

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA NA AMAZÔNIA

Um estudo de práticas escolares em guajará-miri, município do Acará, Pará

Agatha Leticia Eugênio da Luz ¹

Universidade do Estado do Pará – UEPA

agatha_letici@hotmail.com

Ana D’Arc Martins de Azevedo ²

Universidade do Estado do Pará – UEPA

Universidade da Amazônia – UNAMA

azevedoanadarc@gmail.com

Edgar Monteiro Chagas Junior ³

Universidade da Amazônia – UNAMA

edgarchagas@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo se debruça sobre e a partir da realidade do quilombo amazônico Guajará-Miri localizado no município de Acará no estado do Pará. Ancora-se nas questões que envolvem a identidade quilombola nas práticas escolares, considerando o envolvimento de moradores da comunidade na escola. Trata-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso tendo como participantes: duas professoras e três moradores(as) do quilombo, sendo uma delas, professora aposentada e fundadora da primeira escola quilombola da comunidade. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: observações, conversas informais, entrevistas, levantamento bibliográfico e documental. A análise dos dados se deu pelo método crítico-dialético. Utilizou-se na análise dos dados o processo de categorização analítica. A pesquisa apontou, entre outros, os seguintes resultados: a relação identitária dos moradores com a escola a partir da mobilização coletiva em construí-la no Quilombo; os moradores e as professoras possuem com a escola um enlace afetivo produtores de sociabilidades que tem impulsionado o uso de estratégias inovadoras que notabilizam o pertencimento identitário e, com isso, uma melhoria na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Palavras-chave: Identidade. Escola. Quilombo. Guajará-Miri.

¹ Mestranda em Educação (PPGED/UEPA). Graduada em Pedagogia (UEPA) e graduanda em Psicologia (UNAMA). Participa do Grupo de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas de Populações Quilombolas (EDUQ/UEPA) e Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das Margens Amazônicas (GEPPSEMA/UEPA). Também integra o Coletivo de Lésbicas Negras da Amazônia - Sapato Preto.

² Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Culturas e do Programa Mestrado Profissional em Gestão de Conhecimentos para o Desenvolvimento Socioambiental da UNAMA. Coordenadora e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa "Saberes e Práticas Educativas de Populações Quilombolas" - EDUQ/UEPA e do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Diversidade e Inclusão - GEPIDI/UNAMA.

³ Doutor em Sociologia e Antropologia (PPGSA/UFPa). Mestre em Planejamento do Desenvolvimento



Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0).

Solidariedade & Sustentabilidade

(PPGDSTU/NAEA/UFPA) e Bacharel e Licenciado Pleno em Geografia (UFPA). Docente da rede estadual de ensino do estado do Pará e da Universidade da Amazônia – UNAMA, onde também coordena o Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura – PPGCLC. É líder do grupo de pesquisa Batuques: Patrimônio Cultural e Representações do Lugar (PPGCLC/UNAMA).



Esta obra está licenciada sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Abstract

The article focuses on and from the reality of the Amazonian *quilombo* Guajará-Miri located in the municipality of Acará in the state of Pará. It is anchored in the issues surrounding *quilombola* identity in school practices taking the community's involvement in the school. This is a case study based on qualitative approach. The data were collected from observations, informal interviews and documentary examination. The interviews were carried out with two teachers and three quilombo's residents. One of the residents is a retired teacher and creator of the first quilombola's school in the community. Data analysis was performed using the critical-dialectic method. The research pointed out, among others outcomes, the following results: (a) there is an identity relationship between the residents and the school from the collective mobilization built in the Quilombo; (b) the residents and teachers have an affective bond with the school that produces sociability. The sociability has boosted innovative strategies that make identity belonging stand out and thus an improvement in the quality of learning-teaching processes in the school environment.

Keywords: Identity. School. Quilombo. Guajará-Miri.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é recorte de uma pesquisa qualitativa realizada em um quilombo do município do Acará-Pará, cujo objetivo é compreender como aquilo que é reconhecido como identidade quilombola naquele lugar é delineada nas práticas escolares, considerando existir um envolvimento de moradores da comunidade com a escola. Os moradores se organizam coletivamente para resolver questões acerca de problemas diversos e fazem proposições para a melhoria das atividades escolares.

Nos caminhos traçados para a pesquisa, questionou-se se o envolvimento entre a comunidade e a escola pode ser caracterizado como um pertencimento quilombola? Como a identidade quilombola é construída no âmbito da escola? As professoras conseguem dialogar em suas práticas pedagógicas com as peculiaridades culturais do território quilombola?

Para responder a essas perguntas, buscou-se observar a identidade quilombola delineada nas práticas escolares, a partir das falas dos participantes sobre a criação da escola; o processo de articulação dos laços identitários entre a comunidade escolar e a quilombola, bem como a relevância da educação escolar na comunidade. Portanto, este estudo permite o registro da história da construção escolar quilombola, marcada por resistência e resiliência, permeada por saberes culturais e ancestrais; resistência esta que nos remete à história da população negra no Brasil que luta todos os dias para a garantia de seus direitos constitucionais. Possibilita também a identificação das práticas educativas curriculares de professores no processo de construção identitária de crianças quilombolas.

Os quilombos apresentaram-se como grupamentos de pessoas que compartilham saberes ancestrais, cultivo da terra (coletiva ou não) e que, em sua maioria, tiveram como construção o regime escravocrata no Brasil, a partir da fuga de escravizados, como forma de resistência e subversão ao regime de controle e punição. Segundo Munanga e Gomes (2006, p. 71):

nto umbundo, falada pelo povo *ovimbundo*, que se refere a um tipo de instituição sócio político militar conhecida na África central, mais especificamente na área formada pela atual república democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola. Apesar de ser um termo *umbundo*, constitui-se em um agrupamento militar composto pelos *jaga* ou *imbangala* (de Angola) e os *lunda* (do Zaire) no século XVII.

Os quilombolas, com origens tão diversas no Brasil, têm caracterizações peculiares e complexas em relação às suas organizações, o que permite a quebra da visão homogeneizadora que tenta sistematizar, aglutinar, agrupar em única linearidade histórica as estruturas, as dinâmicas e o funcionamento do quilombo.

Inicialmente este artigo apresenta a metodologia, com o *locus* de estudo, e as bases teóricas da pesquisa; em seguida, os resultados e discussões, sendo explicitado como foi criada e organizada a escola do quilombo e o processo de construção de identidade quilombola na escola, por meio do envolvimento da comunidade do quilombo e da comunidade escolar. Por último, tecem-se as considerações finais.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: ACESSANDO O QUILOMBO

Esta pesquisa de campo, de abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso, é fundamentada em Severino (2007), que entende as análises de formações constantes de um documento sob a forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: textos escritos, orais, imagens, gestos. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações, sendo esses indicadores significativos e indispensáveis para o entendimento das problemáticas vigentes na realidade social.

O *locus* da pesquisa é o quilombo de Guajará-Miri situado no município do Acará (PA), no Nordeste Paraense. A área do quilombo soma 1.024,1954 hectares titulados em 2002 pelo Instituto de Terras do Pará (ITERPA) e engloba cinco povoados, sendo eles: Vila Guajará, Vila São Miguel, Bacabal, Vila Cruzeirinho e Vila Matinha. O acesso à comunidade se dá por meio de barco, com embarque no Porto da Palha, localizado no Bairro do Guamá em Belém, e o percurso dura, em média, uma hora de viagem. Há também a possibilidade, além da via fluvial, de se chegar às comunidades por via terrestre, por estrada de terra do ramal de Boa Vista no Km 25,5 da Alça Viária que tem a duração de trinta minutos. Trata-se de uma rodovia com um complexo de pontes e estradas que integra a Região Metropolitana de Belém ao interior do estado.

A construção das comunidades quilombolas no território de Guajará-Miri, segundo relatos dos moradores, é decorrente das terras abandonadas por fazendeiros e ocupadas por negros escravizados. Os moradores baseiam suas atividades econômicas em produção de farinha de mandioca, principalmente, mas também da pesca e do extrativismo vegetal, notadamente do açaí.

Os participantes da pesquisa, que estão identificados neste artigo por nomes fictícios, são duas professoras de uma escola quilombola de Guajará-Miri, na qual buscou-se compreender ações, atitudes e elaboração de valores delas em relação à escola; uma moradora quilombola, primeira professora e fundadora da primeira escola quilombola na comunidade, além de três moradores quilombolas, os quais participam ativamente nas decisões tomadas na

escola *in loco*, sendo eles que articulam com a comunidade, a fim de intervir nas questões que dizem respeito à escola.

Para a coleta de dados foi necessário o deslocamento até o local de pesquisa por meio de transporte hidroviário, durante aproximadamente uma hora de viagem partindo da capital do estado, Belém do Pará. Na pesquisa, os instrumentos utilizados foram observações *in loco*, conversas informais e entrevistas com os participantes. Realizou-se também levantamento bibliográfico e documental.

A análise dos dados se deu por meio do método crítico-dialético que, segundo Triviños (1987), teoriza sobre os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, com base em uma interpretação lógica dialética de mundo. Utilizou-se na sistematização e análise dos dados o processo de categorização analítica.

3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA: BREVES CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS

A constituição dos sujeitos tem relação dialógica entre fatores antropológicos, sociais, civilizatórios, culturais e subjetivos. Portanto, esses sujeitos estão imbricados em várias instâncias e necessitam da presença e participação de um “outro”, uma vez que,

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falha de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006, p. 36).

Hall (2006) ainda conceitua identidade como:

Uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 2006, p. 13).

Já para Castells (1996), a constituição do sujeito e o processo de construção da sua identidade têm por base um atributo cultural interligado a outras fontes de significados fornecidas pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas. Para este autor, a construção da identidade ocorre em um contexto marcado por relações de poder, de opressão e de subversão também. Nessa perspectiva, existem três formas de construção da identidade, sendo elas a identidade legitimadora, que é formada por instituições dominantes, e que se aplica em teorias do nacionalismo; a identidade de resistência, a qual é construída por atores que se encontram em condições/posições subalternas e estigmatizadas pela lógica

dominante, e que subvertem a ordem e usam de princípios diferentes dos que permeiam as instituições sociais; e a identidade de projeto, que rompe com as formas de dominação e utiliza material cultural de seu alcance para redefinir sua posição na sociedade (CASTELL, 1996).

Deschamps e Moliner (2014) pontuam que os grupos ocupam lugares distintos e hierarquizados no espaço social, de acordo com as relações de poder e identidade. Então, a constituição dos sujeitos e a de suas identidades encontram-se interligadas nesses lugares sociais por eles ocupados, coexistindo uma relação dialógica entre o lugar social e o historicamente construído, atravessando suas identidades. Segundo os autores:

São os grupos dominantes que correspondem ao modelo do que deve ser um sujeito nos nossos tipos de sociedade: um sujeito social, imaginário, que desempenha um papel de norma em relação à qual cada um poderá comparar-se. Um ideal que cada um poderá tentar atingir. [...] para os membros dos grupos dominados, inverte-se a lógica (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 130).

Ainda segundos os referidos autores, ao considerar esses sujeitos hierarquizados e estigmatizados, eles são identificados por meio da relação com o processo de racialização, que trouxe consigo as denominações de raça, classe e nacionalidade, as quais começaram a se consolidar no Ocidente, quando os europeus perceberam um crescente número de pessoas com características que se diferenciavam de outras, e essas diferenças seriam interpretadas negativamente (DESCHAMPS; MOLINER, 2014).

Para Banton (1977), o conceito de raça foi se modificando a partir dos anos 1800. Inicialmente esteve associado à linguagem e depois do século XIX passou-se a relacioná-lo às características fenotípicas, ou seja, com predominância biológica, marcando as diferenças de pessoas, ao ponto de se questionar a existência de superioridade e inferioridade de raças. Desta forma, segundo ele, foram se estabelecendo modelos categóricos, na tentativa de demarcar as pessoas, conforme seus atributos e características, estigmatizando as que não pertenciam ao padrão imposto.

Goffman (1988) afirma que o estigma é um atributo que produz amplo descrédito na vida do sujeito e que em situações extremas é nomeado como defeito, falha e desvantagem em relação ao outro. Compactuando desse ponto de vista, Melo (2000) explica que, para o estigmatizado, a sociedade reduz as oportunidades, esforços, movimentos, não atribui valor, impõe a perda de identidade social e determina uma identidade deteriorada, de acordo com o modelo que convém à sociedade. Frente a tanta exclusão, o sujeito assume uma posição (imposta) desacreditada de si mesmo e passa a negar sua história, cultura e identidade, na tentativa de moldar-se às referências “positivas” daqueles que o deslegitimam. O período colonialista deixou grandes sequelas aos povos escravizados, que por anos ficaram sujeitos a

essa medida ditatorial. Para além das amarras físicas, a internalização da fundamentação do que é o não sujeito ainda é completamente evidente e se perpetua na sociedade atual. A relação de poder se constituiu tão intrinsecamente que aquele que era apontado como não constituidor de uma identidade e de uma história passou a acreditar nessa condição e a negar a si mesmo. (GOFFMAN, 1988).

No Brasil, é evidente a percepção sobre como os discursos e as práticas produzidas em torno da racialidade configuram-se como dispositivos de poder, em detrimento, especialmente, da população negra, já que ser branco e ser negro no Brasil são consideradas polaridades que apresentam valores culturais, privilégios e prejuízos decorrentes do pertencimento a cada um dos *loci* das racialidades. Após o período de colonização portuguesa, foram-se adotando medidas que impossibilitavam os escravizados a se reconhecerem como sujeitos de direitos e pertencentes de uma identidade, pois, mesmo após a colonização, a estrutura das ideologias do que é ser negro deixou suas marcas para além das amarras físicas, sendo inserida ideologicamente.

Freire (2016) aponta que as pessoas que passaram pela objetivação do que é ser sujeito se propõem, agora, a problematizarem-se a si mesmas, de tal forma que se inquietam em saber seu “posto no cosmos”, ou seja, suas histórias, se fazendo problema, indagando-se, respondendo aos seus próprios questionamentos, e suas respostas as levam a novas perguntas. Nesse sentido, a desumanização, que não se encontra só naqueles que tiveram sua humanidade roubada, mas também naqueles que a roubaram (mesmo que de forma diferenciada), é uma distorção da vocação do *ser mais*.

Desse modo, considerando lugares socialmente hierarquizados, onde sujeitos brancos são tidos como padrões, em detrimento de outros que são apontados como marginalizados e estigmatizados, aqui especialmente falando da sociedade brasileira, na qual brancos e negros, no decorrer desse processo histórico, são localizados nesse lugar de poder como alguns superiores e outros inferiores, constrói-se, então, uma:

Apropriação simbólica, crucial que vem fortalecendo a autoestima e autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia branca, política e social. O outro lado da moeda é um investimento da construção de um imaginário, extremamente negativo pelo negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2014, p. 26).

E foi com base nesses pressupostos e nessas inquietações, enlaçadas com o silenciamento da história da população negra, que se começou a teorizar e concretizar ações que pudessem modificar a história e a representação negativa do ser negro no mundo branco.

O reconhecimento do negro na sociedade brasileira, a construção e a (auto)afirmação da sua identidade sempre foram um desafio, pois, segundo Fanon (2008), a civilização europeia, quando entrou em contato com o negro, o estereotipou de maneira negativa, identificando-o como “princípio do mal”, comparando-o com as trevas, os labirintos, as profundezas, etc. Dessa forma, ocorre o que Bento (2014) chama de processo de branqueamento, no qual o negro, descontente e desconfortável com sua condição, procura identificar-se como branco e miscigenar-se com ele, para diluir suas características raciais.

Munanga (2012) pontua que a identidade de um grupo funciona como ideologia que permite a seus membros se diferenciarem e se constituírem como sujeitos outros, no entanto, o autor não acredita que, na questão da identidade negra, o grau de consciência seja idêntico ao de todos os negros, pois vivem em contextos socioculturais diferenciados. Então, para ele, o mais viável seria situar e colocar a questão da negritude e da identidade em um movimento histórico, apontando seus lugares de emergência e seus contextos de desenvolvimento. Negros e negras se reafirmam na sociedade brasileira elencando suas demandas, interseccionalizando com outras, reverberando a identidade negra em ascensão e promovendo debates em diferentes instituições para que esse decoro tenha funcionalidade e continue resistindo ao racismo, preconceito e discriminação de todos os dias.

Na sociedade brasileira, a questão da identidade étnica tem se consolidado em organizações de grupos que reivindicam o reconhecimento de território que ocupam, como é o caso das populações quilombolas, movimento que ganhou força e significação depois da Constituição de 1988, com o Artigo 68. Para Munanga (2015, p. 14):

Essa identidade é sempre um processo e nunca acabado, não é construída no vazio, pois seus constitutivos são escolhidos entre os elementos comuns aos membros do grupo: língua, história, território, cultura, religião, situação social e etc. Esses elementos não precisam estar concomitantemente reunidos para deflagrar o processo, pois as culturas em diáspora têm de contar apenas com aqueles que resistiram, ou que elas conquistaram em seus novos territórios.

Assim, pode-se compreender que o território é um fator imprescindível para a construção de identidade, como a quilombola. A territorialização firma-se como resultado da expansão do território, e a territorialidade nada mais é que as manifestações sociais no território. Desta forma, o processo de construção da identidade quilombola tem uma contribuição para o estudo de território, tendo em vista a sua luta pela conquista da terra e pela afirmação de direitos materiais e simbólicos.

Malcher e Nahum (2010) acreditam que o território quilombola se constitui como condição de existência e de sobrevivência física para os grupos negros rurais que partilham a

mesma origem e elaboram uma unidade, bem como assumem uma identidade na qual estão identificados e também são identificados pelos outros. A identidade quilombola, então, é construída a partir da necessidade de luta pela terra, e hoje essa luta se estende também para a educação escolar, fundamentada e incorporada com a educação local e ancestral, imprescindível nesses territórios. Desta maneira, as comunidades quilombolas permanecem na luta contra a hegemonização de sua cultura e batalham pela sua sobrevivência material e simbólica, frente aos valores externos empregados que visam a um padrão sociocultural distante de sua formação social.

4 A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA EM GUAJARÁ-MIRI

A primeira escola da comunidade quilombola Vila Cruzeiro foi criada por uma antiga moradora chamada Sandra, que nasceu no território quilombola, mas que, ainda criança, mudou-se para Belém a fim de iniciar seus estudos. Ela conta que foi em um passeio ao quilombo de origem para um festejo e percebeu a necessidade da construção de uma escola no território.

Eu fui para uma festa na comunidade, e meu irmão me chamou e pediu para que uma filha minha ficasse para alfabetizar as outras crianças, mas eu não queria que ela ficasse pois gostaria muito que ela continuasse estudando em Belém. E foi aí que eu percebi que havia muitas crianças sem estudar e poderia ajudar nisso. Então tive a ideia de montar uma escola⁴.

Após essa breve conversa com o seu irmão, a professora Sandra foi novamente à comunidade para sondar o quantitativo de crianças que moravam na localidade e que estavam sem estudar, a fim de identificar se existia a possibilidade e a necessidade de efetivar, juntamente com os outros moradores, a criação da escola. A professora constatou que havia cerca de 58 crianças e jovens na comunidade, bem como um número significativo de adultos sem estudar, e compreendeu ser essa uma oportunidade de mudar aquela realidade. Depois de ter esses dados, a professora Sandra propôs aos moradores a fundação da escola. A ideia foi aprovada e logo construíram o que ela chama de “barracão”, para iniciar as aulas com os alunos e negociar a sua contratação formal pela Prefeitura do município do Acará.

Nos reunimos, a comunidade e os pais que fizeram um barraco. Eu ensinava numa mesa, o meu primo me cedeu uma tábua, uma porta, e eu fiz de mesa. Colocamos uns bancos que os pais fizeram, de um lado e de outro. Lecionei para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, que chamava de “Projeto Lamparina”, nome dado porque nessa

⁴ Entrevista realizada em 10 de setembro de 2016.

época não tinha energia; e ainda tinha alunos do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Então, assim que eu comecei a ensinar os alunos⁵.

Passado um tempo, a professora Sandra conseguiu a doação de madeiras para construir uma nova escola, na qual lecionou por doze anos. Ela explica que a sua saída da sala de aula foi triste, pois a substituíram por uma professora de Belém, que ela intitula como “branca”.

A minha saída da escola foi muito triste. Trouxeram a professora branca, e a professora branca ficou no meu lugar, ela não me deu nem satisfação, dizendo que eu ia sair, que eu ia ser substituída. Eu não tive ninguém para lutar comigo. Eu fui despachada dessa escola e as crianças se agarraram na minha perna para não ir embora. Eu penso que se ela tivesse consideração de chegar aqui e dizer, “olha, professora, a senhora está dispensada, a senhora não vai trabalhar mais”, mas não foi assim. Aquilo doeu muito, porque eu já era mãe daquelas crianças, avó, tia, tudo... ⁶

A fala da Professora apresenta um ressentimento pelo não reconhecimento de sua importância como principal mentora da luta em prol da educação escolar na comunidade, assim como pelo descaso de não ser comunicada de sua provável saída, enquanto professora titular.

Atualmente, a escola funciona com turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 3º ano e conta com três professoras, sendo duas atuando pela parte da manhã e uma com turmas no período vespertino. As salas são multisseriadas e apresentam 58 alunos em seu total. A escola dispõe, em sua estrutura física, de duas salas de aula, sala de diretoria, uma cozinha, banheiro nas dependências da escola, biblioteca e dispensa.

Com base na fala da professora Sandra, percebe-se que a comunidade participou ativamente da primeira escola, fundada e planejada para atender às necessidades dos moradores, porque existia um grande quantitativo de crianças e jovens sem acesso à educação escolar. Mas é possível identificar que a escola se formou através de um enlace de pertencimento identitário.

5 O PROCESSO IDENTITÁRIO E A FORMAÇÃO DA ESCOLA DO QUILOMBO

Observou-se que na comunidade quilombola os responsáveis pelas crianças que estudavam na escola participaram diversas vezes e ativamente no seu funcionamento, seja executando tarefas de manutenção e preparando o lanche escolar, seja pelo livre trânsito na escola, o que se identificou como laços de pertencimento entre escola e comunidade. Além disso, os responsáveis pelos alunos apontam que os moradores lutam em prol da melhoria da estrutura da escola.

Sobre a merenda escolar e a manutenção da escola em termos da cozinha, precisa de uma estrutura melhor da escola. Precisa de água, merenda escolar, alunos moram

⁵ Professora Sandra em entrevista realizada em 11 de setembro de 2016.

⁶ Professora Sandra em entrevista realizada em 11 de setembro de 2016.

longe e precisariam de transporte. Tem aluno que vem para tomar café. Quando tem fruta é ótimo, mas, quando não tem, fica muito ruim a situação⁷.

Participo nas atividades das mães, na capina da escola, limpeza e merenda⁸.

Participamos muito das atividades da escola, no dia a dia, quando temos eventos, nas datas comemorativas ajudamos as professoras na organização; elas fazem a reunião, e fazemos a limpeza da escola que tem o mutirão para limpar. Eu falo com uma colega que é muito importante irmos para manter o colégio limpo porque somos mães das crianças da escola. Entendo que é importante participarmos da limpeza e das festas comemorativas⁹.

Esse envolvimento da comunidade em relação à escola também perpassa pela compreensão de se reconhecer enquanto quilombolas. Sobre esta questão, alguns participantes da pesquisa alegam que essa identidade ainda está fragilizada, por isso os moradores entrevistados acreditam ser de extrema relevância trabalhar as questões da origem e cultura quilombolas.

Ser quilombola é símbolo de luta pela terra, pelo seu sustento do dia a dia. Quilombo é símbolo de luta, porque eles lutam, lutaram tantos anos para sair da escravidão e a gente continua lutando até hoje, por isso a cultura também é importante ser discutida na escola, para que as crianças não esqueçam de sua origem. Pois têm muitas crianças que esquecem da sua cultura e não fazem nada¹⁰.

Com base nesse depoimento, percebe-se que há a necessidade de a escola construir um currículo que dialogue com a cultura quilombola, pois, como sugerem os informantes a partir de suas vivências e experiências no lugar, potencializadora na criação de conteúdos educacionais escolares ao fornecer referenciais para a compreensão da realidade da comunidade. Para isso, torna-se importante que se promova a história local por meio do envolvimento dos moradores nas práticas pedagógicas da escola, pois, segundo Freire (2006, p. 25), “[...] ninguém se torna local a partir do universal [...]”. No entanto, em termos curriculares, não foram identificadas na pesquisa atividades pedagógicas significativas que relacionassem o saber escolar com o saber ancestral, pois o pertencimento identitário acerca de um território é um processo de construção, de vivência, a partir de ações, direcionamentos e posicionamentos dos sujeitos.

Então, quando se discute a educação escolar quilombola, entende-se que o mais viável é que seja direcionada para sujeitos que circulam na cultura e que se identificam como quilombolas, considerando que uma das prerrogativas da CONAE (2010) é: “[...] h) assegurar

⁷ Morador Carlos em entrevista realizada em 12 de setembro de 2016.

⁸ Morador João em entrevista realizada em 12 de setembro de 2016.

⁹ Morador Antônio em entrevista realizada em 12 de setembro de 2016.

¹⁰ Morador Carlos em entrevista realizada em 12 de setembro de 2016.

que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas [...]” (BRASIL, 2010, p. 9).

Nesse sentido, questiona-se: como professores que não são quilombolas podem atuar como articuladores da identidade quilombola com os moradores da comunidade para socializarem os saberes da terra, bem como direcionar as práticas educativas escolares para questões da cultura dos quilombos e fomentar a história local? Essa questão se amplia quando se pensa na formação destes professores. Será que em suas formações tiveram acesso à cultura quilombola?

Quando foi perguntado sobre os seus processos formativos e se tiveram acesso à educação escolar quilombola, as professoras responderam que os cursos de formação docente em nível superior estão muito aquém dessa realidade.

A minha formação inicial não subsidiou a minha prática, pois eu não tinha nenhuma noção sobre educação quilombola, e na faculdade eles não te ensinam nada sobre isso. O currículo trabalhado foi sobre a educação dos índios, mas a educação quilombola eu não tive nenhuma disciplina. Acho que deveria ter, porque se tem educação indígena, por que não tem educação quilombola?¹¹

Na verdade, eu acho que não foi a formação inicial, mas a minha atuação aqui no Quilombo que subsidia a minha prática, pois na minha formação inicial não experiencie essa realidade, não tem experiência dessa realidade¹².

A educação superior, enquanto formadora de professores, ainda carece de articulação em nos processos formativos que envolvem: ensino, pesquisa e extensão e currículo sobre educação escolar quilombola e suas particularidades, uma vez que na formação de professores para a atuação na educação escolar quilombola este currículo tem um sentido de urgência, e isso pode impelir a realização de políticas afirmativas que corrijam as desigualdades educacionais. Não se deve esquecer que a efetivação de um processo de formação inicial e continuada é uma responsabilidade dos Sistemas de Ensino e deverá ser garantida como direito (BRASIL, 2012).

Percebe-se, então, uma clara necessidade de que seja ofertada a formação continuada de professores que já estão atuando na educação escolar quilombola, a fim de estimular que sua prática pedagógica seja voltada para as diretrizes que a Resolução 08/2012 aponta.

Os processos de formação continuada poderão ser realizados por meio de ofertas de oficinas, cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento e especialização, presenciais e a distância, que correspondam às principais demandas de formação dos professores. Tais cursos inserirão em seus currículos os temas apontados nestas Diretrizes, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

¹¹ Professora Carla em entrevista realizada em 11 de setembro de 2016.

¹² Professora Ana em entrevista realizada em 11 de setembro de 2016.

Sobre a relação de pertencimento, observa-se, de acordo com a professora Ana, que se deu pela vivência com a comunidade, ao entender que “a escola não existe sem o quilombo e o quilombo não existe sem a escola”¹³. Esse pertencimento se estabeleceu mediante sua vivência na escola, sendo construído com a participação dos moradores no cotidiano da escola, que se compreende como “herança” da luta pela educação escolar no território, conforme narrado pela professora Sandra.

As professoras empenham-se para desenvolver sua prática pedagógica, ainda que tenham de enfrentar algumas dificuldades decorridas da falta de materiais didáticos, merenda escolar, entre outros, e acabam exercendo funções que não estão no âmbito da docência, como preparar o lanche escolar das crianças. Uma das professoras entrevistadas traz em sua fala que as professoras, depois dos moradores quilombolas, estão na linha de frente para lutar em prol de melhoria da escola e fazer com que os alunos se sintam pertencentes àquele espaço. Entre os relatos das professoras foi comum a afirmação de que as crianças e os jovens não se reconhecem como quilombolas.

Com base nesse cenário, constata-se que a atuação de professores que estão na educação escolar quilombola ainda carece de apoio pedagógico, de recursos para a escola, e tudo isso influencia diretamente na execução de suas tarefas. No entanto, a partir dessa vivência com a escola, com os moradores quilombolas e com os alunos, as professoras estabelecem um vínculo identitário, ainda que incipiente, em particular com suas lutas, incorporando, assim, a pretensão de serem pessoas aliadas aos que resistem, com o intuito de buscar políticas públicas para a escola.

A identidade quilombola apresenta-se estreitamente vinculada às formas como esses grupos relacionam-se com seu território, assim como com sua ancestralidade, tradições e práticas culturais, numa relação em que território e identidade seriam indissociáveis (CARVALHO; LIMA, 2013, p. 331).

As professoras apontam, porém, que os alunos ainda possuem uma identidade quilombola distante da realidade local, no sentido de que não se reconhecem como tal, e que isso causa preocupação, pois é cada vez mais constante a evasão dos jovens do Quilombo. “[...] É a formação de uma juventude que não tem mais nenhuma empatia com o modelo de vida de sua própria família e que muitas das vezes está pronta a trocar o campo pela periferia urbana [...]” (ARRUTI, 2011, p. 34).

¹³ Professora Ana em entrevista realizada em 11 de setembro de 2016.

Eles não são nem conscientes que são quilombolas, e, quando falamos nisso, os maiores de 4 anos já não aceitam. E por isso eles podem perder as oportunidades de crescimento. E esse ensinamento tem que ser desde pequeno, porque se eles forem educados sabendo da sua origem, da comunidade e os direitos dados pelo governo, eles vão crescer muito, e isso é muito importante¹⁴.

Na verdade, acho que isso não é trabalhado, faltou a conscientização na parte da escola, faltou a comunidade também ajudar, porque, para eles, ser quilombola soa feio, apesar que na escola a professora que eu conversei que ela já fez esse trabalho. É uma professora que gosta, assume sua identidade que é quilombola. Porque eles sentem vergonha de sua raça. Acho que tem que ter o conteúdo, planejamento para trabalhar isso. As crianças não se reconhecem enquanto quilombola e às vezes nem como negras; para elas, o negro é aquele negro escuro, e eles se consideram morenos¹⁵.

Nos relatos apresentados pelas professoras, percebem-se alguns equívocos que são cometidos e construídos para silenciar o racismo sistêmico existente na sociedade, como no caso da questão de o negro ser racista com ele mesmo, por não se reconhecer como tal. Assim, entende-se que o racismo é significação de poder, imposto a fim de coisificar aquele que é tido como inferior, para o manipular. Dessa forma, a concepção da identidade que é colocada nessas falas refere-se à identidade como inata ao sujeito, quando se sabe que, ao contrário disso, ela é construída. Então, as estratégias para ressignificação da identidade quilombola, devem ser traçadas pelas práticas educativas escolares das professoras, com projetos, conversas, trabalhos pedagógicos, etc., para subverter essa realidade. Segundo Campos (2014, p. 18):

A ideia ou conceito de Educação enquanto parte ou totalidade da cultura nos leva a perceber como as práticas sociais estão relacionadas na construção do saber, ao passo que o ser humano cria e/ou pratica uma ação cultural com o mundo e os outros sujeitos sociais ele também se desenvolve da sua interação com a sociedade. Nesse aspecto, a Educação deve ser vista como parte da organização social e fruto da situação histórico-social da humanidade, pois é elemento do processo cultural. E a transmissão de cultura está presente em diversas relações da realidade social, como: suas crenças, seus valores, seus hábitos, seus costumes, suas atitudes e seus desejos que evidenciam, além de suas práticas, seu caráter simbólico expresso no ambiente social.

Quando foi perguntado se a escola desenvolve algum projeto pedagógico que aborde as questões da identidade quilombola, as professoras apontaram que a escola ainda não apresenta perspectivas educacionais como estas. No entanto, elas estão desenvolvendo estudos na comunidade para começar a trazer essas questões para a sala de aula.

Em uma das visitas feitas à comunidade, houve uma reunião com as professoras das escolas quilombolas das comunidades que atendem ao território de Guajará-Miri e Itacoã, para arquitetar um novo quadro de organização de horário docente, de acordo com o qual, às sextas-feiras, as professoras disponibilizariam de um tempo específico para organizar seus planos de aula, elaborar projetos, articular com os moradores a criação do Projeto Político Pedagógico

¹⁴ Professora Ana em entrevista realizada em 11 de setembro de 2016.

¹⁵ Professora Carla em entrevista realizada em 11 de setembro de 2016.

das escolas, conhecer a realidade e a história das comunidades para direcionarem as aulas neste contexto. O objetivo é oportunizar que as professoras sejam pesquisadoras em seus ambientes de trabalho, pois a proposta central é suprir a lacuna nas práticas pedagógicas voltando-as para a realidade local das comunidades. As pesquisas visam ao conhecimento e à identificação da história local.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2016, p. 14).

Contudo, para dar prosseguimento à construção de projetos educativos à luz da identidade quilombola, até mesmo do Projeto Político Pedagógico, que a escola não possui e, portanto, não desenvolve, faz-se necessário traçar um leque de aspectos: conhecimento curricular pedagógico, teórico e profissional, bem como uma apropriação das nuances do território, as quais são específicas, singulares e particulares de cada lugar. Desta forma, há um vínculo ainda tênue entre a escola e a comunidade quilombola que não possibilita a construção de uma escola que dialogue com a cultura local.

6 CONCLUSÃO

A pesquisa revela que os territórios quilombolas apresentam para os moradores algo que transcende a terra e ganha outras significações de pertencimento, como a escola, a igreja, os campos de futebol, o cuidado da roça, a religiosidade e tudo que está envolvido em seu cotidiano. E isso mostra o envolvimento dos moradores na luta pela construção da primeira escola na comunidade, configurando posturas de rompimento da história racista e silenciadora que foi a entrada do negro nos centros educacionais.

Neste sentido, a partir da pesquisa, a identidade quilombola em cenário configura-se como uma estratégia subsidiária de resistência, a fim de fomentar reivindicações políticas no que se refere à garantia de infraestrutura em termos de benefícios para a escola e para a comunidade como um todo.

A escola quilombola pesquisada apresenta um vínculo com os moradores da comunidade que a impulsiona no conhecimento dos direitos amparados por leis, mas que ainda é muito pouco para consolidar laços efetivos identitários do quilombo.

Em termos de formação inicial das professoras que atuam na escola quilombola pesquisada, aponta-se uma lacuna, pois, segundo elas, não tiveram acesso a um currículo que

contemplasse a discussão acerca da educação escolar quilombola, o que torna invisíveis as suas práticas pedagógicas conectadas com essa educação, embora tenha se percebido um tímido movimento de inserção dessa temática em suas práticas educativas.

A pesquisa identificou que as professoras e os moradores possuem uma proximidade de interesses em relação à escola, o que os impulsiona a construir projetos políticos educacionais que visibilizam o pertencimento e a identidade quilombola e os leva a lutar por uma melhor infraestrutura escolar.

REFERÊNCIAS

- ARRUTI, José Maurício. Da “Educação do Campo” À “Educação Quilombola”: identidade, conceitos, números, comparações e problemas, **Raízes**, v. 33, n. 1, p. 164-179, jan./jun. 2011.
- BANTON, Michael. **A Ideia de Raça**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e Branqueamento no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida. (Org.) **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 1-189.
- BRASIL. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. 164p. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 24 jan. 2016.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola. **Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012**. Brasília, DF: MEC, 2012.
- CAMPOS, Laís Rodrigues. **Educação Escolar Quilombola e o Currículo Escolar Histórico-Cultural: olhares sobre as práticas educativas de um quilombo em São Miguel (PA)**. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, 2014. p. 1-28.
- CARVALHO, Roberto Monique Amâncio; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa; Comunidades Quilombolas, Territorialidade e a Legislação no Brasil: uma análise histórica, **Revista de Ciências Sociais**, n. 39, p. 329-346, out. 2013.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- DECHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A Identidade em Psicologia Social: dos processos identitário às representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 13. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 90. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Brasil: LTC, 1988.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.
- MALCHER, Maria Albenize Farias; NAHUM, João Santos. A Formação das Comunidades Negras Rurais de São Judas e Cravo, no Estado do Pará. Porto Alegre: [s. n.], 2010. p. 1-12.
- MELO, Zélia Maria de. **Os Estigmas: a deterioração da identidade social**. 2000.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: uso dos sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.