o compartilhamento de várias ideias e aspirações de um determinado grupo. Na antropologia a identidade seria constituída por uma soma de fatores, nunca concluídos, pois influências e referencias definiriam o entendimento pela diferença, relacionando-a à ideia de alteridade. O outro precisa existir com as suas “configurações” próprias para que as minhas configurações se diferencie, mesmo que haja elementos com os quais me identifico ou que sejam comuns. Fontes?

Vê-se, portanto, que o conceito de identidade é utilizado em diversas disciplinas das ciências sociais, o que torna sua definição uma tarefa complexa. Em termos essencialistas, identidade significa a essência do ser mas, para além dessa visão, o termo pode significar o que determina a continuidade de um grupo ou de um indivíduo por meio de um percurso de rupturas, crises e adaptações e reinvenções da sua identidade. Um ponto comum entre as visões sobre esse conceito é que a identidade (de um grupo ou de um indivíduo) não se constrói isolada de outros grupos ou indivíduos, mas em interação com estes, revelando-se nas suas diferenças.

Assim, considerando estas referências, compreendemos a ideia de identidade relacionada àquilo que diferencia e que está em movimento (filosofia clássica) e àquilo que se reconhece como diferença em relação ao outro (psicologia e ciências sociais). Contudo, para conseguirmos trabalhar com o conceito de identidade quilombola torna-se necessário recuperarmos a ampliação do termo, considerando as definições ampliadas como é caso da identidade cultural, identidade social, identidade étnica, por exemplo.

A discussão aqui apresentada nos direciona a entender identidade a partir da perspectiva usada nas disciplinas das ciências sociais, em particular na visão antropológica, sem desconsiderar, no entanto, os estudos em outras áreas pois, estes são somados à discussão ao longo do texto. Hall (2001) nos fornece elementos que ajudam a entender a ampliação do uso do termo de identidade ao afirmar que

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado. (HALL 2001 p. 07).

Para este autor vivemos uma crise de identidade que é parte de um amplo processo de mudanças, essas mudanças deslocariam as estruturas e processos centrais na sociedade moderna, sendo uma das consequências desse processo o abalo no quadro de referências que davam estabilidade ao mundo social dos indivíduos (Hall, 2001). Contudo, a afirmação do autor levanta alguns questionamentos sobre as velhas e as novas identidades e sobre quais seriam as bases em que as novas identidades vêm sendo edificadas.

Para Hall (1999) a identidade cultural tem seus aspectos relacionados aos nossos pertencimento culturais, raciais, étnicas, linguísticas e religiosas. Este autor estuda as identidades culturais em referências as culturas nacionais, a nação para ele é uma entidade política representada pelo Estado e ao mesmo tempo um sistema de representação cultural, ou seja, a nação seria constituída de símbolos e representações que fundamentam a sua identidade. Para este autor “as culturas nacionais produzem sentidos com os quais podemos nos identificar” (HALL, 1999:pp), através da história e da memória.

Já Woodward (2002) destaca a diferença como marca da identidade e defende que são suas representações simbólicas e concretas que auxiliam a identificá-la nas relações sociais, por exemplo, no questionamento de quem seja ou não mulher os homens tendem a referenciar as mulheres tomando a si próprios como o ponto de referência, sendo assim as mulheres são as significantes de uma identidade masculina partilhada. Para o autor, portanto, “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos étnicos – são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares” (Woodward, 2002 p.10-11).

Nesse sentido, a construção da identidade de um grupo específico é simbólica e social, contudo teria causas e consequências materiais. A relação

entre identidade e diferença é marcada por sistemas classificatórios, que fabricam sistemas simbólicos por meio da exclusão, sendo assim, tanto as diferenças quanto as identidades são construídas e não dadas e acabadas.

A produção social da identidade revelaria portanto uma característica independente e autônoma, “aquilo que sou”, no mesmo sentido que a diferença revelaria “aquilo que o outro é”. Para Silva (2002) diferença e identidade só fazem sentido se compreendidas uma em relação à outra, sendo ambas são inseparáveis.

Elas não só são definidas como também impostas, elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com a relação de poder: o poder de definir a identidade e marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA 2002 p.81).

Silva (2002) ressalta ainda que a identidade e a diferença são criaturas da linguagem, criadas cultural e socialmente e por conta disso são marcadas por indeterminação e instabilidade. Mesmo que exista uma tendência a identidade de ser fixa, o processo oscila entre fixação e estabilização e processo de subversão e desestabilização.

Este autor também destaca que a identidade e a diferença precisam ser representadas, pois só assim adquirem sentido, sendo assim seria pelo processo de representação que as identidades seriam contestadas e ou afirmadas.

É também por meio da representação que a identidade e diferença se ligam ao sistema de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e os movimentos sociais ligados a identidade" (SILVA, 2002 p.91)

Representação no sentido de conhecer quais os elementos essa identidade ou aquela possuem para ser representadas. Para isso é necessário um resgate do passado, com o objetivo de verificar a opressão sofrida por esses grupos e assim ter a sua luta por direitos legitimada, como será exposto a seguir.

Para Hall (1990) existem duas formas de se pensar sobre a identidade cultural. A primeira forma consiste na busca em recuperar a verdade sobre seu passado, a unidade da história e a partilha de uma cultura, que podem ser representadas a partir de manifestações culturais e assim reafirmar ou reforçar a identidade. A segunda forma de pensar a identidade cultural é enxergá-la como uma questão de tornar-se e de ser, neste caso o passado não estaria sendo negado ou ignorado, mas, ao reivindicá-lo concorda-se que nós o reconstruímos e que ele sofre constante transformação. O reconhecimento da identidade não pode ser baseado na distinção nós-eles, de forma fixa e rígida. A identidade é sim construída na diferença, mas seu conceito não é fixo.

O significado é sempre diferido ou adiado; ele não é completamente fixo ou completo [...] Ao ver a identidade como uma questão de “torna-se”, aqueles que reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas herdadas de um suposto passado comum (WOODWARD, 2002 p.28).

O que se tenta explicar é, que o processo do “torna-se” não limita o sujeito à identidade. O sujeito toma o foco principal pois ele se posiciona em relação a identidade. Entretanto a forma como vivemos nossas identidades é mediada pelos significados culturais sobre ela que são produzidos por meio de sistemas dominantes de representação. O processo é denominado por Woodward (2002), como afirmação política das identidades, o exige uma forma de autenticação que é feita por meio da reivindicação da história do grupo social em questão.

Diante disso cabe perguntar, quem tem o poder de identificar quem, e como esse poder foi adquirido? Para responder essa pergunta temos que analisar a identidade a partir de um ponto de vista relacional. Neste sentido Woodward (2002) argumenta que a identidade é relacional, pois sua existência só é possível quando há algum fator para se contrapor, neste sentido, outra identidade. Em um mundo imaginário, totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade as afirmações de identidade não fariam sentido” (SILVA, 2002 p.75). Ou seja, a identidade é uma negação a outras identidades, ou seja a diferença.

Cuche (2002) também argumenta que só é possível abordar a questão da identidade o fazendo a partir do entendimento de seu caráter

relacional, pois somente assim conseguiríamos compreender porque, por exemplo, em determinado momento tal identidade é afirmada ou reprimida.

Não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre uma em relação a outra. Ou seja, identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação. Na medida em que a identidade é sempre a resultante de um processo de identificação no interior de uma situação relacional na medida também em que ela é relativa, pois pode evoluir se a situação relacional mudar (CUCHE, 2002, p.183).

Para explicar o contexto relacional, Cuche argumenta que a identificação funciona como afirmação ou imposição, a identidade é sempre uma concessão e uma negociação entre uma “auto identidade” que é definida por si mesmo e a hetero-identidade ou exo-identidade que é definida pelos outros. O grau de legitimação da auto identidade, depende da situação relacional, precisamente a relação de forças entre os grupos com os quais ela entra em contato, pode ser uma relação de forças simbólicas, no entanto em relações de dominação a afirmação da hetero-identidade se traduz pela estigmatização dos grupos minoritários. Frequentemente neste caso leva a uma identidade negativa. Pois, os grupos majoritários são tidos como portadores da identidade referência e os grupos minoritários são tidos como diferentes em relação a eles, sendo assim, os grupos menores reconhecem para si a diferença negativa.

Também pode-se ver entre eles o fenômeno de desprezo por si mesmos. Estes fenômenos estão ligados à aceitação e à interiorização de uma imagem de si mesmo construída pelos outros. A identidade negativa aparece como uma identidade vergonhosa e rejeitada e traduzira muitas vezes como uma tentativa de elimina, na medida do possível, os sinais exteriores da diferença negativa (CUCHE, 2002, p.185).

A ação de eliminar as características vistas como negativas de uma identidade, que não participa de um grupo majoritário pode ser exemplificada, quando as mulheres negras são levadas a alisar o cabelo, haja vista, que o cabelo crespo é visto como uma característica de inferioridade. O mesmo acontece com a religião e as manifestações culturais negras que não estão atreladas a cultura dominante. O que pode causar a mudança de uma imagem

negativa de um grupo para Cuche (2002), são mudanças nas relações interétnicas, como a imposição de sua própria identidade pelo grupo minoritário, e a representação positiva de si mesmos.

Exercitando os conceitos de identidade e de identidade de grupo social neste estudo, compreendemos, portanto, tendo as ideias acima recuperadas como referência, a identidade de um grupo como aquilo que identifica um determinado grupo social/cultural, que o diferencia em relação a outros grupos, que pressupõe o reconhecimento destas diferenças pelo grupo e considerando estas diferenciações em movimento. Tal identidade compreende, portanto, uma unidade dialética entre identidade e diferença tendo estas causas materiais, criadas cultural e socialmente e, por conta disso, marcadas por indeterminação e instabilidade.

Ainda com base nos autores tratados, compreendemos que a forma como vivemos nossas identidades é mediada pelos significados culturais sobre ela que são produzidos por meio de sistemas dominantes de representação, que a política das identidades exige uma forma de autenticação que é feita por meio da reivindicação da história do grupo social em questão – que revela a importância da luta dos diferentes grupos sociais pelo reconhecimento de sua identidade – sendo portanto relacional, objeto das relações (e tensões) entre os diferentes grupos sociais e políticos. Procuraremos trabalhar nesta pesquisa, que tem a identidade de uma comunidade quilombola como uma de suas categorias centrais, com esta compreensão sobre identidade.

2.1 SOBRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS E SUA IDENTIDADE

A afirmação/contestação da identidade de diferentes grupos sociais ganhou relevância no cenário político mundial a partir de meados do século passado. Cuche (2002) relaciona o que ele chama de moda da identidade com o fenômeno da exaltação da diferença surgido no final dos anos 1960, que se observou na ação de grupos que anteriormente ficavam à margem da sociedade e que por conta da sua organização passaram a reivindicar direitos com base em sua identidade. Tais grupos evidenciavam suas características, exaltavam suas diferenças e solicitavam direitos, refazendo a política.

Esses novos movimentos sociais (WOODWARD, 2002) emergiram a partir da rebelião dos estudantes na França, dos movimentos de pacificação e de luta pelos direitos civis e do movimento feminista, suas lutas giravam em torno de questões relativas a raça, etnia, gênero, dos direitos de gays e lésbicas e do ambientalismo. Para Woodward, esses grupos desafiaram o *establishment*, a hierarquia e a política da época sustentando-se em suas identidades particulares, “o feminismo se dirigia especificamente às mulheres, o movimento dos direitos civis dos negros às pessoas negras e a política sexual as pessoas lésbicas e gays” (WOODWARD, 2002, p.34). A principal característica desses movimentos era a preocupação com a identidade: o que ela significava; como é produzida; como é contestada. A chamada política de identidade afirmava as identidades culturais das pessoas que pertenciam a um determinado grupo historicamente marginalizado e oprimido e era isso o que definia esses grupos sociais, sendo a identidade, portanto, um fator de mobilização política, que envolvia “a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica” (WOODWARD, 2002, p.34)

Apesar de os movimentos sociais terem interesses próprios, Gohn (2000) argumenta que é preciso diferenciá-los dos grupos de interesse já que o interesse é comum aos movimentos sociais não é o suficiente para caracterizá-los. Para ser um movimento social a ação das pessoas participantes precisa ser qualificada, o grupo precisa formar um coletivo social e ter uma identidade em comum – ser mulher, ser negro, ser defensor da Amazônia – esses adjetivos qualificam o grupo e apresentam os objetivos para o movimento. Os movimentos têm uma história de experiências culturais, “as inovações culturais, econômicas ou outro tipo de ação que vierem a gerar, parte do substrato comum das carências ou demandas que reivindicam, articuladas pelos legados da herança cultural que possuem” (GOHN, 2000, p.12). Segundo esta autora, isto lhes dá identidade.

O sentido e a herança cultural que conferem identidade a estes movimentos sociais são marcados pelo passado em comum de opressão e a marginalização sofrida por esses grupos. Ao afirmar suas identidades buscam direitos políticos, revelam a opressão sofrida e exaltam-se as suas características, que são afirmadas positivamente. Tal organização, baseada na

identidade e na diferenciação, revela-se necessária para a mobilização política destes grupos.

Gohn (2008), em sua compreensão sobre os movimentos sociais afirma que estes podem ter dois importantes papéis na sociedade atual: referindo-se a comunicação, defende que os movimentos sociais têm a capacidade de produzir novos significados, novas formas de vida e de ações na sociedade, questionando a legitimidade dos padrões existentes e ampliando o que se compreende como espaço público; ao mesmo tempo são suportes de resistência à colonização do mundo da vida por mecanismos sistêmicos de racionalização, econômicos e políticos, que anulam processos de comunicações Gohn (2008).

A luta de diferentes grupos sociais por reconhecimento e afirmação de suas identidades favorece a recuperação e rescrita da história ao trazer à tona um passado que foi invisibilizado e por abrir um espaço para um debate em torno das demandas de comunidades que historicamente ficaram a margem de diferentes direitos. Woodward (2002) remete ao exemplo da Inglaterra para explicar essa afirmação, questionando a suposta história de uma Inglaterra de mansões e de uma identidade inglesa imperial repassada em filmes de épocas, para a autora essas afirmações são uma tentativa de apresentar uma única versão da história.

[...] qual é a história que pesa – a história de quem? Pode haver diferentes histórias. Se existem versões diferentes do passado, como negociamos entre elas? Uma das versões do passado é aquela que mostra a Grã-Bretanha como um poder imperial, como um poder que exclui as experiências e as histórias daqueles povos que a Grã-Bretanha colonizou. Uma história alternativa questionaria essa descrição, mostrando a diversidade desses grupos étnicos e a pluralidade dessas culturas. Tendo em vista essa pluralidade de posições, qual herança histórica teria validade? (WOODWARD, 2002, p. 26).

Ao fazer tais questionamentos, a autora questiona a história, colocada em cheque por que determinados grupos, as chamadas minorias, teriam sua participação minimizada ou até mesmo negada na história. Questionar isso é trazer à tona os motivos de tal ocultação, de uma certa forma alterar o passado e reescrever uma nova história. De fato as histórias vão

sendo contestadas inclusive na luta política pelo reconhecimento das identidades (WOODWARD, 2002).

Neste mesmo sentido Gohn (2008) sustenta o caráter educativo que os conflitos em torno da questão da identidade têm sobre a sociedade. Para esta autora “o conflito indica as áreas em que não há respeito ao outro, não há reconhecimento do outro como igual, e os problemas daí recorrentes” (GOHN, 2008, p. 49), Os conflitos assim teriam a função de desvelar as desigualdades sociais e, neste sentido, o reconhecimento tanto do conflito como de suas causas seria a luta pela ampliação dos direitos. Ao lutar por um reconhecimento, os sujeitos estariam trabalhando sobre e com os conflitos e os movimentos sociais seriam parte da luta por reconhecimento, pois, surgiriam das relações de conflito.

Verificamos, diante do exposto que o que está em jogo nas lutas sociais é a identidade, mas no entanto nem todos os grupos têm o mesmo poder de disputa. O poder depende da posição que se ocupa no sistema de relação. Nem todos os grupos tem o poder de nomear e de se nomear. “Bourdieu explica no clássico artigo “identidade e a representação” (1980) que somente os que dispõem de autoridade legítima, ou seja, de autoridade conferida pelo poder, pode impor suas próprias definições de si mesmo e dos outros.” (CUCHE, 2002, p. 87). Somente a autoridade legítima tem o poder, mesmo que simbólico, de reconhecer as características de representação da realidade, essa autoridade pode fazer e desfazer o grupo, nas sociedades modernas com a edificação dos estados-nações o Estado torna-se o gerente das identidades, ele é o detentor do poder de identificação.

Ao instaurar regulamentos e controles o Estado moderno se torna o gerente da identidade e a lógica de seu modelo o impõem a ser mais rígido com esse assunto, ao contrário do que acontecia nas sociedades tradicionais, nas quais a identidade não era concebida de uma vez por todas, havia um espaço para novidade e inovação social ou seja identidades mais flexíveis. Para Cucho (2002), o Estado moderno tende um processo de mono identidade, mesmo que admita uma certa pluralidade cultural no interior da nação, o estado define uma identidade referência que é vista como legítima, essa ideologia provoca a exclusão das diferenças. Isso pode ser observado na história do Brasil, no início dos anos de 1990 e final dos anos de 1980, com a abertura

política diversos grupos que anteriormente estavam praticamente invisíveis para o Estado, demonstrando assim sua exclusão, começam a aparecer no cenário nacional em busca de, igualdades de direitos, cidadania e justiça social.

O controle e a rigidez do estado moderno sob a identidade provoca reações por parte dos grupos chamados de minoria que tiveram suas identidades negadas ou desvalorizadas “o aumento das reivindicações de identidade que se pode observar em muitos estados contemporâneos é a consequência da centralização e da burocratização do poder” (CUCHE, 2002, p.190). A centralização do poder em identificar os grupos, de desfazê-los ou organizá-los está nas mãos do Estado. Este, ao reconhecer as minorias e suas especificidades, reifica seu poder, sua autoridade e sua legitimação.

Cuche (2002), argumenta que o esforço das minorias consiste em se reapropriar dos meios de definir sua identidade, a partir dos seus próprios critérios, e não se apropriar de uma identidade que foi concedida pelo grupo dominante, ou seja, o grupo segundo seus próprios elementos definiria a sua identidade, transformando o que antes era considerado como uma identidade negativa em uma identidade positiva, de afirmação e de revolta contra a estigmatização e a imposição de uma definição autônoma. “Trata-se então da transformação da hetero-identidade” (CUCHE, 2002, p45.).

Tal exposto explica o contexto relacional no qual as identidades são construídas, que a fabricação das identidades se faz em função de um conjunto de relações específicas e de uma relação particular, exaltando e negando as suas particularidades. Nesse sentido compreende-se a identidade não de uma forma estática, mas a partir dos contextos em que ela se manifesta, como resultado de um processo de relacional de tensões e conflitos entre grupos e destes com o Estado, onde são produzidas, mantidas e/ou questionadas.

O conceito de quilombo que será explorado a seguir deve ser compreendido também nesse contexto relacional, determinante para a afirmação/negação de suas características particulares.

2.2 - IDENTIDADE E TERRITÓRIO QUILOMBOLA

A palavra Quilombo segundo Munanga (2010) tem origem no idioma quimbundo, um dos idiomas do povo angolano, seu significado é atribuído ao um ritual de circuncisão, *ochilombo*, remetendo nesse sentido ao sangue no ritual. Contudo Munanga alerta que em outros idiomas a palavra pode receber significado diferente e que o termo Quilombo está presente em línguas faladas por diversos povos da região da Angola e África Ocidental. Moura (2006) atribui um sentido mais amplo à palavra Quilombo, de sociedade formada por jovens guerreiros que foram desenraizados de suas comunidades originais, também podendo remeter a lugar de repouso ou de cemitério utilizado por nômades em deslocamento. No entanto, é a partir da diáspora africana, face à repressão e perseguição sofrida, que o termo recebe o sentido de comunidades autônomas de escravos fugidos. Segundo Del Priore e Venâncio (2010) A palavra quilombo provem das antigas denominações atribuídas às fortificações em território africano, *kilombos* que eram constituídos da população local com objetivo de lutar e resistir contra o invasor europeu e eram marcados por certa organização social. Ressaltando assim que o surgimento de organizações similares ao quilombo, que existiu no Brasil e em outros lugares que viveram sob o regime escravista, foi vivenciado ainda em solo africano “O processo de aquilombamento existiu onde ocorreu escravidão dos africanos e seus descendentes” (MUNANGA, 2010, p. 72).

Como dito anteriormente, a manifestação do quilombo se desenvolveu em praticamente todos os locais em que o regime escravista existiu. No Brasil há relatos de agrupamento de negros fugidos em todo o território nacional, com as mais diversas características, que podem ser relacionadas às especificidades dos locais, há desde comunidades reduzidas, a mais complexas, com surpreendentes organizações sociais, Del Priori e Venâncio (2010, p. 68).

Várias regiões da colônia conviveram com quilombos, isolados como Palmares ou inseridos nas periferias de vilas e cidades, agressivos ou pacíficos. Reunindo gente de diferentes etnias, cor e credo. O que lhes importava era resistir e, para isso, a presença de laços de solidariedade ou de parentesco, assim como as práticas religiosas foram muito importantes. Inúmeras pesquisas dão conta da presença de mulheres e crianças quilombolas, atestando assim a existência de

ligações estáveis dentro da instabilidade do que significa viver fugindo.

Ressaltamos que os objetivos da presente pesquisa não nos direcionam para a discussão sobre o período oficial de escravidão no Brasil, 1530 e 1888, porém, se estaria descontextualizando a discussão ao falar de comunidades remanescentes quilombolas e ignorar tal período. A longa experiência da escravidão no Brasil marcou de diversas maneiras a sociedade brasileira impregnando um conjunto de valores em relação ao trabalho, os homens e instituições, como a Igreja. Os negros sofreram diversas formas de violência, foram traficados, retirados de sua família de seu lugar, infligidos a uma nova cultura e obrigados a abandonar a sua. Em condições sub-humanas foram forçados a assumir o trabalho braçal e os domésticos, sustentando a sociedade da época.

Diante desse cenário diversas formas de resistência aconteceram: o suicídio, o aborto, a preservação das manifestações religiosas, da culinária e dos costumes e as maneiras de enfrentamento a escravidão de maior repercussão: as fugas e a formação dos quilombos. Mesmo com o fim legal da escravidão nenhuma medida foi tomada no sentido de integrar o negro à sociedade brasileira, a discriminação e a exclusão persistiram ao longo dos séculos. Homens e mulheres negros que buscavam no quilombo uma forma de sobrevivência física, cultural e social em contraponto ao regime escravista, após a abolição, precisaram continuar sua luta por direitos, somando-se a luta por direitos para população negra em geral. Desse modo, fazendo a pela luta dos direitos quilombolas histórica e política, a transição entre os sistemas colonial-escravista para a ordem republicano-capitalista não alterou a situação do negro antes escravo cativo agora homem livre, restrições foram impostas de outras formas, como no acesso ao trabalho, aos direitos sociais e principalmente a educação⁶.

⁶O Brasil, colônia, império e republica, teve historicamente, nos aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente até hoje. O decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos ex escravos, e a matrícula para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O decreto nº 7.031 – de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2006).

Apresentamos nessa seção os diversos significados atribuídos a palavra quilombo, há de se notar que o seu significado sempre esteve relacionado à resistência, luta e tradição, desde os relacionados aos rituais até a opressão sofrida, conferindo um sentido de união a quem se envolvia de alguma forma com este fenômeno. A luta pela garantia da existência, física, social e cultural das comunidades quilombolas, chegou até os dias atuais sendo expresso em especial pelo direito ao território, o espaço reivindicado por eles significa trabalho, moradia e possibilidade de reprodução de sua cultura e de sua gente, neste sentido, o movimento quilombola constituiu suas especificidades em relação ao movimento negro.

Uma das principais especificidades do movimento quilombola em relação ao movimento negro é a questão do território, como podemos observar após a abolição dos escravos o quilombo deixa de existir enquanto fenômeno sociológico e histórico, passamos a ter no Brasil, comunidades negras, lutando pelo controle da terras e pela sua subsistência e que em sua maioria estão localizadas no meio rural. Algumas comunidades negras, originárias dos antigos quilombos que haviam escapado à repressão, continuaram no espaço geográfico que dominavam, outras foram encurraladas pela expansão da produção agrícola. (Cardoso e Hage 2014). Atualmente ao definir a importância da terra para as comunidades negras, assumimos o resgate de uma identidade:

O território é uma condição essencial porque define o grupo humano que o ocupa e justifica sua localização em determinado espaço. Portanto, a terra, o terreiro não significam apenas uma dimensão física mais antes um espaço comum, ancestral, de todos o que tem o registro da história, da experiência pessoal e coletiva do seu povo, enfim uma instância de trabalho concreto e das vivências do passado e do presente (ANJOS, 2006, p. 49).

Haja vista, que para a afirmação política das identidades é necessário uma certa autenticação que segundo Hall e Woodward é feita por meio da história de determinado grupo social em questão, desse modo, para o resgate e afirmação da cultura quilombola o pertencimento a um território específico e o passado comum de opressão e a relação com a escravidão tornam-se elementos nos quais esse grupo se baseia para reivindicar seus direitos, e passam a ser reconhecidos pelo Estado brasileiro.

O Estado brasileiro em nível federal, estadual e municipal vem institucionalizando as comunidades remanescentes quilombolas contemporâneas e suas populações, por meio de leis, decretos e programas o Estado procura atender suas especificidades, principalmente no que tange a titulação da terra, por meio da auto identificação, ou seja, por meio de sua identidade. A existência formal dessas populações e a garantia de um espaço na burocracia do Estado são conquistas importantes, ao passo que trazem para a cena política o debate sobre a desigualdade racial no Brasil, reconhecendo assim, um sentido de reparação com essas populações e um empoderamento das mesmas que agora possuem um aparato legal na qual se baseiam para reivindicar seus direitos. No entanto, há de se verificar se essas propostas alcançam seus objetivos e se de fato atendem as necessidades dessa demanda, ou são apenas medidas paliativas. A seguir apresentaremos o reconhecimento institucional pelo Estado da categoria remanescente quilombola.

Oficialmente o termo quilombo recebe um marco Jurídico na constituição⁷ de 1988, o Artigo 68, do ato das disposições constitucionais transitórias (ADCT) em seu conteúdo reconhece os direitos territoriais das comunidades quilombolas trazendo o seguinte texto “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos” (BRASIL, 1988). Abre, assim, a possibilidade de reconhecimento dos espaços que guardam relação histórica com a escravidão, assegurando seus direitos territoriais, relacionando as comunidades negras contemporâneas à experiência da escravidão e ao fenômeno do quilombo. Almeida (2002) considera esse artigo na constituição um avanço para essas populações, uma vez que, a categoria legal através da qual se classificava quilombo como um crime passa a ser considerada como categoria de auto definição voltada ao acesso a direitos e reparação.

⁷Anterior à constituição de 1988, o termo quilombo ou mocambo é usado em carta entre o rei de Portugal e o Conselho Ultramarino, em 1740, definido como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele” Ainda nesta carta, havia orientações para destruir os quilombos encontrados, a formação de quilombolas era considerado crime Santos (2009).

Contudo, a compreensão, a partir do Artigo 68, sobre o conceito de Quilombo, não supera uma identificação superficial das comunidades quilombolas relacionadas a permanência de símbolos culturais ou resquícios que comprovem a sua ligação com o passado O'Dwyer (2004). Esse tipo de argumentação é uma tentativa de fixar uma concepção sobre as comunidades quilombolas, que por sua vez, está estreitamente ligada à ideia de pertença. Essa perspectiva de pertencimento baliza os laços de identidade nas comunidades e entre elas, parte de princípios que ultrapassam a consanguinidade e o parentesco, vinculam-se a ideias tecidas sobre valores, costumes e lutas comuns, além da identidade fundada nas experiências compartilhadas de discriminação (ALMEIDA, 2002).

Para além de uma identidade histórica que traz o termo "remanescente", quilombo expressa que esses sujeitos históricos presumíveis existam no presente e tenham como predicamento básico o fato de ocupar uma terra, que por direito deverá ser em seu nome titulada. Assim qualquer invocação ao passado deve corresponder a uma forma atual de existência, que pode se realizar a partir de outros sistemas de relações que marcam seu lugar em um universo social determinado (O'DWYER, 2004, p. 22).

Em sua fala, O'Dwyer chama atenção para o fato de não ser suficiente atrelar o conceito de quilombo apenas ao passado da escravidão, pois as comunidades negras atuais foram marginalizadas ao longo dos anos, contudo, suas lutas não se difere de outras comunidades negras não quilombolas ou comunidades de periferias de grandes centro urbanos, o que O'Dwyer chama atenção são para especificidade dos remanescente quilombolas e as formas atuais de existência dessas populações, a terra ainda faz parte da essência das comunidade remanescentes quilombolas, sendo o ponto de partida para o processo de afirmação de sua identidade e reivindicação de direitos.

Mesmo com esse avanço o primeiro entrave se deu com o conceito empregado no artigo, "remanescente quilombola" representava de fato, homens, mulheres, crianças e idosos moradores dessas terras? Utilizar uma conceituação adequada era fundamental, pois, isso definiria quem teria direito ou não a propriedade de terra e posteriormente a outros direitos. O termo

utilizado no texto da constituição remete a uma noção de resíduo de algo que existiu. A utilização desse termo não corresponde aos conceitos empregados pela História e a Antropologia para se referir a quilombo, por exemplo, e tampouco à maneira como os próprios grupos se autodenominam. Por conta disso, em 1994 a Associação brasileira de antropologia divulgou um documento na tentativa de orientar a aplicação do artigo 68 da ADCT, o documento elaborado pretendia auxiliar a compreensão do termo remanescente quilombola, segue um trecho:

Contemporaneamente, portanto, o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 1994, p. 81).

O decreto nº 4.887 de Novembro de 2003, que regulamenta ações importantes para os procedimentos de identificação, demarcação e titulação das terras remanescente quilombolas, e junto com o Art. 68 do ADCT estabelece os critérios para a titulação, bem como os órgãos envolvidos procura caracterizar os remanescentes quilombolas para os fins do decreto, sendo caracterizados como “os grupos étnico-raciais segundo critério de auto atribuição, com trajetórias histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003).

O decreto abre a prerrogativa do autor reconhecimento aos moradores de comunidades remanescentes quilombolas e a titulação de suas terras, que deve ser feita em nome da entidade representativa da comunidade, dessa forma, fomenta a organização e a mobilização das comunidades na solicitação do direito e é bem específico ao falar sobre a relação com o território e as questões históricas relacionadas a escravidão. Esse decreto determina o INCRA⁸ (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) como o órgão

⁸ O INCRA é a autarquia federal responsável por regularizar as terras de remanescentes quilombolas. Antes de passar pelo INCRA, as comunidades solicitam uma certidão que as assegure como remanescentes quilombolas, expedida pela Fundação Palmares. Após esse processo, é realizado um

responsável pelo processo de regularização fundiária das comunidades remanescentes quilombolas em nível nacional. No estado do Pará o trabalho é realizado em parceria com o INTERPA⁹ (Instituto de Terra do Pará). Cabe ainda destacar dois fatos, o primeiro que o decreto incorpora uma perspectiva do direito de coletividade e não individual, ou seja, uma visão comunitarista, que por sua vez embasa o segundo fato, o decreto dá uma dimensão de território a terra. Na dimensão conceitual de território segundo Arruti (2008), não se inclui apenas a terra ocupada, reconhecida e delimitada para fins de titulação, mas o espaço e os recursos nele inseridos necessários para a manutenção e reprodução da história e da memória, de seus costumes e tradições. Agora, a partir do estabelecimento legal através de sua identidade étnica reivindica seu direito a terra.

As comunidades quilombolas auto identificam-se a partir de um território usado há tempos por elas. O território usado, e por isso reivindicado por uma dada sociedade, compõem-se de uma configuração espacial onde estão os recursos que a comunidade deseja e pode explorar, em que os membros de um determinado grupo têm direitos, de forma estável, ao seu uso e controle dos recursos. Essa apropriação é construída no decorrer de gerações, e está associada ao modo de vida, a cultura e a identidade da comunidade que nele habita. É o chão mais a identidade que assume o sentimento de “pertencer àquilo que nos pertence” o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p. 19).

Dessa forma os quilombolas são grupos sociais cuja identidade étnica – ou seja, ancestralidade comum, formas de organização política e social, elementos linguísticos, religiosos e culturais próprios. A identidade étnica é um processo de auto identificação que não se resume apenas a elementos materiais ou traços biológicos, como a cor da pele, por exemplo. “São comunidades que desenvolveram processos de resistência para manter e reproduzir seu modo de vida característico em um determinado lugar” (GASPAR, 2011, p. 45).

estudo pelo INCRA para delimitar a área e conceder o título coletivo da terra. (Informações retiradas do site: www.incra.gov.br/portal).

⁹ O ITERPA é a autarquia estadual responsável pela execução da política agrária no estado do Pará e trabalha em parceria com o INCRA no processo de titulação de terras remanescentes quilombolas. (Informações retiradas do site: <http://www.iterpa.pa.gov.br/Sitelterpa/Institucional.jsf>).

O que Gaspar quer ressaltar é o aspecto político da auto identificação étnica, no sentido da luta e resistência pela permanência do grupo frente a outros sujeitos sociais, não necessariamente distintos culturalmente, mas que por interesses diferentes podem colocar em perigo o território ocupado, este percebido como “[...] espaço sobre o qual um certo grupo garante aos seus membros direitos estáveis de acesso, de uso e de controle sobre os recursos e sua disponibilidade no tempo” (CASTRO, 1998, p. 77).

2.3 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS

O objetivo do presente tópico é apresentar uma discussão sobre a educação nos territórios quilombolas, iniciando com as especificidades da região Amazônica focando nas populações tradicionais, precisamente os remanescentes quilombolas da região das ilhas de Abaetetuba. Inicia-se apresentado qual o tipo de educação vem sendo implementada nos espaços escolares do campo a partir de uma visão crítica da realidade, mostrando o percurso da educação conferido a essas populações e os motivos pelos quais ela é considerada como uma educação que não atende as demandas e a realidade do campo.

Em seguida apresentamos qual seria o tipo de educação voltado as comunidades remanescentes quilombolas, face às suas especificidades e as contradições presentes em seu territórios, ou seja, uma educação escolar voltada aos interesses da vida quilombola, ligada ao mundo da vida, da cultura, trabalho e cidadania, solicitando assim o repensar das práticas pedagógicas das escolas localizadas nos territórios quilombolas.

Para Hage (2005) uma característica fundamental da Amazônia é a heterogeneidade e destaca aspectos importantes relacionados ao campo produtivo, ambiental e sociocultural da região para caracteriza-la. No âmbito do campo produtivo a Amazônia apresenta um quadro complexo e peculiar em relação ao restante do país. Convivendo no mesmo espaço com economias de base extrativista familiar e tradicional com um uso mínimo de recursos tecnológicos e também com atividades de grandes indústrias que fazem o uso de alta tecnologia e com grande impacto ambiental. Grandes projetos de

exploração de recursos naturais coexistem com a agricultura familiar produzindo conflitos e relações contraditórias.

No campo ambiental o autor destaca as especificidades do território amazônico, sua biodiversidade, a complexidade dos ecossistemas e navegabilidade dos rios, fatores estes que contribuem para a diversidade da região. Ao focalizar as especificidades socioculturais afirma que a formação das identidades culturais da Amazônia é muito complexa, pois aos saberes, valores e modos de vida indígenas, inicialmente predominantes na região, foram sendo impostos outros padrões de referência advindos de “seus colonizadores e povoadores, entre os quais destacam-se: franceses, espanhóis, portugueses [...] e as populações africanas que vieram como escravo e imigrantes de outras regiões brasileiras.” (HAGE, 2005, p. 64).

A que pese a heterogeneidade da Amazônia há de se notar que as populações que aqui vivem desenvolveram suas matrizes históricas e culturais em um contato com o ambiente físico e foram adaptando seus modos de vida às oportunidades econômicas e às peculiaridades da região que são fontes para sua existência, ressalta-se que nesse processo a sociedade nativa da Amazônia ao entrar em contato com esses valores os aculturou, através da submissão, acomodação e do conflito, os integrando a sua própria cultura original, Hage (2005).

Os fatores expostos se expressam no cotidiano dos sujeitos da Amazônia, por meio do trabalho, das relações sociais e culturais e precisam ser levadas em consideração na elaboração dos projetos educacionais para a região. A heterogeneidade precisa ser incorporada e valorizada nos espaços, nas políticas e nas práticas curriculares de nossas escolas. No entanto, o que é vivenciado hoje é um modelo de educação pautado em orientações e recomendações homogeneizadoras com objetivos mercadológicos que ou desconsideram a realidade de nossa região e os saberes provenientes das práticas sociais locais ou o apresentam de forma esvaziada e descontextualizada, fazendo assim, que percam sua força e significância. “É inadmissível que as políticas e as práticas curriculares vigentes continuem a se perpetuar desconsiderando essas especificidades que constituem as identidades culturais de nossa região” (HAGE, 2005, p. 67).

Diante disso, no emaranhado relativo a diversidade das populações na Amazônia destacamos os Remanescentes Quilombolas da região das ilhas do município de Abaetetuba, que se configuram como uma população tradicional Amazônica, localizada em um espaço não urbano. Consideramos os escritos de Silva (2010) para caracterizar uma população como tradicional, o autor destaca que as práticas sociais, econômicas e culturais dessas populações tendem a conservação ou preservação dos ecossistemas naturais, neste contexto os extrativistas florestais, pescadores artesanais, os quilombolas e muitos outros podem ser considerados como tradicionais por conta da maneira preservacionista como se relacionam com a natureza.

Ressaltamos que essa situação de abandono, em diversos aspectos, incluindo o educacional vivenciada pelas populações da Amazônia com destaque para os remanescentes quilombolas de Abaetetuba, são também vivenciadas pelas demais populações do campo.

Para Frigoto (2010) o descaso com a educação pública brasileira, tanto rural quanto urbana, está relacionada com o projeto societário dominante, que aprofunda a dependência do país e o subordina aos interesses dos centros do capitalismo.

A aliança dependente e subordinada da burguesia brasileira com os centros hegemônicos do capital tem como resultado a combinação de nichos de alta tecnologia, elevadíssimos ganhos do capital, concentração abismal de capital e de renda e superexploração do trabalhador e uma concentração de miséria e de mutilação dos direitos elementares a grande maioria (FRIGOTO, 2010, p. 6).

Diante deste cenário a educação brasileira precisa ajustar sua forma, método e conteúdo para atender às características para formar sujeitos que correspondam às exigências desse capital dependente “que combina elevada concentração de riqueza e capital e de desigualdade” (FRIGOTO, 2010, p. 6). O autor aponta que compreender essa categoria nos permite entender o processo histórico de desenvolvimento desigual e combinado vivenciado pelo Brasil, o autor destaca características alarmantes sobre a situação educacional no país, como consequências desse contexto:

O Brasil é o país econômica e politicamente mais importante da América Latina e o único em que o ensino médio não é, de fato,

obrigatório, embora conste na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como sendo a etapa final da educação básica. Ele se constitui numa ausência socialmente construída, na sua quantidade e qualidade e é o indicador mais claro da opção da formação predominantemente para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica. Aproximadamente 50% dos jovens têm acesso ao ensino médio e, destes, apenas a metade na idade adequada. Aproximadamente 60% dos que chegam ao ensino médio o fazem no turno noturno em precaríssimas condições. Desagregados por região e pela classificação urbano e rural, estes dados assumem outras dimensões da desigualdade. Nos assentamentos da Reforma Agrária, especialmente no norte de nordeste, a escolaridade oferecida não cumpre a lei da obrigatoriedade do ensino fundamental (FRIGOTO, 2010, p. 8).

Entre as muitas informações que o autor traz, Frigoto apresenta dados importante para a discussão aqui realizada, como a dicotomia entre a educação ofertada no espaço rural e urbano, demonstrando a situação de desigualdade entre esses dois espaços. Se os dados relativos a educação urbana são considerados ruins, a situação da educação no campo não pode ser diferente. Haja vista que a educação que historicamente vem sendo implementada nesse contexto é considerada como um processo educativo alienador, mantenedor da ordem vigente e desvinculado da realidade local.

Além disso Frigoto destaca a “ausência socialmente construída do ensino médio”, sendo esta a última etapa da educação básica, podemos concluir então que as etapas anteriores, educação infantil e ensino fundamental, também não alcançam os objetivos de formação propostos. Nesse sentido, chamamos atenção para a afirmação do autor, de que essa ausência é socialmente construída, ou seja, não são fatos do acaso que conduzem a educação para o quadro atual em que se encontra, tanto a ofertadas nos espaços urbanos como do campo. O autor deixa claro que esta é a opção de educação imposta pelos dominantes para os dominados, para atender seus interesses valendo-se da preparação para o trabalho simples e pouca preocupação para o desenvolvimento da produção científica e tecnológica.

No contexto das comunidades tradicionais da Amazônia, precisamente dos remanescentes quilombolas do Município de Abaetetuba, uma educação escolar que desconsidera a realidade e especificidades locais é muito mais nociva, pois, como Silva (2010) aponta, a educação escolar

assume o papel principal na promoção de condição de uma qualidade de vida desses grupos, pois, por meio da educação será possível promover condutas compatíveis com os interesses comunitários despertando e afirmando o sentimento de pertença em busca do bem coletivo. “A educação escolar, aqui colocada como importante esfera social na construção da cultura [...] Esta educação deve relacionar os processos escolares com o mundo da vida das pessoas, ou seja com o cotidiano familiar, com as práticas associativas e cooperativas locais” (SILVA, 2012, p. 242).

Para Hage e Cardoso (2013), as populações imersas na realidade amazônica tanto as que estão localizadas em povoados, pequenas e médias cidades e até nas metrópoles vivenciam um quadro de precariedade no que tange o atendimento as suas necessidades, pois, apresentam estrutura precária de serviços básico e essenciais, como saúde, transporte e educação. Tal situação se agrava no meio rural, e esse quadro produz impactos sociais “essa situação resulta em distintas formas de desigualdade social e na ausência de políticas educacionais que promovam o reconhecimento e assegurem a universalização do direito à educação básica das populações do campo, quilombola e indígena” (HAGE E CARDOSO 2013, p. 426).

Para Silva (2014) uma educação de cunho compensatório voltada às populações do campo se torna o principal impasse para o desenvolvimento local dessas comunidades, impedindo suas ações e o agir coletivo. Para os autores citados acima, uma proposta de educação diferenciada que atenda e respeite a diversidade e as especificidades dessas populações se apresenta como uma alternativa para os problemas e desafios enfrentados por elas.

No contexto das comunidades tradicionais da Amazônia precisamente as remanescente quilombolas a educação escolar se torna a principal ferramenta no processo contra hegemônico, que subordina o homem do campo a uma condição inferior, dessa forma, a educação escolar assume um papel emancipador.

“[...] O paradigma vigente a educação dominante [...] se baseia na disciplinaridade, compartimentalização do conteúdo, separação entre ciência e saber popular e tantas outras dicotomias preconceituosas da era moderna. No lugar desse modelo educacional, precisa-se implementar uma nova proposta de escola que garanta a construção de um indivíduo completo, aquele que estuda, trabalha, respeita as

diferenças e os ecossistemas naturais, percebendo-se como agente produtor de sua realidade” (SILVA, 2014, p. 13)

O que Silva elenca como as garantias de uma nova proposta escolar frente as particularidades das populações tradicionais, é uma formação para o desenvolvimento em diversas dimensões da vida humana, ou seja, baseada no princípio da omnilateralidade. Trata-se de explicitar, no plano do pensamento e do conhecimento “os processos reais da vida em todas as suas dimensões. Trata-se de uma formação politécnica ou tecnológica que possibilite o desenvolvimento omnilateral [...]” (FRIGOTO, 2010, p. 16).

Silva (2010) aponta que essas populações tradicionais, incluindo os Remanescentes Quilombolas, permaneceram durante muito tempo distantes do reconhecimento das instituições do Estado e a margem dos processos de desenvolvimento, no entanto, no atual contexto são compelidas a adentrar a dinâmica estabelecida pelo Estado sem estarem devidamente preparadas para isso.

Após a sua institucionalização às populações tradicionais foram impelidas a ser organizarem diante a racionalidade burocrática do Estado expondo assim o confronto historicamente ligado a valores e a processos não formais de conduta frente à lógica estatal-burocrática, evidenciando assim, suas dificuldades de organização por não possuírem domínio acerca dessa lógica.

O mesmo autor ainda destaca que a ausência de capital social é um impasse nesse processo no que tange o movimento organizativo dessas populações, haja vista, que historicamente elas viveram sob um sistema de submissão a margem das decisões do Estado. O mesmo autor dá algumas pistas de como superar essa situação para ele as lideranças ribeirinhas, quilombolas entre outras, precisam apreender a lógica do estado para caminhar dentro dos seus parâmetros. Outro fator importante é a participação partidária e política dessa população em todos os níveis de poder, desse modo, elas teriam poder de influenciar as decisões em prol do desenvolvimento local.

Tais fatores, revelam, mais uma vez a importância da educação escolar como um elemento importante para fortalecimento das populações tradicionais do campo, assim como para a criação de condições para o

desenvolvimento das comunidades, por meio do emprego de seus moradores e do acesso de seus filhos a educação.

No contexto das comunidades remanescentes quilombolas, temos a educação escolar como um meio relevante para a valorização da cultura e historicidade quilombola, elementos esses, que se levado em consideração pela escola, podem promover a valorização da identidade desses sujeitos, permitindo a continuidade e reprodução cultural da presente nos territórios quilombolas.

No entanto, qual modelo de educação, que se diferencie do que vem sendo implementado nas escolas do campo pode atender essas necessidades, levando em consideração aspectos da vida cotiada, valorização do saberes prévios dos alunos e que tenha em seus objetivos a formação completa, omnilateral, desses sujeitos? Neste contexto a educação do campo se apresenta como um proposta de educação diferenciada, como verificado nos escritos de Frigoto:

Na educação e pedagogia do campo parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo mediante os quais se nega a construção e o acesso do conhecimento e de uma universalidade histórica rica, porque é síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento que apontam para uma sociedade sem classes, fundamento da superação da dominação e alienação econômica, cultural, política e intelectual (FRIGOTO, 2010, p. 15).

A educação do campo, se apresenta como um pedagogia que não se inicia na escola, mas na sociedade, na realidade, e volta-se para eles. A escola é considerada um espaço fundamental para o debate e a inclusão dos saberes produzidos nas diferentes práticas sociais com o conhecimento formal escolar. É neste sentido que essa educação tem como base a realidade e as especificidades da vida no campo.

A educação para o campo não se constitui na extensão de modelos, conteúdos e métodos pedagógicos urbanocêntricos que são planejados de forma autoritária e centralizada, ignorando os processos produtivos, simbólicos e culturais da vida no campo. Por outro lado, não se trata de destinar uma educação menor para a população do campo, uma formação para o trabalho simples, manual com vistas de que permaneceriam para sempre no campo,

desconsiderando as relações construídas com outros espaços. Estas perspectivas negam uma educação ampla e completa

Freire (2006), ao elucidar o processo educativo afirma que ensinar vai além da transmissão de conhecimento, significa oferecer condições para que o sujeito se desenvolva, o ensinar precisa se concretizar enquanto prática social, “uma educação como prática da liberdade”. Permitindo ao sujeito se conscientizar de sua existência, de sua historicidade no processo de constituição da sociedade e de sua própria constituição enquanto sujeito histórico. Ou seja, uma educação que parte de um contexto real, a própria vida, história e cotidiano desses sujeitos. Tendo em conta, que a educação que pretende ser transformadora precisa se assumir através de práticas pedagógicas que mostrem as contradições da sociedade, não como forma de aceita-las mas, com vistas a sua superação.

Desse modo, uma educação que possa assumir uma função emancipadora do sujeito, tendo em conta, que a realidade é passível de transformação, feita pelos sujeitos e pode ser por eles transformada, a educação tem nisso o seu papel, do desenvolvimento de uma consciência crítica, contribuindo para uma percepção menos ingênua da realidade movendo os sujeitos para uma ação em favor da mudança da sociedade.

A educação no campo se apresenta como um projeto diferenciado de Educação pois ao ter como objetivo basilar proporcionar uma formação que não desvincula o aluno do campo de seu meio familiar, cultural e do trabalho, confronta os saberes do cotidiano com os saberes científicos.

Possuindo pedagogia própria a chamada formação na alternância, tem como seus objetivos principais segundo Jejus (2010), possibilitar a educação em tempo integral, envolver as famílias na educação dos filhos, fortalecer a prática do diálogo entre os diferentes atores que participam dos processos de formação dos educandos. Neste sentido “[...] pensar o campo numa perspectiva que não seja somente do ponto de vista da produção é, antes de tudo, concebê-lo como espaço de vida, das manifestações culturais, das lutas e (re) existência [...]” (JEJUS, 2010, p. 10). Nesse sentido, pensar em uma educação para esses sujeitos que esteja ligada à vida, à cultura ao trabalho e que tem por esses elementos as suas bases.

A resolução CNE/CEB nº 8 de 20 de novembro de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na educação básica, define em seu artigo primeiro que o ensino ministrado precisa ser fundamento na: memória coletiva; línguas remanescentes; práticas culturais; festejos,; usos e tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas; as tecnologias e formas de produção do trabalho, territorialidade, ou seja, os elementos que vem compor a comunidade/território quilombo precisam servir de fonte para a educação que será ofertada.

Esse pressuposto é validado ao longo do texto das diretrizes, sendo destacado como um dever pelo inciso V: “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” (BRASIL, 2012)

Podemos verificar que a própria estrutura legal estabelecida a partir das diretrizes é imperativo na valorização dos saberes e da cultura dos remanescentes, no título I “dos objetivos” os parágrafos III, IV e VII informam que tem como objetivos respectivamente:

Assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendam estudantes oriundo dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e conhecimento tecnológico; IV: assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendam os estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e de suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT¹⁰; subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira (BRASIL, 2012, p. 12-13).

Verificamos neste sentido, que o próprio conteúdo do texto legal sobre a Educação em espaços quilombolas ou que atendam estudantes

¹⁰ A convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) é voltada para os povos indígenas e tribais. É o instrumento internacional que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais do mundo, promovendo o reconhecimento de diversos direitos a esses povos, como o direito a autonomia e controle de suas instituições, formas de vida desenvolvimento econômico, propriedade da terra e de recursos naturais. Adaptado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm

remanescentes quilombolas procura valorizar aspectos da vida, da cultura e do trabalho dessa população, ou seja, a educação quilombola exige uma educação diferenciada, enxergado esses sujeitos como históricos e portadores de conhecimentos que são importantes e precisam ser levados em consideração pela escola. Elementos necessários para a o reconhecimento desses sujeitos, valorização de sua história, sua autoestima e sua identidade. E principalmente contribuindo para a reprodução e continuidade da comunidade, a educação escolar, se apresenta desse modo como uma ferramenta, que tem como fonte os saberes e a vida desses sujeitos.

Em consideração ao exposto acima, compreende-se que uma educação compensatória para os sujeitos do campo está historicamente ligada a visão do campo como um espaço atrasado em relação a cidade, o urbano. A luta contra exclusão social, cultural e econômica dos sujeitos do campo, em particular dos sujeitos remanescentes quilombolas, tem sua maior conquista a partir das garantias por meio da legislação que desencadearam políticas públicas referentes a territorialidade, reconhecimento e valorização de sua cultura, história e identidade.

Em relação a territorialidade destaca-se o já citado artigo 68º da ADCT que confere aos remanescentes quilombolas o direito ao título definitivo as suas terras, assim como, o Decreto nº 4887 de novembro de 2003 que prevê todo o processo de regulamentação, identificação e titulação do território ocupado pelos remanescentes quilombolas.

No que tange ao sentido de reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade negra e quilombola, bem como, a importância do negro da formação da sociedade brasileira, temos a publicação da Lei nº 10.639 de 2003 que altera a LDB e torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas no currículo da educação básica brasileira e institui o dia 20 de novembro como o dia Nacional da Consciência Negra. Resultante da Lei 10.639 temos a publicação do parecer nº 3 de março e a resolução nº1 de 17 de julho ambos do CNE/CP de 2004 que instituem as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas que deveram ser executadas pelas escolas em diferentes níveis e modalidades de ensino. As

metas dessas políticas é o direito dos negros de se reconhecerem na cultural nacional e valorizar a diversidade que compõem a sociedade brasileira.

Para além disso Gomes (2012) destaca que essas leis tem o caráter de “descolonizar” os currículos escolares brasileiros, segundo a autora muito já foi denunciado sobre:

“[...] A rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade do diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.” (GOMES, 2012 p. 102).

Neste sentido a autora informa que esse processo, no caso, chamado de descolonização do currículo, não está alheio as mudanças sociais e os processos contra hegemônicos e hegemônicos provocados pela globalização. As crises e as tensões políticas em torno do poder do conhecimento e principalmente do reconhecimento das culturas que antes eram negadas e silenciadas no currículo estão mais forte e introduzem novas dinâmicas culturais que exigem novas relações com a desigualdade, diversidade cultural e conhecimento, “os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente [...] a tal falada globalização que quebraria as fronteiras[...] se vê não somente diante de um movimento de uma globalização contra hegemônica, mas também de formas autônomas de reação[...]. (GOMES, 2012 p. 102)

Esses processos atingem em cheio a escola e os espaços de produção do conhecimento, precisamente o currículo escolar passa por um processo de renovação que cobra uma relação mais íntima entre teoria e prática com os sujeitos da educação, isso representa considerar as especificidades dos sujeitos na elaboração e implementação dos currículos. “Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo, desses novos sujeitos sócias organizados em ações coletivas e movimentos sócias” (Arroyo, 2011 apud Gomes, 2012).

O que queremos destacar é que mesmo com os benefícios trazidos pela promulgação dessas leis para negros e remanescentes quilombolas eles não foram simples doações do Estado, foram conquistas forjadas durante anos pelos movimentos negros e quilombolas em nível nacional, e que sendo

o currículo escolar um território em disputa existe dois lados que com objetivos diferentes fomentam uma dicotomia na Educação brasileira.

Esses processos tem impactos dentro e fora da escola atingindo a vida desses estudantes, a educação escolar pode assumir um papel alienador e limitar a perspectiva desses sujeitos, no entanto, a educação escolar também pode ser uma via de emancipação. Contudo, vale alertar que essa transposição de papel não é uma atitude simples. Ela envolve personagens que historicamente se beneficiavam com o descaso da educação.

Romper com essa realidade não é impossível, mas exige como Frigoto alerta, organização e trabalho coletivo “Definir o conteúdo que permite à criança e jovens do campo construir as bases de leitura do mundo em todas os campos de conhecimento [...] é tarefa fácil. Implica estudo árduo[...] (FRIGOTO, 2010 p.16)

Até então, o que podemos afirmar, é que nenhum método pedagógico será eficiente se não atingir o mundo dos saberes, experiências e necessidades que crianças e jovens trazem do contexto real para o espaço escolar. O propomos é avaliar a busca e a efetivação de projetos sócias que lutam para uma mudança da realidade e como eles se situam, seus métodos, conteúdos e forma.

2.4 O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A demanda por um atendimento educacional com um trato pedagógico específico para as comunidades remanescentes Quilombolas nas políticas educacionais possui um histórico de lutas e está estreitamente ligado ao movimento negro no Brasil, com a promoção de marchas, caminhadas e reuniões as reivindicações se tornaram mais organizadas com solicitações mais concretas.

O reconhecimento dos direitos dos remanescentes quilombolas começa a partir do reconhecimento dos seus direitos territoriais com a publicação do artigo 68 nos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias na Constituição de 1988, contudo, mesmo após a sua publicação poucas ações

por parte do poder público haviam sido realizado em favor dos remanescentes, apenas em meados dos anos de 1990 temos o início das mobilizações.

Por conta da comemoração dos 300 anos de Zumbi dos Palmares em 1995 realizado em Brasília a marcha “Zumbi dos palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida” em comemoração aos 300 anos de Zumbi, coordenada pelo movimento negro contou com ampla mobilização nacional ainda por ocasião da marcha temos o I encontro nacional das populações quilombolas, do qual saíram reivindicações concretas dessa demanda para o Estado brasileiro, inclusive as relacionadas a Educação. No ano seguinte, em 1996, é organizada a CONAQ – coordenação nacional de articulação das comunidades quilombolas, uma instituição formada pelos próprios quilombolas com representação nacional, sua função é mobilizar as comunidades na defesa dos seus direitos.

Em âmbito internacional, no ano de 2001, na cidade de Durban, África do Sul, aconteceu a 3ª Conferencia Mundial contra o racismo, a discriminação racial a xenofobia e formas correlatas e intolerância, promovido pela ONU – Organização das Nações Unidas, é considerada como um momento importante do processo de mobilização e participação do movimento negro e quilombola. Os compromissos assumidos em Durban pelo governo brasileiro tiveram como desdobramentos políticas mais sólidas, entre as quais, destacamos a criação da SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, em 2003. No Ministério da Educação é criada a SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, onde a educação quilombola começa a encontrar um espaço institucional para ser debatida.

Outras mobilizações do movimento negro nas quais a Educação de modo geral e a educação quilombola, de modo específico, ocuparam espaço foi a “Marcha Zumbi +10: pela cidadania e a vida” realizada em 2005 pelo movimento negro em Brasília, com apoio de diversas entidades e movimentos sociais. O foco dessa marcha era chamar atenção para desigualdade socioeconômica, exclusão social e a necessidade de combater a violência contra a população negra, principalmente dos jovens. Ainda em 2005 é promovido pela SEPPIR a I Conferência Nacional de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (CONAPIR) e também da 2ª CONAPIR onde as

especificidades do movimento negro, povos indígenas, comunidades de terreiro, comunidade LGBT, judeus, palestinos e comunidades quilombolas foram debatidas.

A partir da ampliação desse debate no domínio institucional e com uma maior organização dos movimentos sociais, começam a ser criadas políticas educacionais específicas com o objetivo de atender as reivindicações do movimento negro e quilombola. Reivindicações que solicitavam com maior urgência o debate acerca do currículo escolar, que história do negro e a sua importância na formação social e cultural brasileira fosse reconhecidas, pois acredita-se que trazer esse debate para a escola é uma das formas de combate ao racismo e a discriminação.

Nesse contexto no ano de 2003 foi promulgada a Lei 10.639 que institui o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas no sistema de educação escolar brasileiro em todos os níveis. Em decorrência dessa Lei, no ano seguinte em 2004, temos a publicação do Parecer CNE/CP 003/04 que estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Como se vê, a importância das relações étnico-raciais nos processos educativos é considerada importante para a formação dos cidadãos pela legislação educacional brasileira e isso se materializa através da criação dessas leis.

O segundo capítulo da dissertação tinha a proposta de apresentar e realizar uma discussão entre as principais categorias empíricas da presente pesquisa. Primeiramente realizamos um levantamento sobre a discussão do conceito de Identidade, por meio de um levantamento histórico compreendemos essa categoria em uma perspectiva relacional. (WOODWARD, 2002), (CUCHE, 2006), como produto das relações sociais, e que por esse motivo não se constitui de forma linear, harmoniosa e sem conflitos. Pelo contrário, como vimos, a conquista de direitos e o reconhecimento das identidades se deu historicamente por meio de conflitos e tensões e, principalmente, da memorização de injustiças sofridas e das lutas levadas à cabo. Além disso, identificamos ainda que os movimentos pela identidade revelam interesses coletivos e mobilizadores, constituindo-se como mais uma de suas características.

Neste quadro iniciamos um resgate sobre a construção do sentido e do significado do que é ser quilombo de modo a ressaltar que essa construção é histórica e seu significado sempre esteve atrelado a lutas, mesmo em diferentes contextos, desde a perseguição em terras africanas até as marchas e caminhadas em busca de reconhecimento e acesso a direitos sociais, como a questão do território que se apresenta latente e decisiva para a conquista dos direitos dos remanescentes quilombolas.

Como um dos principais direitos solicitados por essa demanda temos a educação, que é uma conquista que vem sendo forjada por meio de lutas por reconhecimento da identidade dessa comunidade, como foi exposto no capítulo. Foi necessária a articulação e a mobilização em nível nacional para a exposição das necessidades educacionais dessa demanda. A promulgação de leis como a 10.639 e a Resolução CNE/CEB nº8, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Escolar Quilombola, foram produtos destas lutas, de debates, marchas, caminhadas e conferências, ou seja, se revelam como conquistas do movimento negro e quilombola. Revelam-se ainda como elementos das lutas antirracistas pois propõem trazer para a escola e à sala de aula a história do negro e a sua importância na formação política, social e cultural brasileira.

CAPITULO 3: METODOLOGIA, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.

O presente capítulo descreve as bases metodológicas que orientaram a articulação entre os subsídios teórico e os dados revelados pela pesquisa. Nele se apresentam o percurso da pesquisa, os dados coletados por meio das observações, entrevistas e dos documentos, além da análise e das conclusões sobre os dados. Estruturalmente o capítulo está organizado em três tópicos. No primeiro fazemos um resgate sobre a pesquisa acadêmica em comunidades remanescentes quilombolas no estado do Pará e sua importância para a visibilidade dessas comunidades, ao passo que apresentamos o caminho percorrido ao longo da pesquisa, as estratégias utilizadas e o desdobramento da metodologia, refletimos sobre a sua natureza qualitativa, apontando os elementos que a definem nesse sentido.

Em seguida discutimos sobre a questão da identidade na comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, ressaltando os elementos norteadores que se revelaram enquanto a caracterização da identidade deste local, em terceiro lugar, temos a discussão sobre a questão educacional na Comunidade e na Escola Santo André e como os elementos levantados a priori se manifestam através da estrutura da escola, do projeto político pedagógico e das ações culturais desenvolvidas pela mesma.

3.1 IDENTIDADE E FORTALECIMENTO POLÍTICO, UMA PESQUISA QUALITATIVA

A partir da busca de materiais relativos as comunidades remanescentes quilombolas no estado do Pará, encontramos dissertações, relatórios de pesquisa e artigos (CASTRO E MARIN, 1999; CASTRO, 2000; CARDOSO, 2012; POJO E ELIAS, 2013) Alguns dos trabalhos citados são considerados pioneiros nos estudos sobre comunidades remanescentes quilombolas, no Pará e no Brasil.

A pesquisa desenvolvida por Rosa Azevedo e Edna Castro que teve como resultado o livro *“Negros do Tombretas: Guardiões de Matas e Rios”* foi um dos principais instrumentos usados nos processos de solicitação de titulação de terras remanescentes quilombolas encaminhados à procuradoria geral da República no início dos anos 1990, obtendo êxito em sua solicitação,

com apoio da ARQMO (Associação dos remanescentes quilombolas do Município de Oriximiná) junto com a Comissão Pró-Índio de São Paulo, quando aconteceu a primeira titulação de terras remanescentes quilombolas no Brasil, na comunidade remanescente de Boa Vista, no Município de Oriximiná.

O desenvolvimento de pesquisas e a organização do movimento negro no Estado deram maior visibilidade as causas dos remanescentes quilombolas trazendo à tona o histórico dessas comunidades além da realidade e os desafios enfrentados por esses sujeitos. A visibilidade em torno das comunidades remanescentes permitiu a ampliação dessa discussão e promoveu cada vez mais a sua organização local e a movimentação do poder público em torno de suas demandas.

A questão da terra foi o ponto mais latente de reivindicação desses sujeitos. A terra hoje ocupada pelos remanescentes quilombolas em sua maioria foi fruto de doação ou ocupação, por esse motivo não há o documentos de registro da terra ocupada, o que favorece a invasão do território por grileiros e posseiros (CASTRO E MARIN, 1999).

Diferente da condição de posseiros ou camponeses os remanescentes quilombolas constituem do seu próprio processo formação e povoamento um argumento para proceder à titulação de suas terras. “O quilombo enquanto categoria histórica detém um significado relevante, localizado no tempo e na atualidade é objeto de uma reinterpretação jurídica quando empregado para legitimar reivindicações pelo território dos ancestrais por parte dos denominados remanescentes de quilombo”. (ACEVEDO e CASTRO, 1998).

O debate em torno desse termo surge a partir da década de 1980, como fruto das mobilizações de grupos rurais e do movimento negro, além de entidades que apoiam o reconhecimento jurídico de terras. Para Acevedo e Castro (1998), “o processo de ressemantização da categoria quilombo, tanto política quanto juridicamente, contribuiu a afirmação étnica e mobilização política desse segmento camponês.

No estado do Pará a partir dos encontros de Raízes Negras realizados em 1995, em seguida no I Encontro de Comunidades Negras Rurais, realizado em Belém em 1998, o debate acerca das chamadas

comunidades negras rurais ou remanescentes quilombolas começa a fazer parte dos assuntos da agenda do governo (MARIN E CASTRO, 1999).

A partir desses encontros¹¹ teve-se conhecimento sobre a dimensão desses grupos, tanto numérica quanto da sua capacidade de organização política. Além disso trouxe à tona a realidade vivenciada por essas pessoas e os problemas enfrentados.

O que ficava evidente era a capacidade de mobilização e de articulação política em torno de uma convergência, ir atrás do direito à terra e a cidadania [...] Esses encontros revelaram os antecedentes da organização social e política das comunidades, que estão na base das múltiplas inserções e mobilizações. (IDEM).

No Pará segundo dados do INTERPA – Instituto de terras do Pará, sabe-se da existência de 611 comunidades remanescentes quilombolas auto reconhecidas. Entre 1998 e 2005, 55 comunidades foram demarcadas e tituladas pelo INCRA e ITERPA.

Por meio da ampliação do debate acerca da categoria remanescente quilombola no âmbito estatal e dos movimentos sociais temos por consequência uma ampliação no meio acadêmico, houve a necessidade de realizar pesquisas e estudos acerca dessa categoria, neste sentido um campo relativamente novo de discussão emergiu, a questão racial, histórica agrária, da luta de direitos e movimentos sociais, temas bastante discutidos pela área das ciências sociais, se encontram agora permeando os estudos sobre as comunidades remanescentes quilombolas.

O termo campo em pesquisas, pode designar uma instituição, uma cultura, uma família, um grupo específico de pessoas, etc. (Flick, 2009). No que se trata da pesquisa em questão o campo de pesquisa se refere a comunidade remanescente quilombola nossa senhora do perpetuo socorro e a escola que está localizada no seu interior, a escola Santo André, contudo, não deixamos de destacar que essa comunidade destacada faz parte de um

¹¹ A organização desses encontros gerou uma pressão ao Estado em busca de respostas e ações mais concretas para os problemas enfrentados por essas comunidades. Nesse sentido, no ano de 1997 temos a criação de um grupo de trabalho formado por representantes do INTERPA, SECTAN, SECULT, SAGRI, representantes do movimento negro como a ARQMO – Associação dos remanescentes quilombolas do Município de Oriximiná, o CEDENPA e FETAGRI. As principais ações desse grupo se deram em torno da titulação definitiva das terras remanescentes quilombolas no Estado. Marin e Castro (1999).

conjunto de comunidades que compõem o território remanescente quilombola das ilhas de Abaetetuba.

Nos delimitados então a estudar esta comunidade e a escola, os fatores que justificam essa escolha vão desde a questões de acesso, em termos geográficos e a importância deste local em termos de organização política dos remanescentes. Vejamos, a comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro é uma das mais próximas do centro de Abaetetuba e de mais fácil acesso via rio pois, diariamente, o barco escola sai do porto em direção à escola levando professores, dessa forma se apresenta com mais acessível. Além disso, a escola é a que atende o maior número de alunos remanescentes quilombolas e é considerada a primeira escola quilombola do Município. Ainda é nessa escola que muitas reuniões da ARQUIA são realizadas, assim como encontros e mobilizações entre os moradores e dirigentes da associação. Demonstrando assim a sua importância enquanto escolha como campo para a presente pesquisa.

Definido o campo de pesquisa a questão que se desdobra a seguir é a entrada ao mesmo. Flick (2009), discute sobre a questão do acesso ao campo de pesquisa em pesquisas do tipo qualitativas, segundo este autor “[...] a questão sobre a forma como conseguir acesso a um campo e àquelas pessoas e processos que representam um interesse específico no campo merecem atenção especial” (FLICK 2009, p. 109)

Nesse sentido por meio das informações recolhidas na fase inicial da pesquisa, ainda sem foco precisamente delimitado, ao adentrar no barco-escolar¹², que saí do porto no centro de Abaetetuba com destino a Escola Santo André, iniciamos nossa pesquisa. Neste momento tivemos a grande contribuição dos professores do Campus da Universidade Federal do Pará, em Abaetetuba, que desenvolvem pesquisas nas comunidades quilombolas e ribeirinhas, os quais foram importantes para o recolhimento de informações sobre as comunidades e facilitar o contato com as mesmas, foi a partir delas que o adentrar ao campo de pesquisa foi possível.

¹² O barco como mencionado anteriormente no texto, tem a função de transportar os professores que não moram na região das ilhas, em sua maioria professores do Ensino Médio, que moram na área urbana, além de transportar materiais didáticos, merenda escolar, entre outros para a escola.

A partir do reconhecimento dessas especificidades deu-se início a pesquisa de campo, preliminarmente, foram realizadas visitas à comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro e a Escola Santo André com o objetivo de estabelecer uma relação de apoio com os sujeitos locais para a efetivação da investigação.

Essas visitas aconteceram em momentos anteriores a coleta de dados (observações sistemáticas e entrevistas). Elas tinham o objetivo de “pedir licença” para adentrar ao espaço de escola, apresentar os objetivos da pesquisa e mostrar aos sujeitos a nossa intenção enquanto sujeito e pesquisadora.

Durante esta etapa os sujeitos procurados foram o diretor da escola e o responsável pela Associação representativa das comunidades, a ARQUIA. Nesse momento foi percebido uma certa resistência para a realização de pesquisas acadêmicas por parte dos sujeitos, principalmente aos ligados a Associação. Segundo eles muitas pesquisas, muitas entrevistas e muitas fotografias já tinham sido realizadas e tiradas nos e dos espaços das comunidades e da escola, no entanto, eles não recebiam nenhum retorno do material produzido ou pelo menos sabiam a finalidade das pesquisas e entrevistas e por esse motivo, tinham decidido estabelecer uma nova postura com “gente de fora” que quisesse fazer pesquisa na comunidade. Entre as suas exigências, diga-se, bastante compreensíveis, estavam o pedido da entrega de um documento informando a procedência e os objetivos da pesquisa a ser realizada.

Ao atender esse pedido, esse momento inicial de tensão foi sendo superado, além disso, foi firmado o compromisso da divulgação dos resultados do estudo para a comunidade e para a associação, inclusive com disposição de cópias da dissertação para a biblioteca da escola.

Essa postura dos sujeitos, foi um momento importante da pesquisa, pois, nos permitiu conhecer algumas situações vivenciadas pela comunidade, principalmente às questões ligadas a disputa do território, uma vez que algumas invasões territoriais já haviam ocorridos, como por exemplo, o fato de empresas estarem comprando o terreno dos moradores para o cultivo do dendê, até mesmo situações de ameaças aos líderes da associação já haviam ocorrido, o que apresentava um clima de tensão e justificava a preocupação

com os interesses de pessoas externas à comunidade em adentrar esse espaço.

Essas visitas preliminares à coletas dos dados foram muito importantes para a consolidação das fases seguintes da pesquisa, por meio delas a inserção enquanto sujeito e pesquisadora foi aos poucos acontecendo de uma forma natural. Destacamos essa dualidade, sujeito e pesquisador, por que no campo de pesquisa além de pesquisadores também somos sujeitos carregados de curiosidades e subjetividade, e esse aspecto precisa ser levado em consideração durante o desenvolvimento da pesquisa.

Neste caso por se tratar de uma pesquisa do tipo qualitativa, na qual buscamos, “[...] compreender determinados comportamentos sociais, privilegiando a voz dos sujeitos estudados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 103), precisávamos compreender que aqueles sujeitos enxergam o pesquisador como uma figura que está interessada em saber sobre suas vidas, o que eles fazem, o que pensam e etc. Neste sentido, eles precisavam construir a confiança nesse sujeito de fora, sentindo-se à vontade e com disposição para participar.

Minayo (2012, p. 21) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha “[...]com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” dos sujeitos em pesquisa. Em outras palavras, a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há relações dinâmicas entre o mundo real e o subjetivo, uma interdependência viva entre o sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Para captar esse universo dos sujeitos, se reafirma, mais uma vez, a necessidade da disposição e confiança dos sujeitos em pesquisa.

Nesse momento é importante que estes sujeitos estejam cientes de nossas intenções, é importante também que haja uma disposição nossa enquanto pesquisador de constituir essa relação. Muitas vezes, durante as visitas foram feitas perguntas de cunho pessoal que nada tinham a haver com a pesquisa, mas que ao serem respondidas acabam por cultivar um ambiente fértil para o diálogo, como alerta Flick:

[...] as informações a que o pesquisador terá acesso e das quais permanecerá excluído dependem essencialmente da adoção bem sucedida de um papel ou postura apropriada [...] deve ser visto como um processo de negociação entre o pesquisador e o participante que atravessa diversos estágios” (FLICK 2009 p.110).

O ato de oferecer comida ou água, de apresentar sua família, sua casa, seu roçado ao visitante demonstra essa confiança, e esse exercício foi consolidado ao logo da pesquisa e posteriormente veio facilitar a realização das entrevistas e observações. Reafirmando a ideia de Chizzotti sobre o conhecimento produzindo durante a realização da pesquisa, este conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por teorias explicativas “o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTTI, 2003, p.79.). E esse processo de interpretação dos fenômenos é uma etapa da pesquisa.

A pesquisa qualitativa, em termos metodológicos, depreende que a fonte dos dados seja o ambiente natural e o investigador o principal instrumento na coleta de dados (BOGDAN e BIKLEN, 1994). No contexto desta pesquisa houve a necessidade de realizar observação participante e entrevista semiestruturada, como forma de coleta de dados, também foi realizado a análise de documentos, como o Projeto Político Pedagógico da Escola Santo André, as atas e registros da ARQUIA.

Tivemos a oportunidade de observar e participar de algumas atividades e o cotidiano da comunidade e da escola. Vivenciamos assim, a comemoração do dia da consciência negra, a feira cultural da comunidade, colaborando em sua elaboração, participamos da reunião de Orientação da ARQUIA com os alunos aprovados no processo seletivo especial da UFPA. Buscamos viver a observação enquanto componente da pesquisa que estava sendo desenvolvida

Neste contexto a estratégia de pesquisa estabelecida foi a seguinte, sabendo previamente da disponibilidade dos sujeitos que seriam entrevistados e das atividades que a escola realizaria, com relevância para a pesquisa, buscou-se realizar as entrevistas, observações assim como os registros fotográficos.

3.2. A QUESTÃO DA IDENTIDADE NA COMUNIDADE NOSSA SENHORA DO PERPÉTUO SOCORRO

Tratando de compreender analiticamente as possíveis relações entre a educação escolar e os processos políticos-organizativos e identitários no interior de uma comunidade remanescente quilombola no Município de Abaetetuba, por meio de uma pesquisa qualitativa, pressupôs ouvir os sujeitos, moradores e líderes da comunidade e trabalhadores da escola. A realização de entrevistas muito contribuiu para o conhecimento dessa realidade e o desenvolvimento de ideias sobre como os sujeitos interpretam e produzem a realidade social ao seu redor.

Optamos pela entrevista do tipo semiestruturada, Minayo (2004) usa essa denominação em oposição ao tipo de entrevista não estruturada. Para a autora as interações para fins de pesquisa não acontecem de forma totalmente aberta, parte-se da elaboração de um roteiro.

Realizamos entrevistas com três professores do ensino fundamental, tendo como critério a sua maior participação na vida da Escola. São professores da educação infantil e ensino fundamental, moradores da região, que trabalham há mais de 5 anos na escola e tem uma relação muito estreita com os processos de mobilização cultural e política na comunidade.

Foram as perguntas iniciais das entrevistas as seguintes:

- O que é ser quilombola? Como as práticas educativas se relacionam com o modo de vida da comunidade? Na sua opinião a escola possui uma identidade quilombola? Como é relação da escola com a comunidade; Na sua opinião a escola, a educação contribui para o desenvolvimento da comunidade.

Processo de Análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, observações sistemáticas e análise dos documentos - projeto político pedagógico da Escola se configurou a partir das orientações propostas por Minayo (2012), chamada de interpretação crítica dos dados. Segundo a autora o tratamento e a análise do material recolhido em campo precisa ser subdividido

em ordenação, classificação e análise propriamente dita. Nesta perspectiva, a análise dos dados da pesquisa em tela seguiu o seguinte percurso.

O primeiro passo na análise foi a organização dos dados recolhidos, começando pela transcrição dos áudios das entrevistas, organização dos registros da observação *in loco*, estes se apresentaram em forma de anotações e em fotografias, por último a organização dos documentos, caracterizando a fase da ordenação. Em seguida após a estruturação desses dados, partiu-se para a leitura exaustiva dos mesmos, que revelou as categorias de análise da pesquisa, classificadas a seguir. Por último realizamos a análise em si, evidenciando os achados da pesquisa e interpretando-os.

O norte estabelecido nas análises das observações e dos documentos foi orientado pelas entrevistas. Os questionamentos que guiaram as mesmas se revelaram capazes também de revelar conteúdos expressos nas observações e nos documentos. A partir daí, passamos a extrair dessas fontes subsídios para sustentar os dados revelados, despontando assim 3 grandes categorias de análises, que são apresentadas a seguir.

A partir das observações, análise dos documentos e das entrevistas realizadas revelou-se 3 categorias da pesquisa, reveladoras da identidade da comunidade, são elas: resistência; dependência dos recursos naturais e componentes culturais. Sem que se desconsidere a existência de outros elementos, estes elementos aqui apontados são reveladores da identidade àquela comunidade.

A resistência desses sujeitos se caracteriza da seguinte forma. Os remanescentes quilombolas estão enraizados não somente ao local (ao território) de sua casa, família e de seu trabalho, também estão encharcados de cultura (memória social). Essa cultura se concebe de diversas maneiras na comunidade, por exemplo, o cultivo da terra revela a insistência em permanecer no local, a produção de farinha; o trabalho na olaria, a pesca, cultivo do roçado sem visar grandes lucros e sem o uso de tecnologias modernas. Para Anjos (2006) o território é uma condição essencial, porque define o grupo humano que o ocupa. Neste sentido, o que o autor afirma que a ocupação de um espaço demarca a atuação do grupo no mesmo, no caso da comunidade em pesquisa a ocupação do território revela-se por meio do trabalho, principalmente do cultivo a terra.

A resistência também se caracteriza na forma de sentimento de pertencimento, compromisso e engajamento com as questões da comunidade. Concordando assim com Souza (2002), segundo a autora,

A noção de identidade quilombola está estreitamente ligada à ideia de pertença. Essa perspectiva de pertencimento, que baliza os laços identitários nas comunidades e entre elas, parte de princípios que transcendem a consanguinidade e o parentesco, e vinculam-se a ideias tecidas sobre valores, costumes e lutas comuns. (SOUZA, 2002, p.76)

Desse modo apresenta-se também na forma de mobilização política e nos movimentos de reivindicações de melhorias para a comunidade. Ou seja, a resistência se revela no desejo desses sujeitos em permanecer na sua comunidade, junto da sua família, preservando a sua história, mas querem isso assegurando qualidade de vida, qualidade essa que se revela, segundo os dados obtidos pelas entrevistas, no acesso as diferentes políticas sociais, de saúde, de acesso seguro à comunidade, acesso a direitos sociais como aposentadoria, seguro desemprego, Programa Minha Casa Minha Vida, financiamento para a agricultura, educação de qualidade, tanto básica quanto profissional e superior, segurança, combate ao racismo, entre outros direitos que buscam assegurar, mas mantendo sua cultura, suas tradições e seus modos de produzir e de existir.

Para Souza (2002) O movimento de luta pela garantia dos direitos quilombolas é histórica e política. Traz em seu íntimo uma dimensão secular de resistência, na qual homens e mulheres negros buscavam o quilombo como possibilidade de se manterem física, social e culturalmente, em contraponto à lógica colonial e pós-colonial. Atualmente essa dimensão de resistente cia se apresenta na forma de conquista dos direitos sociais, como foi observado na comunidade,

A dependência aos recursos naturais é outro aspecto a dar destaque a esta comunidade e que define o modo de vida desses sujeitos. A dependência da terra para o cultivo do roçado, a criação de animais, a coleta do açaí, e da água dos rios para a pesca e para o transporte de pessoas e mercadoras revela as formas de trabalho e a relação com a natureza que são estabelecidas e que, por sua vez, caracteriza a dependência que mantêm a

esses recursos, um modo peculiar de relação com a natureza. Para Nahum (2011) os gêneros de vida quilombola, ribeirinho, camponês, indígena, usam a terra como uma bem comum, cultivado e cultuado pela comunidade. Tal afirmação se evidencia pelo que foi revelado em pesquisa, o uso dos recursos naturais, da terra, realizados por essa comunidade são diferenciados e dão identidade na sua relação com o território.

Revela ainda que esses elementos naturais são essenciais para a sua sobrevivência, bem como da sua cultura, já que os membros da comunidade se valem dessa relação para buscar seu alimento, seu trabalho, seus remédios, assim como o saber-conhecimento sobre esses elementos são provenientes de um conhecimento histórico acerca do saber-conhecimento tradicional

Identificamos, por último, alguns componentes culturais como reveladores da identidade desta comunidade, que se evidenciaram na forma das relações familiares, nas festas de santos, nos trabalhos realizados coletivamente e nas organizações religiosas que se fazem presentes. Segundo Cucho (2002) os grupos chamados de minorias que tiveram sua identidade negada ou desvalorizada, tendem, após o reconhecimento e institucionalização pelo Estado, como é o caso dos remanescentes quilombolas, a se reapropriar dos meios de definir sua identidade, neste sentido, a partir dos seus próprios critérios, e não se apropriar de uma identidade que foi concedida pelo grupo dominante.

O que antes era considerado como uma identidade negativa, como a manifestação das danças, dos símbolos religiosos, dos costumes se transforma em uma identidade positiva de afirmação e de revolta contra a estigmatização e a imposição de uma definição (Cucho 2002). Ou seja esses componentes culturais também são uma forma de revelar resgate e afirmação da cultura quilombola na comunidade.

Ainda, Esses componentes culturais se revelaram como potencializadores das bases da organização política da comunidade, principalmente a forma de organização familiar e a religião, pois é a fazendo uso destes dois elementos que ganham mais alcance e força mobilizadora para a sua organização política.

Os três elementos apresentados acima foram revelados na análise dos dados, aparecendo como recorrente, chamando-nos a atenção para o seu significado e a força do seu significado. A partir destes 3 elementos, tentamos analisar as principais características observadas *in loco* e levantadas pelos sujeitos durante as entrevistas que fizemos na escola, buscando verificar se eles se fazem presente no cotidiano da escola, de modo a verificar se esta, a escola, se constitui como ferramenta que fortalece a identidade da comunidade quilombola em que está inserida, e se refletem também no cotidiano na escola, ou seja Educação Escolar está se constituindo (ou não) um elemento do processo de fortalecimento político-identitário desses sujeitos. A escola reconhece ou nega os saberes próprios destas comunidades, considerando-os na construção de seu projeto pedagógico, no currículo ou em suas práticas cotidianas educacionais?

Percebeu-se que eles estavam presentes nas atitudes, na memória e nas referências que os sujeitos utilizaram quando se referiam a comunidade, o seu histórico de lutas e inclusive a si mesmo na condição de sujeitos remanescentes quilombolas. Sendo assim, foram considerados como elementos orientadores da identidade da comunidade e da escola. Desse modo, buscamos analisar como a escola se relaciona com esses elementos, a partir da análise da sua estrutura física e pedagógica, análise do projeto político pedagógico e das ações culturais desenvolvidas pela escola.

3.3 A QUESTÃO EDUCACIONAL ESCOLAR NA COMUNIDADE SANTO ANDRÉ: EXPONDO A REALIDADE E ANALISANDO PRÁTICAS



Imagem 3 - Alunos no caminho para a Escola. Fonte: Pesquisa de Campo 2014.

Segundo a Secretaria de Educação do Campo do Município de Abaetetuba, há o registro de 132 escolas distribuídas na região das ilhas entre terra firme e várzea; 46 nas estradas e ramais e 86 escolas nas ilhas, desse total, 18 estão em território quilombola. Os alunos atendidos por essas escolas compõem um público variado que reflete a diversidade do local, são pessoas que vivem próximas a zona urbana, nos ramais e estradas ou no campo, mais distante e nas comunidades do território quilombolas, às margens dos rios, furos e igarapés.

Por conta dessa demanda diversas ações vêm sendo desenvolvidas para garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola. O Campus da Universidade Federal do Pará em Abaetetuba por meio de grupos de pesquisas vem fortalecendo o debate sobre a educação no Campo na região, que se estabelece como um campo fértil para a pesquisa, além do fato do campus receber um grande número de alunos que são moradores da região das ilhas

Nesse contexto há uma tentativa de articular as ações da Universidade com as das entidades locais. Valorizando o diálogo e a promoção

de ações educativas, dentre as ações que vem sendo desenvolvidas destacamos as seguintes:

[...] Oferta do curso de licenciatura plena em Pedagogia, denominado Pedagogia das Águas, que realizou a formação de 50 educadores da região das ilhas do município de Abaetetuba por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Também foi criado o Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina II (FORECAT), que envolve os municípios de Abaetetuba, Barcarena, Igarapé-Miri, Moju, Acará e Tome- Açu, (HAGE e CARDOSO, 2013, p.430)

No resgate da memória dos moradores sobre a educação e a constituição de espaços de ensino nas comunidades remanescentes quilombolas de Abaetetuba as lembranças começam a partir do ano de 1963, onde existia nas comunidades salas de aulas improvisadas nas casas de moradores. Os moradores sediam o pátio ou uma sala de sua casa onde eram ministradas aulas, da primeira até a quarta-série equivalente ao ensino fundamental, com materiais didáticos improvisados e professores leigos, mas que, no entanto, foram de extrema importância para o processo de alfabetização e escolarização de crianças e jovens da região.

Na década de 1970, com o apoio da Prefeitura de Abaetetuba, o MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização foi implantado na comunidade. Apenas no início dos anos 1980 foi inaugurada a primeira escola, ainda assim de maneira precária, com turmas multisseriadas e sem merenda escolar e materiais didáticos. Nessa situação durante alguns anos a escola ofertava apenas o ensino de 1º à 4º série, o que para muitos estudantes era o fim da vida escolar, quem tinha condições de continuar os estudos precisava se dirigir a outras cidades como Igarapé-miri e Abaetetuba.

Diante dessas dificuldades a comunidade se mobilizou junto a organizações religiosas como a Comissão Pastoral da Terra e a Diocese de Abaetetuba para a implantação do ensino fundamental e médio. Dessa forma o projeto SOME – Sistema Modular de Ensino, do Governo do Estado do Pará, foi inserido na comunidade ofertando turmas de quinta à oitava série. No ano

seguinte o ensino médio foi implantado no formato regular, mas ainda em uma escola distante da maioria dos moradores comunidade e com condições ruins.

O professor B, relata a situação vivenciada pelos estudantes da comunidade quando a escola era distante de suas comunidades:

[...] muitos alunos aqui remavam maré lançante, contra daqui pro São João meia hora remando, em baixo de sol pra terminar o ensino médio, eles lutaram junto com a gente por essa escola, mas não usufruíram daqui, porque tinha terminado já os estudos, mas os meus alunos agora tem uma escola. Próximo da casa tem um barco que vai buscar na porta, antigamente não tinha. Eu parabenizava todo dia uma turma que passava aqui no rio: “muito bem meu colega, continue assim mesmo”, porque hoje em dia tem alguns que já estão na universidade, foram empenhados em estudar, se fosse qualquer outro ia desistir pela dificuldade, né?” (Professor B, entrevista pesquisa de Campo 2014,)

Antes do acesso à educação chegar a comunidade muitos estudantes (quilombolas e ribeirinhos) ficavam a margem do sistema educacional. Com a chegada da escola na comunidade deu-se início a mudança desse quadro, primeiro por que agora os estudos poderiam ser iniciados e concluídos na própria comunidade sem a necessidade do deslocamento para outros municípios, o que contribui para o aumento do número de alunos nas escolas e para a extensão da vida escolar dos moradores dessa região, os entrevistados relatam que o fato da escola estar mais próxima da casa dos alunos favoreceu a permanência das famílias nas comunidades.

Nós começamos a perceber que quem vai pra Abaetetuba depois que ele conhece a cultura da cidade ele já não quer voltar pro interior, ele tem vergonha. Ele já não quer andar na lama, ele não quer ter as dificuldades que muitas vezes nós temos. Então, ele ficando dentro da comunidade ele nunca vai perder aquela raiz, e ele nunca vai perder aquele entusiasmo de um dia também querer ajudar sua comunidade.” [...] Se continuasse do jeito como antes eu acredito que o nosso setor, a nossa localidade ela já estaria abandonada, porque quando a criança vai pra Abaetetuba, constantemente a família acompanha e a família vai embora pra lá. Aí ela vai às vezes, passar fome. Muitas das vezes aquela família não vai conseguir acompanhar o desenvolvimento do seu filho. Aí vai perder ele pro mundo das

drogas, pra prostituição e tudo mais. E aqui na localidade não. Ele tem o tempo dele pra estudar. Ele tem o tempo dele pra ajudar a família e nós estamos aqui e continuando a progredir na nossa comunidade, nossa localidade. (Professor T, entrevista pesquisa de Campo 2014,)

Na fala acima a professora destaca o impacto que a construção e a efetivação da escola teve para as comunidades e para os moradores. A instalação da Escola no território permitiu aos moradores não somente o acesso à educação e continuidade dos estudos, permitiu também acesso a qualidade de vida, agora os pais não precisariam mais sair de suas casas, vender o seu terreno e ir morar na cidade, lugar que representa abandono de sua cultura, a comunidade representa também segurança para essas pessoas, pois na comunidade eles estão próximo da família, do trabalho e principalmente do seu modo de vida.

Outro fator que deve ser destacado está relacionado a importância que a Escola e a Educação tiveram para a continuidade e manutenção da comunidade, como destacado pela professora, a saída das famílias em direção a cidade pela busca de escola, colocava em risco a comunidade.

Percebemos que a própria escola se evidencia como um símbolo de resistência, em razão de que ela representa melhoria na vida dessas pessoas, além disso permanecer na comunidade é o elemento principal para ajudar e para se envolver com os problemas enfrentados pela comunidade, ou seja, permanecer na comunidade cultiva o sentimento de pertencimento e enraizamento ao local, que por sua vez favorece o engajamento e o compromisso com as questões da comunidade.

Não queremos dizer que quem é morador da comunidade é obrigatoriamente um participante ativo das questões políticas e sensível aos problemas vivenciados pelos demais moradores, mas que nesse contexto, no qual a preservação e continuidade das comunidades estavam ameaçadas, a escola se mostrou um elemento de fundamental importância para a sua conservação.

A partir do exposto acima percebemos que a Educação se constituiu como um objeto histórico de luta pelas comunidades, estando presente na memória dos moradores, ao longo dos anos essas reivindicações foram sendo

atendidas, como com a implementação do programa SOME, com a construção e reforma das escolas melhorando sua estrutura, com a promoção da qualificação dos professores por meio de programas como o Pedagogia das Águas e do PAFOR.

Além disso, houve com efetivação do transporte escolar via barco-escolar, que é muito importante para evitar a evasão dos alunos. Observasse-se ainda a partir da análise do histórico sobre as escolas na comunidade e o atual quantitativo apresentado pela secretaria que houve o aumento no número de escolas e por consequência na matrícula dos alunos, havendo a expansão do acesso da educação na região.

3.3.1. CONTEXTO ESTRUTURAL DA ESCOLA SANTO ANDRÉ.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Santo André recebe o título de 1º Escola Quilombola do Município de Abaetetuba, contudo, não é reconhecida legalmente assim, apesar de atender em maioria alunos remanescentes quilombolas do território das Ilhas de Abaetetuba. A escola funciona em regime de convenio com a Secretária de Educação do Estado, para a oferta do Ensino Médio regular, a parceria é realizada com a Escola de Ensino Fundamental e Médio Professora Benvinda de Araújo Pontes, localizada no centro de Abaetetuba.

Na imagens abaixo temos o registro de duas salas de aulas da escola, evidenciando os materiais e espaços encontrados na mesma, como pode ser observado a organização da sala em muito se assemelha a uma escola urbana.



Imagem 4 - Salas de aulas do ensino fundamental. Fonte: Pesquisa de Campo 2014.

A escola está organizada em dois espaços, um principal e outro anexo, dispostos um ao lado do outro. São 7 salas de aula no prédio principal e mais 6 no prédio em anexo. No prédio principal estão situados: Biblioteca, sala de informática, cozinha, espaço para refeição dos alunos e funcionários, diretoria, secretaria e sala dos professores, ainda há o pátio da Escola onde também fica um palco. No espaço no anexo estão apenas salas de aula e banheiros que são usadas pelos alunos do ensino médio.

Nas fotografias abaixo temos os registros, a esquerda de uma das salas de aula da escola, a direita do pátio da escola.

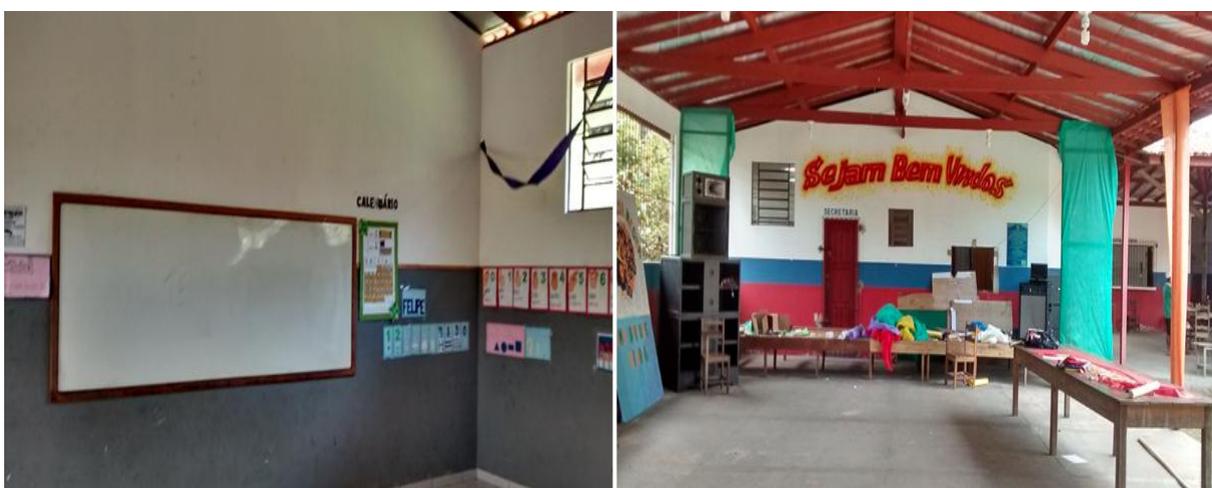


Imagem 5 - uma das sala de aula e o pátio da escola Santo André.

A escola Santo André atende 7 comunidades da região, oferta a educação infantil e o 1º ao 5º ano do ensino fundamental em turmas multisseriadas. Do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e o ensino médio são ofertados em parceria com a escola Benvinda.

A parceria estabelecida entre as duas escolas apresenta aspectos positivos e negativos, que atingem com maior frequência à Escola Santo André. A oferta da educação na própria comunidade é muito benéfica para os alunos que podem concluir a educação básica na escola de sua comunidade. Contudo, essa parceria limita o recebimento de verbas para a escola Santo André, pois, os alunos matriculados nessa parceria são cadastrados como alunos da escola Benvinda.

Dessa forma, há uma perda significativa de repasse verbas, segundo o gestor, apesar dessa articulação ter sido necessária em prol da educação das crianças e adolescentes da comunidade. Atualmente há um processo para

a regularização dessa situação, para concretizar a autonomia da escola. Pois, além da questão financeira, a parceria impede a implementação do currículo específico para as Escolas Quilombolas.

Dessa forma o currículo dos níveis de ensino (fundamental e médio) ofertados em parceria é o mesmo currículo da escola urbana assim como os professores, que precisam de deslocar diariamente entre e o centro de Abaetetuba e a Escola. Isso impede um trabalho mais integral da escola.

Em relação a materiais didáticos e a merenda escolar estes são fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, o cardápio servido geralmente envolve: sopa de carne; sopa de almôndegas, mingau de açaí, arroz ou tapioca, sopa de charque, suco de caju ou goiaba e bolachas.

Os livros didáticos que a escola recebe são os mesmos utilizados em escolas da zona urbana. Os livros específicos sobre a temática quilombola e negra chegam na escola como livros paradidáticos, com histórias e livros de orientação para os professores, assim como cartilhas.

As fotografias abaixo mostram a biblioteca da escola e a sala de informática:



Imagem 6 - espaço da biblioteca e sala de informática da escola Santo André. Fonte: Pesquisa de Campo 2014.

A escola possui um conselho escolar cuja a representação deveria ser composta por alunos, professores e coordenação da Escola, no entanto, esse conselho não conta com a participação efetiva dos alunos, sua principal função é definir os gastos com dinheiro do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola e outras atividades da escola.

A escola recebe programas do Governo Federal e estadual como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI, Programa Mais

Educação e o Projovem Campo, o programa mais Educação, segundo a coordenadora pedagógica da Escola é um dos mais procurados pelos alunos, por ofertar atividades de esporte e lazer e na área de artes. O Projovem Campo atende o público mais adolescente da Escola com atividades envolvendo o artesanato especialmente com miriti.

Por ser a junção de duas escolas, a relação entre essas duas esferas nem sempre é harmoniosa, são burocracias diferentes, onde há diferença de opiniões e divergências pedagógicas, por esse motivo a dinâmica pedagógica da escola se apresenta como confusa

Ao gestor da escola Santo André, com o título de professor-responsável, ficam imbuídas as responsabilidades de administrar as questões da escola, bem como as questões referentes a administração do Estado e do Município. Além disso, há outro diretor responsável pela escola, que permanece na escola Benvinda, mas que mantém pouco contato com o dia-a-dia da escola Santo André. Essa distância, gera problemas e situações que dificultam e atrasam o cotidiano e encaminhamento de ações da escola. De imediato os impedimentos e atrasos decorrente desta situação, em prejuízo a escola Santo André são: a Escola não possui autonomia, em diversos âmbitos: financeiro, pedagógica e curricular, tomada de decisão, entre outros.

A escola não consegue fazer a gestão de um currículo próprio ficando atrelada ao currículo estabelecido pela secretaria de educação do Estado e também do município, este, por sua vez, também não assume o currículo das Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola. Sem autonomia financeira, a escola encontra dificuldades para planejar e para tomar decisões, os problemas enfrentados pela escola, acabam se acumulando principalmente os estruturais, que de fácil resolução acabam se tornando grandes problemas, uma torneira quebrada, uma lâmpada queimada, a falta de bebedouro adequado na escola. Isso tudo distancia a escola de se concentrar em seus objetivos.

Primeiramente, vamos apontar os aspectos referentes a estrutura física da Escola Santo André, que se apresenta como uma escola de porte médio, com salas de aulas arejadas, com cadeiras e mesas para os alunos, possui biblioteca, sala de informática, pátio, banheiros, copa, sala dos professores, sala para secretaria e direção, possui também um bom quadro de

funcionários como porteiros, merendeiras e os chamados rabeteiros, responsáveis pelo transporte escolar. Por possuir essas condições físicas, ela pode ser considerada como bem estruturada, pois oferece à comunidade escolar condições para realização das aulas e desenvolvimento das atividades escolares.

No âmbito Pedagógico, a escola enfrenta problemas que a impedem de efetivar projetos e ações pedagógicas mais concretas, inclusive aquelas voltadas para a cultura quilombola. Alguns desses problemas são frutos do fato de a escola ser um anexo de outra escola localizada na área urbana, como dito, a Escola Benvida. O benefício da oferta do ensino médio regular na comunidade, por conta desse anexo, é de muito valor para os alunos da Escola Santo André e para a comunidade em geral, que podem concluir essa etapa da educação na comunidade.

No entanto, esta parceria se apresenta como um impedimento ao repasse de verbas e à autonomia pedagógica da Escola. Por ser uma anexo, ou seja uma extensão da escola Benvida, a escola Santo André está atrelada ao seu currículo, quadro de professores e a questões envolvendo a burocracia dos sistemas de ensino, o que dificulta o planejamento e a experimentação de um projeto pedagógico autônomo, melhor articulados aos componentes identitários da comunidade.

Por meio das entrevistas também foi relatado e a indisponibilidade da mesma em se sensibilizar com as questões da escola Santo André. Enquanto, uma escola localizada em um território remanescente quilombola e por atender em sua grande maioria alunos remanescentes e além disso ser um dos grandes símbolos de conquista alcançado na comunidade, a escola deveria e seu cotidiano pedagógico poder ofertar um ensino mais completo e voltado a realidade dos seus alunos para seus alunos.

As etapas de ensino da escola estão organizadas assim: No ensino fundamental a escola faz parte do quadro da secretaria de educação do Município de Abaetetuba, ofertando turmas da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental. Nesta etapa de ensino é percebido que a escola consegue concretizar melhor seus objetivos enquanto uma escola quilombola, isso se revela ao analisarmos os seguintes aspectos: o engajamento dos

professores, a utilização de materiais didáticos e promoção de atividades de resgate da memória e cultura quilombola.

Os professores do ensino fundamental são moradores do território remanescente quilombola, o que demonstra que eles têm uma inserção e um maior conhecimento sobre os modos de vida, a história de formação e luta das comunidades. Ainda, o maior número de participação dos alunos nos projetos recebidos pela escola são provenientes do ensino fundamental. A escola tem mais flexibilidade com esse currículo.

Em sua maioria esses professores têm formação no curso de magistério, alguns dele estão cursando a licenciatura e Pedagogia pelo PAFOR, enquanto que os professores do Ensino Médio têm graduação em Licenciatura Plena. Contudo, o quadro que se apresenta é o seguinte, a questão da formação não é imperativa em determinar quais professores são mais participativos na Escola. O que se percebeu é que os professores do Ensino Fundamental são bem mais participativos, mais sensíveis a questão quilombola na comunidade e isso parece se dar por que eles são moradores do local, ou seja, aquela realidade faz parte do seu cotidiano e da sua história.

Os professores do Ensino Médio por sua vez, são mais distantes das questões da comunidade, eles cumprem sua função docente, mais distante da realidade quilombola, e inclusive mais próxima da realidade urbana. Neste sentido há um problema com a continuidade do projeto da Escola. Mesmo a escola iniciando um projeto pautado nas questões da comunidade, que valorize a identidade quilombola, que referencie seu trabalho no histórico de luta e na memória da comunidade esse projeto tende a não se concretizar nas séries seguintes.

Deste modo a estrutura observada, tanto física-estrutural quanto pedagógica, favorece o fortalecimento da identidade, da resistência e dos usos dos recursos naturais, porém com limites. A escola se apresenta à comunidade como um espaço que representa a conquista de direitos, a garantia do seu território e de um espaço que permite acesso à educação formal, possuindo uma estrutura favorável para isso. O espaço da escola permite a reunião da comunidade junto com sua associação representativa, o espaço também permite a promoção de atividades culturais que remetem a identidade quilombola. Também proporciona aos estudantes cotidianamente uma

convivência com a natureza do lugar, seja pelo transporte realizado pelos rio, seja pela localização da Escola.

Mas também revela limites e o principal deles para a escola se constituir como um espaço favorável para o fortalecimento identitário desses sujeitos se caracteriza por sua condição de anexo, a impedindo de estabelecer um currículo mais atrelado as especificidade da sua condição, prejudicando inclusive uma maior efetividade da integração entre a escola e a comunidade.

3.3.2. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

O projeto político pedagógico da Escola foi elaborado com auxílio do GEPESED – da UFPA, o grupo de Estudos auxiliou a construção do documento, mobilizando os professores e coordenação na sua elaboração. O PPP reúne informação sobre a história da comunidade, a importância de formação da ARQUIA, e a missão e os objetivos da escola, que são sintetizados abaixo:

Valorizar a identidade e a comunidade local a partir da cultura do povo Quilombola [...] com a promoção de uma educação de qualidade social para todos os envolvidos. Tal perspectiva, de educar pela valorização da identidade quilombola insere-se no adentrar o universo dos saberes de ribeirinhos e quilombolas na perspectiva de aprendiz, descrevendo e analisando suas práticas que estão também no plano das relações cotidianas de natureza interpessoal e social. (Projeto Político Pedagógico, escola Santo André).

Objetivamente o PPP apresenta as intenções da Escola, o que está ali escrito são anseios e vontades, mas que na realidade, no cotidiano da Escola muitas barreiras são encontradas para que esses projetos se concretizem. Coloquemos essas situações como pautas de reivindicações que a escola, junto com a ARQUIA ainda precisam conquistar.

Em seu conteúdo o PPP expressa a importância da valorização da comunidade, da identidade e da cultura quilombola, ou seja, há o reconhecimento por parte da Escola que esses aspectos precisam ser levado em consideração no cotidiano da escola.

O projeto político pedagógico apresenta-se como um documento que reconhece a importância da escola para comunidade, reconhece também que

a escola precisa valorizar a identidade desses sujeitos, seus saberes, sua memória, seu histórico de lutas. O PPP possui um diferencial ao adotar como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, enfatizando a necessidade de que a escola precisa adotar um currículo diferenciado, merenda escolar específica, a formação de professores voltada para a realidade local abrangendo pessoas que tem inserção e participação nas questões da comunidade. Enquanto projeto o PPP se apresenta como um documento que revela um amplo conhecimento sobre a realidade da Escola e da Comunidade e os reconhece enquanto elementos importantes para a valorização da identidade quilombola e continuidade da comunidade. Contudo a escola precisa superar questões, como alcançar sua independência pedagógica e financeira para concretizar os anseios que estão presente em seus projetos.

O projeto político pedagógico da Escola se apresenta como um documento que revela os anseios e vontades da escola, é um documento revelador de que a escola se reconhece como uma escola quilombola e reconhece também as responsabilidades advindas dessa realidade. O projeto se constitui como um elemento que apresenta as diretrizes da escola em busca do fortalecimento da identidade da comunidade. Contudo, o PPP também enfrenta limites, apesar de em seu interior observamos a intenção da escola em se estabelecer como uma referência para a constituição da identidade dos alunos, em relação a este documento os impeditivos aparecem, também por conta da condição de anexo em que a Escola se encontra e ainda sem autonomia para definir a organização do seu tempo escolar, bem como os programas de ensino e as estratégias próprias para materializá-los.

3.3.3. AÇÕES CULTURAIS DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA

As fotografias abaixo foram feitas em comemoração pelo dia da Consciência Negra. A foto a esquerda é da abertura, com alunas da escola fazendo uma apresentação de Carimbó, a foto à direita é do cartaz com o tema do evento para o ano de 2014 “Consciência Negra, uma atitude diária.”



Imagem 1 Abertura da comemoração pelo dia da Consciência Negra. Fonte: Pesquisa de Campo 2014.

Apesar da situação de negligência vivenciada pela escola mesmo diante das dificuldades, a instituição consegue promover diversas ações culturais. Essas ações promovidas pela escola ao longo do ano letivo têm algumas funções e objetivos, dentre eles destacamos, arrecadar fundos para alguma obra, celebrar datas comemorativas, festas de santos, especialmente a festa de Santo André e Nossa Senhora do Perpetuo Socorro e o Círio das Aguas. Assim como a venda de artesanato produzido pelos estudantes, pais de estudantes e demais moradores das comunidades na feira anual promovida pela escola, como veremos a seguir

As ações de maior movimentação e repercussão na escola e na comunidade são a festa junina, as festas de Santo e o dia da Consciência Negra, neste último concomitantemente é realizado a FEITRACESQ - Feira de Trabalhos Artesanais, Científicos e Culturais da Escola Quilombola. A feira que acontece no espaço da Escola e da comunidade, conta com a participação e apoio da ARQUIA e de outras instituições, como a igreja católica e evangélica e a universidade Federal do Pará. São dois dias de mobilização entre a organização e o evento, pessoas de todas as comunidades do território participam expondo e vendendo seus trabalhos, que são em sua maioria artesanatos em madeira, E.V.A, miriti, crochê, pintura em tecidos, entre outros. Abaixo, cartaz produzido por alunos e professores para Comemoração pelo dia da Consciência Negra e abertura da FEITRACESQ, 2014, alunas da escola dançando Carimbó.

Os alunos e professores da escola participam da feira com atividades em suas respectivas turmas, ficando responsável por uma atividade, tendo como exemplo a feira de 2014, uma turma ficou responsável para fazer uma mostra das plantas medicinais da região. Outros alunos ficaram responsável pelas danças e outros em recitar poesias. Pais de alunos que são músicos trouxeram instrumentos e seus filhos, e quem mais estivesse disponível podia cantar ou tocar.

A comemoração pelo dia da consciência negra foi um momento de resgate da maioria sobre as lutas e as conquistas alcançadas pela comunidade, especialmente a que se refere a educação como dificuldade de estudar longe de casa ou até mesmo de parar os estudos, ressaltando a importância da Escola para o acesso a educação pelos moradores. Os representantes da ARQUIA discursaram sobre essas dificuldades enfrentadas e conquistas alcançada enfatizando que titulação das terras e aquele momento de comemoração e resgate da cultura era importante para as crianças e outras pessoas que estavam ali.

Por meio das observações percebe-se que a maioria dos professores que fazem ou tentam promover ações de valorização da cultura quilombola, são, em sua grande maioria, são os da rede municipal que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os aspectos culturais existentes na comunidade se revelaram por meio da memória, das relações e dos símbolos presentes na comunidade. Dando ênfase as relações interpessoais na comunidade, elas ganham destaque porque representam a forma como a comunidade se apresenta. O respeito aos mais velhos, a visita aos parentes doentes, os conselhos, as conversas, estão em circulação naquele local e são demonstrativos dessa relação, e esses sujeitos recorrem a memória para explicar essas ações. Foi percebido que as ações culturais desenvolvidas pela escola têm a função de resgatar a memória e a cultura quilombola, por meio das histórias, das lendas, das formas de trabalho. A comemoração pelo dia da consciência negra e a Feira promovida pela escola foram dois grandes observados na pesquisa. Neles foram percebidos o entusiasmo dos alunos, dos moradores em participar daquele momento. Mesmo sendo um dia no ano não podemos esquecer do simbolismo e da importância desse momento de reunião e resgate da memória.

As atividades culturais promovida pela escola e aspectos culturais observados na comunidade foram os elementos que mais representaram o fortalecimento da identidade quilombola e o fortalecimento político, para além de ocasiões de comemoração ou atos simbólicos eles representam o momento de união da comunidade, de resgate e exaltação da memória, do costumes, que são demonstradores dos aspectos expostos. Ou seja, esses momentos de exaltação da cultura reforçam as relações e as marcas que caracterizam a comunidade, e revelam nessas pessoas o orgulho em ser quilombola em fazer parte de uma comunidade.

Neste capítulo foram discutidas as bases metodológicas que orientaram a pesquisa, onde destacamos a natureza qualitativa da investigação, ressaltando seus aspectos abordados na pesquisa, discorreremos também sobre percurso da investigação, os sujeitos participantes e sobre como os dados foram levantados e analisados.

Da análise dos dados coletados por meio das entrevistas, observação, fotografias e análise de documentos foram evidenciados três elementos reveladores da identidade da comunidade quilombola estudada, resistência, dependência dos recursos naturais e aspectos culturais que passaram a se constituir em categorias analíticas da pesquisa, com a função de servirem de referência a partir das quais foram analisados a infraestrutura física e pedagógica da escola, o projeto político pedagógico e as ações culturais desenvolvidas pela escola, buscando verificar se estes fortalecem a identidade da comunidade quilombola na qual a escola está inserida.

A resistência se evidencia por meio da insistência dos sujeitos remanescentes quilombolas em permanecer em sua comunidade, despertando nos mesmos sentimentos de pertencimento, compromisso e engajamento com as questões da comunidade.

A dependência dos recursos naturais revelou que esses sujeitos constituem seus modos de vida por meio de uma relação íntima com a natureza. Essa relação é proveniente de um conhecimento histórico, que por sua vez, revela também que essa dependência é uma forma de manutenção da cultura. Por último, os componentes culturais se revelaram por meio das relações interpessoais estabelecidas por esses sujeitos, que se baseia na ajuda mútua, na coletividade, na troca de experiências.

Não afirmamos que a comunidade e seus moradores vivem em permanente harmonia e que os conflitos são inexistentes, contudo, ao se verificar o tipo de relação que prevalece no cotidiano desses sujeitos e o que é a mais recorrente quando se procura definir as relações na comunidade, o tipo de relação destacado foi predominante.

Doravante verificou-se que a condição física-estrutural da escola consegue atender com qualidade a comunidade escolar, no aspecto pedagógico de sua estrutura a escola ainda precisa superar os impasses relacionados a sua condição de escola anexo. Consideramos que o Projeto Político Pedagógico se apresenta como um dos indícios da conscientização, por parte da escola, que a superação desses problemas é necessária para a concretização dos seus anseios. Percebemos também que as ações culturais desenvolvidas pela escola se apresentam como um esforço da mesma em promover a cultura quilombola para seus alunos e para a comunidade.

Neste sentido, mesmo diante das dificuldades a escola, aqui caracterizada pela sua coordenação e especialmente pelos professores do ensino fundamental, reconhece a sua importância enquanto instituição capaz de promover conhecimento e socialização dos saberes em comunidade. A comunidade escolar é consciente dos seus problemas, mas também é consciente da sua importância, a instituição reconhece que ela é um local privilegiado para debater questões ligada a ARQUIA, também reconhece que os pais de alunos a veem como um local capaz de transformar a vida de seus filhos, oferecendo conhecimento, alimento, acesso a prática de esportes e a cultura. Mesmo com as dificuldades apontadas, em suas condições promove seus eventos, dá continuidade aos seus projetos, se consolidando como um espaço necessário no interior daquela comunidade, fortalecendo-a, apesar de alguns limites apontados na pesquisa.

NOTAS DE CONCLUSÃO

A investigação sobre as possíveis relações entre a educação escolar e a sua constituição como um elemento capaz de fortalecer ou não, a identidade e os processos políticos organizacionais, tomou como lócus de pesquisa uma das comunidades que constitui o território remanescente quilombola das Ilhas de Abaetetuba e a principal escola desse território que também considerada a primeira escola quilombola do município a Escola Santo André.

A escolha desse local e tema de pesquisa decorreu principalmente da relação próxima da autora com as chamadas comunidades tradicionais e ainda por afinidades e condições de constituir a pesquisa no município. Essa problematização nos conduziu para a formulação de objetivos de pesquisa voltados para a análise do objeto em questão.

O primeiro objetivo oportunizou compreender o processo de organização política da comunidade, conhecendo o perfil geográfico da mesa. Tal ação nos permitiu conhecer a constituição física e social do território, compreender sua organização e as motivações desses sujeitos para a constituição do território quilombola.

Os dois outros objetivos orientaram a pesquisa no sentido de revelar indicadores que apresentassem a ação da escola como um elemento fortalecedor dessa identidade. Investigando se sua estrutura física e pedagógica, seu projeto político pedagógico, procurando verificar se sua relação com a comunidade favorecia esse fortalecimento.

Para alcançar esses objetivos propomos por meio de uma pesquisa qualitativa, responder essas questões e por consequência provocar outras. Nos propomos a observar, ouvir, ler e escrever sobre aquela comunidade e a Escola. Não como espaços separados, mas como espaços possuidores de história, constituído por sujeitos e que estão interligados. Procurando entender que tipo de relação se estabelece entre a escola e a comunidade e se ela interferia de forma positiva ou negativa na construção e no fortalecimento da identidade daqueles sujeitos.

Desse modo, nos inserimos na comunidade e na escola observando e escutando esses sujeitos, ouvindo suas histórias, conhecendo seu dia-a-dia, descobrindo também os anseios para o futuro. Elegemos sujeitos para

participar da pesquisa com base no tempo de trabalho na escola e em seu engajamento nos problemas da escola e da comunidade. Todos os participantes das entrevistas de alguma forma estavam ou estão ligados às ações, tanto na ARQUIA, quanto na Escola Santo André.

Assim, verificamos como a escola se relaciona com as práticas e valores sociais das crianças e adolescentes da comunidade e constatamos que a educação escolar é considerada o meio pelo qual alunos/moradores podem alcançar o conhecimento e informações, e assim retorná-los para a comunidade como pessoas munidas de informações e dessa forma ajudar no desenvolvimento, continuidade e reprodução da comunidade. Além disso verificamos que o desenvolvimento da comunidade é objetivado de forma coletiva e não individual, o que caracteriza a forma como a comunidade se relaciona internamente, como será exposto adiante.

Os principais achados se revelaram enquanto constituintes da identidade da comunidade e também balizadores da relação estabelecida entre a comunidade e a escola.

Como é o caso da resistência que se revelou como uma característica que destaca a identidade da comunidade e de seus sujeitos, a escola, por sua vez representa essa resistência, é um símbolo de demarcação e conquista ao mesmo tempo que ela tem a função de formar as gerações futuras para fortalece-la, promovendo uma educação que reflita a cultura e os anseios da comunidade, que aproxime e sensibilize esses estudantes e moradores para as questões da comunidade, em vista de sua superação.

A dependência dos os recursos naturais revelou o tipo de relação estabelecida entre esses sujeitos e a natureza, expondo que essa dependência revela um conhecimento histórico acerca do trabalho, das formas de cultivar a terra de pescar, de navegar nos rios e é por isso que eles se apresentam como suportes para manutenção da cultura.

Por último, os aspectos culturais observados, revelaram que é por meio da cultura, da arte, da dança e etc., que esses sujeitos demonstram a sua identidade e sua memória. As ações culturais promovidas pela escola revelam resgate e manutenção da cultura quilombola e é o meio pelo qual a escola tem conseguido se estabelecer com fortalecedora da identidade quilombola.

As feiras culturais, as datas comemorativas os eventos que a escola promove demonstram a capacidade de aproximar escola e comunidade, de resgatar a cultura e memória, as lutas travadas os direitos alcançados ou sejam eles “chamam” a comunidade para interagir e participar da escola, assim como chamam a escola participar da comunidade.

Os relacionamentos interpessoais, em particular, se revelaram como constituintes da identidade desses sujeitos. O cuidado, o aconselhamento, a troca de experiências entre os mais velhos e os jovens, demonstrou que esses sujeitos procuram conviver numa relação de proximidade e de coletividade. Não afirmamos a inexistência de conflitos, mais a prevalência das boas relações.

E por meio das relações, que se estabelecem as conversas, que se conta as histórias, que se aprende sobre o passado, que se conhece sobre o trabalho, e se planeja o futuro.

Esses aspectos revelaram que identidade na comunidade não é definida por traços biológicos. Os sujeitos remanescentes quilombolas não se identificam por características exteriores como a cor da pele, cabelo, ou por terem nascido naquele lugar e etc. É uma identidade que se apresenta mais política e social. Como pessoas que tem problemas e desafios do cotidiano em comum, que se identificam nas dificuldades, que se organizam e lutam em busca de uma melhoria de vida. E que recorrem a sua identidade étnica (quilombola) para solicitar direitos.

Como visto, a mobilização para a criação dos territórios e os procedimentos adotados geraram expectativas e comportamentos que definiram as novas configurações da organização política emergente, esses sujeitos tiveram que conhecer e se relacionar com novos espaços e sujeitos, entender como funciona as burocracias e as leis.

O processo de criação da associação representativa ARQUIA foi um ato pedagógico, no qual esses sujeitos buscaram para si conhecimentos que estava a parte deles e teve como produto a criação de uma associação representativa, legalmente reconhecida e que tem a função de administrar e representar os interesses da comunidade diante do poder público.

Toda essa dinâmica nova colocou diante dos sujeitos questões conflituosas. Em sua frente estavam novos desafios, como dito anteriormente:

compreender a lógica que o Estado impõem, fazer a relação entre os grupos e organizações não governamentais e governamentais. Ou seja, eles aprendem a dialogar com esses poderes. Com essa experiência o grupo passou por situações sociais diferentes, o que solicitou a ressignificação da sua identidade.

Eles passam a circular por novos lugares a interagir com novos atores, novos termos começam a fazer parte do seu cotidiano e tudo isso promove uma mudança interior nesses sujeitos, que é a ressignificação dos seus saberes e da sua identidade.

Até então, eles sabiam pouco sobre os quilombolas, suas lutas, suas histórias e principalmente seus direitos, sabiam apenas a partir das histórias contadas por seus pais e avós a escola pouco debatia esse assunto, limitando-se apenas a seguir o currículo, falando sobre a história do Brasil e o período de escravidão.

Ser quilombola passa a fazer sentido para essas pessoas quando elas começam a ser reconhecidas como cidadãs. Garantindo direitos e benefícios, o primeiro deles se materializa na demarcação e titulação do seu território e dos demais direitos desdobrados a partir dele, como a criação da escola e o acesso a benefícios sociais.

O território da comunidade é lugar onde se realizam o trabalho, as festas, nascimentos e funerais. Essas formas de manifestações, trabalhos e interação social, revela a organização social e mostram as riquezas dessas experiências. O que demonstra que esses espaços carregam memórias e indicam formas de organização social.

Por conta dos limites impostos pela própria pesquisa, muitos aspectos foram observados, mas não puderam se aprofundados e se caracterizam como possibilidade de novas pesquisas e problematizações. Citando alguns deles, a questão da religião que foi um aspecto que chamou atenção, mas que não foi aprofundado na pesquisa. Esses sujeitos não negam que as religiões afrodescendentes fazem parte da cultura quilombola, reconhecem isso como um elemento constituinte da sua história, ao mesmo tempo que a grande maioria dos moradores da comunidade e dos líderes da ARQUIA são evangélicos.

Ainda a questão da participação da mulher negra e quilombola, foi observado que o quadro de coordenadores da ARQUIA é formado predominantemente por homens, mesmo que tenha uma coordenação específica voltada às mulheres, essa participação aparentemente é tímida. Além disso, verificado também a afinidade dos moradores e dos estudantes também com artes plásticas, o artesanato de miriti, com caulim e com determinadas raízes da região, compreender como se estabelece essa relação também não foi possível.

As relações que se estabelecem entre escola e comunidade são em sua totalidade baseadas na reciprocidade. É como se a comunidade soubesse que precisa da escola e a escola precisa da comunidade. E essa necessidade é o reconhecimento do valor da escola como um espaço privilegiado para o debater a história, a memória, a cultura e os valores daquela comunidade.

O caminho percorrido no decorrer do desenvolvimento da pesquisa foi para além dos objetivos propostos uma aventura pessoal e acadêmica, uma experiência que proporcionou a ampliação e a ressignificação de conhecimentos e saberes e o conhecimento de um campo de saber riquíssimo.

A pesquisa revelou que a escola precisa com urgência se apropriar melhor dos elementos apontados aqui para repassar aos seus alunos como um conhecimento elaborado, mas como verificados há limites que impedem que isso se concretize. Principalmente, como foi destacado, por sua condição de anexo. Situação que num primeiro momento foi a resolução de uma problema e agora se caracteriza como outro.

Por fim, podemos afirmar que testemunhamos um grupo de pessoas que estão em busca de melhores condições de vida e que estão com disposição para alcançá-las e sabem que podem fazê-lo por meio da organização política e do engajamento. E que vêm na escola a função de mostrar aos mais jovens, às crianças e adolescentes o que é ser quilombola, mostrar que eles precisam estar próximos à comunidade e engajado na resolução de seus problemas.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Rosa. CASTRO, Edna. **Negros do Trombetas**. Guardiães de Matas e Rios. Belém. Cejup/UFPA/NAEA, 2 ed. Revista e ampliada, 1998.
- ALMEIDA, Alfredo W. B. de. Os Quilombos e as Novas Etnias. In: O'Dwyer, Eliane Cantarino. **Quilombos: Identidade Étnica e Territorialidade**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2002.
- ANJOS, Rafael S. A. dos. **Quilombolas: tradição e cultura da resistência**. São Paulo. Aori Comunicações, 2006.
- ARRUTI, José Mauricio. **Mocambo. Antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru: EDUSC, 2006.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Documento do grupo de trabalho sobre comunidades negras rurais**. Encontro realizado em 17/18 de outubro de 1994. ABA/Rio de Janeiro.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.
- _____.CNE/ CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo. **Resolução CNE/ CEB Nº 1**, de 3 de Abril de 2002.
- _____. Lei nº 10.639. Altera a lei nº 9394, 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 da outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.
- _____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº3, de 10 de março de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº8, de 20 de Novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.
- _____. CNE/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.
- CARDOSO, Maria Barbara. **Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a educação de jovens e adultos da comunidade São João Batista do Médio Itacuruçá – Abaetetuba/PA**. 2012. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

_____. No Remanso do Contexto Ribeirinho Quilombola da Amazônia. In: **Margens- Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação**, Campus Universitário de Abaetetuba – UFPA. v.6, n. 10 (Janeiro 2014).

CPISP. Comissão pró-índio de São Paulo: **Comunidades Quilombolas no Brasil**, 2012. Disponível em http://www.cpis.org.br/comunidades/html/i_brasil.html

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez. 1991.

CUCHE, Denys. **A noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro, 2. Ed. Bauru: EDUSC, 2002.

FLICK. Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3ª ed – Porto Alegre. Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTO, Gaudêncio. Projeto societário contra hegemônico e educação do campo: Desafios de conteúdo, método e forma. IN:MONARIM. Antônio. **Educação do campo. Reflexões e perspectivas**. 1ª. ed. Florianópolis: Insular, 2010, p. 19-46.

GASPAR, Lúcia. **Quilombolas**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 28 de dezembro de 2013

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG. **Currículo Sem Fronteiras**, V.12, n.1, 00. 98-109, Jan/Abr. 2012

GOHN, M. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.13, n-2, p.20-31. Maio/Ago 2004

_____. **Novas Teorias dos Movimentos Sociais**. Edições Loyola. SP 2ª edição, 2008.

HALL, S. 2000. “Quem precisa da identidade?”. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes. 2002.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A. 2002

_____. A questão multicultural. In. HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CARDOSO, Maria Barbara da Costa. **Educação do Campo na Amazônia: Interfaces com a Educação Quilombola**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.7, n.13, p. 425-438, jul./dez. 2013. Disponível em <http://www.esforce.org.br>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicador população – 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>.

JESUS, José Novais. A Pedagogia da Alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. **Revista NERA**. Presidente Prudente, ANO 14, nº. 18. pp 07-20. Jan-Jun/2011.

KLEBA, Maria Eliabeth; WENDAUSEN, Agueda. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n-4, p. 733-743.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004

NUNES, Raquel Mesquita; SANTOS, Solange da Costa; PIMENTEL, Valéria Cardoso **O Ensino na Comunidade Quilombola do Itacuruçá no Município de Abaetetuba**. Editora Realize. 2010. <<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos>> Acesso em 27 de dezembro de 2013

NAHUM, João Santos. De ribeirinha a quilombola: dinâmica de comunidades rurais na Amazônia paraense. **Campo Território: revista de geografia agrária**, v. 6, n. 12, p. 79-103, ago., 2011.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos: Identidade Étnica e Territorialidade**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2002.

_____. **Terras de Quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento**. Revista TOMO. São Cristóvão – SE. Nº11. Jul-Dez 2007.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. In: **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-35, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e programa de ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban: ONU, 2001.

POJO, Eliana. ELIAS, Lina. **Atravessando pelas água de Abaetetuba: Caminhos de uma pesquisa etnográfica**. Artigo apresentado do XXI encontro de pesquisa educacional do norte e nordeste, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, José Bittencourt da. Elementos para a construção do sentido e o significado do conceito de população tradicional e sua importância para o século XXI. **Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, n. 3, p. 83-92, Macapá, dez. 2010

_____. População tradicional Amazônida *versus* racionalidade estatal: “decifra-me ou te devoro”. IN: **Educação e Desenvolvimento Regional: desafios e perspectivas**. Cametá: CUNTINS, 2012.

SILVA, T. T. 2002. “A produção social da identidade e da diferença”. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes.

SILVA, Maria das Graças. **Práticas Educativas Ambientais, saberes e modos de vida locais**. Revista Cocar. v.1, n.7. Eduepa, Belém: 2007

SANTOS, M. R. S. **Entre o rio e a rua: cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua, Belém do Pará**. Dissertação de Mestrado – UEPA: Belém, 2007.

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Terras de quilombo: caminhos e entraves do processo de titulação**. Belém: Programa Raízes, 2006.

WOODWARD, K. 2000. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes.