



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

RICARDO AUGUSTO GOMES PEREIRA

JUVENTUDE DO CAMPO E QUILOMBOLA

**Educação e identidade cultural na Comunidade Quilombola
de Itaboca - Inhangapi – PA**

BELÉM

2011



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

RICARDO AUGUSTO GOMES PEREIRA

JUVENTUDE DO CAMPO E QUILOMBOLA

**Educação e identidade cultural na Comunidade Quilombola
de Itaboca - Inhangapi – PA**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará, Linha Currículo e Formação de Professores, como requisito para obtenção do título de Mestre, sob a Orientação do Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

BELÉM

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Federal do Pará - Instituto Ciências de Educação – ICED

P436j Pereira, Ricardo Augusto Gomes

Juventude do campo e quilombola: educação e identidade cultural na Comunidade Quilombola de Itaboca – Inhangapi/PA/ Ricardo Augusto Gomes Pereira - Belém, 2014.

150 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Para, Belém, 2014.

Orientador: Salomão Antonio Mufarrej Hage

1. Cultura popular. 2. Identidade cultural. 3. Comunidade Quilombola de Itaboca – Inhangapi/PA. 4. Educação. I. Hage, Salomão Antonio Mufarrej. (Orient.) II. Título.

CDD 21^a ed.: 306.098115

RICARDO AUGUSTO GOMESPEREIRA

JUVENTUDE DO CAMPO E QUILOMBOLA

Educação e identidade cultural na Comunidade Quilombola de Itaboca -

Inhangapi – PA

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará, Linha Currículo e Formação de Professores, como requisito para obtenção do título de Mestre, sob a Orientação do Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

DATA: _____/_____/_____.

CONCEITO: _____.

ORIENTADOR

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage – PPGED/UFPA

ORIENTADOR

Prof. Dr. Prof. Dr. Dilenio Dustan Lucas de Souza – UFJF

MEMBRO EXTERNO

Prof. Dr. Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva – PPGED/UFPA

MEMBRO INTERNO

Dedico esta dissertação aos Moradores do Quilombo de Itaboca que abriram as portas da comunidade para que eu vivenciasse com eles os desafios da identidade cultural, em especial para: Dona Francisca, senhor Manoel Reis da Silva, professora Leila Azevedo, às jovens: Eluane, Raimunda e Raimunda Elisiane.

Agradeço,

A Deus, que me iluminou até aqui e que com certeza me fortalecerá até o final, pois, parafraseando Gilberto Gil, continuar com fé eu vou, porque ela não costuma falhar;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage, que, com sua experiência, ilumina os caminhos investigativos percorridos até aqui;

Aos meus amigos do mestrado 2011, que trilharam comigo as angústias e os prazeres da formação;

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo da Amazônia – GEPERUAZ, pelas oportunidades vivenciadas nesses cinco anos de caminhada;

Ao Grupo de Estudo Sociedade, Cultura e Educação (GESCEd) da UFPA – Campus Castanhal, na pessoa do Prof. Dr. Assunção Amaral, que, com seus bolsistas, oportunizou que penetrasse com eles no universo do Quilombo de Itaboca;

À Joana Machado pela ajuda de me orientar nos caminhos do conhecimento da diferença e igualdade racial;

À Keite Alice Ramos pelos cominhos percorridos e compartilhamento dos bons e maus momentos.

“Nossas vidas começam a terminar no dia em que permanecemos em silêncio sobre as coisas que importam”.

Martin Luther king

RESUMO

JUVENTUDE DO CAMPO E QUILOMBOLA

Educação e identidade cultural na Comunidade Quilombola de Itaboca - Inhangapi – PA

Esta pesquisa problematizou a educação no contexto de uma comunidade quilombola, sobre a qual procurou saber como a educação influencia a identidade cultural de jovens quilombolas. A investigação teve por finalidade analisar a relação entre educação e identidade cultural de jovens na comunidade quilombola de Itaboca no Município de Inhangapi-PA, que para atingi-la adotou-se como percurso metodológico a pesquisa participante e a análise de conteúdo para examinar as narrativas de sujeitos e jovens da referida comunidade. Os resultados mostraram que a comunidade ainda está em processo de apropriação do processo de reconhecimento de seu território, tendo a educação um valor indelével, especialmente para os jovens que veem nela chance de continuidade de estudos e profissionalização sem modificar sua identidade. No entanto, a relação do quilombo com a cidade revelada na narrativa dos jovens, por um lado, mostra a assimilação das identidades urbanas que propiciam sociabilidades diversas. Por outro lado, essa sociabilização também traz o contato danoso com a violência e as drogas. A finalização da pesquisa aponta para a necessidade de maior mobilização em torno da educação com a perspectiva da ampliação da igualdade social.

Palavras-chave: Quilombo. Educação. Identidade cultural. Juventude do campo. Juventude quilombola.

ABSTRACT

YOUTH FIELD AND QUILOMBOLA:

Education and cultural identity in the Quilombo Community Itaboca - Inhangapi - PA

This research problematized education in the context of a Maroon, upon which looked into how education influences the cultural identity of young Maroons. The research aimed to analyze the relationship between education and cultural identity of young people in maroon community of the Municipality of Itaboca Inhangapi - PA which to achieve it was adopted as the methodological research participants and content analysis to examine the narratives of subjects and young people of that community. The results showed that the community is still in the process of appropriation of the recognition process of its territory and has a value indelible education, especially for young people who see her chance to continue their studies without changing its identity. However, the relationship with the city of Quilombo revealed in the narrative of young people on the one hand, shows the assimilation of urban identities that provide sociability different. On the other hand, this also brings socialization harmful contact with violence and drugs. The completion of the research points to the need for greater mobilization around education perspective eat the expansion of social equality.

Keywords: Quilombo. Education. Cultural identity. Rural youth. Youth maroon.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Mapa do Pará com os Territórios Quilombolas, localizando o município de Inhangapi.....	39
Figura 02: Mapa de Localização do Território Remanescente de Quilombola Itaboca.....	42
Figura 03: Croqui da Comunidade de Itaboca. Fonte: Prof^ª. Leila Azevedo.....	48
Figura 04: Igarapé Inhangapi.....	52
Figura 05: Mapa Conceitual sobre juventude.....	74
Figura 06: Jovens manuseando celular em Itaboca.....	87
Figura 07: Entrevista com Sr. Mereré em frente ao campo de Futebol de Itaboca no Mês de Março de 2012.....	90
Figura 08: Roça de mandioca e pomar familiar.....	91
Figura 09: Casa de farinha em desuso na comunidade.....	92
Figura 10: Caminho para o Igarapé Inhangapi.....	93
Figura 11: Senhor Manoel Reis da Silva – “Mereré”.....	96
Figura 12: Dona Francisca.....	96
Figura 13: Professora Leila Azevedo.....	96
Figura 14: Jovens na oficina de redação para o 1º processo seletivo quilombola da UFPA.	98
Figura 15: O presidente da associação de moradores e as jovens participantes da pesquisa.....	99
Figura 16: mística organizada para o encerramento das atividades da associação de moradores de Itaboca de 2012.....	99
Figura 17: Capela de Santo Antonio na localidade de Quatro Bocas na comunidade quilombola de Itaboca.....	114
Figura 18: Eluane.....	117
Figura 19: Raimunda.....	117
Figura 20: Raimunda Elisiane.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 02: Contagem dos resumos por palavra-chave sobre juventude.....	56
Quadro 03: Objetos e problemas das dissertações sobre juventude na produção do período de 2007 a 2011.....	57
Quadro 04: Programas e linhas de pesquisa das dissertações sobre juventude na produção do período de 2007 a 2011.....	59
Quadro 05: Programas e abordagens metodológicas das dissertações sobre juventude na produção do período de 2007 a 2011.....	60
Quadro 06: objetos e problemas de pesquisa das dissertações sobre juventude do campo na produção do período de 2007 a 2011.....	63
Quadro 07: Instituições, programas e linhas de pesquisa das dissertações sobre juventude do campo na produção do período de 2007 a 2011.....	65
Quadro 08: Programas e abordagens metodológicas das dissertações sobre juventude do campo na produção do período de 2007 a 2011.....	66
Quadro 09: Objetos e problemas das dissertações sobre juventude quilombola na produção do período de 2007 a 2011.....	67
Quadro 10: Instituições, programas e linhas de pesquisa das dissertações sobre juventude quilombola na produção do período de 2007 a 2011.....	68
Quadro 11: Programas e abordagens metodológicas das dissertações sobre juventude quilombola na produção do período de 2007 a 2011.....	69
Quadro 12: Categoria de análise das Narrativas de sujeitos de Itaboca.....	103
Quadro 13: Categoria de análise das narrativas de jovens de Itaboca.....	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Número de escolas municipais em área de remanescentes de Quilombos por Município do Estado do Pará no ano de 2012.....	110
Gráfico 02: Número de salas de aulas municipais em área de remanescentes de Quilombos por Município do Estado do Pará no ano de 2012.....	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 CAMINHOS TEÓRICOS: BUSCAS E ENFRENTAMENTOS.....	21
2.1 SUJEITOS EM MOVIMENTO: EDUCAÇÃO DO CAMPO E AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE.....	21
2.2 HISTÓRIA, RECONHECIMENTO E TENSÕES NO CONTEXTO DA NEGRITUDE E COMUNIDADES QUILOMBOLAS NA AMAZÔNIA PARAENSE.....	29
2.3 JUVENTUDE DO CAMPO E QUILOMBOLA: DEFINIÇÃO, CAMPO ACADÊMICO, POLÍTICAS E IDENTIDADES.....	53
2.3.1 Discussão sobre juventude no âmbito da produção acadêmica brasileira.....	56
2.3.2 Discussão sobre juventude do campo no âmbito da produção acadêmica brasileira.....	61
2.3.3 Discussão sobre juventude quilombola no âmbito da produção acadêmica brasileira...	67
2.3.4 Juventude: marcas de uma identidade.....	70
2.3.5 Juventude do campo e juventude quilombo: Visibilidades.....	83
3 NAS TRILHAS DO QUILOMBO DE ITABOCA, PISTAS METODOLÓGICAS.....	90
3.1 POR ENTRE RIOS E IGARAPÉS NA BUSCA DA IDENTIDADE QUALITATIVA E O TIPO DE PESQUISA E SEUS INSTRUMENTOS DE COLETA DE NARRATIVA DE SUJEITOS E JOVENS DO CAMPO E QUILOMBOLA.....	94
4 DO MUNDO DAS PALAVRAS AO MUNDO REAL: INTERPRETAÇÕES DO CONTEÚDO NARRATIVO DE SUJEITOS E JOVENS QUILOMBOLAS.....	105
4.1 IDENTIDADE CULTURAL E AUTOIDENTIFICAÇÃO.....	105
4.2 IDENTIDADE CULTURAL E JUVENTUDE QUILOMBOLA.....	117
5 CONSIDERAÇÕES À GUIA DE UM FIM.....	129
REFERÊNCIAS.....	134
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	145
APÊNDICE B – Termo de autorização de uso de imagem	146
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os sujeitos e jovens da Comunidade Quilombola de Itaboca.....	148
APÊNDICE B – Cartografia das Escolas Quilombolas no Estado do Pará.....	150

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se na temática da juventude do campo e quilombola, cuja delimitação se deu no âmbito da Comunidade Quilombola de Itaboca no município de Inhangapi-PA, a qual investigou a relação entre educação e identidade cultural dos jovens da referida comunidade.

Quando decidi fazer outro curso de pós-graduação em nível de mestrado, foi pensando em nivelar a minha formação inicial que foi em magistério e posteriormente em Pedagogia e dar continuidade na minha formação na área de educação, pois já havia cursado um mestrado profissional em Gestão e Desenvolvimento Regional na Universidade de Taubaté em 2008, no qual tratei da temática juventude relacionada ao *locus de controle*¹ de alunos do Ensino Médio, analisando o Projeto Alvorada que foi uma iniciativa do final do governo de Fernando Henrique Cardoso, que envolvia investimentos nos estados brasileiros com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Esse projeto apresenta uma série de programas, como o Programa Desenvolvimento do Ensino Médio, o qual foi analisado como *locus* o município de Marituba, por ser este um dos municípios do Pará que tinha o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) abaixo de 0,14 e também por estar localizado na região metropolitana de Belém.

Minha opção em investigar a juventude era motivada pela minha atuação no Departamento do Ensino Médio durante vinte anos e por conhecer a realidade das escolas e do sistema educacional paraense e nunca ter visto uma política influir efetivamente na vida das pessoas, considerando ser esta a finalidade de uma política. Esse interesse pelo Projeto Alvorada fundamenta-se no volume de investimentos que foi feito na rede de ensino e que não teve repercussão na qualidade do mesmo, visto que escolas não foram concluídas, laboratórios não funcionaram adequadamente, obras concluídas com qualidade duvidosa entre problemas que impediram a efetividade do que foi inicialmente previsto no Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio, que tinha como meta construir escolas, equipar laboratórios, adquirir mobiliário. Essas metas não tiveram os resultados esperados, uma vez que se almejavam a ampliação do acesso ao Ensino Superior e melhoria dos resultados das avaliações da época que era o

¹ Corrente da Psicologia Behaviorista que estuda o comportamento relacionado às crenças internas ou externas das pessoas que têm em Julian Rotter sua maior expressão por ter desenvolvido um estudo pioneiro com jovens nos EUA na década de 1960.

Sistema Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Conhecer como se processa uma política e os impactos que têm sobre os jovens e suas condutas foi importante para querer aprofundar como essa problemática dos jovens ocorria em outros contextos, em especial a parcela jovem da população negra. Foi quando iniciei estudos independentes acerca da temática relações étnico-raciais, para compreender os processos que envolvem a igualdade racial, nos quais pude constatar que o racismo é real, mas a presença histórica do movimento negro no Brasil produziu uma série de medidas que tem colaborado com o enfrentamento da desigualdade racial no país.

Esse momento foi de grandes descobertas, pois a minha entrada no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia Paraense (GEPERUAZ), fez-me reencontrar a Amazônia, pois no curso de mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional essa região foi estudada na ótica do seu desenvolvimento. O GEPERUAZ não perde o desenvolvimento da Amazônia de vista, uma vez que a preocupação do grupo se localiza nas pessoas, nas populações com suas culturas e educação próprias. Essa inserção me fez discernir as populações quilombolas que, com identidade específica, compartilham o espaço do campo e enfrentam sérias problemáticas relacionadas ao reconhecimento de sua memória coletiva, ancestralidade africana, formas de uso dos recursos naturais e produção agrícola.

A definição dessa temática advém de minha constituição docente, uma vez que sempre estive envolvido com os movimentos culturais do folclore da Amazônia, o qual, na minha prática escolar era utilizado na aplicação de conteúdos e isso referenciava o meu trabalho, mas que ao longo do tempo fui me afastando, o que deu lugar a práticas distantes da dimensão cultural que antes permeava minha prática.

Esta dissertação fez despertar em mim a necessidade de retomar a essas práticas, visto que a educação superior é o exercício do tripé ensino, pesquisa e extensão e por isso é necessário ter a cultura como aliada na estruturação de um currículo que incorpore a cultura como princípio educativo, especialmente onde atuo, no curso de Pedagogia.

Ao longo desse tempo envolvido pela identidade cultural da Amazônia, aliás, nasci desse ventre, a mesma barriga que gerou todas as identidades que constituída nas tramas e redes sociais de nossa terra, que guarda saberes, signos e símbolos construídos

por muitos e eu sou outro ou mais um que se colocou a caminhar pelas vicinais, estradas, rios e igarapés de Itaboca para descobrir a identidade de uma comunidade que ainda busca compreender a própria identidade, considerando que atingidos por uma onda de reconhecimento territorial, a referida comunidade vive tempos incertos quanto a sua origem, fato que está relacionado ao tempo de incertezas em que vivemos, marcado pela regulação de lugares e pessoas.

O meu primeiro contato com a comunidade quilombola de Itaboca ocorreu quando acompanhei a elaboração de monografias de amigos que faziam estudos de pós-graduação, na qual foram feitas visitas que, por meio das quais entendi o contexto político-sociocultural, em especial a presença dos jovens e a precariedade da educação no interior da comunidade.

Inicialmente minha intenção era investigar a relação quilombo-cidade no contexto da educação escolar de forma a compreender como isso influenciava a identidade cultural dos jovens de Itaboca. Com a intensificação das visitas à comunidade e dialogando com os sujeitos e jovens fui observando que seria dispendioso em custo e tempo, pois, investigar esse problema na forma como tinha sido concebido, exigiria acompanhar os jovens na escola. Ressalto que não existe escola em Itaboca que comporte todas as etapas da Educação Básica. A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Antonio Fausto da Trindade”, situada na localidade de Quatro Bocas, na entrada do território, inaugurada em 03 de Junho de 2000 e reformada em 2011, atende à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os adolescentes e jovens que desejam continuar seus estudos têm que se deslocar para escolas na sede do município de Inhangapi ou para Castanhal. Essa dispersão dos jovens nesses dois municípios representou a grande dificuldade de continuar com essa investigação nessa direção e motivou a revisão da problemática que passou a focalizar a educação e a relação com a identidade cultural dos jovens.

Assim, esta pesquisa tem por finalidade analisar a relação entre educação e identidade cultural de jovens que vivem na Comunidade Quilombola de Itaboca no Município de Inhangapi-PA, a qual guiou a construção teórica que foi elaborada a partir de temas que colaborassem com a compreensão da afirmação identitária que foram desencadeados pela Constituição de 1988, atribuindo às comunidades quilombolas o caráter de remanescente. Segundo Almeida (2011), essa denominação dada por esse documento é engendrada por um processo histórico de *interesse operacional* de controle

dos recursos naturais existentes nos territórios quilombolas. Há que se destacar que historicamente a noção de quilombo é associada a lugar de refúgio de pessoas criminalizadas, segundo Almeida (2011), é originada no controle que a coroa portuguesa e posteriormente o governo imperial tinha em conter a posse das terras para doá-las a grandes latifundiários.

Debati a problemática em consonância com as tensões que ocorrem em torno das populações do campo, considerando que a educação do campo é produzida a partir do enfrentamento que essas populações defrontam-se continuamente, em particular, depois de 1980, período em que se intensificou a presença do capital hegemônico no campo na forma do agronegócio que motivou a organização de uma série de movimentos protagonizados pelos trabalhadores do campo, que envolvidos em muitas pautas reivindicatórias, passaram a exigir também educação de qualidade em oposição à precariedade de suas escolas (CALDART, 2012).

Com esse aprofundamento, estudar a educação do campo representou se voltar para a diversidade da população que a compõe e esse é um avanço que não está presente somente no campo, mas é uma marca da educação brasileira hoje, que a partir de 2003 passou a contemplar grupos sociais antes invisibilizados em diversas áreas da política social brasileira. A educação do campo está na base dessas mudanças, pois advoga identidades coletivas apoiadas pelos movimentos sociais que a legitimam como expressão de sua luta.

Esses fundamentos guiaram-me na busca para compreender a temática juventude, que vinha se configurando no âmbito das pesquisas no meio acadêmico brasileiro e por descobrir que Spósito (2009) havia realizado um amplo estado da arte no período entre 1999 e 2006, mostrando que a referida temática é investigada considerando categorias diversas, mas não comparecendo as categorias juventude do campo e quilombola. Ao considerar essa constatação de Spósito (2009), iniciei um estado da arte que envolveu buscas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), focando três categorias: juventude, juventude do campo e juventude quilombola, entre os anos de 2007 e 2011, analisando somente as dissertações.

Essa opção partiu da minha experiência com a participação na pesquisa “A Presença de Paulo Freire nos Sistemas Públicos de Ensino: análise de resumos de Tese e Dissertações sobre a EJA e experiências de gestão educacional” em 2012, na qual

observei que é rica a experiência de análise desses dois tipos de trabalho, mas que quando realizados juntos, confundem-se e dificultam enxergar os objetos com maior clareza. No entanto, tenho consciência de que existem muitos trabalhos que realizam essa tarefa de forma unificada como a pesquisa presença de Paulo Freire e a pesquisa de Spósito (2009), mas para criar consonância entre meu trabalho que é uma dissertação, resolvi realizar o referido estado da arte, analisando somente dissertações sobre juventude, juventude do campo e juventude quilombola.

Desenvolver essas análises em torno das teorias sobre autoidentificação, reconhecimento, diversidade e juventude foram importantes para que eu pudesse prosseguir a observação e reflexão do que vinha se descortinando aos meus olhos em cada visita e atividade que participava no interior da comunidade. Nesse sentido, as festas, as reuniões da associação, conversas informais, os projetos de extensão do Grupo de Estudo Sociedade, Cultura e Educação (GESCED), da UFPA de Castanhal, foram momentos que me propiciaram constatar que as teorias analisadas anteriormente tinham um forte fundamento na prática que eu via e vivia.

Assim, sem me dar conta, estava participando da vida da comunidade, observando seus modos de vida, tentando compreender os sentidos que atribuíam aos acontecimentos que se sucediam e, a partir disso, como diz Brandão (2002), aprender com a prática, a teoria que se desvela no olhar, nos rostos, nas expressões e linguagens em forma dos conflitos que, como pesquisador e cidadão almejava transformar. No entanto, a transformação é lenta e não depende da ação efetiva da pesquisa. A pesquisa em si cumpre o papel analítico das situações que se revelam.

Uma condição necessária à compreensão do processo investigativo é o envolvimento do pesquisador com seu objeto, pois estar inserido é estar a serviço desse objeto, dispor-se a viver com ele, compartilhar o que julgo ser uma ação libertadora que tem motivado, segundo Brandão (2002), o aparecimento de uma nova ciência. Essas palavras traduzem meu sentimento sobre a pesquisa participante, a qual elegi como meio para investigar a comunidade e os jovens de Itaboca, partindo do princípio de que a pesquisa seria guiada pela palavra, pois elas são as guardiãs das ideias, compreensões e entendimentos do mundo interno e externo das pessoas.

Penetrar no universo da palavra é mergulhar em significados e atribuições que são permeados por uma constante luta pelo poder em si mesmo e também o poder a que se está submetido. A análise das narrativas dos jovens e sujeitos da Comunidade

Quilombola de Itaboca teve isso como norte, pois, para não ser impregnada de técnica, primei em descobrir *as posições e relações de classe* que se organizam nos *arranjos da sociedade*. Brandão (2002) também alerta que para o pesquisador que se lança na aventura de pesquisar grupos populares não basta participar, é necessário adquirir o direito de intervenção de penetrar no lugar e no seu cotidiano. Para coletar as narrativas dos sujeitos e jovens da Comunidade Quilombola de Itaboca utilizei Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e do uso de imagens a fim de garantir uma postura ética na análise dos ditos de todos os sujeitos (ver anexos A, B e apêndice A). Para analisar o material escrito coletado na relação com os sujeitos e jovens de Itaboca utilizei a análise de conteúdo com a finalidade de captar a mensagem e o contexto no qual foi construída.

A análise de conteúdo desenvolvida neste trabalho apontou duas categorias a partir do que foi vivenciado com os sujeitos e jovens. A primeira é a autoidentificação, na qual se examinou a compreensão dos sujeitos acerca do reconhecimento que se consumou em 2010 com a titulação do território como remanescente quilombola. A segunda é a identidade cultural e juventude quilombola, ambas as análises contam na seção “do mundo das palavras ao mundo real: interpretações do conteúdo narrativo de sujeitos e jovens quilombolas”.

O trabalho está organizado em quatro seções da seguinte maneira: A primeira é a fundamentação teórica que foi denominada como “caminhos teóricos: buscas e enfrentamentos”. Ressalto que essa denominação foi construída a partir das minhas impressões sobre a educação do campo e quilombola e em respeito aos processos históricos de luta e emancipações das populações do campo, entre elas, as quilombolas.

A segunda é dedicada aos percursos metodológicos, nos quais descrevo minha experiência com a pesquisa participativa e de construção dos meios e instrumentos que resultaram na análise de conteúdo das narrativas coletadas na relação com os sujeitos e jovens de Itaboca.

A terceira apresenta a análise das categorias estabelecidas a partir das narrativas que são discutidas à luz dos autores que ajudaram a compreender o universo que envolve a comunidade, os jovens e o processo educacional.

A última seção apresenta as considerações finais, as quais estão à guisa de uma finalidade, pois um tema chega a constatações no momento em se configurou,

considerando que, em se tratando de identidades, não há como afirmar que se chegou a um fim.

2 CAMINHOS TEÓRICOS

2.1 SUJEITOS EM MOVIMENTO: EDUCAÇÃO DO CAMPO E AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE

Esta seção é dedicada a analisar a educação do campo, apresentando definição e implicações dessa forma de educação direcionada às populações que vivem nessa área, tendo como foco da discussão, a diversidade de identidades presente nessas populações e as problemáticas enfrentadas por elas.

Há muito tempo, compreendi que pessoas e grupos compartilham de aprendizagens coletivas geradoras de processos de humanização. A educação é sempre um processo de humanização, pela qual os sujeitos nunca estão completos, mas é por meio dela que estes podem transpor a consciência ingênua a uma consciência crítica (FREIRE, 1983). É ela que imputa aos sujeitos uma consciência que nos conduz a ampliar nossa autonomia em relação ao mundo, pois, por meio dela, é possível compreender a relação entre opressores e oprimidos, a alienação que essa relação gera e a busca contínua por libertação.

Essas concepções influenciam a educação que legalmente é declarada como um direito de todos, visto que isso está presente nos principais documentos oficiais brasileiros, consagrando dessa forma uma condição inalienável das pessoas. No entanto, ao longo da história, a educação nem sempre foi para todos, já que parcelas significativas da população como índios, negros, pessoas deficientes e populações do campo, ainda requerem a garantia desse direito.

A Constituição de 1988, ao definir o direito à educação no artigo 205 como “*direito de todos e dever do estado e da família*”, indica que todos, independentemente de qualquer fato, terão seus direitos assegurados. No artigo 1º da Lei 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), consta que abrangerá processos formativos que podem se desenvolver desde a família até os movimentos sociais, perpassando pelo trabalho e manifestações culturais.

Essa amplitude de responsabilidades em torno da educação é resultado de enfrentamentos e disputas que se acirraram a partir da promulgação da Constituição de 1988. A LDBEN de 1996 também traz embates de projetos antagônicos sobre a educação, considerou que o poder hegemônico se fez fortemente presente na definição de conteúdo da Lei em oposição aos movimentos sociais que lutavam pela educação pública, gratuita e laica, pois esses princípios revelaram um projeto de educação que

rompia com o histórico privilégio das elites. Se considerarmos a educação como uma prática social presente em diversos momentos e contextos da vida humana, o projeto hegemônico nega o direito à educação, que no Brasil, desde a colonização, desconsidera esse direito como uma prioridade, uma vez que o modelo adotado pela colônia era o agrário-exportador, não havendo necessidade de formação para índios e negros para exercerem o trabalho agrícola.

A partir da homologação da LDBEN de 1996, as disputas de projetos antagônicos continuam, sendo que desta vez, a luta se dá no campo das políticas públicas. O projeto hegemônico que tem no estado sua maior expressão de manutenção continua a afrontar as camadas populares com políticas de baixa qualidade, mas repletas de regulação e sob o controle do capital.

Os grupos populares representados principalmente pelo protagonismo dos movimentos e organizações sociais refletem um projeto unitário que desconsidera a estratificação social e principalmente a hegemonia do capital em qualquer de suas faces. A partir dessa noção, esses movimentos organizados em torno dessa ideia se mobilizaram para garantia de direitos e reconhecimento de suas propostas.

A mobilização por uma educação de qualidade ampliou-se ao longo das décadas de 1990 e 2000, tanto no meio rural como no urbano. Ressalta-se que as populações do campo já tinham uma caminhada histórica de lutas, que motivadas pela posse da terra, buscavam também a garantia de educação com qualidade para os sujeitos que residem no meio rural do país, por meio da implantação de programas específicos para agricultores e suas famílias e para toda a diversidade de grupos sociais como quilombolas, indígenas, assentados, extrativistas, e tantos outros que ganharam voz e vez pela pressão dos movimentos sociais e organização dos trabalhadores do campo, das águas e das florestas. Fatos que fizeram surgir outra lógica de educação em oposição à concepção rural, como sinônimo de educação atrasada ou inferior, pois, ao contrário disso, a educação do campo valoriza as noções da prática social das populações do campo, sendo que esse espaço é visto como lugar “de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável” (SOUZA, 2008, p.1090).

A educação do campo pode ser compreendida como parte do movimento que a produziu, considerando suas experiências de lutas e enfrentamentos, que juntas são partes constituintes de um conceito em construção, uma vez que agrega as disputas em

diferentes momentos da recente história do país, a qual vem igualmente edificando um projeto pedagógico que atenda aos interesses dos sujeitos do campo. A Educação do Campo é um acontecimento que se efetivou no Brasil atual que tem nos trabalhadores do campo seu ator principal, juntamente com suas organizações e movimentos que têm por finalidade influir na política de educação em consonância com os interesses desses sujeitos, que relacionam as práticas educativas a princípios como trabalho, cultura e conhecimento às lutas sociais, às lutas de classe que se dão “entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana” Caldart (2012, p. 258).

Essa ideia de como a educação do campo é produzida, mostra os principais desafios que emergem da influência das políticas públicas de educação, que historicamente teve seu início com o lema *Educação Básica do Campo* em 1998, por ocasião da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás. No documento “Notas para análise do momento atual da Educação do Campo” de agosto de 2012 do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, descreve que a educação do campo tem sua história relacionada ao I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, em 1997, sendo que o batismo como educação do campo ocorreu I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia, Goiás em 1998 “reafirmada nas lutas e em sua identidade nas diferentes ações desde então e envolvendo progressivamente um conjunto maior de organizações e entidades”.

As concepções de Caldart (2012) e do FONEC (2012) concordam não só no relato da origem, mas principalmente na concepção de que educação do campo envolve todos os sujeitos do campo e suas diversidades e que continuamente é pautada nos âmbitos das reivindicações, mesmo que sob forte tensão como mostram, Kolling, Nery e Molina (1999, p. 26) apud Caldart (2012, p.260)

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político [...].

O caráter histórico e político que os autores atribuíram a educação do campo são importantes por revelarem a identidade do movimento por uma educação do campo, que continua a mobilizar os sujeitos do campo ao enfrentamento político, afinal, essa concepção nasce da pressão desses sujeitos sobre a política educacional direcionada às populações do campo. Essa educação, no seu percurso histórico, vem encampando novas lutas conforme a política hegemônica apresenta suas demandas. Especialmente a partir de 1999, observou-se uma nova fase da política do capital à agricultura “abrindo um novo ciclo, gerou uma nova aliança das classes dominantes e um novo lugar para o campo no projeto de capitalismo brasileiro, fase que está nesse momento em plena vigência e força” (FONEC, 2012, p.4).

Essa pauta que o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) assinala, comparece nos movimentos da educação do campo que partilham valores e ideias que se unem para cobrar políticas públicas de educação com qualidade para as populações do campo, pois as ações protagonistas dos movimentos sociais mediam o diálogo entre os movimentos sociais e o governo do país, sem, contudo, deixar de denunciar as situações que precarizam o trabalho e a educação no campo. Em 2011, o Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST), lança a campanha contra o fechamento das escolas do campo que teve por finalidade denunciar e convocar, não só os movimentos sociais, mas toda a população a se mobilizar contra essa determinação. Segundo o documento do FONEC (2012, p.22), “De acordo com o Censo Escolar do INEP, existiam 107.432 escolas no território rural em 2002. Em 2011, o número desses estabelecimentos de ensino reduziu-se para 76.229, significando o fechamento de 31.203 escolas no meio rural”.

A situação denunciada pelo MST e pelo FONEC constitui-se em uma das tensões que rondam o campo. Concentração de terras, grilagem, mortes de trabalhadores, desmatamento são alguns dos muitos problemas que coexistem no campo e que junto com a educação precarizada estão continuamente presentes nos fóruns, movimentos e organizações sociais. Antony Hall explica que estas problemáticas estão associadas aos ajustes econômicos relacionados às atividades agrícolas, hoje especialmente ligadas ao agronegócio, que tem mudado inclusive a geografia de regiões como a Amazônia, cuja relação com os trabalhadores é “frequentemente caracterizada

por conflitos violentos quando a ocupação dá lugar à competição” (HALL, 2005, p. 177).

Essa competição é que tem motivado o avanço do agronegócio e a entrada do capital internacional na agricultura no Brasil, Barrozo (2005) destaca o que vem acontecendo na Amazônia legal, onde é crescente a plantação de soja com a utilização de agricultura mecanizada em detrimento da agricultura familiar. Ao contextualizar o estado do Mato Grosso no contexto da região amazônica, Barrozo (2005, p. 192) mostra que muitos dos territórios ocupados pelo agronegócio eram territórios indígenas que ao longo do século XX foram ocupados por criadores de gado, seringueiros e agricultores emanados do Maranhão e do Pará que igualmente aos índios, começaram a perder as terras que conquistaram. “Neste período, o extrativismo do látex, a pesca, a agricultura de subsistência e a pecuária extensiva eram as atividades econômicas principais”.

As problemáticas apontadas por esses autores compõem como frentes de luta dos movimentos sociais que reivindicam e mobilizam os diversos grupos sociais a participarem desse movimento que a cada tempo se revigora em função das transformações que o capital impõe aos processos produtivos do campo. Esse esforço de mobilizar esses grupos é hercúleo, uma vez que os movimentos sociais têm suas histórias e conquistas próprias e, animá-los a olhar na mesma direção é tarefa que exige tempo, uma vez que não é fácil encontrar as convergências e unificar as lutas. Em relação à Amazônia, Almeida (2011, p.15) aponta que isso só foi possível porque os movimentos sociais do campo nos últimos anos se desatrelaram da influência dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, passando a conhecer na atualidade incrementos, “cujas formas de associação e luta escapam o sentido restrito da organização sindical e as formas de enquadramento urdidas pelo Estado”.

O movimento por uma educação do campo nas décadas finais do século XX representou igual alternativa de ser um movimento originado do seio das lutas e fora da lógica tecida pelo Estado. As frentes de luta encampadas pelos movimentos sociais do campo, a fim de agregarem força, convergiram e criaram novas lutas, especialmente as que se deram a partir das novas configurações do Estado a partir de 1980, obrigando os movimentos sociais a se diversificar e tornarem-se mais complexos (SCHERER-WARREN, 2006).

Scherer-Warren (2006) também chama a atenção para a produção científica nesse final e início de século acerca da diversificação e complexidade dos movimentos

sociais que não é tratada nessa produção, devido à quantidade de *sujeitos sociais* ou *cenários políticos* que emergiram dessa nova fase desses movimentos. É nessa dinâmica que as identidades surgem e tendem a pautar o reconhecimento no âmbito das políticas públicas, em especial as de educação.

O fato da educação do campo englobar a diversidade de grupos que tradicionalmente coexistem no campo, não significa que no seu interior não existam tensões ocasionadas pelas disputas internas no âmbito do próprio movimento que produziu a educação do campo na forma que se consolidou. Uma dessas tensões reside no conflito em torno das comunidades quilombolas serem ou não comunidades do campo. Esse conflito gira em torno da identidade própria das comunidades quilombolas, forjada historicamente desde a colonização e que ao longo do tempo vem se ressemantizando, passando da noção de lugar de refúgio de escravos a lugar de reminiscências que precisam ser tituladas.

Essa última visão passou a vigorar a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal naquele ano, o sentido de quilombo transformou-se, ganhando definição reduzida, uma vez que no artigo 68 desse documento e nas disposições transitórias, os quilombos perdem seu poder sobre a terra ao serem declarados “remanescentes de quilombos”, cabendo ao estado “emitir-lhes os respectivos títulos”. Essa determinação é geradora de tensão, pois a noção de quilombo exposta na Constituição desapropria esses sujeitos de terras, que há séculos são suas de direito, passando de donos a posseiros, dos quais é exigida a autoidentificação (ALMEIDA, 2011).

Esse contexto é necessário para se compreender que em educação, essas tensões têm marcado a presença constante de diferentes grupos e atores sociais em apresentar politicamente suas demandas e peculiaridades em oposição à ideia de inferioridade e assistencialismo que permeiam a sua história. Nessa busca por espaço, a Lei 10.639/2003 representou importante intervenção no currículo escolar, uma vez que determina a inclusão de conteúdos relativos à cultura e história Africana e Afro-brasileira, fazendo surgir regulações como As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pela Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar na Modalidade Quilombola na Educação Básica pela Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012, uma vez que a

definição do *status* de modalidade e o seu conceito foram estabelecidos na Resolução Nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que em seu artigo 41 define:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Assim, todas as questões relativas ao reconhecimento das identidades, hoje estão pautadas em leis específicas e representam a compreensão que está em desenvolvimento de que “a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais” (CONEB, 2008, p.65). Isso é reconhecido por Hall (2006, p.78) ao identificar que nesse momento da história, mesmo com o movimento da globalização atuando no sentido da desmobilização das identidades, estas resistem, já que “as identidades nacionais permanecem fortes, especialmente com respeito a coisas como direitos legais e de cidadania, mas as identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado mais importantes”.

Sabrina Moehlecke ao abordar o tema “As políticas de diversidade na educação no Governo Lula” em 2009, analisa as ações políticas educacionais da referida gestão e aponta que a diversidade é marcante nas políticas brasileiras de educação, com destaque para a Lei 10.639 de 2003 que torna obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira, ampliada pela Lei 11.645 de 2004 que inclui a obrigatoriedade da temática indígena, destacando também a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) como uma das ações que tiveram a marca da diversidade no referido governo.

Moehlecke (2009, p.463) advoga que a diversidade é constituída de identidades históricas e coletivas, uma vez que representam oposição ao modelo de estado moderno caracterizado pela “homogeneidade cultural”. Moehlecke mostra que a diversidade pauta-se no âmbito da literatura acadêmica como políticas de diversidade, inspiradas pelas ideias de Stuart Hall (2003) e Henry Giroux (1999) entre outros que a definem “Como direito à diferença, a diversidade articula-se à exigência de reconhecimento na esfera pública e política de grupos definidos como “minoritários”, “subalternos”.

Essa compreensão de política da diferença foi veiculada no Brasil por meio dos movimentos sociais na década de 1980 ao reivindicarem direitos sociais em torno da

situação da mulher, do negro e do indígena, os quais foram protagonistas na luta pela igualdade. Na opinião de Moehlecke (2009, p. 464):

O princípio da diferença questiona justamente a neutralidade e a efetividade dessa igual dignidade, ao afirmar que a identidade particular de um indivíduo ou grupo é ignorada, distorcida e forçada a se conformar a uma cultura dominante hegemônica que não a sua, atribuindo-lhe uma cidadania de segunda classe.

Partindo dessa ideia, a autora passou a examinar as ações do Ministério da Educação (MEC), identificando a preocupação desse órgão com a diversidade cultural nos instrumentos normativos, como também nas ações e programas, que, após extensa análise, chega a alguns aspectos importantes, como:

A fragilidade e a ambiguidade características da ação pública também são observadas nas tentativas de institucionalização dos programas e projetos do MEC articulados em torno das diversidades. O caráter errático da maioria dos programas, que em sua maioria não passam pelo Legislativo, faz com que eles dependam, em grande parte, das pessoas à frente de sua gestão, o que cria incertezas quanto à sua continuidade [...] (MOEHLECKE, 2009, p.484).

As impressões de Moehlecke (2009) coadunam-se com a finalidade desse texto ao refletir o reconhecimento das identidades em lados que se opõem. De um lado está a contemplação da identidade como ato político do estado hegemônico, e em oposição estão os grupos e comunidades que esperam pela efetivação de seus direitos, uma vez que tais instrumentos só foram possíveis por haver uma demanda histórica por parte dos movimentos sociais em relação à efetivação de políticas públicas que contemplassem de forma efetiva a diversidade cultural do país.

Dessa forma, a educação do campo representa hoje, na educação brasileira, um campo de mobilizações e tensões, por atender aos interesses da diversidade de populações. Isso é uma tarefa grandiosa que em certa medida está sendo alcançada por meio da articulação entre o movimento social e as instâncias oficiais, à medida que as políticas vão se configurando. Isso não quer dizer que tudo que os órgãos oficiais propõem como política é assimilado pelas populações e movimentos do campo.

De acordo com o exposto neste texto, as tensões são causadas pelo avanço do capital sob a forma da agricultura moderna que tem no agronegócio sua maior expressão e que pressiona os pequenos agricultores e agricultores familiares a venderem suas terras para o capital corporativo ou se adaptarem às modernas formas de agricultura, abandonando suas práticas e identidades. É contra isso que os movimentos sociais e as populações do campo se mobilizam e têm na educação do campo uma das vozes pela

qual é possível dizer não a essa forma de desenvolvimento que nega aos sujeitos sua identidade, coisificando suas existências.

2.2 HISTÓRIA, RECONHECIMENTO E TENSÕES NO CONTEXTO DA NEGRITUDE E COMUNIDADES QUILOMBOLAS NA AMAZÔNIA PARAENSE

Esta seção tem por finalidade discutir a história e as tensões que estão em torno das comunidades quilombolas, da negritude e a presença do negro no Pará, analisando o processo de reconhecimento, em especial na Amazônia, situando a Comunidade Quilombola de Itaboca, seu território e constituição.

A educação do campo tem se configurado um movimento de agregação das diversas populações que habitam historicamente territórios peculiares caracterizados pela diversidade dos grupos humanos que habitam o complexo conjunto amazônico, no qual se localizam populações ribeirinhas, assentadas, indígena, pescadores e as comunidades quilombolas, objeto da presente investigação.

No entanto, a constituição cultural que, em especial a população negra estabeleceu na Amazônia, foi baseada na resistência a todo um processo insidioso que inferiorizou a figura do negro ao longo da história do Brasil. Santos e Chaves (2007) argumentam que o reconhecimento de que o racismo é real na sociedade brasileira tem gerado formas de preconceito e discriminação cada vez mais sutis. Essa sutileza tem criado formas cada vez mais refinadas de perpetuar a discriminação racial no país, apesar de existirem leis que cumprem o papel de impedir tais comportamentos.

Kabengele Munanga é um autor central nesse debate, por ser ele o intelectual que vem apresentando discussões importantes quanto à identidade negra, a qual ele classifica de negritude a manifestação da identidade negra no Brasil atualmente, sendo o fio condutor desse debate as obras *Rediscutindo mestiçagem no Brasil – identidade nacional versus identidade negra* (2008) e *Negritude: Usos e sentidos* (2009), nas quais o autor manifesta preocupação com as transformações, os deslocamentos e os sentidos que a negritude, enquanto identidade vem delineando no Brasil. Procurou compreender o significado do ser em cada uma das raças/povos que entre nós vivem, sem, contudo, cair num *raciologismo* que Segundo Munanga (2008, p.18), seria o estudo das raças, mas compreendendo os efeitos que isto causou no subconsciente da população, principalmente o papel ideológico que o racismo teve para apartar parte do povo brasileiro, distanciando a população de sua cidadania.

Distante disso, Munanga (2008) analisa a mestiçagem a partir de concepções históricas e filosóficas, mostrando que, dependendo dos interesses, a mestiçagem passou por momentos de aceitação e repúdio, aliás, na maioria de repulsa, considerando os processos de *eugenia*² e de embranquecimento que objetivou a formação de uma raça pura, ideias geradoras de discriminação, racismo, preconceito e classificações infundadas que conduziram a humanidade a presenciar atrocidades em nome do regime das desigualdades das raças.

O autor ressalta que no caso brasileiro, a mestiçagem como traço de identidade era diferente da que vigorou nos EUA, Espanha ou Antilhas Francesas e no Caribe que tinham como princípios, “Não apenas teorizar, mas também, e, sobretudo, propor caminhos para a construção de sua nacionalidade, tida como problemática por causa da diversidade racial” (MUNANGA, 2008, p.47).

É nesse momento que o autor se posiciona afirmando que o processo de mestiçagem existente no Brasil desde a colonização e todas as concepções raciológicas desenvolvidas no Brasil foram danosos para a formação da identidade negra e afro-brasileira, postulando que a ampla mestiçagem, como a que se desenvolveu no Brasil nos séculos XVIII, XIX e XX, “contribuiu muito na evolução das atitudes raciais no Brasil”, exemplificado pelas aproximações entre brancos e negros que geraram os mulatos, os quais eram considerados como escravos, dada a soberania dos senhores sobre as terras, escravos e escravas (MUNANGA, 2008, p.79).

A visão de Munanga (2008) acerca da mestiçagem no Brasil, especificamente em relação ao negro, é que tais processos foram maléficis à identidade, já que ser negro no nosso país é uma questão de posição em relação a elementos sociais, culturais, psicológicos e econômicos em “e que estejam associados – maneiras, educação sistemática, formação profissional, estilo e padrão de vida –, tudo isso obviamente ligado à posição de classe, ao poder econômico e à socialização daí decorrente” (p.83).

Munanga (2008) ressalta que isso, para os negros brasileiros, tornou-se um sonho de fazer a passagem de uma condição para outra, fato que hoje tem enfraquecido o sentimento de solidariedade que deveria conduzir o reconhecimento de sua própria identidade, que, ao contrário, assimila os valores culturais do branco, como também os preconceitos forjados há tempos contra essas populações, gerando “[...] a alienação que

² Teoria que estuda aspectos do controle social que podem melhorar ou empobrecer as raças humanas.

dificulta o sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identificação coletiva” (p.83).

Os esclarecimentos fornecidos por Munanga (2008) são importantes por mostrar a preocupação que a elite brasileira teve ao longo do tempo em invisibilizar a presença do negro no Brasil. Assim, a mestiçagem tornou-se um processo transitório no embranquecimento da nação com vistas a consolidar a identidade nacional, constantemente ameaçada pela pluralidade racial. Graças a esses projetos hegemônicos, o racismo penetrou de forma visceral na identidade do povo brasileiro, e, dependendo da posição da pessoa, esta se torna branca e aceita, mesmo sendo negra.

Munanga (2009) continua suas incursões na busca da compreensão da negritude no Brasil ao analisar os usos e sentidos que o negro dá a sua identidade, considerando que todo discurso acerca da mestiçagem, na visão do autor, é permeado de conteúdo ideológico de embranquecimento que foi danoso para a afirmação da identidade negra no Brasil e gerador de boa parte das desigualdades raciais que vivemos até hoje. Nesse sentido, Munanga define identidade em dois sentidos, um de caráter objetivo, que diz respeito às características culturais e linguísticas, e outro de caráter subjetivo, o qual ele define como “a maneira como o próprio grupo se define ou é definido pelos grupos vizinhos”, ressaltando que, por vezes, essas definições se confundem no cotidiano (p.11-13).

Para Munanga (2009), a identidade se constrói na diferença, sendo que a percepção disso dependerá dos contextos socioculturais em que vivam os indivíduos, não sendo possível padronizar todos os comportamentos coletivos, como, por exemplo, as identidades nascidas em grupos que vivem em terreiros de candomblé, evangélicos, grupos militantes ou até mesmo quilombolas. Para Munanga, “a identidade cultural perfeita corresponderia à presença simultânea de três componentes no grupo e no indivíduo”. Esses três componentes são explicados na forma de fatores. O primeiro é o histórico, que se constitui o mais importante, por representar a base cultural que une as singularidades de um determinado povo, dando sentido de continuidade da coletividade.

O segundo é o linguístico, que deve considerar que uma identidade persiste pelas formas de comunicação estabelecida entre os seres humanos. O terceiro é o psicológico, que se manifesta no temperamento e nas expressões que estão condicionadas às estruturas sociais da comunidade onde se vive, concluindo que a identidade pode funcionar como uma ideologia de certo grupo, uma vez que “permite a seus membros se

definirem em contraposição aos membros de outros grupos para reforçar a solidariedade existente entre eles, visando a conservação do grupo como entidade distinta” (MUNANGA, 2009, p.13).

A negritude deve, em última instância, ser sintonizada com o tempo dos indivíduos, uma vez que, na globalização, as lutas e conquistas são desvalorizadas em nome de uma padronização que deve ser combatida com a solidariedade entre os pares em prol da afirmação da dignidade e do respeito às culturas no mundo. Isso tem se refletido no processo de reconhecimento, que a partir de 2003 tem se intensificado na forma dos instrumentos normativos, em especial a Lei 10.639/2003 que desencadeou sistematicamente ações afirmativas, nem sempre pacíficas, considerando a pressão histórica do movimento negro, permeado por lutas que se traduzem em conquistas importantes à consolidação de direitos e ao protagonismo de negros e negras que constituem parcela da população brasileira.

A sociedade brasileira constituiu-se a partir de segmentos iniciais no processo de colonização, que se configurou na mais nova, imediata e expressiva forma de manifestação cultural que se entrelaçam, gerando múltiplas concepções a partir do encontro de novos hábitos, crenças, costumes, valores, referências que se multiplicam e se transformam num processo de sucessivos acontecimentos que se acumulam ao longo do tempo.

De acordo com Brandão (2002), a cultura pode ser compreendida como um tecido no qual se entrelaçam *práticas, sistemas e significados*. Por outro lado Moraes (1989) explica que a cultura se constitui em um processo de transformação que se configura como algo dinâmico, que se cumpre na dialética entre continuidade e ruptura, inovação e tradição. O autor ressalta que a cultura é como um tecido vivo que se entretece, reterce e se modifica, fazendo do descontínuo sua forma de continuidade.

Ao partir dessas ideias de cultura expostas por Brandão (2002) e Moraes (1989), que no âmbito deste trabalho se pode situar a identidade cultural negra quilombola no contexto das populações da Amazônia como um tecido que se torce e retorce, uma vez que o elevado grau de diferenças existentes na região forjaram histórica e culturalmente tipos humanos com íntima relação com o ambiente físico-natural, mediatizados pelas oportunidades de sobrevivência a partir dos recursos disponíveis em várzeas, florestas, rios, além de todo um ambiente mítico (HAGE, 2006).

A identidade cultural quilombola na Amazônia é marcada pela ampla solidariedade como preceito comunitário, traz a marca cultural da floresta nas formas de caçar, de fazer a farinha, de roçar, de contar suas histórias. Toda essa dinâmica é a expressão do modo de vida a partir da relação com a floresta. Contudo, a identidade cultural quilombola não é só viver na comunidade, é também se relacionar com o mundo exterior, e essa relação é caracterizada pelo ideário de democracia racial que ameaça a identidade cultural africana através de um longo percurso de aculturação etnocêntrica que reúne: raças, cores, ideários, imaginários, saberes e práticas diversificadas que se entrelaçam nas diferentes expressões linguísticas, corporais, e se expressam a partir de apanhados históricos que corroboram para a formação do movimento de resistência Afro-brasileira.

Não se pode deixar de ressaltar que os mecanismos ideológicos que orientaram a produção dos saberes culturais hegemônicos e suas formas de manutenção, influenciados pela cultura europeia, garantiram a submissão por meio dos açoites, privações, fugas, suicídios. Moraes (1989, p.20) ressalta que desse processo de opressão ao longo destes 500 anos de história, nasceu uma cultura própria, pois “os negros levados ao Brasil influíram na cultura dos portugueses dominantes, eles próprios também imigrantes e do mesmo modo sujeitos a influências dos índios”.

Para entender a trajetória histórica do negro no Brasil, é preciso se reportar aos transcursores históricos pelos quais a sociedade brasileira se constituiu, enfocando com bastante ênfase os povos africanos e indígenas como subalternos e a coroa portuguesa como dominadora.

Cabral descobriu o Brasil em 1500, e os brasileiros nunca conseguiram descobri-lo. Nessa encruzilhada de não possibilidades resultava tão problemático encontrar a própria identidade, que nós brasileiros tivemos de buscar o conhecimento da trajetória etnocultural de possibilidades de autointerpretação (MORAIS, 1989, p. 30).

De acordo com Fernandes (1989), o uso da violência pelas classes privilegiadas no Brasil sempre teve o objetivo de implantar o medo e o temor nas camadas populares, como trabalhadores assalariados, mulheres, agricultores etc., e isso foi particularmente intenso em relação ao negro por quase todo o período da escravidão e depois dela.

Desta forma, o africano – ou negro – foi incorporado à sociedade brasileira sem direitos, mas com muitos deveres para criar uma nação próspera nos trópicos da América do Sul, o que refletirá na sua ausência no cenário econômico e político deste

novo continente. Talvez isto explique a secular lacuna das comunidades de quilombo na história oficial das políticas sociais e o quase desconhecimento de sua existência e de sua visibilidade no seio da sociedade brasileira.

Nesse sentido, A realidade educacional brasileira vem exigindo a intensificação das ações afirmativas à igualdade racial – e isso é revelado por meio de pesquisas que mostram ser a problemática cada vez mais séria no contexto das escolas brasileiras. O Ministério da Educação (2009, p.1) assim mostra a pesquisa:

Dados revelados pela Pesquisa Nacional de Diversidade nas Escolas, realizada pelo Fórum Nacional de Diversidades, entre os anos de 2006 e 2009, apontam que, nas escolas brasileiras, 99,3% de alunos, professores e profissionais da educação têm atitudes discriminatórias. Os alvos preferidos são pessoas com deficiência, homossexuais e negros.

Esses dados mostram que o respeito à diferença tem que ser alvo das políticas de afirmação. Faz-se necessário esclarecer que desde o final do século XX no Brasil e no mundo, profundas transformações sociais caracterizam a democracia e os seus sentidos. Essa noção veio, ao longo de décadas, ganhando notoriedade. Na década de 1970, a ação dos movimentos sociais requerendo direitos negados pelo poder dominante há muito tempo. Na década de 1980, amplia-se a noção de conquistas de direitos, assumindo uma nova categoria de reivindicação chamada de cidadania e participação. A década de 1990 consagra-se pela restrição dos direitos, aliada a reestruturação produtiva que agravou a exclusão social no país no século XXI (MIRANDA, 2010).

Há de se destacar a importância dos movimentos sociais na consolidação da necessidade de participação, uma vez que as mobilizações desses grupos proporcionaram à sociedade que se enxergasse as relações clientelistas e autoritárias persistentes na atualidade. Miranda (2010, p. 11) destaca ainda que as “lutas empreendidas pelos movimentos sociais não devem se restringir ao atendimento de demandas; precisa considerar os discursos e práticas desestabilizadoras”.

É em torno a essas questões que nasce uma nova categoria de legitimação de direitos, chamada de política de identidade, garantidora das diversas formas de manifestação social e cultural, mobilizada pelos movimentos sociais originados pelas formas de opressão que os diversos grupos sociais eram (e são) afetados. Os movimentos sociais foram de fundamental importância para a ampliação dos direitos identitários na forma de políticas que permitam expressão própria, “[...] na “cultura, na corporeidade e/ou na construção de suas identidades” (GOMES, 2010, p. 98).

As políticas de identidade não se consolidaram de forma pacífica, a igualdade e outras expressões que designam os direitos dos grupos étnicos, raciais e de gênero foram conquistas que enfrentaram o silenciamento e a exclusão para que atingissem o *status* de instância jurídica como vemos hoje em dia, precisando enfrentar também, o que Miranda (2010, p.13) chama de “normas reguladoras da sociedade”.

Ao longo dos períodos que já citamos, essas políticas foram ganhando outros contornos, passando de política de identidade à política de afirmação e principalmente a partir de 2003, no caso brasileiro, passou a ser usado o termo “ações afirmativas”. Essa nova terminologia carrega consigo uma série de sentidos, um deles vigorou nos Estados Unidos da América na década de 1960, o qual deveria ir além da coibição das leis de segregação racial e étnica que vigoraram naquele país, que nos dizeres de Moehlecke (2002), o estado deveria agir mais ativamente na garantia dos direitos das populações segregadas.

O estudo de Moehlecke (2002) apresenta uma série de conceitos que vão do caráter jurídico no qual o estado se vê obrigado a garantir direitos à reparação do que foi historicamente negado e que não será restituído totalmente, mas amenizará a situação, a exemplo da escravidão negra no Brasil. A autora destaca que na área educacional, as ações afirmativas ganham uma acepção ainda mais ampla ao incorporarem à diversidade que abrange ideias básicas de combate a discriminação, redução das desigualdades e integração dos diversos grupos sociais em situação de exclusão, conferindo essa forma de identidade positivada aos que antes se encontravam em posição inferiorizada.

A noção de ações afirmativas no contexto da educação tem se ampliada, considerando a multiplicidade de instrumentos normativos e políticas direcionadas à diversidade da população brasileira, com destaque para a população quilombola que em 2012 adquiriu o *status* de Modalidade da Educação Básica. Entretanto, é necessário compreender que esses instrumentos legais homologados constituem o processo de judicialização das ações afirmativas que tem na educação uma de suas pontas. Para Almeida e Marin (2012, p.15), esse processo de reconhecimento judicial foi assimilado pelo direito brasileiro a partir da promulgação da Constituição de 1988 e que segue na contramão da luta implementada, especialmente pelas comunidades quilombolas e movimento negro que têm conquistado direitos ao longo da história relativo à “sociodiversidade, sociedade pluriétnica, e com os direitos étnicos e territoriais”.

Almeida (2011, p.7) afirma que o contexto de reconhecimento judicializado tem seus pressupostos conjugados *nas lutas econômicas e identitárias* que se baseiam no pertencimento construído a partir de reconhecimentos políticos e identitários, sobre os quais estão “direitos territoriais expressos por uma multiplicidade de formas de uso comum dos recursos naturais” estão presentes no que o autor chama de *identidade coletiva* para designar quilombo no contexto atual.

O autor (2011, 37) aponta que as transformações no conceito de quilombo ocorreram principalmente no século XX, as quais atendiam a interesses *operacionais* que tinham como pano de fundo a “garantia da terra e a afirmação de uma identidade” que segundo o mesmo, em parte deve-se a intervenção de agentes sociais que procuravam, de forma particular se apossar dos recursos naturais e dos territórios, por isso a constante mudança no referido conceito.

Os quilombos eram historicamente definidos como lugar de refúgio e distinguidos pelo *isolamento relativo* por se localizarem no meio das matas e próximos a rios, o que facilitava a comunicação com as cidades como mencionado na definição do Conselho Ultramarino de Portugal de 1780, na qual os quilombos eram “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. (MOURA, 1994, p.16 apud ALMEIDA, 2011, p.38).

Com a Constituição Federal de 1988, considerando o artigo 68, as comunidades quilombolas passaram a ser reconhecidas por meio de programas específicos como remanescentes de quilombos, fato que tem gerado tensões, pois essa forma de identificação lhes tira o direito sobre a terra. Foi sob esse clima que muitas comunidades quilombolas receberam seus títulos definitivos de terra, viabilizados por meio de políticas de autoidentificação. Essas políticas tiveram seu início por meio do Programa Brasil Quilombola (PBQ) em 2004, que segundo a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR, 2012, p.15), assenta-se em quatro eixos articuladores:

- Acesso à terra;
- Infraestrutura e Qualidade de Vida;
- Desenvolvimento Local e Inclusão produtiva;
- Direitos e Cidadania.

A noção de quilombo adotada pelo programa é a que foi definida no artigo 2º do Decreto 4.887, de 20 de Novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. O referido artigo aponta que

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Como se pode observar na definição dada pelo Decreto 4.887/2003, a forma de regularização das terras quilombolas deveria ocorrer a partir da autoatribuição, revelando que o processo histórico de luta pela terra que há vinte anos, pelo menos, vem ganhando materialidade, reivindicando muito mais que o direito à terra, uma vez que só isso não basta. Para que essas pessoas sejam realmente reconhecidas, é necessário cuidar da cidadania dos sujeitos. Leite (2000) afirma que essa cidadania, no caso das comunidades quilombolas, concretiza-se especialmente pela garantia do livre desempenho de suas aprendizagens sociais, culturais, *crenças e valores*.

Assim, a consolidação de uma política voltada às comunidades quilombolas requereu do Governo uma série de instrumentos normativos à consolidação desse direito. Segundo a SEPPIR (2012) a política de reconhecimento das terras quilombolas possui farto aparato legal. As bases legais que referenciam o Programa Brasil Quilombola vão desde a Constituição de 1988 nos artigos 68, 215, 216, que reconhecem o direito a preservação da cultura e propriedade da terra até legislações específicas que instruem o processo de reconhecimento, o cadastro de comunidades quilombolas e instituições para controle social e responsabilidade de execução da política quilombola no país, a exemplo da Fundação Palmares.

Essas bases legais revelam o trabalho do governo em desenvolver um aparato para reconhecer essas terras como reivindicação histórica e cultural que não alcança a dimensão do que representa um território quilombola que segundo Almeida (2011, p.45) é “um processo de trabalho autônomo, livre da submissão aos grandes proprietários”. Esse autor critica a forma de reconhecimento exigido por esses textos legais, uma vez que, segundo ele, a identidade é e continua sendo quilombola e não deixou de ser porque a lei determinou.

SEPPIR (2012) mostra os avanços do Programa Brasil Quilombola até o ano de 2012, o qual identificou 2.176 comunidades quilombolas, sendo que destas, 1.886 obtiveram a certificação por parte da Fundação Cultural Palmares (FCP). Das regiões brasileiras que mais tiveram terras quilombolas certificadas, o nordeste foi a maior, com 63% e a região norte apenas 9,14%. Sobre a titulação de terras, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) aponta que dos 1.167 processos abertos, 190 comunidades já tinham conseguido seus títulos definitivos. No entanto, o diagnóstico esclarece que,

No total de 1886 comunidades consideradas com processo de certificação encerrado, temos 1820 devidamente certificadas pela Fundação Palmares, somadas a 66 comunidades que são tituladas, mas não certificadas. Foram expedidos 121 títulos de posse, que beneficiam 190 comunidades. Essa diferença se dá em função de que mais de uma comunidade pode estar localizada em um mesmo território (SEPPIR, 2012, p.13).

Essa política rendeu outras melhorias, como saneamento, que atendeu 421 comunidades com 42.481 famílias beneficiadas; também acesso à energia elétrica com 21.879 ligações realizadas pelo programa “Luz para Todos”. Na educação, o referido documento descreve que o censo escolar 2010 registrou 1.912 escolas, 31.943 funções docentes e 210.485 alunos matriculados na Educação Básica. Mas o mesmo diagnóstico revela que no Estado do Pará há somente 285 estabelecimentos de ensino, 2.869 funções docentes e 24.606 matrículas na Educação Básica (SEPPIR, 2012, p.23).

No estado do Pará, o processo de reconhecimento das comunidades quilombolas inicia-se em 2000 com a homologação do Decreto n° 4.054, de 11 de Maio de 2000, que criou o Programa Raízes e deu outras providências. O referido decreto prevê a política de reconhecimento de terras com a finalidade de,

[...] dinamizar as ações de regularização de domínio das áreas ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos e implantar medidas sócio-econômicas, ambientais, culturais e de apoio às atividades de educação e de saúde que favoreçam o desenvolvimento dessas comunidades e das sociedades indígenas no Estado do Pará (Artigo 1º, Decreto n° 4.054).

Segundo informações do programa, 79 comunidades entre indígenas e quilombolas tinham recebido títulos definitivos de terra, atendendo 3.705 famílias até 2004, que dessa data em diante foi substituído pelo Programa Brasil Quilombola. O Instituto de Terras do Pará (ITERPA, 2010) informa que no período 1997 a 2003, autenticou 410.275 hectares de terra, o que é igual a 78% da extensão total de terras quilombolas certificadas no Pará. Em consonância com essas informações, Oliveira (2012, p. 2) destaca que o “o estado do Pará tem grande destaque no interior desta

discussão por ser até agora o maior titular dos territórios remanescentes de quilombolas”, conforme pode ser observado no anexo 01 e na figura 01.

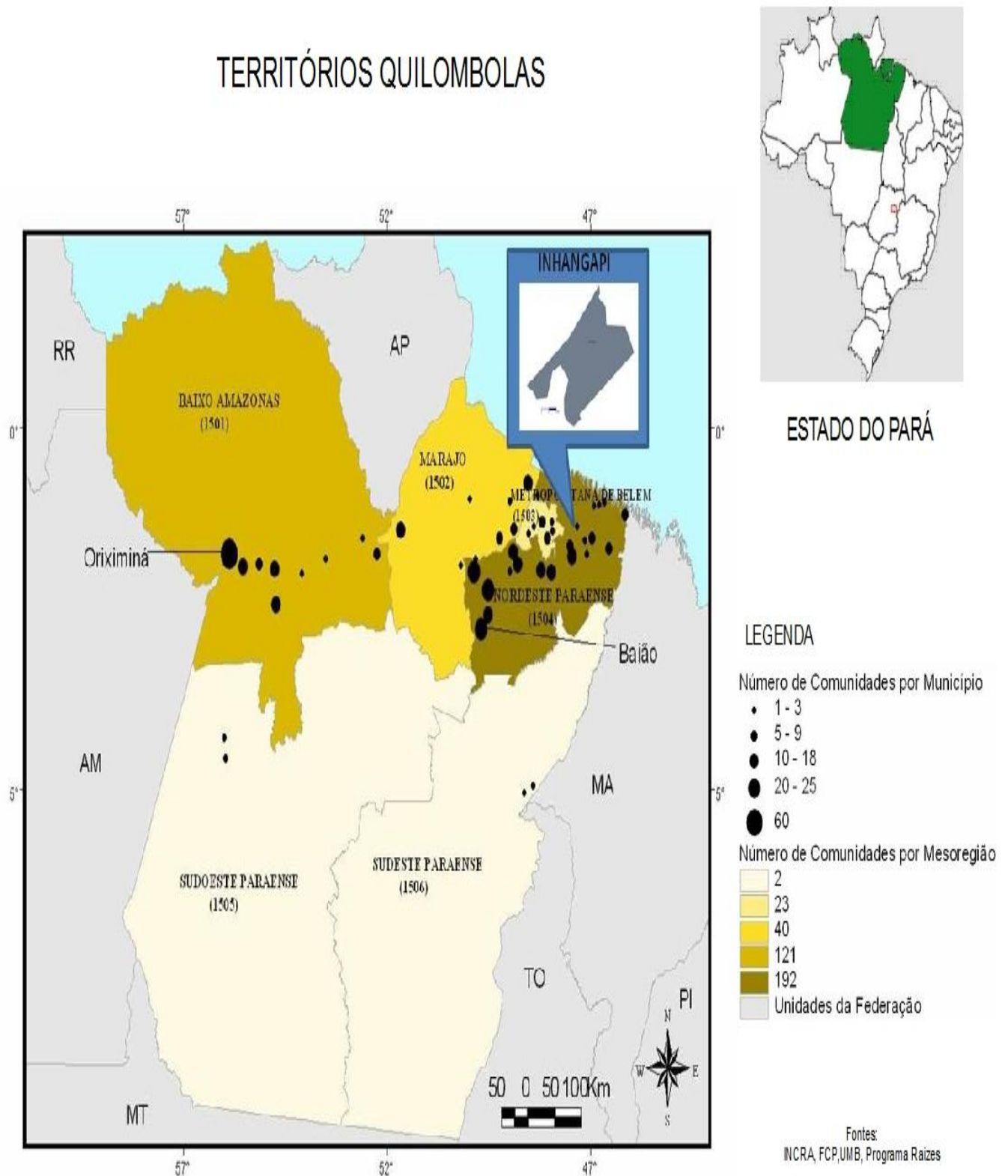


Figura 01: Mapa do Pará com os Territórios Quilombolas, localizando o município de Inhangapi.

A figura 01 mostra o mapa do Pará com destaque às mesorregiões que mais tiveram comunidades quilombolas com títulos de terras efetivados, com destaque para a mesorregião do nordeste do Pará com 192 comunidades, especialmente o município de Baião com mais de 60 comunidades tituladas. Outra região que o mapa destaca é a do Baixo Amazonas, tendo como destaque o município de Oriximiná com comunidades acima de 60 títulos recebidos.

Em relevância encontra-se o município de Inhangapi na faixa de 05 a 09 comunidades com títulos recebidos. Observa-se nessa figura que a dispersão das comunidades quilombolas no estado ocorre nas regiões nordeste e oeste, sendo as regiões sul, sudeste e marajoara, as que menos apresentam quilombos. Na região nordeste destaca-se também o município de Baião como um dos municípios que congrega muitas comunidades, que junto com Cametá e Abaetetuba formam um dos maiores complexos quilombolas do estado, que segundo Salles (2005) foram se formando a partir da revolta da Cabanagem.

Apesar de os números revelarem a dimensão da política de reconhecimento das comunidades quilombolas e indígenas do Programa Raízes e do ITERPA, Oliveira (2012) assevera que as ações sobre produtividade direcionadas a essas comunidades estão distantes de sua cultura e práticas de sobrevivência, distanciando-as de seus ideais de promoção da igualdade racial. Se por um lado os programas governamentais não atendem as perspectivas das comunidades, por outro, a autora destaca que, as próprias comunidades precisam de maior organização de suas demandas.

O quadro situacional no qual estão envolvidas as comunidades quilombolas no Brasil e no Pará é preocupante, porque a ausência de serviços essenciais ao seu desenvolvimento ainda são carentes. É nesse contexto que emerge a Comunidade Quilombola de Itaboca.

A Comunidade Quilombola de Itaboca tem seu território localizado no município Inhangapi, na Região de Integração Rio Guamá, delimitação feita pelo governo do Estado do Pará como forma de zoneamento, sendo criadas 12 regiões de integração, para melhoria as ações do governo, possuindo uma área de 446,68 ha, está próxima do município de Castanhal, cujo acesso pode ser feito pela rodovia estadual PA – 116.

A entrada da Comunidade Quilombola de Itaboca fica a 11 km de distância do centro de Inhangapi, localiza-se a 8 km de ramal até a sede da comunidade na localidade

de Cacoal. Itaboca é composta por dois núcleos, Quatro Bocas, onde está sediada a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Antonio Fausto da Trindade” e Cacoal, no qual está localizada a sede da Associação da comunidade remanescente quilombola de Itaboca, Cacoal e Quatro Bocas, que foi fundada em 05 de Abril de 2005, registrada sob o CNPJ n. 07.939.538/0001-5, presidida pelo senhor Manoel Reis da Silva. Na figura 02 observa-se o mapa da comunidade no contexto territorial do município de Inhangapi no qual se observa que a linha azul demarca a estrada vicinal que conduz até a Comunidade Quilombola de Itaboca, conforme descrito acima. Esse território tem a forma de um polígono, o qual tem como via de acesso o ramal Itaboca que cruza as referidas terras até os limites do Igarapé Inhangapi.

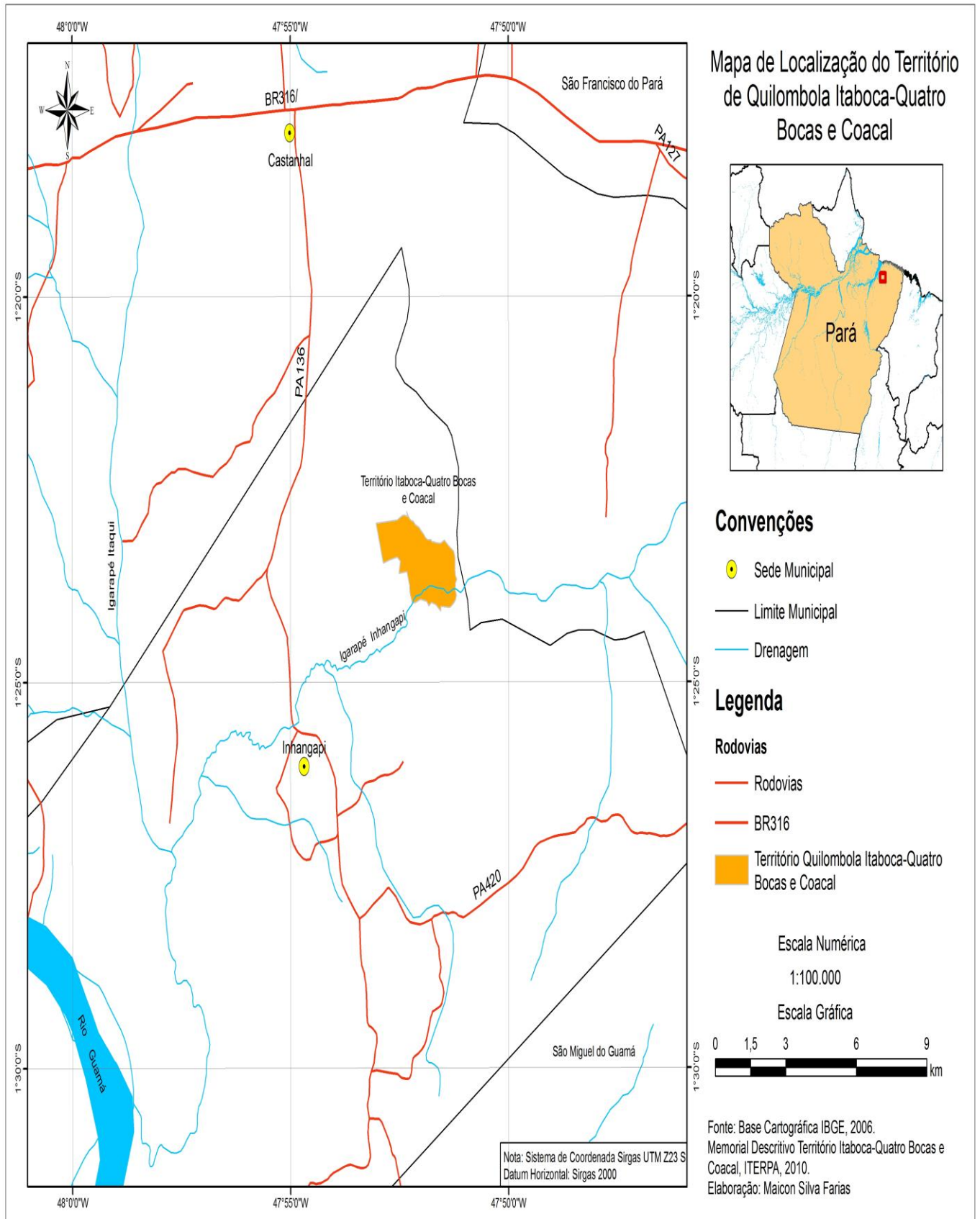


Figura 02: Mapa de Localização do Território Remanescente de Quilombola Itaboca-Quatro Bocas e Coacal. Fonte: Base Cartográfica do IBGE/ 2006. Memorial descritivo – ITERPA. PARÁ 2010.

A origem da Comunidade Quilombola de Itaboca remonta ao século XIX, as informações são muito imprecisas, uma vez que no tocante ao processo de povoamento, narrativas se desencontram. Na versão de Dona Francisca, de 68 anos, uma das mais antigas moradoras de Itaboca, a comunidade descende de escravos fugidos. Havia outra senhora, Dona Ana Maria da Silva, portuguesa, que doou as terras para os escravos que deram origem à comunidade, conforme pode ser observado na narrativa de Dona Francisca,

A portuguesa, Ana Maria da Silva, era a chefe dos escravos, a casa dela era uma casarona de assoalho nesse mesmo terreno que nós temos, a minha irmã mora lá [...] perto da casa da chefe da escravatura, a colocação se chama-se restauração era toda assoalhada, era Ana Maria da Silva, ela doou as terras pros escravos, antes dela ir para Portugal, para os nascidos e rececinascidos. Eu até tinha esse documento [...] ficou com um primo meu [...]

Nessa narrativa fica bem clara a origem escrava e os limites territoriais entre Itaboca e Pitimandeuá, localizando o quilombo de Itaboca como uma área anexa de outro quilombo, como dito por ela mesma, “eles vieram fugidos pra cá, eu não tomei conhecimento, porque meu pai me disse, ele era descendente de escravos, daqui da cabeceira do Pitimandeuá, colônia de Itaboca [...] Pitimandeuá é colônia e Itaboca é sítio [...]”.

Os dados apresentados por Dona Francisca revelam-se meio confusos acerca da formação da comunidade de Itaboca, mostrando o quanto é frágil a memória dessas comunidades no contexto amazônico, já que alguns autores afirmam que os negros foram introduzidos ao longo do século XVII, outros afirmam que esse advento se deu no século XVIII. No entanto, Marques e Malcher (2009) confirmam a existência de registros confiáveis que abonam a informação que essa introdução ocorreu de fato nos séculos XVIII e XIX.

As condições desumanas do trabalho escravo ao qual foram submetidos os negros africanos eram iguais em todo o Brasil, fato que de norte a sul fez surgir insurreições e deserções do trabalho e a procura de lugares para se refugiarem. Salles (2005) em “O Negro no Pará – Sob o regime da escravidão” construiu uma obra de referência, cuja primeira edição data de 1964, o autor referenda que os primeiros quilombos firmados em solo amazônico paraense se originaram de fugas individualizadas de negros que se integravam a tribos indígenas.

No entanto, ao longo do tempo, o negro passou a conhecer a região, fato que influenciou na sua organização contra o branco dominador, pois, “uma vez escapado do

cativeiro, sabendo o terreno onde pisava, surgiram os ocultadores mais ou menos conhecidos. A ação destes se tornaria tão ruínosa para a classe dos proprietários de escravos que o governo teve de tomar medidas enérgicas [...]” (SALLES, 2005, p. 237).

Ao longo da obra, Salles (2005) esclarece que essa relação com os ocultadores, fez com os quilombolas do Pará tivessem relações mais próximas com as cidades, considerando que os tais ocultadores eram negros que viviam nas periferias das cidades ou em latifúndios, mostrando que não viviam em um completo isolamento, diferente de outros quilombos espalhados pelo Brasil.

Salles, na publicação *O Negro na formação da sociedade paraense*, de 1968 e reeditada em 2004, expõe que a adaptação do negro na região propiciou o estabelecimento de relações comerciais, mostrando que o quilombo na Amazônia não representou a recriação da África na região, mas o aparecimento de uma nova lógica de integração de saberes ao constituir negócios entre os negros aldeados com comerciantes, fazendeiros e donos de bares, relações estas que logravam aos quilombolas do Pará alguma autonomia econômica e respeito por parte da sociedade que os cercavam. Um exemplo disso, Marques; Malcher (2009) confirmam a existência de quilombos na região oeste do Pará que se desenvolveram em torno do Rio Trombetas, avaliando que este tinha as condições naturais favoráveis para tal instalação e relações.

Mas precisamente sobre a existência de quilombos na região bragantina e no nordeste do Pará, *locus* dessa pesquisa, Edna Castro (2006) em pesquisa concluída em 1999, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), projeto intitulado, “Processos identitários e representações sobre a natureza de remanescentes de quilombos no Pará” e que deu origem a publicação “Escravos e senhores de Bragança”, a autora mostra que a região de Bragança foi uma região próspera em agricultura, pecuária e garimpagem de ouro, que durante os séculos XVIII e XIX, manteve a estrutura senhorial e patrimonial e por isso, tal região, exerceu papel relevante na formação social do nordeste paraense, ecoando “[...] as vozes dos pretos velhos que contam as histórias de quilombos e aquilombados da mata. Das condições impostas ao negro na sociedade colonial, e de resistências” (CASTRO, 2006, p.11).

Castro (2006) afirma que a região de Bragança foi uma das maiores que o estado já teve, pois abrangia até 1753, os rios Gurupi, Caeté e Turiaçu e as regiões de Quatipuru e Pirabas, que ao longo do tempo foram se ramificando em dezenas de municípios, transformando-se numa das regiões do Pará atualmente com o maior

número de comunidades quilombolas. Essa grandiosidade da região propiciou também o surgimento de grupos diversos, além dos quilombolas, os quais a autora chamou de aquilombados, que Segundo Moura (2004), no Dicionário da Escravatura no Brasil, o termo aquilombado relaciona-se a negros que amotinados refugiavam-se nas matas, estabelecendo uma unidade de resistência contra o sistema colonial. Ainda segundo Moura, nos quilombos formados na Amazônia e na Região Centro-Oeste registrou-se a presença de índios caiapós em quilombos na mesma comunidade.

Sobre essa integração entre negros e índios, Salles (2005), que se empenha em um discurso romantizado acerca da luta do negro do Pará, considerando que o referido autor descreve nas suas obras, feitos heroicos do negro na sociedade paraense que não condiziam com a realidade da situação dessa parcela da população na sociedade paraense e brasileira. Castro (2006) e Castro e Marin (1999) mostram que a integração entre os diversos grupos indígenas nem sempre foi tão pacífica, uma vez que as lutas contra os índios esvaziaram a região, ocupada por famílias negras, constituindo assim territórios étnicos.

Sobre esses territórios, Castro (2006, p. 14) esclarece que essa noção supõe, “[...] uma ação determinada sobre um território por um grupo com subjetivação de experiências identitárias, organização social e sentido de estratégias políticas. A identidade coletiva corresponde a sua unidade política que fortalece o sentido de pertença e de território coletivo”. Ao definir isso, a autora mostra que o território quilombola vai além da demarcação de terras, envolvem a percepção de pertencimento social e sentimento de coletividade que por sua vez foram, em alguns casos, geradoras de conflitos entre quilombolas e aquilombados.

Nesse sentido, Bragança era uma região que se constituiu em um lugar de grande diversidade, de um lado a elite, constituída por proprietários de grandes posses, que incluíam terras, escravos e embarcações. De outro, a maior parte da população que era constituída de negros e índios.

Esse cenário abrigava também um mundo marginal que se espalhava nos arredores da cidade e em sítios e fazendas do interior. As vilas e os povoados representavam espaços de circulação e de trocas, onde se misturavam negros, caboclos, índios menos arreados e brancos. Dentro desse cenário se comporta um universo de relações quotidianas, de afrontamentos, rejeições e definições autoritárias de papéis. Essas raízes das relações raciais predominaram nas estruturas sociais em todas as províncias do país (CASTRO, 2006, p.15).

Nessa citação, é possível compreender que necessariamente os motivos que conduziram os negros ao amotinamento em quilombos, não foram somente os sofrimentos da escravatura, mas também o processo de diferença imposta pela sociedade senhorial excludente, não só pela cor, mas pelas condições materiais, mostrando que os quilombos foram territórios que abrigavam sujeitos diferentemente apartados.

Pode-se afirmar que os quilombos, a partir do cenário exposto por Castro, foram ameaças vivas ao processo produtivo que afirmam ser geradoras de “medos de perdas de braços e capital” (CASTRO, 2006, p.15). Dessa forma, a análise acerca dos quilombos na Amazônia, e em outras regiões do Brasil, além de representar a resistência, as relações de poder econômico e social estruturavam-se na colônia, no Império e principalmente após a abolição da escravatura, de forma a impedir a população negra a expressar sua identidade.

A dominação foi o princípio que predominou no Brasil em relação aos negros livres após abolição, que tinha por base a ordem escravocrata, impedindo os negros de constituir patrimônio, pelo fato de que, além de serem homens de cor, eram pobres. Nessa direção, os quilombos, além de refugio, após a escravatura, tornaram-se espaços de empoderamento no sentido de possuir terra para produzir. Castro (2006, p.35) mostra que na região nordeste da Amazônia paraense foi um lugar onde ocorreu bastante esse fato e perdura até hoje, como é o caso do Quilombo de Itaboca, *locus* do presente estudo que se localiza no município de Inhangapi, conforme cita a autora,

A colônia de Benevides e o núcleo Pernambuco, que margeiam o rio Guamá, hoje município de Inhangapi, ganharam notoriedade nos programas de colonização desse fim de século e ainda hoje persistem o modo de vida, a agricultura e as atividades extrativas organizadas nos povoados de remanescentes de quilombos, nas terras de preto e terras de santo.

A autora também ressalta que além das comunidades de Inhangapi, existem muitas outras bastante próximas de Belém e que são originadas do ciclo das grandes fazendas do açúcar, tabaco, algodão e arroz que deram origem ao caráter rural que predomina nessas comunidades, principalmente organizadas em torno da produção familiar, revelando a situação da produção regional de base diversa, mas que continua sua luta pela terra, como em outros tempos.

Salles (2004) também registra que possivelmente os quilombos formados na região nordeste do Pará tenham sido ocasionadas pelo movimento da Cabanagem, que segundo o autor, pelo menos 93 escravos participaram do movimento, sendo apenas

uma parte do quantitativo de escravos que se envolveram com a Cabanagem. O resultado dos confrontos entre os legalistas e os rebeldes nas várias batalhas da revolta, segundo o autor, os que não morreram, fugiram para a floresta,

pela localização de Caraparu, presumimos que estes negros se estabeleceram no lugar hoje chamado de Pitimandeuá, no município de Castanhal, construindo um aldeamento de negros que até hoje se mantem mais ou menos isolados. É um ponto a investigar (SALLES, 2004, p.38).

Na narrativa da professora Maria Leila Conceição de Azevedo, 38anos, nascida e criada na comunidade, trabalha na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Antonio Fausto da Trindade”, que fica localizada em frente a sua casa e está cursando a formação em nível superior pelo Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus de Castanhal. Segundo as lembranças que tem desde a infância e pelo contato com a sua avó, senhora Eulácia Azevedo, que também nasceu na comunidade, segundo essa senhora, dito pela professora Leila, a origem do nome Itaboca se deu,

Quando meu avô veio morar pra cá, ele não nasceu aqui, essa comunidade era chamada Menino Deus, era uma área muito grande [...] como aqui tinha muita taboca, o pessoal começou a chamar de tabocal, depois o pessoal começou a chamar de Itaboca.

O contato da Professora Leila com a avó Eulácia rendeu-lhe uma memória histórica bastante elucidativa para este estudo e confirma as informações sobre a constituição da comunidade fornecidas por dona Francisca, ao lembrar a presença da portuguesa Ana Maria, cujo nome foi dado a uma neta de escravos que residia no local conforme diz a professora:

Segundo que eu lembro assim, pouco, ela falou assim, tinha uma senhora chamada Ana Maria, que era neta dos escravos em si, [...] ela residia num local chamado casa grande lá no Cacoal, lá era o local que os escravos moravam mesmo. Inclusive algumas pessoas bem idosas falam que existem alguns vestígios [...] que ficava na beira do rio, lá pra cima [...].

No momento em que a professora Leila Azevedo deu esse depoimento, ela elaborou um croqui, mostrando como a comunidade encontra-se organizada. A Figura 03 mostra o croqui, no qual se observam as duas localidades que a compõe, Quatro Bocas e Cacoal como também o Igarapé Inhagapi, conforme pode ser observado abaixo:

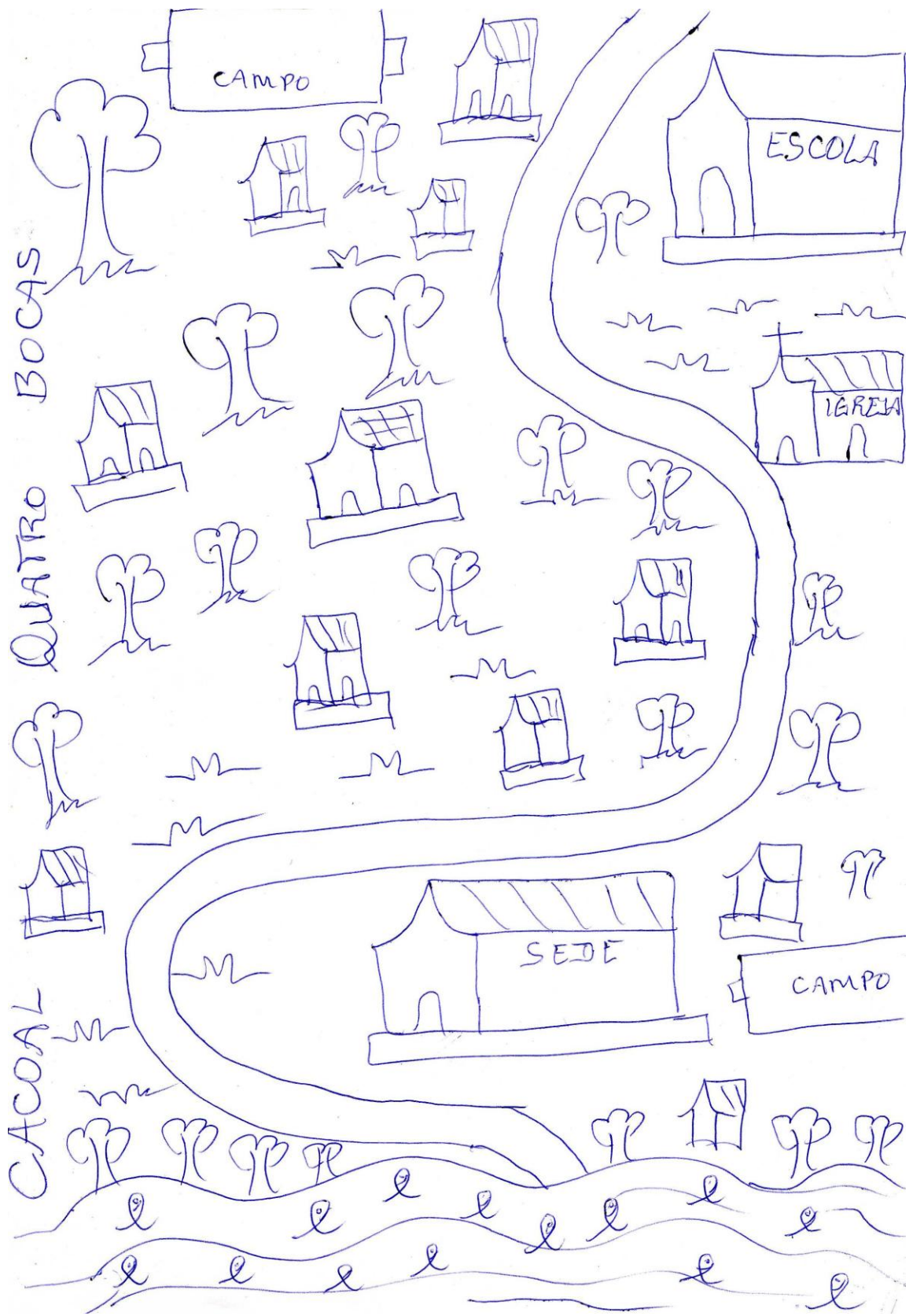


Figura 03: Croqui da Comunidade de Itaboca. Fonte: Prof^ª. Leila Azevedo. Ano: 2013

Observa-se no croqui que a comunidade possui dois núcleos, o de Cacoal e o de Quatro bocas. Na parte superior do desenho observa-se a localidade de Quatro bocas, é a parte mais urbanizada do território no qual se localiza a igreja, a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Antonio Fausto da Trindade” e um dos campos de futebol, como também alguns pequenos pontos comerciais, como bares e tabernas. Na parte inferior, observa-se a localidade de Cacoal, na qual se localiza a sede da associação dos moradores da comunidade quilombola de Itaboca e o igarapé Inhangapi.

Após a elaboração do croqui que mostra a organização do território de Itaboca, a professora Leila observa que desde os primórdios, a comunidade já era dividida em dois núcleos e que o rio foi à base de sua fundação. No entanto, ela revela também a diferença entre os primórdios do desenvolvimento da comunidade e os dias atuais, nos primeiros não havia a ambição da posse da terra. Essa noção segundo a professora é um diferencial nos dias de hoje,

Então essa Ana Maria como a terra se chamava Menino Jesus antigamente, ela dizia assim que os descendentes dela todos herdariam da área da terra. Só que nessa época, segundo a vovó contava eu lembro, não tinham tantas famílias como tem hoje, não tinha tanta ambição como tem hoje. Se eu tinha minha casinha e se alguém chegasse para construir a sua casa podia fazer. [...].

A narrativa da professora Leila também mostra que a memória de sua avó guardava a forma de condução do quilombo e sua produção, já que toda a produção agrícola da roça era feita comunitariamente pelos descendentes de escravos, “segundo a minha vó contava, nessa época, que tinha os escravos, eles trabalhavam em conjunto, fazendo uma roça bem grande e eles faziam todo serviço unido [...] era uma coletividade total”. Essa narrativa mostra que um dos princípios fundantes de uma comunidade quilombola é o trabalho coletivo, era neste que as técnicas de produção e a ancestralidade se manifestavam de forma efetiva.

Salles (2005), ao analisar a introdução do negro no Pará, ressalta que a contribuição do negro se dá mais fortemente na via cultural, pela via do sincretismo e dos entrelaçamentos entre a identidade africana, indígena e da floresta. No entanto, Salles mostra que em nome das condições de vida, o negro, o índio e o caboclo tinham uma tendência a se aproximarem. Porém, essa aproximação se deu não só pelas lutas, mas pelo confronto simbólico, pois em se tratando de Amazônia, “[...] palco social de ações articuladas e organizadas onde este agente social atua, há um confronto simbólico

entre manifestações populares, reconhecidas pelo povo como constituinte de sua cultura e identidade local” (NUNES; PACHECO, 2012, p. 2).

Por isso que a configuração de quilombo nas compreensões analisadas neste estudo não se finda somente na perspectiva da luta pela liberdade ou pouso da fuga para definir quilombos. Eles tiveram configurações/organizações diferenciadas que lhes conferiram identidades diversas que na visão de Amaral (2008, p.104)

[...] a organização política dos quilombos; em cada território e em cada cultura específica os grupos criaram e recriaram suas relações políticas e humanas, em algumas delas podemos perceber a “contaminação” pela política nacional, em outras, seus líderes eram escolhidos entre si, em outras, todos participavam e decidiam.

É neste contexto que se configuram os quilombos da Amazônia, não mais como comunidades isoladas e com sentimento puramente africano, mas um espaço ainda de luta, mas com uma identidade multifacetada, uma vez que essas diferenças se estabeleceram na Amazônia e no Brasil e tornaram-se difíceis de definir por causa da diversidade e a própria mobilidade que o fenômeno quilombola causou no povo africano no espaço brasileiro. Dessa forma e pelas ideias desse autor, percebe-se a importância de se investigar os quilombos, porque cada um possui universos particulares que se diferenciam e trazem consigo aspectos scioantropológicos próprios de cada aglomerado (AMARAL, 2008).

O debate sobre os quilombos e quilombolas no Brasil tem ao longo da história recente adquirido definições ideológicas que fizeram o termo se ressemantizar num emaranhado de significados que ora atendem às perspectivas dos interesses políticos, ora de interesse dos movimentos sociais, entre eles o movimento negro, sendo que no atual momento, quilombo adquire um novo significado, incorporando um cenário de ações afirmativas, enquanto categoria jurídica para legitimar esses aglomerados humanos, antes vistos como lugar de refugiados, foras da lei, resistência política, cultural e por resistência negra, sendo que este último deu origem ao sentido atual de “comunidade remanescente”, até por que o referido termo foi usado pela primeira vez na Constituição Federal de 1988 no artigo 68 (ARRUTI, 2006).

Segundo Henrique e Cavalleiro (2005, p.10), na apresentação da obra “Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas”, em publicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na qual as autoras afirmam que “As ações afirmativas”, de acordo com o ministro Joaquim Gomes,

definem-se como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física”. Portanto, as ações afirmativas voltam-se para a neutralização daquilo que – de acordo com o *status quo* sociorracial – não se quer neutralizar.

Mas é necessário afirmar que, apesar das muitas definições, o termo quilombo tem sua significação relacionada à resistência, considerando a natureza opressiva da condição do negro africano aprisionado que é obrigado a trabalhos forçados e mantido como escravo, sem vida própria, sem direito de ir e vir, sem cultura, visto que não podia praticar sua identidade original.

O contexto da origem da Comunidade Quilombola de Itaboca é importante para se compreender a necessidade de defesa não só da terra, mas principalmente da história e da cultura que envolve esses sujeitos. A luta pelo direito à terra é historicamente uma situação constante para negros quilombolas, uma vez que o caráter de insurreição conferido aos quilombos ganhou novos contornos após a Constituição Federal de 1988. Os processos de reconhecimentos partiram da noção de que essas comunidades viviam na ilegalidade e por isso precisariam adquirir títulos definitivos de pertencimento para que pudessem viver e produzir de acordo com seus valores e cultura.

Assim, a Comunidade Quilombola de Itaboca recebeu seu título de domínio coletivo expedido pelo ITERPA, em 17 de Dezembro de 2010, no qual continha um memorial descritivo que estabelecia a área total referente ao Quilombo de Itaboca que é de 446.68 hectares de terra. A figura 04 mostra o Igarapé Inhangapi que corta o território de Itaboca. Esse igarapé se constitui fonte de alimento e transporte para os quilombolas de Itaboca, pois como se observa na figura, é possível navegar com lanchas e canoas.

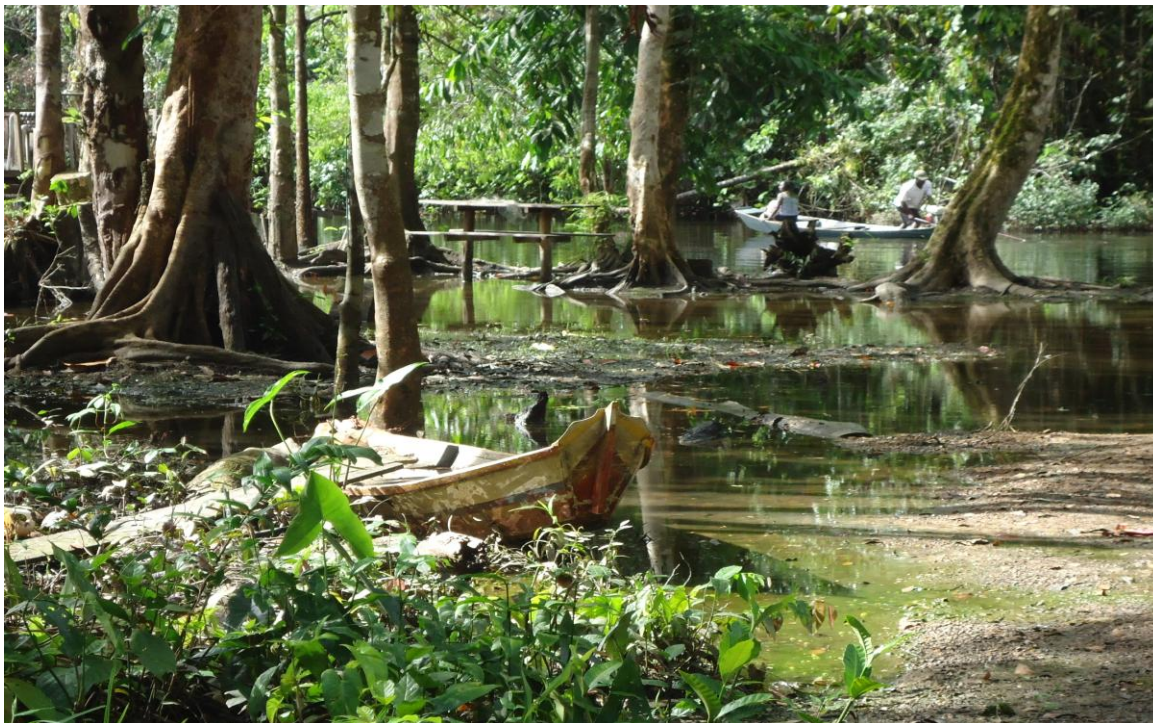


Figura 04: Igarapé Inhagapi. Ano 2012.

As informações aqui descritas e debatidas são para situar a comunidade *locus* e o objeto deste estudo que é a juventude quilombola, como recorte da juventude do campo. A temática juventude do campo possui uma série de implicações de cunho histórico, social e cultural que nas últimas décadas do século XX, reposicionou o jovem a uma categoria em evidência que se explicaria por suas atitudes e comportamentos pelos quais passaram, mas precisamente na década de 1990, a ser objeto bilateral, tanto de políticas públicas, como de pesquisas acadêmicas.

Castro (2004, p.5) aponta que antes da década de 1990, as pesquisas e estudos sobre juventude eram associados à delinquência e juventude enquanto transformação social. A partir da referida época, a autora mostra que a concepção de juventude em evidência, explicada por atitudes e comportamentos, passou a predominar fortemente no campo acadêmico e político-social, pois, “esta percepção baliza definições como “jovens em situação de risco” transformando essa categoria em base para programas sociais que pretendem “reintroduzir na sociedade” esses “excluídos”.

Nesse sentido, a juventude quilombola como objeto deste estudo insere-se nos contextos de sua ancestralidade e memória e a relação desses jovens com a realidade que o cerca, uma vez que se situam entre o tradicional e moderno que, Carrano, Dayrell e Silva (2007, p.262) afirmam se configurarem no âmbito das comunidades tradicionais que se estabelecem em meio às relações de trabalho, lazer e tradição em um constate conflito entre o território quilombola e a “urbanidade próxima”.

Carrano; Dayrell; Silva (2007) ao afirmarem que os jovens quilombolas estão envolvidos no todo da realidade do campo, advém da noção de que juventude está associada a aspectos urbanos plurais, fazendo surgir a necessidade de “enxergar” o jovem do campo “também como sujeito plural”, mesmo que essas noções sejam adjetivadas e ou substantivadas. Por esse motivo, estes autores postulam, de uma forma geral que é difícil a definição de juventude no campo, pois o “[...] desafio de se estabelecer o que é rural frente às novas possibilidades de interação cidade-campo que se apresentam em sociedades complexas [...] (FREIRE; CASTRO, 2007, p.264).

No lastro desse esforço de definição de juventude quilombola, os autores focam os jovens localizados em comunidades tradicionais como elementos que negociam simbolicamente suas identidades e interações imbricados na tecitura híbrida de seus territórios que por seus dizeres “pisam o terreiro da tradição rural e sonham com a pluralidade dos caminhos da modernização urbana” (CARRANO; DAYRELL; SILVA, 2007, p.266).

Assim, a finalização desta seção aponta para a definição de uma categoria com centralidade na juventude quilombola no contexto de sua identidade territorial e cultural como um espaço de novas “sociabilidades”, que apoiada na diferença, estabelece no contexto da nova etnicidade que vem se configurando e assimilando por esses jovens.

2.3 JUVENTUDE DO CAMPO E QUILOMBOLA: DEFINIÇÃO, CAMPO ACADÊMICO, POLÍTICAS E IDENTIDADES

A abordagem sobre juventude vem se configurando em um campo importante de investigação científica na área das Ciências Humanas por ser uma categoria que vem sendo alvo de políticas públicas e produtora de movimentos diferenciados no âmbito cultural e social, não somente por ser um campo temático em ascensão, mas também pela complexidade que representa.

A evidência da juventude em estudos acadêmicos e em outros campos científicos tem se pontuado especialmente pela situação de violência, a qual tem envolvido grande parcela da juventude dos grandes centros urbanos do país, como também pela divulgação de êxitos de políticas públicas que vão das boas práticas e ações que envolvem juventude na sua diversidade até a publicização de resultados, como por exemplo, o desempenho de jovens em avaliações nacionais como o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Com a ampliação da vulnerabilidade juvenil, o insucesso dos sistemas nacionais de educação e assistência, os jovens com menos de 29 anos se tornam vítimas preferenciais da insalubridade a que são submetidos por causa da pobreza extrema, da falta de oportunidades educacionais e sociais a que são submetidos.

Observa-se que na verificação de estudos acerca de juventude, a clara falência dos sistemas de proteção da juventude e ascensão de organismos não estatais que executam ações e programas direcionados aos jovens, representando a inversão da responsabilidade estatal em responsabilidade social, uma vez que empresas, organizações do terceiro setor e corporações internacionais passam a efetivar-se como promotores de obras que deveriam ser realizadas pelo estado.

Pochmann (2007) mostra que o desemprego estrutural que os jovens brasileiros enfrentam hoje no Brasil compromete os percursos de trabalho e promoção social ao longo da vida e entre as gerações em uma mesma família, frustrando as trajetórias de vida desses sujeitos. Essa situação traz a emergência da análise da juventude no âmbito desta dissertação por meio de um estado da arte voltado à análise de dissertações com base nos resumos coletados em 2012, no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES.

O levantamento das dissertações foi definido a partir de critérios que associavam expressões-chave em uma série histórica de 11 anos, definida entre 2000 e 2011, na qual, destaca-se o termo “juventude quilombola” que apareceu a partir de 2006. Na definição dessas expressões, elegeram-se: “juventude”, a qual ocorreu o registro em 42 dissertações; “juventude do campo”, registrou-se em 22 dissertações e “juventude quilombola”, identificada em 15 dissertações, totalizando 120 resumos analisados.

Essa averiguação conduziu-nos a questionar: como se posicionam as dissertações sobre juventude em relação aos problemas e objetos da educação, educação do campo e quilombo? Que instituições, programas e linhas de pesquisa mais consideram essas temáticas em suas pesquisas? Quais desses anos representou maior produção? Qual temática foi mais recorrente? Quais abordagens metodológicas tiveram mais primazia?

Esses questionamentos guiaram a verificação desta pesquisa para relevar a temática da presente dissertação focada na juventude do campo e quilombola, a qual

motivou a busca de outros estudos sobre o mesmo objeto a fim de situar o campo temático da juventude na produção científica da CAPES nos primeiros doze anos do século XXI.

Para filtrar o conteúdo que se pretendia analisar dentro das categorias propostas na busca, definiu-se como critério selecionar os resumos que tinham relação direta com a temática. Essa decisão ocorreu em função da associação do tema juventude com outras temáticas que não são focos da presente dissertação, como por exemplo, jovens em conflito com a lei, jovens e ações socioeducativas, jovens e mídias, entre outros temas. Priorizaram-se os seguintes temas: Juventude e educação, Juventude e políticas públicas, movimentos juvenis e culturas juvenis.

Assim, o resultado total filtrado por esse critério foi de 76 resumos. O quadro 02 mostra que para a palavra-chave “juventude” ocorreu em 39 resumos. Para a palavra-chave “juventude do campo”, ocorreram 22 resumos e para a palavra-chave “juventude quilombola”, ocorreram 15 resumos.

Destaca-se no quadro 02, que na busca da palavra-chave “juventude do campo”, nos anos de 2000 a 2005, os resultados mostravam a expressão “juventude rural”. Somente de 2006 em diante é que aparece a expressão juventude do campo. Essa situação é compreensível, considerando que o movimento por uma educação do campo em oposição à educação rural tem seu início em 1998, começando aí sua trajetória, não só de movimento reivindicatório por uma educação de qualidade para as populações do campo, mas também sua inserção como campo investigativo em educação, como em outras áreas de conhecimento. Observa-se no mesmo quadro, que a palavra-chave “juventude quilombola” começou a ocorrer a partir de 2006, e em 2007 não se registrou resumos sobre essa palavra, sendo que as temáticas que associavam juventude a relações étnico-raciais não foram contabilizadas nessa contagem.

ANOS	PALAVRAS-CHAVE		
	JUVENTUDE	JUVENTUDE DO CAMPO	JUVENTUDE QUILOMBOLA
2000	03	02	-
2001	06	03	-
2002	01	01	-
2003	02	-	-
2004	03	01	-
2005	04	01	-
2006	03	03	10
2007	05	03	-
2008	02	02	01
2009	05	02	01
2010	03	01	01
2011	03	03	02
TOTAL	39	22	15

Quadro 01: Contagem dos resumos por palavra-chave sobre juventude. Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

Essa verificação conduziu-me a refletir sobre a produção de estados da arte sobre a temática juventude que tem na pesquisadora Marília Spósito uma das suas maiores expressões, uma vez que a autora tem se dedicado a investigar essa temática em vários contextos, como também, preocupando-se com a produção científica em torno do referido campo temático. Na obra “Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)” a autora analisa a produção científica em torno da juventude como temática de teses e dissertações em cursos de pós-graduação e identificou que essa temática está em ascensão, uma vez que há época a autora rastreou 1.427 pesquisas, sendo que não foi possível o acesso a 134, ficando o resultado final com 1.293 pesquisas que foram analisadas considerando as áreas definidas (SPÓSITO, 2009).

Acerca de a produção de estados da Arte em torno da temática juventude, Carrano e Dayrell (2009) ressaltam que a pesquisadora Marília Spósito, desde o ano 2000 já vinha se dedicando a análise da produção científica em torno da juventude, sempre de forma coletiva, uma vez que sempre envolveu uma série de pesquisadores interessados pelo tema. O primeiro estado da arte coordenado pela pesquisadora foi “*Estado do Conhecimento Juventude e Escolarização*, que inventariou e analisou a produção discente sobre juventude na pós-graduação em Educação no período de 1980 a 1998” (CARRANO e DAYRELL, 2009).

2.3.1 Discussão sobre juventude no âmbito da produção científica brasileira

A presente inquirição ao Banco de Dissertações e Teses da CAPES alinha-se à produção nacional na busca de compreender a tendência que a temática está assumindo

no âmbito da produção científica brasileira. Considerando a produção de estados da arte realizados pela pesquisadora Marília Spósito, especialmente a publicação de 2009, procedeu-se a analisar a produção científica sobre juventude a partir de 2007, para não incorrer em redundância.

Assim, na verificação dos resumos das dissertações sobre juventude, procurou-se delimitar a relação entre problemas e temas desenvolvidos por esses trabalhos. No quadro 03, observam-se por ano os temas e problemas das dissertações produzidas no período de 2007 a 2011.

ANO	TEMA	PROBLEMA
2007	O movimento negro e a juventude	Refletir sobre o que pensa uma parcela de militantes do Movimento Negro do Rio de Janeiro, sobre a questão da juventude em conflito com a lei.
	Lutas por reconhecimento e ampliação da esfera pública negra	Aparecimento e trajetória de uma produção cultural da juventude majoritariamente negra e pobre da grande Goiânia
	Ninguém pode ficar parado: juventude, trabalho e projetos de vida	Maneiras pelas quais os jovens na atualidade vêm construindo trajetórias, narrativas e projetos de vida a partir das novas configurações assumidas pelo trabalho
	O currículo cultural da série malhação	a série Malhação, exibida pela Rede Globo de Televisão há quase 12 anos, considerando-a operadora de um currículo cultural, com temáticas e práticas pedagógicas que colaboram na constituição do <i>habitus</i> juvenil
2008	Jovens e adolescentes no ensino médio	relação entre as culturas juvenis e o ensino médio, a partir da análise das construções de sentido de jovens do terceiro ano do ensino médio
	Trajetois juvenis	Experiência de vinte e nove jovens moradores do Mucuripe, Castelo Encantado e Serviluz (bairros da periferia de Fortaleza), que haviam entrado no trabalho informal precocemente.
2009	Travessias simbióticas na educação de jovens e adultos	Sentidos da escola e do lugar da EJA nos percursos de vida de dois jovens educandos
	Os jovens e a experiência de trabalho precário	Significação subjetiva das experiências de trabalho marcadas pela precariedade, conferindo especial atenção às expectativas futuras.
	A juventude nordestina e a crise social contemporânea	Evolução da situação ocupacional do jovem nordestino entre 15 e 24 anos, no período 1981-2002,
	Espaços públicos e possibilidades para o lazer dos jovens de caçador/SC	O lazer, em suas diversas dimensões culturais, manifesta-se como prática social de jovens de diferentes contextos sócio-econômicos em espaços públicos da cidade de Caçador.
	Segregação urbana em Goiânia e os jovens da vila coronel Cosme	Condições de vida dos jovens que vivem nos espaços segregados da cidade de Goiânia.
2010	Política social pública e juventude	Processos de continuidade e descontinuidade dos programas sociais voltados para o segmento social da juventude, em âmbito de política social pública
	Escolarização, gênero e projeto de vida	Discurso que jovens mulheres residentes na zona rural que estudam na zona urbana do município de Entre Rios de Minas – MG constroem sobre sua escolarização
	Juventude, contextos e participação política	Relação entre juventude e política na contemporaneidade
2011	Juventude, educação e participação política	Participação de jovens estudantes do ensino médio da escola pública CAIC Raimundo Gomes de Carvalho
	As juventudes e suas corporeidades no cotidiano de uma escola pública	Formas de intervenção nas escolas sugerindo um diálogo profícuo entre ela e os fluxos identitários expressos pelas corporeidades dos jovens

Quadro 02: Objetos e problemas das dissertações sobre juventude na produção do período de 2007 a 2011. Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

No quadro 03, pode-se observar que nos objetos e problemas de pesquisa, a categoria juventude aparece relacionada a contextos políticos, nos quais a juventude

comparece como protagonista da ação de intervenção, como nas temáticas relacionadas à juventude negra, participação e organização de jovens, sempre relacionadas às perspectivas futuras, constituindo 09 dos 16 objetos e problemas analisados. Outras temáticas também foram apontadas nos objetos e problemas analisados como histórias e trajetórias de vida, juventude e educação.

Spósito, Brenner e Moraes (2009) identificaram que a relação entre juventude e política vem ocorrendo desde a década de 1960, mas que ainda se constitui em desafios, uma vez que investigar a participação na política é atentar para a correlação de forças nas quais os jovens estão inseridos. Observa-se que a ampliação das pesquisas relacionadas a essa participação vai além da luta pelo poder apontada por Spósito, Brenner e Moraes, já que a política se caracteriza pela condição humana para que ocorra o desenvolvimento social (SOUZA, 2010).

Os temas e problemas relacionados a histórias e trajetórias de vida, juventude e educação também são bastante recorrentes em investigações científicas, segundo Gomes (2005, p.95), as histórias de vida e educação estão intimamente relacionadas, pois compõem o ideário da juventude em relação ao futuro e suas expectativas, porque no caso da educação, segundo essa autora, ela fornece “um capital cultural essencial para a auto-estima e inserção”.

É importante destacar que esse levantamento é importante para se compreender como a produção científica em cursos de pós-graduação está se configurando, uma vez que esse movimento não é demandado apenas na Universidade, mas principalmente pelos jovens que nos últimos 20 anos têm-se feito presentes nas pautas de políticas sociais, especialmente ocasionadas pela ampliação da vulnerabilidade da infância, adolescência e juventude.

Observa-se que os programas de pós-graduação estão atentos à problemática da juventude no país e têm pautado em suas linhas de pesquisa uma série de aspectos sobre essa temática, como pode ser observado no quadro 04.

ANO	CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS		
	INSTITUIÇÕES	PROGRAMAS	LINHAS DE PESQUISA
2007	UERJ	Educação	Infância, Juventude e Educação
	UFG	História	Identidades, Fronteiras e Culturas de Migração
	UERJ	Psicologia Social	Contemporaneidade e Processos de Subjetivação
	UFC	Educação	Educação, currículo e ensino
	UFRGS	Antropologia Social	Direitos Humanos, cidadania e política
2008	UFSM	Educação	Práticas Escolares e Políticas Públicas
	UFC	Educação	Movimentos sociais, educação popular e escola
2009	UFRGS	Educação Ambiental	Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as)
	UNICAMP	Ciência econômica	Desenvolvimento Econômico e Social
	USP	Sociologia	Identidades, diferença, distinção e desigualdade
	UFSC	Educação Física	Esporte e Lazer em Culturas Contemporâneas
	PUCG	Serviço Social	Política social, movimento social e cidadania
2010	PUC- RJ	Serviço Social	Violência, Família e Direitos Sociais
	PUC-SP	Ciências Sociais	Estado E Sistemas Sócio Políticos
2011	UEC	Políticas públicas e sociedade	Estado, Democracia e Participação Social
	UFRRJ	Educação, contextos contemporâneos e demandas populares	Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Quadro 03: Programas e linhas de pesquisa das dissertações sobre juventude na produção do período de 2007 a 2011. Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

É possível observar no referido quadro, as universidades da região Sul e Sudeste são as que mais produziram pesquisas relativas à juventude no período de 2007 a 2011, com 12 universidades. Na região Nordeste, somente 02 universidades do Ceará produziram pesquisas relacionadas a essa temática. Na região Centro-Oeste também se identificou 02 universidades de Goiás que produziram pesquisas relativas a esse tema. Não foram identificadas pesquisas sobre juventude na região Norte.

Os programas de pós-graduação também merecem destaque nessa verificação, os Programas em Educação lideram com pesquisas relativas à juventude, seguidos pelos de Pós-Graduação em Serviço Social. Os demais programas são em Ciências Sociais/ Sociologia, Políticas Públicas, História, Psicologia Social, Ciências Econômicas entre outros, o que mostra o caráter interdisciplinar no qual a juventude tem sido discutida. Essa tendência de que a área de educação lidera as pesquisas sobre juventude já havia sido apontada por Spósito (2009). Nesse estudo os Programas de Pós-Graduação em Educação tiveram 883 pesquisas identificadas. Serviço social, 131 e Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciências Políticas), 279 trabalhos identificados.

Sobre as linhas de pesquisa é possível observar que em relação à educação, os campos temáticos são diversos e somente a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) possui uma linha que focaliza a infância e a juventude no lastro da educação. As demais estão relacionadas às políticas públicas, currículo, movimentos sociais, esporte e lazer, formação de professores em educação ambiental e contemporaneidade. Nos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social, as linhas de pesquisa estão voltadas à política social e violência no contexto da família. Nos Programas de Pós-Graduação de Ciências Sociais/Sociologia, Políticas Públicas, História, Psicologia social e Ciências Econômicas e outros, as linhas se preocupam com identidades, desenvolvimento, estado e participação social, mostrando que a juventude se constitui um tema que aproxima objetos de conhecimentos que na visão de Spósito (2009, p.59) “Tal deslocamento vem gerando um novo impulso às investigações”.

De fato, observa-se que a preocupação das linhas de pesquisa e Programas de Pós-Graduação com a juventude ainda permanece, pois ao analisar a relação entre objeto e metodologia observa-se que as pesquisas empíricas têm caracterizado o trato da temática juventude. O quadro 05 mostra que essa característica norteia todas as dissertações identificadas, sendo privilegiadas as metodologias que envolvam processos etnográficos, pesquisa participante, observação participante, análise de discurso e a pesquisa documental e bibliográfica.

ANO	PROGRAMAS	ABORDAGENS METODOLÓGICAS
2007	Educação	Análise empírica
	História	Abordagem etnográfica
	Psicologia Social	Análise empírica
	Educação	Metodologia qualitativa/ análise de discurso
	Educação	Pesquisa etnográfica
2008	Educação	Abordagem qualitativa de pesquisa educacional/ análise de conteúdo
	Educação	Pesquisa de campo e bibliográfica
2009	Educação Ambiental	Pesquisa Narrativa
	Ciência econômica	Pesquisa documental e bibliográfica/ análise de dados secundários
	Sociologia	Pesquisa de campo e bibliográfica
	Educação Física	Estudo de caso/ grupo focal
	Serviço Social	Observação e grupo focal
2010	Serviço Social	Análise empírica
	Ciências Sociais	Análise do Discurso de cunho foucaultiano
2011	Políticas públicas e sociedade	Observação participante
	Educação, contextos contemporâneos e demandas populares	Análise empírica

Quadro 04: Programas e abordagens metodológicas das dissertações sobre juventude na produção do período de 2007 a 2011. Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

Na relação entre as metodologias e os Programas de Pós-Graduação, observou-se que os Programas de Pós-Graduação em Educação deram prioridade para metodologias com abordagem qualitativa de tipos variados voltados à identificação de narrativas, representações e opiniões dos jovens, utilizando as análises de discurso e de conteúdo como técnicas de apreciação das informações coletadas em campo.

Os Programas de Pós-Graduação em Serviço Social seguem a mesma tendência, mas privilegiando tipos de pesquisa que envolvem o pesquisador com seus sujeitos na forma dos grupos focais e estudos de casos. Os Programas de Pós-Graduação de Ciências Sociais/Sociologia, Políticas Públicas, História, Psicologia Social e Ciências Econômicas e outros privilegiaram tipos de pesquisa que envolviam procedimentos etnográficos, observações participantes e análises bibliográficas e documentais.

Spósito (1997) em artigo para a Revista Brasileira de Educação mostra que a produção científica em educação relacionada à juventude tem apresentado uma tendência a incorporar categorias sociológicas. Considerando a data do referido artigo, o que era uma tendência, hoje é uma certeza, pois com o passar dos anos, as pesquisas em educação passaram a compreender a necessidade de analisar e tratar dados considerando as referidas categorias, fato que naquela época já era algo consolidado na área de Ciências Humanas.

2.3.2 Discussão sobre Juventude do Campo no âmbito da produção científica brasileira

Na análise anterior foi possível observar a relevância da temática juventude, que desde a década de 1980 tem sido objeto de dissertações em Programas de Pós-Graduação, em especial nos programas de educação. Como foi possível observar que outras Ciências Humanas também se ocupam de análises relacionadas à juventude, mostrando que, além de incorporar categorias sociológicas, estão contribuindo para ampliação do diálogo sobre a juventude brasileira (SPÓSITO, 1997)

Na verificação anterior, foi possível notar problemas e objetos de pesquisas sobre juventude no campo, o que mostra que essa temática é relevante em todos os sentidos, uma vez que tem sido cada vez maior o interesse de pesquisadores em compreender o universo e problemas do mundo rural brasileiro. Spósito (1997) ao discutir a temática juventude na produção científica de educação alega que o interesse da área de educação pelos estudos envolvendo os jovens, seja no meio urbano ou no

campo, dá-se pelas formas de *reprodução* dos diversos extratos sociais e o impacto que isso causa na vida dos jovens.

É necessário também compreender as pesquisas que envolvem a juventude do campo também em temas além da educação. Um desses temas são as políticas públicas direcionadas aos jovens do campo e da cidade, que se desenvolveram a partir de ideários, especialmente em torno da vulnerabilidade dos jovens, pressupondo que a necessidade deles reside no trabalho, principalmente aqueles pertencentes a classes menos favorecida.

Dessa forma, as políticas públicas analisadas na produção científica brasileira apontam preocupação com a capacidade produtiva da juventude em relação ao mercado e por isso a proposição de *capacitação do jovem*. Essas são ideias expostas por Marília Spósito e Paulo Carrano na Revista Brasileira de Educação no artigo “Juventude e políticas públicas no Brasil”, no qual analisam que essas ideias foram cunhadas desconsiderando os longos períodos de recuo da economia brasileira e os efeitos que isso causou ao mercado de trabalho nacional.

No entanto, outros aspectos se mostraram relevantes para ascensão da juventude como categoria de investigação no Brasil, uma vez que “O acesso à informação também se apresentou como uma panaceia capaz de superar o isolamento sociocultural dos jovens, tanto aqueles das periferias das grandes cidades quanto os do interior rural” (SPÓSITO. CARRANO, 2003, p.31).

As críticas de Spósito e Carrano são pertinentes, visto que de 2003 em diante a tendência de capacitar o jovem para o mercado de trabalho, seja na cidade ou no campo, intensificou-se, desta vez sob o signo da “inclusão social”, já que as políticas do Governo a partir do referido ano, visavam, além da inclusão, a inserção na escola e no mundo do trabalho como condição de efetivo exercício de cidadania. É proposto para os jovens do campo, a qualificação profissional e inserção na escola com a mesma perspectiva. Assim são definidos os programas Projovem Urbano e Projovem Campo.

Jaeger (2001) mostra que tais políticas, considerando a vulnerabilidade social em que os jovens estão envolvidos, evadem-se com muita intensidade dos programas mencionados. Mas, os que conseguem concluir, apontam como proveitosa sua inserção nesses programas, mostrando que nem tudo está perdido, já que essas políticas não conseguem ser efetivas, principalmente na vida dos jovens, pois,

O exame da relação entre a implementação de um determinado programa e seus impactos e/ou resultados, isto é, seu sucesso ou fracasso em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias da vida das populações atingidas pelo programa [...] (FIGUEREDO & FIGUEREDO, 1986 *apud* ARRETCHE *et al*, 2007, p. 31-32).

Essa discussão é para situar a verificação das pesquisas sobre juventude do campo no período de 2007 a 2011, as quais identificaram 09 dissertações que trataram da referida temática. No quadro 06 é possível observar os temas e problemas de pesquisas identificadas.

ANO	TEMA	PROBLEMA
2007	A recepção de rádio e televisão pelos jovens do movimento dos atingidos por barragens	Processos de recepção radiofônica e televisiva por parte de jovens camponeses
2008	Educação agrícola, violência instituída	Exclusão do jovem do campo
2009	Os jovens e a experiência de trabalho precário	Significação subjetiva das experiências de trabalho marcadas pela precariedade, conferindo especial atenção às expectativas futuras
	Juventude rural e permanência no campo	Elementos que contribuem para a escolha do jovem entre permanecer no campo ou sair definitivamente do meio rural
	Saberes e cotidiano no meio rural	Qual o significado das experiências escolares para a formação de jovens que vivem no Sertão da Bahia?
	Condição juvenil no campo e sua relação com a escola no contexto da Pedagogia da Alternância	A experiência escolar vivida por jovens do meio rural em uma Escola Família Agrícola no município de Itaobim, Vale do Jequitinhonha/MG
2010	Economia, solidária e juventude rural	Quais são suas expectativas de futuro?
	A escola no horizonte de jovens camponeses de uma escola família agrícola	Quais os motivos que levaram esses jovens a se matricularem na escola e como se constituíram suas trajetórias escolares?
2011	Extensão rural, agroecologia e juventude rural	Jovens rurais do semiárido se situam numa perspectiva diferenciada da assistência técnica e extensão rural que utiliza a agroecologia como princípio norteador das ações para o desenvolvimento local sustentável e quais as mudanças ocorridas nas atitudes e visão de mundo desses jovens

Quadro 05: objetos e problemas de pesquisa das dissertações sobre juventude do campo na produção do período de 2007 a 2011. Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

O quadro 01 mostra que os temas são todos voltados para o cotidiano da vida do campo, relacionados ora com a violência, trabalho precário, relação campo-cidade, ora à condição juvenil, como ser jovem no campo, escola familiares rurais entre outros objetos relevantes para essa categoria.

Esses temas mostram o que está próximo à juventude no campo, pois é crescente a desestruturação e o avanço do capital sobre a produção dos agricultores familiares que por vezes são expulsos de suas terras, marca do avanço do mercado sobre a produção agrícola na forma do agronegócio, que tem sido cada vez mais visibilizada na violência, trabalho precário, fazendo com que as pessoas percam o foco de sua natureza como

sujeito do campo, uma vez que se distanciam dos seus “modos de vida, como conceitos relacionais que contemplam cultura, costumes e hábitos, e assim vão além do território, da materialidade” (NUNES; PINTO, 2009, p.5)

No entanto, quando se analisa os problemas, estes também se voltam para a condição juvenil que ocupam as preocupações dos pesquisadores ao investigarem o jovem no campo, escola familiar rural entre outros objetos relacionados a esse universo. Observou-se que as pesquisas que tratam desses campos temáticos mostraram que o universo do campo é precário e daí a vontade de sair de lá, principalmente dos jovens que não se veem vivendo no campo, trabalhando e constituindo família, pois suas aspirações são outras. Nunes; Pinto (2009) mostram que provavelmente essas modificações na mentalidade da juventude estejam relacionadas também às transformações ocorridas com o campo, com a chamada “modernização”, uma vez que,

a modernização tão almejada pode ser alcançada com uma intensa higienização promovida pela medicina e pela educação. Os efeitos da inserção do modo de produção capitalista no campo são vistos como a salvação do país e o fim da miséria material e intelectual, enquanto a manutenção no campo de um modo de vida tradicional é indício da permanência do fracasso (p.15).

As análises desses objetos de pesquisa revelam uma gama de problemas e contextos que visibilizam a realidade dos jovens brasileiros que vivem no campo, os quais produzem expectativas diferenciadas para o termo juventude do campo, pois, como se viu anteriormente, a precariedade tem motivado uma série de expectativas dos jovens, aliados à condição juvenil.

Ressalta-se que tais problemas se relacionam à dinâmica socioterritorial que envolve o jovem, e se localizam na interseção entre o mundo da família e o trabalho/vida no campo. Dalcin; Troian (2009) explicam que essas problemáticas mostram que tem sido comum, por meio das pesquisas, identificar a representação dos jovens vendo o campo como um *espaço social restrito*, uma vez que “as gerações atuais estão cada vez mais ligadas neste campo com relações sociais e culturais mais amplas, o que possibilita a estes jovens repensarem suas identidades e suas relações pessoais” (p.6).

Assim, é possível compreender que a carga de responsabilidade atribuída à educação é muito grande, pois, considerando a visão do jovem sobre a vida no campo como espaço restrito, é possível ponderar o porquê da educação não exercer influência sobre a compreensão da juventude sobre a sua identidade e a cultura do lugar onde

vivem, até porque, essas questões não se localizam no currículo escolar, enquanto formadoras da opinião e autonomia do jovem.

A partir dessa análise inicial da categoria juventude do campo, foi possível observar quais instituições estão produzindo pesquisas relacionadas a essas categorias, como também os programas e linhas de pesquisas que acolhem esses estudos, como mostra o quadro 07.

ANO	CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS		
	INSTITUIÇÕES	PROGRAMAS	LINHAS DE PESQUISA
2007	UFMS	Comunicação	Mídia e Identidades Contemporâneas
2008	UFRRJ	Educação	Formação Docente e Políticas para a Educação Agrícola
2009	UFP	Serviço social	Serviço Social, políticas e direitos sociais
	UFP	Serviço social	Serviço Social, políticas e direitos sociais
	UNB	Educação	Políticas públicas e educação: gênero, raça/etnia e juventude
	UFMG	Educação	Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas
2010	Universidade Estadual de Maringá	Geografia da população	Organização do Espaço Habitado
	UFMG	Educação	Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas
2011	UFRP	Extensão rural e desenvolvimento local	Extensão Rural para o Desenvolvimento Local

Quadro 06: Instituições, programas e linhas de pesquisa das dissertações sobre juventude do campo na produção do período de 2007 a 2011. Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

No quadro 07, observa-se que no período entre 2007 e 2009, as universidades do Sudeste e Sul, todas apresentam apenas uma pesquisa sobre juventude do campo, com exceção da Universidade Federal de Minas Gerais com mais de uma produção. Na região Nordeste, o destaque vai para a Universidade Federal de Pernambuco, também com mais de uma produção. As Universidades Federais Rurais também se destacaram com produções de dissertações sobre juventude em programas e linhas relacionadas à educação. Sobre isso, mais uma vez os Programas de Pós-Graduação em Educação lideraram a produção de pesquisas, acompanhados pelos programas de pós-graduação em Serviço Social e demais programas de diferentes áreas.

No quadro 07, observa-se também que as linhas de pesquisa mantêm relação com os objetos e problemas das pesquisas analisadas, sobretudo as linhas direcionadas aos direitos sociais, movimentos sociais, políticas públicas, território e agricultura, mostrando que a categoria juventude do campo ou rural tem ganhado *centralidade* no

Brasil, apesar desse estudo ter identificado um número reduzido de pesquisas que segundo Castro (2009, p. 182):

juventude é, além de uma categoria que representa identidades sociais, uma forma de classificação social que pode ter múltiplos significados, mas que vem se desenhando em diferentes contextos como uma categoria marcada por relações de hierarquia social.

A apreciação realizada por Castro (2009) sobre juventude manifesta uma perspectiva de associação da categoria a contextos de mudança que de fato são expressos nas pesquisas analisadas, especialmente na categoria juventude do campo, as temáticas, programas e linhas são relacionados a processos identitários e trabalho no campo.

Silva (2005) assinala que as pesquisas sobre juventude do campo/rural no Brasil se utilizam de procedimentos de natureza empírica na forma de pesquisas de campo, etnográficas, histórias de vida entre outras metodologias. No quadro 08, observa-se que essa tendência é verdadeira, pois as dissertações no período entre 2007 e 2011 foram todas pesquisas precedidas por estudos bibliográficos e documentais, seguidos por procedimentos de campo com técnicas de coleta de dados baseadas em observações, entrevistas semiestruturadas, questionários e uso de diários de campo, como mostra o referido quadro.

ANO	PROGRAMA	ABORDAGENS METODOLÓGICAS
2007	Comunicação	Entrevistas semiestruturadas, coleta de material secundário e diário de campo
2008	Educação	Abordagem qualitativa, é baseada em narrativas, através de dados coletados a partir de observação, entrevistas e da amostra de questionários semiestruturados
2009	Serviço Social	estudo de caso
	Serviço Social	Pesquisa é de natureza qualitativa e a coleta de dados deu-se pela realização de 15 entrevistas semiestruturadas
	Educação	Observação participante, a etnografia e a realização de grupos de discussão
	Educação	Pesquisa qualitativa com aplicação de 15 entrevistas semiestruturadas com jovens e profissionais da escola, observação de campo, aplicação de 108 questionários e análise documental
2010	Geografia da população	Entrevistas
	Educação	Observação, entrevistas individuais e semiestruturadas
2011	Extensão rural e desenvolvimento local	Análise de documentos, observação, aplicação de questionário misto e a técnica de entrevista aprofundada

Quadro 07: Programas e abordagens metodológicas das dissertações sobre juventude do campo na produção do período de 2007 a 2011. Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

As análises das categorias juventude e juventude do campo apontam a tendência de se pesquisar mais a juventude urbana do que as demais identidades de juventude,

como alerta de Spósito (2009, p.23) ao ressaltar a eminência do tema juventude urbana, mostrando essa diferença no número de trabalhos identificados, “Do total de trabalhos (1427) somente 52 (menos de 4%) trataram de jovens do mundo rural e apenas sete (0,5%) dedicaram-se aos jovens indígenas”. Inclusive na presente busca por dissertações, não foram identificados trabalhos sobre juventude indígena.

No entanto, na investigação de Spósito (2009) não foi possível identificar juventude quilombola. A autora identificou pesquisas sobre juventude negra em diversos contextos, como acesso ao ensino superior, acesso ao mundo do trabalho, racismo etc.

2.3.3 Discussão sobre Juventude quilombola no âmbito da produção científica brasileira

O tema juventude quilombola é recente, tanto que foram encontrados apenas dois estados da arte que mapeavam as comunidades quilombolas. O primeiro foi o artigo “Rio grande profundo: O estado da arte da questão quilombola” de Paulo Sérgio da Silva na Revista Identidade do Rio Grande do Sul e o segundo foi o artigo “O estado da arte de comunidades quilombolas no Paraná: produção de conhecimento e práticas corporais recorrentes” de Thaís Godoi de Souza, Larissa Michelle Lara, da Revista de Educação Física/Universidade Estadual de Maringá, ambos de 2011. Na presente verificação somente a partir de 2006 começaram a ser identificadas dissertações sobre a temática juventude quilombola, e até o ano até 2011 verificou-se a ocorrência de 05 dissertações sobre essa temática, como pode ser observado no quadro 09.

ANO	TEMA	PROBLEMA
2006	Projetos de vida e juventude	A construção de projetos de vida entre jovens das comunidades quilombolas do distrito rural de Santiago do Iguapé, município de Cachoeira, Bahia.
2009	Trajetórias de individuação de jovens mulheres negras	a trajetória de jovens mulheres negras quilombolas considerando os percursos de escolarização e trabalho de forma a oferecer elementos à compreensão das dimensões da vida das jovens rurais hoje frente à intensificação dos intercâmbios materiais e simbólicos entre cidade e campo.
2010	Ser jovem quilombola e jongueiro	Como esses moradores da comunidade Santa Rita do Bracuí – Angra dos Reis vivenciam o tempo de juventude?
2011	Projetos de vida e juventudes contemporâneas	A elaboração de projetos juvenis dentro de um campo de possibilidades, trajetórias individuais e coletivas; compreender em que medida diversos elementos sociais externos e a complexidade das relações internas afetam a produção de projetos de vida.
	Jovens quilombolas e ocupações não agrícolas	Qualificação profissional oferecida aos jovens rurais quilombolas dos Programas Saberes da Terra e Projovem Campo – Saberes da Terra de SC.

Quadro 08: Objetos e problemas das dissertações sobre juventude quilombola na produção do período de 2007 a 2011. Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

O quadro 09 mostra que os temas das pesquisas sobre juventude quilombola são direcionados a investigar histórias de vida relativas a gênero e identidade cultural afro-brasileira, como também as ocupações não agrícolas, cujos problemas questionam o ser jovem quilombola, as relações de gênero, projetos de vida e qualificação profissional.

Observou-se que as metodologias que mostraram as histórias de vida, procuravam centralizar suas buscas na direção da condição juvenil, aliadas à educação e trabalho. Essa relação pode ser compreendida pela impressão dos pesquisadores em relação à vida no interior do quilombo, mas também, pela luta dos povos quilombolas por garantia de direitos territoriais, ancestralidade e reconhecimento de sua identidade que na visão de Vendramini (2007, p.123)

[...] emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

Essa análise possibilitou observar as instituições, programas e linhas de pesquisa que tiveram como foco a juventude quilombola nas universidades da região Sudeste, mas também ocorreram pesquisas sobre a temática quilombola na região Sul e Nordeste. Os Programas de Pós-Graduação em Educação são os que mais possuem estudos relacionados a esse tema. No que tange às linhas de pesquisa, observou-se que essas se voltam para a compreensão dos processos educativos, como também às identidades e à relação com as problemáticas do mundo agrário, como pode ser observado no quadro 10.

ANO	CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS		
	INSTITUIÇÕES	PROGRAMAS	LINHAS DE PESQUISA
2006	UFB	Educação	Currículo e (in) formação
2009	UFF	Educação	Práticas sociais e educativas de jovens e adultos
2010	UFF	Educação	Práticas sociais e educativas de jovens e adultos
2011	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	Sociologia política	Processos globais, sociabilidades e identidades
	UFSC	Agroecossistemas	A questão fundiária no Brasil

Quadro 09: Instituições, programas e linhas de pesquisa das dissertações sobre juventude quilombola na produção do período de 2007 a 2011. Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

A análise desses aspectos expõe que as instituições, programas e linhas de pesquisa, além do caráter interdisciplinar acolhem temáticas que procuram conhecer com profundidade a natureza e a identidade da diversidade populacional brasileira e seus problemas que no caso da educação, Souza; Lara (2011, p. 566) apontam que “[...]”

nas entrelinhas da história não devem ser omitidas”. Pelas análises tecidas até aqui, é possível identificar esse compromisso de trazer à tona o que está sendo esquecido. Sobre as metodologias adotadas nas dissertações da categoria juventude quilombola, observa-se a tendência que vem regendo o conjunto dessa análise com pesquisas de natureza empírica com a adoção de técnicas relacionadas à coleta de narrativas e impressões dos sujeitos quilombolas em campo, como é possível observar no quadro 11.

ANO	PROGRAMA	ABORDAGENS METODOLÓGICAS
2007	Educação	Etnopesquisa crítica
2009	Educação	Histórias de vida
2010	Educação	Entrevistas e observações, assim como a utilização de parte do acervo de áudio e vídeo do Observatório Jovem
2011	Sociologia política	A metodologia qualitativa/ trabalho de campo/ entrevistas semiestruturadas
	Agroecossistemas	O estudo realizou pesquisa documental e entrevistas através de questionários

Quadro 10: Programas e abordagens metodológicas das dissertações sobre juventude quilombola na produção do período de 2007 a 2011. Fonte: Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

As metodologias utilizadas nas dissertações arroladas na categoria juventude quilombola acontecem para além da cientificidade dos métodos positivistas de outrora, por se comprometerem com a subjetividade dos sujeitos. Souza; Lara (2011, 565) explicam que no caso quilombola, a revelação da particularidade está associada à memória, à luta política por reconhecimento e outros problemas que “não podem ser camuflados e sufocados por outras políticas ou práticas hegemônicas”.

A finalização dessa verificação mostra que, apesar do Banco de Teses e Dissertações da CAPES ser um banco majoritário para realização desse tipo de pesquisa, observou-se certa limitação no trato de determinadas temáticas, pois a forma de acesso aos dados atende a critérios específicos que dificultam a identificação da produção de trabalhos que são desviados a temas referentes a outras áreas. É importante que sejam verificadas as bases de dados das universidades para que se possa ter fidedignidade e confiabilidade na coleta de dados.

A busca dessas dissertações alicerçou as bases para o desenvolvimento desta seção, já que apontou pistas importantes para o andamento desse percurso teórico, os processos metodológicos e principalmente os resultados, pois se observou que em todos os casos, as constatações se direcionam para a observação da subjetividade jovem unida a processos socioeconômicos relevantes da realidade.

2.3.4 Juventude: marcas de uma identidade

As pesquisas analisadas anteriormente tinham um ponto em comum: a diversidade de definições de juventude. Parte dos resumos, independente do foco que se estabeleceram as análises, apresentavam definições de juventude relacionadas a um período da vida, passando a noção de que a juventude resume-se a uma faixa etária. Por outro lado, outras dissertações apresentavam a juventude como um comportamento e por isso possuidora de uma identidade. Em ambos os casos, é observado o esforço dos pesquisadores em buscar sentidos, compreensões sobre o tema e, por isso, sua a complexidade em definir esse estágio da vida humana.

Sobre essas noções, na visão de Castro (2009), a juventude é permeada por concepções que influenciam diversas formas de intervenção do poder público sobre a mesma e que agregam definições *substantivadas* ou *adjetivadas*, distante das representações que os jovens têm de si mesmos.

No artigo “Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político”, de 2009, Elisa Guaraná Castro defende a ideia de que é necessário buscar a identidade social da juventude, uma vez que, como foi possível verificar no início desta seção que a juventude possui centralidade, tanto na pesquisa, como no âmbito das políticas públicas, pois, a autora informa que até 2005, o Brasil, entre os países da América Latina, não tinha um espaço de elaboração de políticas, ocasião na qual foram criados o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e a Secretaria Especial de Juventude no âmbito do governo federal, cuja temática está ocupando, além dos espaços públicos, os espaços privados, a exemplo das iniciativas do terceiro setor (CASTRO, 2009).

Nas análises das dissertações no período entre 2007 e 2011, observou-se que a juventude campo/rural tem ganhado notoriedade em ações investigativas e também nas políticas públicas, a exemplo do Projovem campo e o Programa Saberes da Terra, como iniciativas direcionadas aos jovens do campo que segundo Carneiro & Castro (2007) *apud* Castro (2009, p. 182) “Apesar de um aumento considerável no volume de estudos e ações, ainda hoje, a juventude rural brasileira é pouco conhecida”.

Dessa forma, observa-se que uma das tarefas desta seção é procurar contribuir com o debate sobre a definição de juventude, apontando e discutindo as referências necessárias sobre essas definições e apontando perspectivas sobre a temática na direção

da juventude do campo e quilombola, permeada por informações acerca da história, políticas públicas, indicadores sociais de juventude e a identidade juvenil quilombola.

Assim, Melucci (2007) aponta que a sociedade atual está envolta em uma profunda complexidade e isso tem demandado uma série de transformações que tem extrapolado o mundo material e entrado na esfera simbólica, à medida que a sociedade se torna complexa, os sujeitos que a compõe também se tornam cada vez mais capazes de produzir reflexões cada vez mais complexas, dada também a capacidade de produzir informação, sociabilidades que influenciam decisivamente na significação dessa reflexão no mundo atual.

Para Melucci (2007), os jovens são os sujeitos que incorporam informações e sociabilidades que dominam a cena atual da juventude, que ao deixar a infância precocemente, entram na vida adulta precocemente, expostos a todos os perigos que essa fase da vida apresenta. Ele também ressalta que a diminuição do tempo entre a infância e a juventude traz à tona o enfrentamento da mudança de identidade e incorporação de outra, sem o devido amadurecimento.

As ressalvas de Melucci (2007) mostram que a juventude se define por uma identidade multifacetada que abriga uma plenitude composta por linguagens, experiências e regras elaboradas pelos próprios jovens, em oposição à visão de que a juventude é um período vazio da vida humana. Essa concepção de Melucci sobre a juventude, guarda a superação do mundo material e a entrada em um mundo simbólico que é marcado pela demasia de “possibilidades, que nossa cultura engendra, amplia o limite do imaginário e incorpora ao horizonte simbólico regiões inteiras de experiência que foram previamente determinadas por fatores biológicos, físicos ou materiais” (p.36).

Spósito (2009), em seu estado da arte mostrou que a produção científica tem revelado a tendência de Melucci (2007), uma vez que o fenômeno discutido por esse autor, já vem sendo identificado nos últimos 50 anos, o qual a autora chama de *descronologização* e ausência de sociabilidades orientadas pelas instituições sociais. Essas perspectivas sobre a concepção de juventude como objeto de pesquisa de Catani e Gilioli (2008) mostram que definir juventude incorre em uma série de explicações carregadas de interesses de classe, e que em nada colaboram para o discernimento dessa categoria social, uma vez que se trata de um conceito impreciso.

Uma série de pesquisadores têm se dedicado à tarefa de investigar a categoria juventude, e isso fez com que surgisse um conjunto de informações importantes sobre a situação da juventude no Brasil e as implicações sociais, políticas e culturais que esse grupo guarda consigo. Diante das muitas definições que foram identificadas nas referências para compor o percurso teórico desta dissertação, privilegiou-se a definição de Catani e Gilioli (2008), porque foi a única remissão que refletia claramente os estágios de juventude e suas implicações na vida desses sujeitos.

É necessário dizer que os estudos sobre juventude se constituem preocupações de pesquisadores e teóricos há quase um século, considerando que antes de 1920, a psicologia se ocupou dos estudos sobre a adolescência. Com o surgimento da Sociologia da juventude nos Estados Unidos na referida década, a categoria juventude passou a ser analisada no contexto da sociedade moderna, atribuindo à juventude um caráter “*desviante*” em relação à harmonia social. A partir desse advento, alguns teóricos, como Erik Erikson que tratou da identidade da juventude e Karl Mannheim que tratou das mudanças provocadas por esses sujeitos na sociedade em décadas posteriores (CATANI; GILIOLI, 2008).

Os estudos desses teóricos ao tratarem da identidade e mudanças sociais tendo os jovens como protagonistas foram esboços que desencadearam outros trabalhos centrados nessa categoria social e puderam mostrar que a juventude é singular e plural, uma vez que as identidades dos jovens são empreendimentos específicos e coletivos, especialmente na atualidade com a globalização da economia, os padrões culturais também se tornaram uniformes, estando mais uma vez os jovens no centro da cena mundial.

Nesse sentido, faz-se necessário discutir as ideias propostas por Pierre Bourdieu na obra “Questões de Sociologia” de 1984, reeditada no Brasil em 2003, na qual mostra que a juventude é só uma palavra que está relacionada à divisão de classe, uma vez que a representação de mundo do jovem está relacionada à classe a qual ele pertence. Os jovens burgueses distinguem o mundo de forma diferente de jovens operários ou camponeses, sendo que para Bourdieu, as divisões etárias da juventude são absolutamente arbitrárias, porque, para ele, a fronteira entre velhice e juventude é muito tênue, já que o embate entre esses períodos da vida humana, na opinião de Bourdieu, faz parte de um jogo de poder que historicamente tem se feito disso o reflexo da luta entre classes.

Bourdieu (2003), para dissecar essa visão em torno da juventude e velhice no contexto das classes sociais mostra que historicamente a relação classista impôs aos jovens limites e adaptação a uma determinada ordem produzida no interior dessa relação. Na Grécia platônica o jovem e o velho tinham interesses específicos, na qual a adolescência era vista como a idade do amor e a idade madura era a idade da ambição, mostrando que essa divisão era ideológica e posicionava o jovem como incapaz de exercer o poder ou ter responsabilidade.

Essa concepção irá perdurar até a Idade Média, período no qual os jovens eram forjados numa perspectiva de virilidade, a exemplo dos duelos e outras atitudes violentas a fim de afastá-los do *locus* do poder, que naquele momento era a sabedoria de que somente os mais velhos o detinham e que na Idade Média, “Os limites da juventude eram objecto de manipulações por parte dos detentores do patrimônio que deviam manter em estado de juventude, quer dizer de irresponsabilidade, os jovens nobres que poderiam aspirar à sucessão” (BOURDIEU, 2003, p.157).

Com o avanço do tempo, o jovem segue sua trajetória estigmatizada por irresponsabilidade, força violenta, entre outros adjetivos que marcam as juventudes por séculos de ausência de racionalidade, ocasionada pela divisão da sociedade em classes. Os jovens das classes dominantes assumem, por meio do acesso a escola, atributos do mundo adulto, que segundo Bourdieu (2003, p. 153) “quanto mais próximos estão do pólo do poder”, o que para esse autor se caracteriza como a perda de identidade.

Por outro lado, Bourdieu aborda que o jovem das classes menos privilegiadas é chamado de jovem operário e é permeado por um amadurecimento precoce, ao contrário do jovem da classe dominante que é estimulado para assumir o poder; o jovem da classe operária amadurece para o trabalho em função da sobrevivência, sendo a educação um fator simbólico em ambos os casos, já que se formam para o trabalho e para assumir posições de poder.

Por meio da análise de Bourdieu (2003), é possível compreender que o jovem ao longo do tempo vem sendo de fato, objeto de manipulação do mundo adulto que conseqüentemente é o mundo de constante luta e manutenção do poder no qual o jovem passou a ser, segundo esse autor, uma unidade social na qual o adolescente e o jovem, “encontram-se numa espécie de terra de ninguém social, são adultos para certas coisas, são crianças para outras” (p.160).

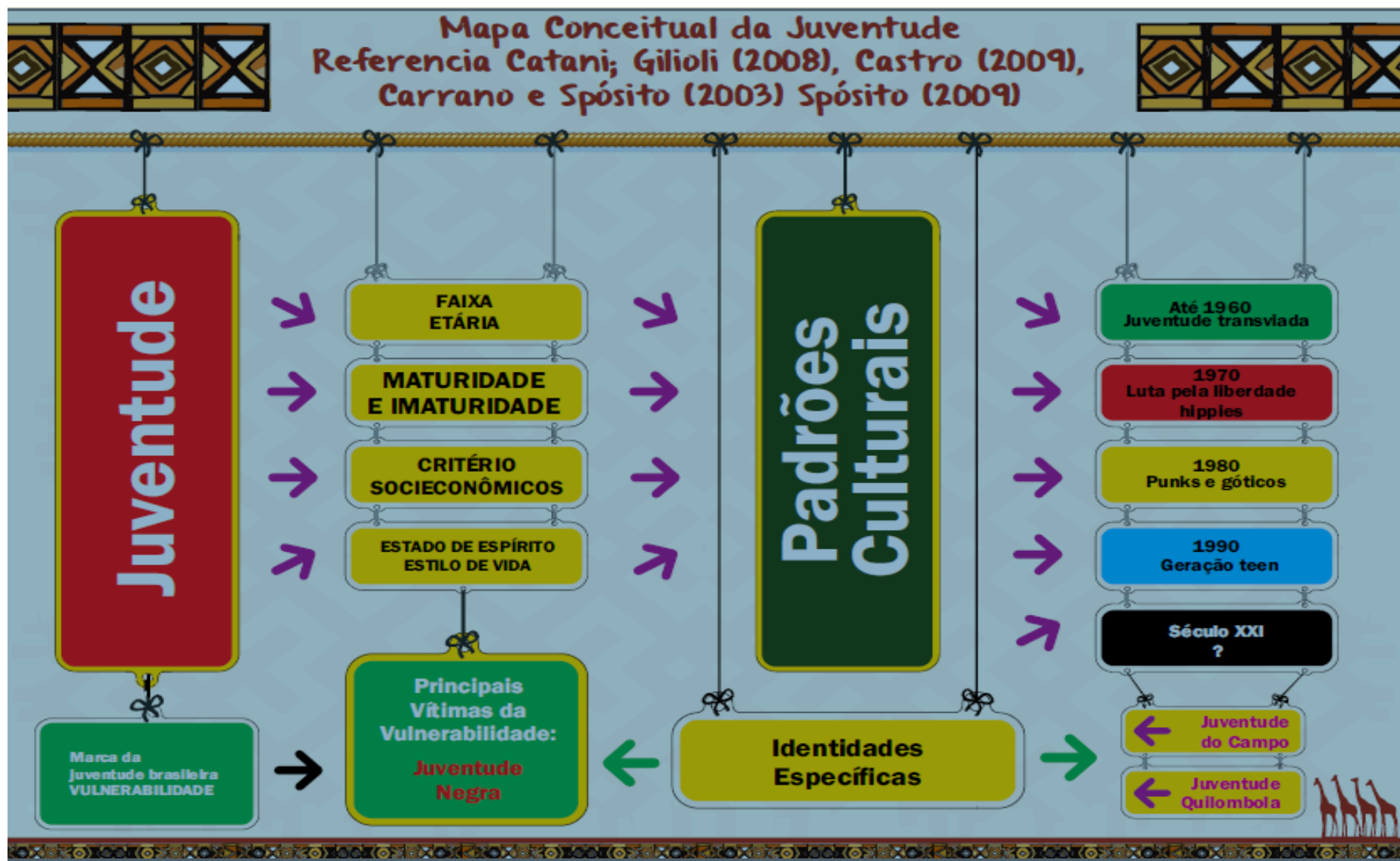
Esse universo dual no qual os jovens estavam aprisionados no final do século XX começou a mudar, pois com o avanço da concepção de direitos humanos, os jovens passaram a ser objetos de análises profundas, principalmente a garantia de direitos contra o abuso sexual, exploração do trabalho infantil e toda e qualquer forma de degradação do adolescente e do jovem. Mas, mesmo com todo avanço, os jovens ainda são objetos de violação de toda espécie que rompe qualquer princípio de dignidade.

O estudo de Bourdieu acende a chama do compromisso dos educadores com o enfrentamento no âmbito da escola desses e de outros desafios que rondam os jovens do Brasil e do mundo inteiro. Esse processo é marcado pela tensão provocada pelos fatos em que os jovens estão envolvidos, pois são variados os atores e representações de juventude que se constituem campos de disputa, já que são absolutamente invisíveis e complexos.

A discussão que está se desenhando neste texto em torno da definição, identidade, pluralidade da juventude, além de buscar referências para o debate que já tem um século, visa compreender a identidade dos jovens quilombolas e suas especificidades e perspectivas. Nilma Lino Gomes (2004) aponta que para as juventudes negras no Brasil, a herança africana vai além dos ritmos e danças, mas a compreensão das trocas simbólicas que a memória e ancestralidade lhes conferem de forma explícita ou implícita, a exemplo do que acontece com os movimentos culturais do *reggae*, *funk*, *rap*, *hip-hop* nas letras e corporeidade de teor crítico.

Ao considerar os argumentos anteriores, as definições de juventude apresentadas por Catani e Gilioli (2008, p.13) são importantes por mostrar a pluralidade que envolve a juventude como fenômeno social, pois, longe de ser um fenômeno *natural* ou *biológico*, como discutido por Bourdieu e Nilma Lino Gomes, está se tratando de juventudes que se constroem socialmente que “varia de acordo com as diferentes culturas e mesmo no interior de cada cultura”.

Para exemplificar e explicar as implicações que decorrem dessas definições, elaborei um mapa conceitual sobre juventude, composto por características oriundas de movimentos internacionais ou nascidos a partir da realidade dos jovens brasileiros, como pode ser observado na figura 05.



O conteúdo da figura 05 apresenta, além das questões etárias, a relação juventude-velhice no lado esquerdo da figura, observam-se também neste mesmo lado, os aspectos socioeconômicos e os estilos de vida que conduzem a juventude a padrões culturais que são marcados por identidades específicas como se pode observar no centro do mapa conceitual. Esses aspectos foram cunhados ao longo da história que desde a década de 1960 vêm tomando contornos diferenciados, que na atualidade se tornam difíceis de definir, como mostra o lado direito do mapa conceitual. Catani e Gilioli (2008) têm outras compreensões, como a noção de juventude relacionada à cultura, modo de vida ou condição independente da idade. Tais compreensões têm dois lados que se opõem. De um lado, esse entendimento possui um aspecto positivo ao relacionar juventude à diversificação cultural. Do outro, esse entendimento tem caráter negativo ao arrolar a juventude a idades não compatíveis.

Nota-se que os conceitos sobre juventude passaram, a partir da metade do século XX, a ser guiados por outras noções, diferentes daquelas que tinham a faixa etária como definição ideal, herança da Psicologia. Após a Segunda Guerra Mundial, o modo de produção passou a ser guiado por outra lógica que fazia do estado o grande provedor da sociedade, a qual, ao longo da metade do século XX, foi definida como direitos sociais. Com o chamado *Welfare State* ou Estado de bem-estar social incorreu em uma tentativa dos estados capitalistas em retomar suas economias. Segundo Vicente (2009, 124), as décadas que se seguiram até 1970 assinalaram o apogeu desse modo de organização da economia marcada por ações dirigidas à sociedade aliançada entre “os empresários, a classe média e os trabalhadores” em diversos países, inclusive no Brasil.

A suposta ampliação dos direitos sociais e as alianças estabelecidas entre os diversos setores da sociedade fez nascer a ilusão de que se estava no apogeu do desenvolvimento econômico, já que a indústria e o consumo estavam no máximo de sua produção e as populações ao redor do mundo capitalista tinham a sensação de expansão do poder aquisitivo familiar. É nesse momento que a juventude passa a se constituir um padrão cultural, atribuição advinda dessa suposta melhoria do poder aquisitivo das famílias e da própria indústria que via nos jovens um nicho de consumo em potencial, passando, em diferentes épocas a impor padrões de comportamentos e hábitos culturais absolutamente mediados pelo *merchandising* da indústria com a mediação dos meios de comunicação, passando a influir na “imagem construída da condição juvenil como etapa

áurea da vida, idade na qual se pode desfrutar do tempo livre, do lazer, do vigor, dos esportes, da sexualidade e da criatividade artística” (CATANI e GILIOLI, 2008, p.20).

Assim, as décadas após a Segunda Guerra Mundial foram marcadas por padrões culturais de juventude, uma vez que, em certa medida, persistem até hoje e foram incorporados na cultura geral. Na década de 1960, a juventude era vista pelo prisma da subversão da ordem social estabelecida. A década de 1970 foi marcada pelo desejo por liberdade caracterizado pela Guerra Fria e pelas ditaduras ao redor do Globo, inclusive no Brasil que durou 21 anos. Esse período foi marcado pelo padrão cultural dos *hippies*, movimento de juventude surgido nos EUA em repúdio à Guerra Fria e a Guerra do Vietnã.

Muitos teóricos já escreveram sobre as décadas de 1980 e 1990 que ficaram conhecidas como as décadas perdidas, devido às perdas de oportunidade relacionadas à economia que, fez com que a sociedade continuasse a ter um poder aquisitivo igual aos padrões de consumo da década de 1960. As perdas dessas décadas não foram sentidas somente na área econômica, mas também na educação; na saúde e em outros setores da vida social (ABREU, 1999).

Essa fragilização da economia influenciou na conduta dos jovens nessas décadas que desencadearam uma série de movimentos culturais que retrataram de certa forma a situação do país e do mundo, uma vez que o estado de bem estar social nessa época saía de seu apogeu, entrando em um declínio, gerador de crises econômicas em todos os continentes, nos quais tiveram repercussão sobre o comportamento dos jovens fazendo-os criar movimentos culturais diversos, como os *Punks*, *Góticos*, entre outros protagonizados pela diversidade musical marcada pelo *Reggae*, *Funk*, *Hip-Hop*, *Rap*, *New age*, entre outros. Especialmente na década de 1990, as estratégias de *merchandising* se intensificaram, criando a chamada geração *teen*, sobre a qual Silva (1999) *apud* Catani e Gilioli (2008, p.22) mostra que o termo foi cunhado no interior do

caderno *Folhateen* do jornal Folha de São Paulo, lançado em 1991, muitos dos temas abordados nas matérias jornalísticas são orientadas por expectativas construídas pelos adultos sobre o que seria mais importante para os jovens [...].

Expectativas de adultos em relação às dos jovens no caso da *Folhateen*, parecia algo arbitrário, já que as matérias veiculadas nesse caderno posicionavam especialmente os adolescentes relacionados ao que Catani e Gilioli (2008, p.23) chamam de “construção caricatural que reduz a condição juvenil ao consumo, ao lazer e ao ócio”.

As décadas de 1980 e 1990 ficaram marcadas pelo dispêndio de produtos culturais cunhados pela mídia e por *merchandising* que distanciavam os jovens de sua realidade. Nesse período a escola merece destaque por influenciar (negativamente) os jovens ao consumo de bens culturais, como CDs, DVDs, filmes, entre produtos que acentuaram o fosso da desigualdade entre os jovens de diferentes classes sociais (CATANI e GILIOLI, 2008).

Assim, é preciso atentar que a juventude que se forja no século XXI é impregnada de questões emergentes advindas das mudanças no âmbito do trabalho e principalmente pela violência contra os jovens e a carga simbólica que isso representa. A vulnerabilidade que assola a juventude brasileira é fruto de uma série de aspectos que desencadearam uma série de problemas que têm nos jovens a vítima preferencial

A partir de 2005, duas ações do governo federal são voltadas para a juventude no Brasil com a criação do Conselho Nacional de Juventude e a Secretarial Especial de Juventude, ambos os órgãos possuem programas direcionados às juventudes do Brasil, como Programa Juventude Viva que tem desenvolvido ações relacionadas ao combate da violência contra jovens negros. O programa Estação Juventude que atua com jovens de 15 a 29 anos possibilitando o acesso às políticas e inclusão social. *O Participatório - Observatório Participativo da Juventude* se constitui em um espaço digital que monitora a produção do conhecimento em torno da juventude.

Como é possível observar, esses dois órgãos do governo passaram a coordenar as políticas voltadas à juventude no Brasil. Mas nem sempre foi assim, já que a temática juventude não foi contemplada na Constituição de 1988, pois somente em 2010 ocorreu a inclusão dessa temática por meio da Emenda Constitucional N° 65, de 13 de julho de 2010. No entanto há bastante tempo se registram tendências na elaboração de políticas públicas voltadas à juventude.

Na década de 1990, todos os setores sociais passaram a se preocupar com a juventude, pois esse tema ganhou projeção importante na esfera pública brasileira, uma vez que a sociedade é marcada por profundas desigualdades socioeconômicas que têm os jovens como vítimas ou personagens centrais da ausência de equidade que vive o Brasil, fazendo surgir ações que por vezes reforçaram a representação, o imaginário de juventude relacionado a problema. Freitas e Papa (2003) ressaltam que na década de 1990 foram várias as ações surgidas que conferiam à juventude formas de reconhecimento

[...] de que a juventude vai além da adolescência, tanto do ponto de vista etário quanto das questões que a caracterizam, e de que as ações e projetos a ela dirigidos exigem outras lógicas além da proteção garantida pelo ECA às crianças e adolescentes. É também, pela ação dos próprios jovens, assim como de ONG's e outros seguimentos, um amplo processo de afirmação da necessidade de reconhecê-los enquanto sujeitos de direitos começa a ganhar força e legitimidade.

É em meio a esse clima que durante esse período foi criada uma série de estruturas que garantiram políticas para jovens no espaço público, como secretarias especiais de juventude, departamentos de juventude em prefeituras e governos estaduais que apesar da atitude positivada, essas estruturas enfrentam dificuldades relacionadas ao desenho institucional ou da não existência de orçamentos específicos para esse fim (FREITAS e PAPA, 2003).

Miguel Abad (2003, p.13-14), na publicação “Políticas Públicas: Juventude em pauta” analisa o papel do estado no desenvolvimento de ações para juventude, criticando este como *expressão político-institucional* do que ele chama de *relações dominantes* por ser um elemento de articulação e unificação das ações, que por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais no entorno da parcela da sociedade a qual dirige suas ações que podem ser definidas como “atividade pela qual essa mesma sociedade reflexiona e questiona a validade de suas instituições, junto com as suas normas e comportamentos”.

Essa concepção entrelaçada de estado com política, segundo o Abad (2003, p.14) não é mágica e nem benevolência do poder hegemônico, uma vez que a sociedade organizada tem a tarefa de estar atenta às demandas sociais e transformá-las em ações que atendam a necessidade da população de forma a ampliar a “capacidade para mudar o seu destino, transformando o seu antagonismo básico em mobilização social”.

Diante disso, Abad (2002, p.14) crítica que as associações entre estado e política geralmente são representadas por ações de governo, mostrando que, a política feita dessa forma resulta em processos descontínuos e sem repercussão social desejada a ponto de mudar a vida das pessoas, não passando de “luta pelo poder e a busca de acordos de governabilidade”. Assim, faz-se necessária a compreensão acerca das políticas públicas, no âmbito dos diversos setores que rondam a vida dos jovens, as quais são vistas como planejamento enquanto intervenção do Estado na forma de ação de governo. Todavia, uma política pública de educação deve ir além da mera

intervenção na sociedade que por meio de planejamento, tem de atingir as pessoas por meio da consagração de seus direitos, como explica Boto (2005, p.779):

[...] políticas que assegurem algum patamar de inversão de prioridades, mediante o atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal [...] aqui entram as políticas que favorecem, por exemplo, a reserva de vagas por cotas destinadas, nas universidades, a minorias étnicas.

Tal afirmação demonstra, claramente, como as políticas públicas têm se configurado, servindo como um grande “guarda-chuva” da sociedade, conforme explica Azevedo (2001, p. 9):

A igualdade passa pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, proclamado como meio de garantir a participação no poder e o seu controle, fundamentado e organizado na forma de uma democracia. [...] Sua função é tão somente responder pelo provimento de alguns bens essenciais, a exemplo da educação, da defesa e da aplicação de leis.

Segundo Vieira e Albuquerque (2001, p. 22-23), essa forma de organização das políticas públicas em que se vive hoje, tem sido justificada pelas reformas que se viveu durante a década de 1990, isso explicaria o fato de que “em defesa desta reestruturação sustenta-se na necessidade da presença do poder público nas áreas sociais [...]”.

Assim, muitos são os meandros à compreensão do sentido de uma política pública, que consiga atender a necessidade básica de uma vida cidadã plena. Em especial à juventude, é necessário pensar a política como prospecção de algo a ser alcançado individual e coletivamente. A política pública desejada para os jovens serem protagonistas de sua própria realidade, tornando-os capazes de viver sustentavelmente é aquela que seja útil para os cidadãos, permitindo-lhes:

a igualdade de oportunidades e a continuidade dos seus percursos escolares. Estes princípios obrigam a que a escola seja sábia para educar (permitindo a emancipação pelo saber), recta para integrar as crianças e os jovens na vida social (BARROSO, 2005, P. 745).

Nesse sentido, tratar de políticas públicas no contexto da juventude é pensá-las a partir da compreensão dos sujeitos e das relações que estes mantêm, considerando “as raízes históricas, sociais e culturais” das quais emergem compreensões de que a política pública influencia a vida dos sujeitos e se constitui um entendimento fundamental que se manifesta nos diversos interesses individuais e grupais, que, para analisá-los é necessário considerar as concepções de educação e sociedade, na forma como Souza (2006, p. 234) sintetiza:

Embora, muitas vezes, tais concepções não sejam explicitadas aos professores, aos pais e aos alunos, o projeto de sociedade, de homem e de mundo presentes nas políticas [...] imprime uma série de valores e de diretrizes que passam a constituir as relações interpessoais e institucionais.

Sobre a natureza específica das políticas públicas à juventude, Cerrano e Spósito (2003) expõem que, a história recente dessas políticas, posiciona os jovens no conjunto das políticas setoriais de educação, saúde e trabalho, sem, contudo, priorizá-los. Mas os autores ressaltam que a partir de 2003, esse cenário começou a mudar, pois as instâncias governamentais passaram a executar ações direcionadas aos jovens como sujeitos de direitos.

Os autores esclarecem que esse movimento de reconhecimento das especificidades da juventude no âmbito das políticas públicas vem ocorrendo desde a década de 1990 por meio de parcerias com a sociedade civil, aqui compreendida como o conjunto dos setores produtivos e terceiro setor, e o poder executivo nas instâncias municipal, estadual e federal (CERRANO; SPÓSITO, 2003).

As argumentações de Cerrano e Spósito (2003) ficam claras há época em que foi executado o Projeto Alvorada, política do final do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que dedicou um programa específico para o Ensino Médio. Na dissertação “*Locus de controle de alunos e egressos do Ensino Médio: Relações com o Programa Desenvolvimento do Ensino Médio do Projeto Alvorada em Marituba/Pará*” que defendi em 2008 na Universidade de Taubaté, verifiquei que o referido projeto tinha por finalidade a elevação da qualidade de vida da população e a diminuição das desigualdades sociais, propiciando aos cidadãos acesso a bens, serviços, trabalho e renda, nos 14 estados da federação selecionados: Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins que, na época, apresentavam os menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil.

O Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio constituiu uma das ações do Projeto que objetivava apoiar as redes estaduais de Ensino Médio, auxiliando-as para que pudessem garantir o atendimento aos egressos do Ensino Fundamental. Buscava-se a elevação do nível de qualidade no atendimento a 1 milhão e 505 mil jovens das redes estaduais, absorvendo, progressivamente, 180 mil jovens atendidos nas redes municipais, criando condições para o atendimento a 1 milhão de novos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos.

A seleção desta meta, perseguida pelo Projeto Alvorada, tinha uma razão muito preocupante: a taxa de escolarização líquida daquela época, que indicava que a parcela da população na faixa etária do Ensino Médio efetivamente matriculada no país, era equivalente a 33,3%. No Estado do Pará, a mesma taxa era de 14,1% (GOULART; SAMPAIO; NESPOLI, 2006). Diante dessa informação, o Projeto Alvorada buscou propiciar o acesso dos jovens pela ampliação da matrícula na faixa etária e melhoria das condições das escolas de Ensino Médio nas redes estaduais. O problema da pesquisa localizava-se justamente nessa questão, pois a investigação questionava como os jovens assimilavam os benefícios do referido projeto em suas vidas.

A pesquisa teve duas constatações importantes à compreensão de políticas relacionadas com a juventude. A verificação dos resultados da implementação do Projeto Alvorada na rede estadual paraense foi preocupante, pois sua execução mostrou que houve o investimento na construção de escolas, aquisição de equipamentos e capacitação docente, porém, não ocorreram os efeitos esperados. A execução da Meta 02 que visava à construção de 48 escolas, incluindo aporte de equipamentos, em microrregiões estrategicamente definidas, na prática, somente 10 escolas até 2008 haviam sido inauguradas. Tais resultados comprovam que muito faltou para que este projeto fosse considerado como uma política pública efetiva, principalmente na vida dos jovens que tiveram acesso a essa etapa do ensino básico.

A outra constatação que verifiquei foi que o Projeto Alvorada em nada influenciou na capacidade dos jovens que estavam nas escolas de ensino médio ou nos egressos dela em acreditar em si, fortalecendo, dessa maneira, a envergadura dos jovens a serem protagonistas do mundo em que vivem, já que a pesquisa voltava-se para o estudo da eficácia das políticas públicas no que diz respeito a sua influência na vida das pessoas, permitindo dessa forma, verificar como a sociedade está assimilando ações a ela dirigidas. Constatou-se nesses resultados que é necessário atenção aos tempos atuais e seu impacto sobre os jovens, pois, com o agravamento da situação econômica, social e moral da sociedade brasileira, esses fatores provocam na juventude, uma proteção contra as aflições do cotidiano. Nesses resultados, foi possível observar que o trabalho tinha papel mais relevante na vida dos jovens do que a escola, mostrando que essa instituição em nada influencia na formação dos valores e perspectivas de vida, fazendo dos jovens sujeitos preferenciais a todo tipo de vulnerabilidade.

Como se pode observar, o trato com a política de juventude é algo sério que quando não consegue os resultados esperados, torna-se instrumento de “controle do cidadão por parte dos governos de plantão”, pois, os aspectos sobre juventude analisados até aqui, posicionam o jovem em uma categoria que Abad (2003, p.16) chamou de *interclassistas*, a qual é caracterizada por uma condição específica de seu tempo, independente de sexo, que o autor diz ocorrer em áreas urbanas e no campo, também ocasionada pela desinstitucionalização do jovem, acarretada pela crise da família ao longo do século XX, esgotamento da noção de ascensão social, entre tantos motivos que têm influenciado a conduta de jovens em diferentes espaços.

2.3.5 Juventude do campo e juventude quilombola: Visibilidades

Desde o desenvolvimento do estado da arte sobre juventude nesta dissertação, vimos afirmando que a temática juventude é marcada pela diversidade de identidades que envolvem uma série de padrões culturais que têm guiado as definições, políticas e a visão de mundo dos jovens. Essas identidades são profundas, uma vez que são emanadas da própria constituição cultural dos povos e como foi possível observar ao longo do texto, elas podem ter feições diversas, mas como afirmaram os autores, a juventude se constitui em um fenômeno urbano, a partir do qual se passou a observar outras instâncias, como a juventude rural e a juventude quilombola.

No entanto, ressalta-se que os enfrentamentos vivenciados no mundo, atualmente, nascem das trocas culturais nas quais os jovens buscam adaptações variadas, provocando múltiplas identidades na constituição de um território e a relação do local com o global que, em parte, foram frutos de mudanças estruturais e institucionais que, segundo Menezes (2009, p.673),

[...] têm deslocado as identidades culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que antes lhe serviam como encaixe social. De fato, na medida em que os sistemas de significação cultural se multiplicam, o indivíduo é confrontado por uma multiplicidade de identidades possíveis [...].

A juventude do campo e quilombola são grupos distintos em um mesmo local, pois ambas se localizam no campo e forjam identidades que se adequam às exigências de seu tempo sem perder a conexão com sua identidade original, impondo sentidos diferentes à cultura. Essa visão sobre os jovens do campo e quilombola demandam implicações de cunho histórico, social e cultural que nas últimas décadas do século XX reposicionou o jovem em uma categoria que evidencia atitudes e comportamentos que

passaram, mas precisamente na década de 1990, a ser objeto bilateral, tanto de políticas públicas, como de pesquisas acadêmicas.

Castro (2004, p.5) aponta que antes da década de 1990, as pesquisas e estudos sobre juventude eram associados à delinquência e juventude enquanto transformação social. A partir da referida época, a autora mostra que a concepção de juventude explicada por atitudes e comportamentos passou a predominar fortemente no campo acadêmico e político-social, pois, “esta percepção baliza definições como “jovens em situação de risco” transformando essa categoria em base para programas sociais que pretendem “reintroduzir na sociedade” esses “excluídos”.

Essa compreensão sobre a atual abordagem do tema juventude, principalmente no campo investigativo acadêmico não é extensa quando o tema é juventude rural, mas que tem se preocupada com a migração à cidade e o fim das relações com o trabalho e a família. Para ela, essa problemática pode ser investigada por outra via, reposicionando o jovem como agente de transformação social apoiado no resgate dos valores do campo, mostrando que alguns programas da atual política se servem dessa concepção visando,

“manter o jovem no campo” e “empoderá-los” de capacidade de liderança. No entanto, diversos estudos demonstram que a mudança dessa realidade está muito além de esforços individuais – demanda ações coletivas e mudanças mais profundas na realidade brasileira (CASTRO, 2004, p.5).

O empoderamento da liderança do jovem, em particular do jovem do campo, tem se constituído uma meta das políticas públicas direcionada ao meio rural a exemplo do Projovem campo: Programa Sabres da Terra que vem cumprindo a finalidade de formar jovens na perspectiva da economia solidária, agricultura familiar, entre outras temáticas relevantes para que o jovem e seu protagonismo cidadão.

Essa percepção de juventude em processo de potencialização de sua cidadania, também é refletida por Freire e Castro (2007, p. 218-219) que entendem a juventude em múltiplas dimensões e cambiantes que se situam em “espaços sociais e temporalidades que lhes atribuem múltiplos significados” tanto no espaço urbano como no campo. Essas pesquisadoras veem a juventude do campo na Amazônia envolvida em contextos “material, simbólico e cultural, marcado pela diversidade”, afirmando que as juventudes, assentadas, quilombolas, ribeirinhas, pescadores e tantas outras se inscrevem em cartografias juvenis amazônicas.

A tese levanta por Freire e Castro (2007) é que a juventude que vive nos assentamentos da reforma agrária ou que vivia nos municípios ao logo da

transamazônica é invisibilizada no âmbito das políticas públicas, especialmente as educacionais que relegam os jovens dessa região à situação de exclusão, ocasionada por acesso precarizado e escolas com qualidade inferior.

Essas visões da juventude no campo na Amazônia mostram o caráter padronizado das políticas públicas que invisibilizam as identidades específicas da juventude, revelando o crescente descompromisso das ações com o jovem em todas as pesquisas aqui analisadas, apesar de seus objetivos terem sido elaborados para amparar, desenvolver e promover essa camada da população.

Esse é o contexto que também envolve a juventude quilombola inserida na realidade dos jovens do campo que se apresentam em limites, o que inspiram preocupação, pois se situam entre o tradicional e moderno, uma vez que Carrano, Dayrell e Silva (2007, p.262) afirmam se configurarem no âmbito das comunidades tradicionais que se estabelecem em meio às relações de trabalho, lazer e tradição em um constante conflito entre o território quilombola e a “urbanidade próxima”. Carrano, Dayrell e Silva (2007, p.264) afirmam também que os jovens quilombolas envolvidos no todo da realidade do campo, considerando a noção de juventude, está associada a aspectos urbanos plurais, o que faz surgir a necessidade de “enxergar” o jovem do campo “também como sujeito plural”, mesmo que essas noções sejam *adjetivadas* e/ou *substantivadas*. Por esse motivo, estes autores postulam, de uma forma geral, que é difícil a definição de juventude quilombola, uma vez que incorre no “[...] desafio de se estabelecer o que é rural frente às novas possibilidades de interação cidade-campo que se apresentam em sociedades complexas [...]”.

No lastro desse esforço de compreender as juventude do campo e quilombola, os autores focam os jovens localizados em comunidades tradicionais quilombolas como elementos que negociam simbolicamente suas identidades e interações imbricados na tecitura híbrida de seus territórios que por seus dizeres “pisam o terreiro da tradição rural e sonham com a pluralidade dos caminhos da modernização urbana”. Carrano, Dayrell e Silva associam essa visão à presença do ensino médio, que no caso da pesquisa, resultou em um documentário chamado “Sementes da Memória”, a escola desse nível de ensino, para os jovens quilombolas se constituía em espaço de “sociabilidades” que sem a presença do adulto e das relações cotidianas da comunidade, possibilitando identidades relacionais que se evidenciaram no “contexto das interações nas quais se estabeleceram” (CARRANO, DAYRELL e SILVA, 2007, p. 266).

Considerando que os indivíduos investigados não estudavam no interior da comunidade, eles tinham que se deslocar para uma comunidade urbana perto do quilombo de São José da serra no Município de Valença no Rio de Janeiro, pois o desafio para esses jovens, além do deslocamento, era a construção de novas perspectivas às suas identidades. Carrano, Dayrell e Silva (2007, p.266) fortalecem essa observação ao afirmarem que “a escola é também um lugar de se fazer amigos “fora da roça”, onde são ampliadas redes de relações e representações sociais que lhes possibilitam conquistar as características urbanas que valorizam”.

No contexto da comunidade quilombola de Itaboca em Inhangapi – PA, passa por essa e outras problemáticas, considerando que parte dos jovens não estudam no interior do quilombo e isso tem ocasionado modificações em sua identidade cultural. Segundo uma jovem entrevistada por ocasião da coleta de dados para compor a presente dissertação foi possível observar que a saída do jovem à escola da cidade tem trazido impactos ao cotidiano da comunidade, como revelou Eluane, falando que

“Com certeza [...] antes não [...] tá tendo assim um incentivo [...] como lá fora , se a gente querer cursar [...] fazer um curso e outra coisa dizer que mora lá no quilombo, a gente tem mais chance de entrar na universidade. [...].”

Ao ser questionada sobre o que é ser quilombola, Eluane revela sua relação com a educação como superadora da distância entre o quilombo e o acesso à educação, uma vez que confirma que hoje ser quilombola é uma vantagem, coisa que não via antes, pois é notória a influência das políticas de ações afirmativas na tentativa de diminuir a distância entre a universidade e o quilombo por meio de cotas e reservas de vagas. A jovem também se refere ao fato de no ano de 2013 ter participado do primeiro Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ) promovido pela Universidade Federal do Pará - UFPA, no qual foi reprovada, mas como é possível observar na fala, ela se sente com mais chance do que antigamente, pois dizer que morava no quilombo era o mesmo que dizer que morava em um lugar atrasado.

Observa-se que necessariamente os jovens quilombolas, ao saírem do seu território, tenham que empreender sagas como fizeram seus antepassados para conquistar novos territórios de liberdade. Desta feita, “sair” para a Universidade não significa deixar pra trás sua cultura, seus modos de vida, mas acima de tudo, representa o enfrentamento de desafios relativos a sua entrada em teias plurais, relacionais e

complexas, das quais deve sair fortalecido sem ter esquecido sua origem, sua identidade, construindo-a como preconizou-se no início deste trabalho.

Nessa coleta de dados foi possível observar e também por meio de diálogos com membros da comunidade que existem ressentimentos, quanto à saída dos jovens para estudar fora e que trouxeram problemas à comunidade que foram sanados com medidas que passaram a reger a conduta dos jovens na comunidade, como o horário limite de festas de aparelhagem aos sábados que vão até às 21h. Mas observou-se também que existem questões que fogem ao controle das famílias e dos líderes da comunidade, como o “uso de brinco”, “roupa de marca”, “uso do celular” etc., como consequência da saída do quilombo à escola, como mostra a figura 06, na qual se pode observar a jovem manuseando celular.



Figura 06: Jovem manuseando celular em Itaboca. Ano: 2012.

O uso desses objetos para os jovens é primordial para marcarem sua condição juvenil, apesar dos mais velhos da comunidade não concordarem, os padrões de consumo os atingem com toda força, pois não é só na escola que os jovens têm acesso a esses padrões, a mídia e os meios de comunicação tem cumprido o papel de impor tais padrões aos jovens, hoje potencializados pelos meios de informação e comunicação, multiplicando as juventudes existentes no jovem quilombola, como explicam Catani e Gilioli (2008, p. 11) “é necessário dizer que não há apenas uma juventude e uma cultura juvenil, mas várias, que diferem segundo condições sociais e históricas específicas”.

As condições que estão sendo propiciadas pelas ações afirmativas estão fazendo a juventude quilombola pensar além do ensino médio, pois, à medida que o vestibular

chega até o quilombo, os jovens passam a acreditar na sua capacidade de superar as dificuldades ocasionadas pelo isolamento, pela discriminação e pelo racismo, como veremos na próxima seção.

3 NAS TRILHAS DO QUILOMBO DE ITABOCA, PISTAS METODOLÓGICAS

A escolha desse título para a seção reflete a metodologia desta dissertação, a qual decorre da minha inserção na comunidade quilombola de Itaboca, na qual observei que, para se chegar ao interior da comunidade, é preciso percorrer um longo caminho. A busca por um modelo metodológico de pesquisa pode ser comparado às sagas empreendidas pelos escravos que, ao fugirem de seus senhores, embrenharam-se pelas matas criando caminhos, picadas, vielas, trilhas que só os membros dos quilombos conheciam.

Essas entradas na floresta na formação dos aglomerados exigiam desses sujeitos estratégias que lhes permitiam conhecer o lugar, construir um mundo diferente do qual viviam, pois, como afirma Salles (2005), “as empreitadas pelas matas amazônicas conferiu a esses sujeitos a capacidade de se organizar.”.

Observo que tal capacidade se assemelha a dos pesquisadores, que ao elaborarem estudos de natureza empírica, fazem percursos sinuosos por um mundo desconhecido composto de narrativas, impressões e visões de mundo muito diferentes do mundo dominado pela lógica racional da sociedade urbanizada, é nesse ponto que foi possível observar a tarefa do pesquisador que adentra em um mundo diferente, cujo papel é compartilhar *fatos do mundo social* através de interpretações dos sujeitos que os vivem (MAY, 2004).

Ao adentrar ao Quilombo de Itaboca para coletar os fatos que permeiam os jovens dessa localidade, foi possível constatar que se poderia construir uma análise a partir dos fatos que a rodeiam fazendo com que a realidade fale por si mesma, sendo a teoria o respaldo do que apresenta o mundo social (MAY, 2004). Dessa forma, esta pesquisa se constituiu em uma investigação de natureza empírica por ter se apegado ao estudo da realidade quilombola, como também, às narrativas dos jovens e sujeitos do Quilombo de Itaboca a fim de desvelar a relação entre educação e juventude do campo e quilombola.

Dessa forma, para identificar essa relação, esta seção se desenvolveu na perspectiva apontada por Chizzotti (2009, p 52) que se fundamenta “em dados colhidos nas interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos” que segundo esse autor, o pesquisador participa, compreende e interpreta. Nota-se que na ideia de Chizzotti, o pesquisador assume papel preponderante na busca de sentido para os fatos identificados,

uma vez que sua incumbência é traduzir por meio da interpretação, as situações, as observações e ressalvas dos sujeitos envolvidos, tendo o compromisso ético de respeitar a sua cultura, seu modo de ver o mundo e a linguagem.

Ressalta-se que para penetrar no mundo empírico são necessários procedimentos nos quais se resguarde o direito de participação na investigação. No âmbito desta dissertação priorizou-se o referido direito dos sujeitos como moradores antigos e dos jovens que assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Uso de Imagens da comunidade que esclarecem os benefícios da pesquisa e de que esta não denegria a condição humana dos participantes, conforme pode ser observado nos apêndices A e B desta dissertação.

Compartilho da perspectiva de Schmidt (2008) ao afirmar que há um caráter intrínseco e construtivo nas metodologias de pesquisa das Ciências Humanas, por partirem da noção colaborativa que deve existir entre quem pesquisa e quem é pesquisado mostrando que a relação entre essas duas instâncias resulta em atitudes construtivas e em interlocução natural entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Guiado pelo princípio ético, a fim de compreender a relação entre educação e juventude do campo e quilombola, a presente dissertação deu-se entre os anos de 2011 a 2013, nos quais foi possível visitar a Comunidade Quilombola de Itaboca e ter contato com os sujeitos, inicialmente com o senhor Manoel Reis da Silva que atende pelo codinome de “mereré”, o qual está à frente da presidência da Associação de moradores da Comunidade Remanescente Quilombola de Itaboca: Cacoal e Quatro Bocas que segundo ele foi fundada em 05 de Maio de 2005, e registrada com CNPJ n. 07.939.538/0001-5.



Figura 07: Entrevista com Sr. Mereré em frente ao campo de Futebol de Itaboca no Mês de Março de 2012.

Na figura 07 é possível observar o momento no qual foi possível conhecer a referida comunidade e dialogar sobre a comunidade quilombola, por meio da experiência do senhor “Mereré” que descreveu as principais problemáticas enfrentadas pela comunidade e sua relação com a juventude.

Nessa oportunidade foi possível identificar que na comunidade vivem 56 famílias que dependem do que produzem da terra e esse se constitui o maior desafio vivenciado pela comunidade hoje. Observou-se que a comunidade produz a partir das pequenas roças de subsistência, a mandioca o produto principal, que são mantidas pelas famílias, como pode ser observado na figura 08.



Figura 08: Roça de mandioca e pomar familiar. Ano 2012.

A figura 08 mostra um plantio de ananás, como se pode ver no lado esquerdo da figura e por trás dessa plantação, localiza-se uma pequena roça de mandioca mantida por uma família na localidade de Quatro Bocas que se localiza antes da sede do quilombo na localidade de Cacoal.

Nas buscas por informações sobre as formas de subsistência na comunidade, foi possível analisar que as roças de mandioca desde 2008 enfrentam uma praga, ocasionada por fungos que destruíram as roças da região e até o presente momento ainda não conseguiram recuperar a produção de farinha, que não passa de uma pequena produção para o consumo familiar. Nessa verificação, algumas casas de farinha nas propriedades encontram-se em desuso devido ao referido problema, como pode ser observado na figura 09.



Figura 09: Casa de farinha em desuso na comunidade. Ano 2012

Na figura 09 observa-se o abandono das casas de farinha, o que levou a comunidade a buscar alternativas na própria natureza, substituindo a produção da farinha pela extração do açaí e da Castanha do Pará. Os moradores informaram que a castanha do Pará tem sido uma alternativa bastante rentável para a comunidade, que em 2012, a safra desse fruto rendeu 1.000 (mil) sacas de castanha, que infelizmente são vendidas muito barato aos atravessadores vindos de Belém.

No contato com as atas de reuniões e assembleias da Associação de Remanescentes Quilombolas de Itaboca, Cacoal e Quatro bocas, observou-se o papel protagonista do senhor Manoel Reis da Silva em solucionar os problemas relacionados à produção agrícola da comunidade, pois esses documentos mostram que, como presidente, ele tem feito contato com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará (EMATER), que têm feito visitas à comunidade para orientar os agricultores quanto à adaptação do solo de Itaboca, Cacoal e Quatro bocas a outras culturas agrícolas, como o feijão que, segundo os técnicos dessas agências, adapta-se melhor ao solo de Itaboca do que a mandioca.

A intervenção dessas empresas estatais tem gerado expectativas na comunidade, pois, os técnicos têm doado mudas aos agricultores, como também orientações que têm influenciado positivamente na produção. Observou-se também ao longo das primeiras intervenções o desânimo com a conservação ambiental no entorno da comunidade quilombola, pois a ausência da caça, uma das atividades tradicionais dos antigos

moradores está cada vez mais escassa nessas matas, como também a pesca no rio Inhangapi, que corta as terras quilombolas de Itaboca, Cacoal e Quatro bocas.

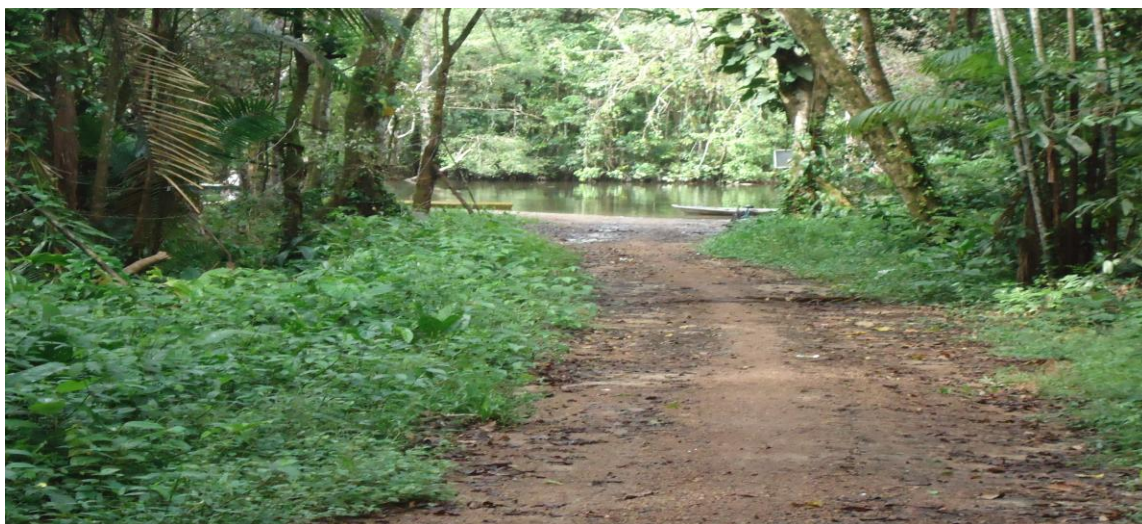


Figura 10: Caminho para o Igarapé Inhangapi. Ano: 2012.

Como iniciei o percurso metodológico desta pesquisa, um quilombo é feito de caminhos que conduzem a saídas físicas e imaginárias, uma vez que muitas são as representações que se idealizam. A figura 10 mostra um dos caminhos que conduzem ao Igarapé Inhangapi, que cruza as terras quilombolas de Itaboca e que é o guardião da memória e identidade quilombola de Itaboca.

A apresentação dessas informações no percurso investigativo é para mostrar que a metodologia deste trabalho foi guiada pela inserção na comunidade, pelo contato com os sujeitos, pelo enfrentamento do desafio de interpretar a realidade da qual eu não fazia parte e isso necessitava de uma estratégia de inserção de forma a não tratá-los de forma indiferente ou meramente instrumental, mas ao contrario disso, tal estratégia se deu durante as visitas à comunidade, no conhecer das famílias e no diálogo com os adultos e com os jovens, uma vez que o contato com o cotidiano da comunidade de Itaboca e seus sujeitos não possuem posições *neutras* ou posições homogêneas considerando, como afirma Chizzotti (2009, p. 88), os posicionamentos dos adultos e jovens nas narrativas coletadas “[...] decorrem de posições epistemológicas que privilegiam, ou não, as realidades vividas pelos sujeitos e encontra nelas relevância científica, política, social ou nada disso [...]”.

Esse posicionamento de Chizzotti mostra que pesquisas de natureza empírica não são desprovidas de crenças, conhecimentos e limitações características epistemológicas marcantes que necessitam de validade que só os procedimentos

investigativos podem dispor para que esse conhecimento novo tenha relevância na política social e na vida dos sujeitos.

3.1 POR ENTRE RIOS E IGARAPÉS NA BUSCA DA IDENTIDADE QUALITATIVA DO TIPO DE PESQUISA E SEUS INSTRUMENTOS DE COLETA DE NARRATIVA DE SUJEITOS E JOVENS DO CAMPO E QUILOMBOLA

Adentrar nos caminhos de Itaboca foi mergulhar em seus rios e igarapés, pois cada diálogo com os sujeitos e jovens dessa comunidade era como mergulhar em um manancial de informações importantes que foram tratadas à luz da abordagem qualitativa ao usar o conteúdo *histórico-antropológico* baseado nos fatos acontecidos naquele lugar, que relacionam o mundo, os fatos e os sujeitos de forma a fazer submergir a subjetividade existente nos sujeitos, especialmente nos jovens (CHIZZOTTI, 1998).

Chizzotti (1998) salienta que pesquisas de natureza qualitativa, além da relação dinâmica que se estabelece entre o sujeito e sua realidade, esse tipo de pesquisa não deve representar um conjunto de dados fechados, baseados por teorias explicativas, mas uma compreensão do sujeito e sua existência.

A inserção na comunidade *locus* da presente pesquisa representou esse mergulho na subjetividade do lugar e das pessoas, uma vez que os resultados convergiram para o esclarecimento de situações a respeito da condição da comunidade em tempos de reminiscência, fatos que têm implicações políticas e sociais para entendimento da problemática quilombola no Pará e no Brasil. Outro lastro que a pesquisa apresenta, foi a visibilidade à voz dos jovens quilombolas, uma vez que se deu vazio às suas ideias e por que não dizer, aos seus protestos, já que houve denúncias de racismo e discriminação no interior da escola.

O universo da pesquisa qualitativa vai muito além da mera paisagem, é um mundo por trás do mundo, que em minha opinião, só pode ser desvendada pela palavra dos sujeitos, pois, por meio dela é que foi possível adentrar à identidade cultural dos sujeitos e na comunidade. A experiência de observar a comunidade e seu cotidiano foi a chave que abriu as portas da subjetividade, ampliando minha capacidade de refletir sobre aquela realidade.

Ghedin; Franco (2008, p.76) mostram que no processo de interpretar a realidade, há uma transposição entre olhar observador até a explicação racional dos fatos, do qual não há como fugir de juízos acerca dos fatos observados. Para eles, é nesse momento

que a palavra se materializa, uma vez que, “Estabelece uma cisão entre o olhar e a palavra, ao mesmo tempo em que se exige uma fusão entre esses dois componentes do conhecimento racional”.

A pesquisa a partir da palavra é a forma de desvelar o que é desconhecido. Neste caso, a comunidade de Itaboca ainda é um mundo desconhecido que precisa ser descortinado, pois este estudo ainda é insuficiente para revelar a memória ancestral africana guardada com os moradores e que precisa ser investigada. Esse é o exercício do pesquisador que empreita investigações de cunho qualitativo, pois, “esse exercício de desvelamento do mundo é o que permite o avanço no processo de humanização por meio do conhecimento sistemático e assistemático” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p.78).

O uso da palavra nesta pesquisa foi importante por ter sido por meio dela que consegui me aproximar dos anseios e necessidades dos sujeitos e dos jovens de Itaboca, pois, pela palavra foram canalizadas perspectivas, ansiedades e significados, pois essa é uma das características da narrativa. Freire (1983) mostra que a palavra é portadora da consciência de mundo mediada pelo diálogo. Essa afirmação revela a importância da relação de confiança que se estabelece entre o pesquisador e o sujeito que abre as portas de seu mundo na relação dialógica que a pesquisa situa.

Nesse sentido, a presente dissertação coletou narrativas dos sujeitos que foram os adultos da comunidade na pessoa do senhor Manoel Reis da Silva, que é índio Tembé de Santa Maria do Pará, casado com uma moradora quilombola e exerce a função de presidente da Associação de Moradores da Comunidade Remanescente Quilombola de Itaboca: Cacoal e Quatro Bocas, conforme mostra a figura 11.



Figura 11: Senhor Manoel Reis da Silva – “Mereré”. Ano: 2013



Figura 12: Dona Francisca. Ano: 2013



Figura 13: Professora Leila Azevedo. Ano: 2013

Na figura 12 é possível ver a senhora Francisca, de 68 anos nascida na comunidade, descendente de um dos escravos que formou o referido quilombo. Na figura 13, é possível ver a professora Leila Azevedo de 38, anos nascida na comunidade e neta de uma descendente de escravos da comunidade.

As narrativas desses sujeitos são permeadas por uma cultura que não é letrada e por isso, constituída de uma imaterialidade permeada pela reflexão de si mesmos e da comunidade que segundo Freire (1983, p.12) é uma marca do “aparecimento do homem no largo processo da evolução”. Um exemplo disso foi a narrativa de Dona Francisca, antiga moradora de Itaboca ao relatar o processo de desenvolvimento do quilombo de Itaboca que antes da década de 1990, segundo ela, a comunidade não existia para o mundo, ao declarar que,

“Essa comunidade não tinha um desenvolvimento [...] isso aqui era só mato [...] e através de político [...] e o meu companheiro de trabalho foi o deputado João Batista de Belém que eu tirava semana trabalhando com ele [...] e aprendendo as coisas, debatendo e trazendo igualdade social pra nós que nós não existia [...] aqui tinha gente que tinha 25 anos e não tinha registro de nascimento...através do meu trabalho mandei documenta todo mundo [...]”.

A reflexão de Dona Francisca é bastante clara no sentido da compreensão do papel que uma narrativa cumpre na interpretação de um problema de pesquisa, pois a referida fala demonstra como a comunidade a partir de 1998 começou um processo de inserção na vida cidadã, o qual contou com sujeitos externos à comunidade que colaboraram, como dito por Dona Francisca, para trazer igualdade social.

Ao traduzir o desenvolvimento da comunidade como passagem de uma condição de esquecidos à condição de igualdade social, Dona Francisca, mostra na narrativa os sentidos de um processo histórico de apropriação da cidadania que está incompleto.

Barros (2005) mostra que a igualdade social, almejada por Dona Francisca é resultado das “contradições que são geradas no interior de um processo, tem uma história, aparecem num determinado momento ou situação, e de resto pode-se dizer que os pares contraditórios integram-se dialeticamente dentro dos processos que os fizeram surgir” (p. 236).

Assim é possível perceber na narrativa o caráter protagonista da ação de Dona Francisca, uma vez que esta procurou sujeitos externos que pudessem colaborar com a visibilização da comunidade pelo mundo externo, mas é no diálogo com a comunidade e com o mundo externo que a iniciativa dessa mulher revela o processo de humanização, que para esses sujeitos, era tão somente a certidão de nascimento ou título de eleitor que fazia diferença para o início de conquistas que viriam futuramente. Sobre isso, Freire (1983, p.13) sinaliza que “[...] o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção de um mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo”.

A humanização dita por Freire em Itaboca se concretiza nos benefícios que melhoram a vida coletiva e dialógica estabelecida no cotidiano. Os benefícios do processo jurídico que Itaboca passou nos últimos anos foi de fato uma luta pelo reconhecimento que não se dá somente pela expedição de um documento, mas por conquistas que ainda precisam ser concretizadas na comunidade, como a ampliação da escolarização da comunidade, postos de saúde, saneamento, entre outras conquistas que estão por vir.

A coleta de dados com os jovens constitui uma das fases mais desafiadoras da pesquisa, pois, ao contrário das crianças que são receptivas a visitantes, os jovens são mais tímidos e por isso difícil de estabelecer contato. Foram muitas estratégias para atingir os jovens. O encontro mais efetivo que ocorreu com eles foi a oficina de redação elaborada para ajudá-los, visto que iriam participar do 1º vestibular quilombola realizado em 02 de Novembro de 2012, oportunidade na qual cadastrei três jovens que se dispuseram a participar da pesquisa de campo, conforme pode ser observado na Figura 14:



Figura 14: Jovens na oficina de redação para o 1º processo seletivo quilombola da UFPA. Ano 2012.

A oficina foi elaborada para 20 jovens concluintes do Ensino Médio, mas compareceram apenas sete jovens, como mostra a figura 14 e desses sete, somente três concordaram em conceder entrevistas para esta pesquisa. Aproveitei a oportunidade para entregar o mapa da terra quilombola de Itaboca, feito a partir das informações cartográficas contidas no documento expedido pelo ITERPA por ocasião da titulação das terras quilombolas, como pode ser observado na figura 15, a qual mostra o presidente da Associação dos moradores e as jovens que concederam entrevistas para esta dissertação. Esclareço que na figura 15 é possível contar quatro jovens, mas somente três participaram da pesquisa, a segunda jovem do lado esquerdo da figura não concordou em participar.



Figura 15: O presidente da associação de moradores e as jovens participantes da pesquisa. Ano 2012.

Como informado anteriormente, foram muitas as atividades nas quais participei na comunidade, a fim de vivenciar o seu cotidiano para poder reconhecer a participação dos jovens e melhor compreender suas problemáticas. No dia 15 de dezembro de 2012, participei do encerramento das atividades da associação de moradores, no qual estiveram presentes os adultos, os jovens e as crianças como pode ser visto na figura 16.



Figura 16: Adultos, crianças e jovens de Itaboca na mística organizada para o encerramento das atividades da associação de moradores de Itaboca de 2012.

Essa figura mostra o momento do abraço coletivo da comunidade para receber o ano de 2013 que se aproximava, pois muitas eram as esperanças depositadas aos pés da árvore que representava o círculo da vida, composta por cada ser vivente da natureza que circunda a comunidade. Esse foi um momento muito emocionante para a comunidade que teve a oportunidade de se confraternizar.

Após o período de festas de fim de ano retomei as entrevistas em Janeiro de 2013, ressaltando que esse processo foi delicado, porque entrevistar aqueles sujeitos e jovens exigia-me atenção à reflexão que a narração continha, pois suas falas eram inéditas até para eles mesmos, sendo que esse procedimento requeria cuidados redobrados uma vez que pesquisador e pesquisa pertencem a mundos absolutamente diferentes social e culturalmente (SZYMANSKI, 2010).

Para que as entrevistas refletissem a realidade quilombola, procurei preservar na fala dos pesquisados a linguagem na sua forma original para ser fidedigno aos sujeitos que a expressaram. Minha intenção é que no retorno desta dissertação à comunidade, os sujeitos possam ter a “possibilidade de outro movimento reflexivo: o entrevistado pode voltar para a questão discutida e articulá-la de outra maneira em uma nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador” (SZYMANSKI, 2010, p.15).

Analiso que toda pesquisa tem esse procedimento como fim precípua, pois sem esse retorno não é possível proporcionar a superação das relações de poder que se estabelecem nos meios acadêmicos, uma vez que os sujeitos tornam-se meros fornecedores de informações e os pesquisadores são sujeitos ávidos por informações para, como diz Freire (1983, p. 65), “narrar, sempre narrar”, o que para este autor é um estado crônico da narração, ou seja, a pesquisa com base narrativa é a engrenagem na transformação, pois compreender a realidade dos sujeitos é dar voz aos que não possuem meios para serem ouvidos. Freire, ao se posicionar sobre as narrativas na área de educação mostra que elas têm se configurado como *palavras ocas* geradoras de *verbosidades alienada e alienante*. Observo que de alguma forma esse trabalho pode colaborar para o desenvolvimento e ampliação da autonomia dos sujeitos de Itaboca, pois noto que o problema investigado nesta dissertação, é um dos muitos vivenciados pelos moradores da comunidade, especialmente os relacionados à educação dos adultos que possuem baixa escolaridade.

Como foi possível observar ao longo desta dissertação, a minha inserção se deu de forma paulatina e respeitando os momentos em que a comunidade se reunia e na qual

fui bem recebido e autorizado a registrar todos os momentos dessa participação no cotidiano. Não me preocupei em ter um roteiro fechado, apesar de tê-lo para guiar minha inserção, até porque julgava que essa investigação seria uma pesquisa-ação. Com o tempo e o diálogo com o orientador, foi possível perceber que o meu envolvimento com a comunidade era para além do fazer, e de produzir uma teoria que inspirasse outro destino à comunidade, uma vez que a identidade cultural não é permanente e, por isso mesmo, corre o risco de se perder, visto que a presente dissertação pode no futuro, ser um registro não só da identidade, mas da história da resistência da comunidade enquanto grupo humano.

O recuo e o avanço metodológico apresentados neste estudo foram na direção de descobrir, ou porque não dizer aprender, significados, simbologias e os *rostos* daqueles sujeitos, especialmente dos jovens que na sua diferença ocultam e desvelam representações do mundo material e imaterial que os envolve.

Aos poucos, em parte por aprender com a prática, em parte descobrimos que sob nomes, rostos e intensidades diferentes é ele quem ora se oculta, ora se desvela por detrás de tudo o que pensamos realizar e desejamos um dia transformar (BRANDÃO, 2002, p.103).

Essa foi a minha motivação para incorporar os sentidos da pesquisa participante e rever a dissertação, não gerada exatamente pelo contato com a teoria de Brandão, mas pela ideia de que eu deveria mergulhar no universo da cultura de Itaboca e de seus jovens estabelecendo outra lógica de participação na comunidade. Para que eu pudesse realizar isso, adotei a pesquisa participante como forma de aprofundar meu diálogo com eles, considerando que já havia me envolvido o suficiente para coletar dados de uma forma diferenciada, pois confiava em uma investigação que rompesse com os rígidos princípios metodológicos e me propiciasse a compreensão da lógica do sentido que os sujeitos e jovens de Itaboca dão a sua identidade (BRANDÃO, 2002).

Ao participar da vida da comunidade, pude entender que tinha que intensificar a minha aproximação com as pessoas e sua organização, já que uma pesquisa participante não significa marcar presença, mas obter a honra de poder intervir na vida sociocultural das pessoas, considerando, o que Brandão (2002, p. 105) ressalta sobre o assunto, “participar não significa apenas estar presente, mas criar com o poder da presença o direito de à intervenção daqueles a quem a lógica do arbítrio destina lugares a margem da vida [...]”.

Assim, esta dissertação faz um esforço para compreensão do sentido do modo de vida, das ideias e dos saberes guardados na história e na ancestralidade dos sujeitos, apesar desses dois elementos se apresentarem muito fragmentados nas diversas narrativas, mas mesmo assim, é possível compreender que a memória é o processo composto por silenciamento e esquecimento, mas que não abala a coerência social dos fatos narrados (HAERTER, 2011).

Esse posicionamento, em relação à pesquisa participante em Itaboca, propiciou distinguir no chão da comunidade a reelaboração identitária dos sujeitos da referida comunidade, observando que a aquisição do título de “comunidade remanescente” conferiu-lhes o que podemos chamar de autoidentificação que Haerter (2011, p. 10) explica que “tanto a identidade quanto o processo de auto-identificação são fluidos e se (re) constroem constantemente”.

Para Brandão (2002), esses processos pelos quais Itaboca está passando à luz da pesquisa participante, são formas que direta ou indiretamente, diferentes grupos populares passam a ser questionados sobre o *saber* e *poder novos* a fim de responder e ter a possibilidade de renovar sua própria existência. Foi buscando uma forma de compreender como os sujeitos e jovens de Itaboca estão respondendo a esse questionamento que elegi a análise de conteúdo como a forma privilegiada de apreciação crítica das narrativas coletadas no quilombo de Itaboca.

Essa análise tem sua compreensão centrada na mensagem, considerando o contexto no qual foi produzida e a própria dinâmica da linguagem em que está inserida. Assim, não se pode considerar somente o aspecto semântico do dialeto, mas acima de tudo, a interpretação do sentido que o sujeito e jovens atribuíram às mensagens emitidas (BARDIN, 2009).

Dessa forma, a análise do conteúdo discursivo das narrativas coletadas em Itaboca com os jovens considerou a palavra na perspectiva dos sujeitos e suas subjetividades. Para que isso ocorresse, fez-se necessário observar o significado e o sentido do foi emitido, pois nesse processo de análise produz-se *ilação* no que diz respeito às informações obtidas oralmente e do ponto de vista simbólico,

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas (FRANCO, 2008, p.13).

Por meio da análise dos conteúdos discursivos das narrativas dos sujeitos da presente pesquisa, procurou-se identificar as vozes implícitas nesses discursos, pois estes sujeitos incorporaram aos seus discursos as vozes da política, da cultura e da sociedade. A análise de conteúdo aqui realizada desenvolve-se considerando as orientações de Bardin (2009), mas buscou-se, por meio das dimensões estabelecidas, trazer à tona a compreensão da identidade e a atual situação de vida desses entrevistados, como também o entendimento das formas de tratamento e seus efeitos, salientando:

A construção da consciência e a relevância do *Outro* [...]. Se por um lado, o *Outro* é importante para o processo de internalização dos fatos ideológicos, porque o sujeito vê o que o *Outro* não pode ver (sua própria imagem, sua expressão). Por outro lado, o *Outro* vê o que o sujeito não pode ver [...] (ALVES, 2006, p. 256).

Para interpretar a consciência dos sujeitos e jovens de Itaboca acerca de sua identidade e conjuntura sociocultural, dividiu-se o trabalho em dois momentos: o primeiro foi a pré-análise, que foi parte do conteúdo exposto na metodologia relativo à minha inserção na Comunidade Quilombola de Itaboca. O segundo é a análise na qual estabeleço as categorias de abordagem das narrativas que foram definidas a partir do roteiro de entrevista (apêndice A) como mostra os quadros 12 e 13:

CATEGORIA	ABORDAGENS NARRATIVAS
IDENTIDADE CULTURAL E AUTOIDENTIFICAÇÃO	Memória e ancestralidade quilombola
	Identidade quilombola
	Conjuntura socioeconômica
	Educação e juventude

Quadro 12: Categoria de análise das Narrativas de sujeitos de Itaboca

CATEGORIA	ABORDAGENS NARRATIVAS
IDENTIDADE CULTURAL E JUVENTUDE QUILOMBOLA	Identidade quilombola
	Ser quilombola e os efeitos após a titulação
	Juventude quilombola racismo e educação
	Ser jovem no quilombo e sua cultura

Quadro 13: Categoria de análise das narrativas de jovens de Itaboca.

O quadro 12 aborda a categoria identidade cultural e autoidentificação dos sujeitos do quilombo de Itaboca que revelaram abordagens diversas, as quais foram analisadas considerando aspectos relacionados à memória e ancestralidade e identidade quilombola, conjuntura socioeconômica do quilombo e às impressões sobre educação e juventude. A categoria identidade cultural e juventude quilombola exposta no quadro 13, traz as abordagens relativas às perspectivas dos jovens da Comunidade quilombola

de Itaboca relacionadas à identidade e sua relação com o ser quilombola e os efeitos pós-titulação, racismo e educação e ser jovem quilombola e suas manifestações culturais.

A finalização desta seção mostra que a inserção no campo de pesquisa é um caminho necessário para o desenvolvimento metodológico de uma pesquisa, pois, o campo é um universo que mostra muitas possibilidades, que por vezes são limitadas pela prática acadêmica. O fato de a pesquisa ter se desenvolvido de forma participante representou um ganho, especialmente para o contato com a comunidade e com os jovens, uma vez que são os sujeitos que ditam os processos e não o pesquisador e isso foi amplamente respeitado no decorrer desta investigação.

4 DO MUNDO DAS PALAVRAS AO MUNDO REAL: INTERPRETAÇÕES DO CONTEÚDO NARRATIVO DE SUJEITOS E JOVENS QUILOMBOLAS

4.1 IDENTIDADE CULTURAL E AUTOIDENTIFICAÇÃO

O resultado que ora se apresenta, é a parte final da pesquisa de campo à luz da pesquisa participante empregada para poder me integrar à comunidade, porque toda a inspiração deste relatório de pesquisa se deu a partir desse contato com a comunidade, inclusive na fundamentação teórica do estudo, cujos elementos foram definidos à medida que os problemas iam sendo identificados no interior da localidade.

O mesmo aconteceu com a definição das categorias de análise das narrativas dos sujeitos, os diálogos nas entrevistas realizadas tivessem relação com a fundamentação do trabalho à medida que elementos das narrativas já haviam sido discutidos anteriormente na dissertação, o que de certa forma facilitou a discussão que apresento nesses resultados.

A categoria identidade cultural e autoidentificação foi observada principalmente nas narrativas dos sujeitos adultos da comunidade, especialmente nos dizeres de Dona Francisca, de 68 anos e da professora Leila Azevedo, de 38 anos. Os aspectos relacionados à conjuntura socioeconômica e a presença da educação relacionada à juventude se fez presente na narrativa do senhor Manoel Reis da Silva – “Mereré”.

Ficou bastante evidente, principalmente na narrativa de Dona Francisca e da Professora Leila Azevedo, os aspectos relacionados à memória e ancestralidade quilombola, pois, mesmo de forma fragmentada, ambas preservam memórias da constituição do quilombo, sendo que em todos os relatos, não existe o tempo exato da formação da comunidade, como pode ser observado nos ditos de Dona Francisca sobre a origem da comunidade:

“[...] essa parte aí de escravos fugidos eu quero dizer que eles vieram fugidos pra cá [...] eu não tenho esse conhecimento porque o meu pai não disse né...ele era descendente de escravos aqui da cabeceira de Pitimandeuá, aqui é Pitimandeuá, colônia de Itaboca [...] Pitimandeuá é colônia e Itaboca é sítio e eu acredito que esses escravos vieram fugidos [...]”.

Como é possível observar na narrativa de Dona Francisca, existe certeza na fala dessa moradora, pois a memória é viva acerca da formação da comunidade que se constitui ancestral, considerando que foi informação passada de geração para geração ou como ela mesma disse foi de pai para filha e que ao longo do tempo foi sendo esquecida. O relato de Dona Francisca guarda a riqueza da constituição de Itaboca ao mostrar a presença do quilombo de Pitimandeuá. Salles (2004, p.38) registra na obra “O

negro na formação da sociedade paraense” que o referido quilombo foi formado por escravos, na época da Cabanagem, que por ocasião da rebelião se refugiavam na região de Caraparu, hoje município de Santa Izabel do Pará e Castanhal, os quais constituíram aldeamentos que “até hoje se mantêm mais ou menos isolados”.

Salles (2004) não deixa de ter razão, pois mesmo com todo o processo de reconhecimento e organização que a comunidade passou nos últimos anos, a comunidade tem muitas dificuldades de transporte, pois o ônibus só passa duas vezes por dia e a estrada é uma vicinal que precisa urgentemente de terraplanagem. Esses impecílios impõem um isolamento forçado à comunidade que não dispõe de posto de saúde e abastecimento alimentício e telecomunicação; ausências que precarizam a vida no interior do quilombo de Itaboca. Almeida (2010, p.13) reflete que os benefícios da *modernidade* e do *progresso* não são privilégios das comunidades quilombolas, que além de serem vistas como artefatos do passado, são:

Menosprezados ou tratados etnocentricamente como “primitivos” e sob o rótulo de “atraso”, tem sido abalada face à gravidade de conflitos prolongados e à eficácia dos movimentos sociais e das entidades ambientalistas em impor novos critérios político-organizativos e de consciência ambiental.

A reflexão de Almeida (2010) é importante, porque no lastro da memória e ancestralidade quilombola e do contexto da precarização, são duas situações que circulam paralelas nas comunidades do campo, que tendo sua história e cultura desprestigiada, têm nos movimentos sociais seu principal aliado na luta contra a poder hegemônico consumidor de seus sujeitos e recursos naturais.

A posição da professora Leila Azevedo mostra outro momento da evolução da comunidade na qual é possível observar a preocupação dela em relação à unidade do território, que segundo a mesma, deu-se em função do que ela chama de egoísmo, pois, como diz, o território era muito grande e com o tempo a especulação tornou-se intensa por parte dos fazendeiros que avançaram sobre as terras do quilombo, fatos que criaram conflitos entre os moradores, como pode ser observado na fala dessa moradora.

“[...] era uma área muito grande [...] só que sempre tem essas pessoas que são egoístas que querem uma área maior pra eles [...] desde desse tempo já existia gente desse tipo e começaram a questão de querer vender [...] as áreas [...] os pedaços da terra e havia um certo conflito com as pessoas que não queriam que fosse vendido, inclusive meu avô era uma pessoa que não queria que vendesse e desde então ele criou alguns inimigos com relação que vendesse nem um pedaço da área da colônia [...]”.

Para Marin *et al* (2010) esse é um problema recorrente desde as décadas de 1980 e 1990, nas quais as lógicas de modernização da agricultura avançam indiscriminadamente sobre o que ela chama de *unidades domésticas* que habitam territórios tradicionais para controlar e usar seus recursos de outra forma, implantam zonas de disputas para as quais convergem interesses diferentes que se confrontam, como foi o caso do avô da entrevistada.

Ao analisar o caso do quilombo do Curiau no Estado do Amapá, Marin *et al* (2010), chama a atenção para o fato que esse tipo de conflito não se restringe somente às comunidade quilombolas, uma vez que uma série de populações do campo vêm sendo afetadas, pelo que ela chama de “*políticas de desenvolvimento*” que têm colaborado com o resguardo da imaterialidade dos saberes e práticas relacionados à dependência que estes grupos têm dos recursos naturais a sua sobrevivência.

Todas essas informações foram fundamentais para compreensão de como foi o processo de constituição da identidade quilombola de Itaboca que muito antes das determinações legais, é constituída por uma unidade cultural comum à convivência de sujeitos que ao longo da história passaram por diversos estágios e hoje estão vivendo sob a pressão do reconhecimento jurídico e o desafio de superar a precariedade da vida no campo.

Esses desafios têm gerado algumas conquistas que são resultados da articulação com o governo local e do protagonismo da comunidade, que em 2010 conseguiu eleger um vereador que tem trabalhado para dar visibilidade para os quilombolas de Itaboca, o qual conseguiu a reforma da EMEF “Antonio Fausto da Trindade” que atende à educação infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental e pontos de abastecimento de água conforme narra o senhor Manoel Reis da Silva – “Meréré”:

“Na nossa comunidade tem um sistema de um mínimo de abastecimento de água graças ao nosso vereador, tem uma escola de primeira e temos um transporte escolar. Sobre o abastecimento de água, nós temos três pontos de água que se chama micro abastecimento que são distribuídos no quilombo”.

Observa-se que há somente três pontos de abastecimento de água, isso indica que muitas famílias ainda dependem de água não tratada de poços e cisternas, o que acarreta problemas de saúde especialmente às crianças. O acesso à água tratada no Brasil ainda é um problema que carece de esforço político de solução. O IBGE (2010) aponta que a população do campo no Brasil é de 29,9 milhões de habitantes morando

em 8,1 milhões de domicílios, dos quais somente 38,9% têm acesso à água encanada e o restante da população rural, 67,2% coleta água de forma insalubre.

Essa situação em Itaboca traz problemas à saúde dos membros da comunidade que segundo o senhor Manoel Reis da Silva – “Mereré”:

“O que mais pressiona hoje é a saúde. Lá nos não temo uma saúde de qualidade [...] então nos tem dificuldade de se deslocar e nos hospital nós temo dificuldade por causa da burocracia que demora a nos atender [...] nossa preocupação também é com os jovens [...] por que a criminalidade pode atingir [...] na nossa comunidade a criminalidade é quase zero, mas pode ocorrer de vir gente de fora e desviar nossos jovens”.

A ausência de um posto de saúde no interior da comunidade é uma das pressões que afetam a qualidade de vida na comunidade, considerando que Itaboca fica no meio da PA 036, distante 16,4 km de Castanhal e 13,7km da sede de Inhangapi, mostrando as dificuldades que a comunidade passa para ter acesso aos serviços de saúde. No entanto, os jovens também são motivo de pressão, que segundo esse morador é preocupante, sendo alto o temor à presença de pessoas estranhas à comunidade, uma vez que as taxas de homicídios de jovens do campo em 2010 foram de 33,3% no estado do Pará. Essa questão será mais debatida na segunda categoria, na qual os próprios jovens apontam suas perspectivas sobre a violência (WAISELFISZ, 2012).

Ao serem inquiridos sobre a relação entre educação e juventude no contexto da comunidade quilombola de Itaboca, todos os moradores foram unânimes em depositar suas esperanças na educação. As narrativas sobre essa questão são bem claras,

“A educação tem um valor muito fundamento, porque a educação traz o conhecimento e a sabedoria que vai desviar eles da criminalidade....por que quando o jovem não se educa, a tendência dele não é alcançar o mercado de trabalho, a carteira de habilitação e outras coisas variadas, então a tendência dele é cair na criminalidade...o braçal, a foice, o facão...não alcança a qualificação” (Manoel Reis da Silva – “Mereré”).

Para o senhor Manoel Reis da Silva – “Mereré” a educação tem função redentora, como diria Luckesi (2005) ao atribuir à educação toda a responsabilidade de mudar os rumos da juventude ao apontar que a violência é bloqueada pela educação, esta, além de propiciar mudanças, traz benefícios para o trabalho.

Apesar dessa carga de responsabilidade, a comunidade tem que se mobilizar para cobrar dos órgãos oficiais a ampliação da escola para atender jovens e adultos, que a partir do 6º ano têm que ir para Castanhal ou Inhangapi para completar sua escolarização, pois ao relacionar a educação a esses motivos, o morador atribui à educação a função de adaptar os jovens aos padrões da sociedade (LUCKESI, 2005).

A visão de Dona Francisca sobre a educação na comunidade está relacionada à presença da UFPA através do Grupo de Estudo Sociedade, Cultura e Educação (GESCEd), o qual executa o Programa Universidade no Quilombo que promove uma série de atividades com as crianças da comunidade. Dona Francisca revela que houve um progresso na educação das crianças a ponto de quantificar os benefícios, principalmente na forma de se expressar,

“A educação aqui na comunidade graças a Deus tá boa [...] principalmente quando vcs começaram a visitar a gente melhorou trinta por cento do que tava, melhorou bastante [...] sobre o que os meninos tão aprendendo muita coisa com vocês, pra mim isso é uma grande coisa [...] naqueles tempos passados não se via uma criança dizer o que dizem, porque eu não dizia [...]”.

Essa narrativa guarda a relação entre o passado de isolamento e um presente, no qual as crianças podem participar da vida da comunidade e expressar seus sentimentos e significados à ordem social que está ao seu redor. Nesse sentido, o referido grupo está exercendo papel importante na organização e proteção da criança no interior da comunidade com muita ludicidade e resgate da ancestralidade africana.

A narrativa da professora Leila Azevedo sobre a educação no interior da comunidade guarda uma preocupação pessoal com o meio ambiente, o qual está sendo aos poucos devastado, ora pelo acúmulo do lixo em áreas da comunidade, ora pela ação dos fazendeiros que destroem as cabeceiras dos rios, como também o uso de agrotóxicos sem qualquer orientação pelos próprios quilombolas nas plantações no interior do território.

Mas essa professora mostra-se cheia de atitude ao revelar o que faz na sala de aula para ampliar a consciência ambiental de seus alunos, acreditando que o futuro da comunidade está nas crianças e jovens, mostrando que,

“[...] o papel da escola enquanto um espaço de formação de cidadãos, eu acredito que seja esse, é sempre estar sensibilizando os pais de nossos alunos, nossos alunos, toda a sociedade, pra que a agente assuma nosso papel e cuide do que ainda nos resta”.

A narrativa dessa professora é emblemática, diante dos problemas ambientais que a comunidade enfrenta, uma vez que ela aponta uma perspectiva relacional para preservar os recursos naturais, como dito por ela “que ainda nos resta”. Mas é necessário observar que a escola sozinha não dará conta dessa tarefa, será necessário ampliar a associação com a UFPA, como também a mobilização do poder público a fim de coibir a ação devastadora, principalmente a externa à comunidade. Segundo Nunes (2000, p.70) essa responsabilidade não é só da professora ou da escola,

[...] acredita-se que não cabe à escola unicamente esse papel integrador e aglutinador das diferenças, como tentativa de acesso a direito de escolha. A escola somente em articulação com outros espaços da vida cotidiana pode produzir integrações transformadoras.

Assim, a produção de transformações na comunidade, não é só desafio da educação em Itaboca. É responsabilidade de todos, inclusive da Universidade que não pode fazer dessa comunidade um laboratório de investigação antropológica ou um campo de experiências de extensão, mas sua presença constante pode colaborar para o desenvolvimento e pressão de mobilizar o poder público a olhar com mais atenção para esses sujeitos históricos e acima de tudo, cidadãos.

Entretanto, o panorama da educação desenvolvida nos quilombos do Pará se assemelha ao que acontece nas demais escolas do campo que são marcadas por profundas precariedades e em alguns casos, até a ausência de escolas. De acordo com o Censo Educacional (SEDUC, 2012) existem no estado do Pará somente 284 escolas em territórios quilombolas, distribuídas em 22 municípios como mostra o gráfico 01. No apêndice D, apresento a cartografia das escolas quilombolas referentes a essa informação.

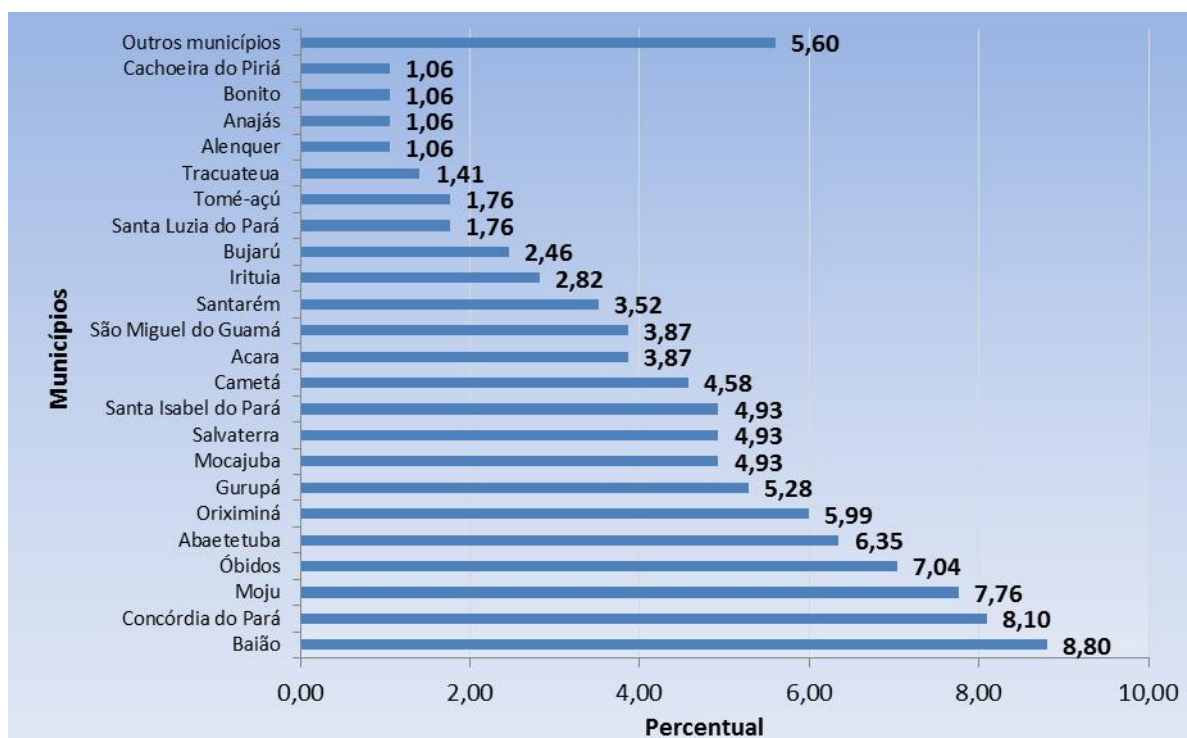


Gráfico 01 – Número de escolas municipais em área de remanescentes de Quilombos por Município do Estado do Pará no ano de 2012. Fonte: SEDUC, 2012.

Observa-se no gráfico 01 que a distribuição das escolas quilombolas segue a mesma cartografia dos territórios quilombolas no Estado do Pará, sendo a região

Nordeste do estado a que mais concentra escolas quilombolas, seguindo a tendência apresentada na da figura 01 com destaque para Baião e Concórdia do Pará, como os municípios que mais possuem escolas em territórios quilombolas.

Ressalto que as narrativas de Dona Francisca e da professora Leila Azevedo também remontam às práticas culturais que, infelizmente, não existem mais, as quais são constituídas por danças, práticas religiosas, lendas que envolvem os contextos da cultura amazônica como um todo. Sobre esses aspectos, Dona Francisca narrou:

“A religião que existia a festividade de Nossa Senhora de Nazaré que era aqui de Pitimandeuca, a padroeira daqui de Itaboca [...] eram os foliões que nesse tempo tinha esse negócio de hino e andavam com os tambô e a santa e saiam e passavam quinze dias, oito dias pra volta com nossa senhora de Nazaré [...] e de dança eu conheci aqui foi o carnaval e o samba que sempre foi do negro [...] ah! sim a tia mariquinha, minha tia ela [...] é ali na restauração [...] em tempos passado ela trovejava e balançava o assoalho da casa e caía as vasilhas todinha que tivesse no guarda-louça com o estrondo que ela dava e essa cobra ainda existe aí [...] e tinha um avô meu, que era um pajé muito bom, vô manduca Belém, ele vinha aí, soltava da canoa e ia brinca com ela que ela tinha um anel de ouro no rabo, ele tirava aquele anel de ouro do rabo dela, trazia mostrava e ia deixar lá em baixo [...] essa cobra ainda existe aí [...] um encanto muito grande [...] o nome dela é Mariquinha”.

Para a análise da narrativa de Dona Francisca é necessário desmembrá-la em pelo menos dois aspectos. O primeiro é o aspecto religioso, que na narrativa ela associa ao catolicismo e suas práticas no meio rural composto por ladainhas, procissões e cantorias atribuídas a Nossa Senhora de Nazaré, que segundo ela, é a padroeira de Pitimandeuca e Itaboca. Ela registra a presença de “foliões” que cantavam hinos com instrumentos como tambores como mostra a narrativa “e a santa e saiam e passavam quinze dias, oito dias pra volta com Nossa Senhora de Nazaré [...]”. Essa forma de louvar a santa pode ser comparada com a esmolação de São Benedito de Bragança que ocorre de abril a dezembro. Carvalho (2010) afirma que essa esmolação cumpre dupla função.

A primeira é angariar fundos à realização da festa maior em 26 de Dezembro na cidade de Bragança. A segunda função é consolidar o sentimento religioso dos fiéis ao cumprirem suas promessas por onde quer que o santo passe. O estudo de carvalho aponta que o percurso da esmolação percorre os campos, as praias e colônias. Para Assunção (2009, p.209), as expressões religiosas no interior de quilombos têm diferenças marcantes, pois os rezadores na direção do que narra Dona Francisca, não realizam o ato religioso em função *dos outros*, pois “o rezador é aquele que reza a

pedido e em função dos outros, sendo considerado por estes como detentor de um dom especial”.

Assunção (2009) relata que autores como Carlos Rodrigues Brandão e Francisco Cartaxo Rolim atribuem a esse tipo de manifestação como catolicismo popular ao afirmarem que tais manifestações nascem da iniciativa do meio e que se diferenciam em rezador e curandeiro. Dona Francisca deixa claro essas duas categorias em sua narrativa ao apontar que

“[...] tinha um avô meu, que era um pajé muito bom, vô manduca Belém, ele vinha aí, soltava da canoa e ia brinca com ela que ela tinha um anel de ouro no rabo, ele tirava aquele anel de ouro do rabo dela, trazia mostrava e ia deixar lá em baixo [...]”.

Esse é o segundo aspecto, que é baseado no sentido mítico que é muito forte nessa narrativa, pois a presença de “vô Manduca Belém” é marcante por ser o pagé, o curandeiro que, segundo Assunção (2009, p. 209) “é tido como aquele que combina à reza o uso de remédios caseiros, muitas vezes manipulado por ele mesmo”, o que reposiciona como uma pessoa autorizada a lidar com o mundo sobrenatural, visto que ele lida com a cobra “tia mariquinha” que “trovejava e balançava o assoalho da casa e caia as vasilhas todinha que tivesse no guarda-louça com o estrondo que ela dava e essa cobra ainda existe aí [...]”, com quem tinha uma relação mítica e lúdica, pois fica claro que tirar o anel do rabo de “tia Mariquinha” se constituía um ato de brincar com o sobrenatural, o qual está presente no imaginário infantil das crianças de Itaboca que afirmam já terem visto a cobra brincado com um anel de ouro no rabo.

Observo que o repasse desses fatos para as crianças torna-as guardiãs do futuro, posto que sejam as crianças recriadoras do mundo místico de Itaboca recriando brincadeiras, contos e brinquedos. A presença da imaterialidade cultural de Itaboca é forte, uma vez que está presente no cotidiano das crianças que brincam com os elementos da natureza, que é diferente dos jovens que lidam com celulares e *internet* no interior do quilombo. Isso não se constitui uma crítica severa, até porque, o quilombo não pode ficar fechado nas suas tradições, mas não foi observado nos jovens o apego aos aspectos da cultura local, e sim ao que é externo ao quilombo.

Mas é preciso destacar que os saberes identificados na narrativa de Dona Francisca podem ser analisados à luz do conjunto cultural que é a Amazônia e todo o seu cabedal de manifestações que são maiores que seu território, que resistem e têm na mulher também a guardiã dessas manifestações, as quais Silva (2011, p.18) explica que,

As encantarias manifestam-se no dia-a-dia, no ir e vir do trabalho, nas noites clareadas pelas sombras, penumbras, sinais e visões, nos trânsitos entre saúde e doença, lembranças e esquecimentos. Assim, as mudanças de ritmos, significados e costumes das tradições populares estão impregnadas nos processos de formação dessas mulheres, mantendo a aderência entre experiências passadas e presentes.

Faço esse destaque porque observei na narrativa da professora Leila Azevedo, as mesmas características, sendo que marcadas por forte presença do catolicismo ao lembrar-se das práticas religiosas de sua avó.

“Lembro de algumas, por exemplo, ela falava que tinha um cordão de pássaros, inclusive ela cantava algumas músicas, quando eu era bem menor eu lembrava trechos das músicas que ela cantava, só que agora o tempo vai fazendo a gente esquecer [...] mas ela cantava algumas músicas que essas pessoas, tanto eles cantava, como faziam tipo assim aquela procissão e saíam nas casas, fazendo essa manifestação que era algo da tradição do povo daqui [...] tem também a questão dos santos [...] tinham santos assim como devotos. Por exemplo, a minha vó era devota de Santo Antonio, ela tinha um Santo Antonio muito antigo que eram dos avós dela. Aí quando era mês de junho, era rezado uma ladainha na casa dela, era feita a festa [...] era feita a comida, dava a janta pro povo, não era nada vendido, até porque era uma promessa que ela tinha. Ela dizia que o sonho dela era fazer uma capela de tão devota que ela era, uma capela pra Santo Antonio. Quando nós nos mudamos pra cá em 2006, minha vó faleceu e quando foi em 2008 [...] o Sabazinho ganhou a eleição, e ele prometeu que a primeira coisa que ele faria ela uma igreja pra Santo Antonio e ele cumpriu [...]”.

Se por um lado, Dona Francisca remonta práticas religiosas que envolvem o mítico afro-amazônico, por outro, a professora Leila Azevedo se reporta às manifestações da cultura popular, como os “pássaros”. A manifestação dos pássaros na cultura paraense envolve elementos cênicos classificados por Marton Maués (2010, p.37) da seguinte maneira:

Existem dois tipos de pássaros hoje. Um mais rural, chamado também Cordão de Pássaro ou Pássaro Meia Lua, por se apresentar em espaços abertos, mantendo seus integrantes o tempo todo em cena, numa estrutura semicircular. Outro mais urbano, característico da capital, chamado Pássaro Melodrama Fantasia, que absorveu elementos das óperas e operetas apresentadas no Theatro da Paz, no período faustoso da borracha [...].

A classificação de Maués (2010) mostra que os pássaros ocorrem em ambientes diversos, mas a principal característica é a identidade na cidade ou no campo, é uma associação dessa manifestação com a fauna e flora amazônica. Essa citação quando analisada à luz da narrativa da professora Leila Azevedo, é possível compreender que essa manifestação continha elementos artísticos diversos, como o canto, a representação e quem sabe a expressão corporal como a dança, mas que tem no tempo o seu maior inimigo, pois, “só que agora o tempo vai fazendo a gente esquecer [...]”.

Observei também que na narrativa da professora Leila Azevedo, há uma descrição que considero importante na constituição da identidade cultural da comunidade de Itaboca ao relatar as práticas religiosas de Dona Eulácia sua avó em relação à devoção a Santo Antonio, que segundo Raymundo Haroldo Maués (2011), o referido santo, como também São Benedito e Nossa Senhora de Nazaré são os santos mais cultuados na região nordeste do Pará ao descrever a relação entre catolicismo e pajelança no município de Vigia.

Contam os moradores que, antigamente, o único santo festejado era São Benedito, o padroeiro que deu nome à povoação. Mas um comerciante influente do lugar, devoto de Santo Antônio, levou para lá uma imagem deste santo, conseguindo motivar o povo a trocar de padroeiro, erguendo-se capela para abrigar o novo santo, enquanto São Benedito continuava sendo guardado e cultuado na casa de sua “dona” (MAUÉS, 2011, p.3).

Em situações diferentes, em Itaboca, motivadas pela devoção que passou de forma geracional, também propiciou a construção de uma capela para Santo Antônio, posto que quando “[...] o Sabazinho ganhou a eleição, e ele prometeu que a primeira coisa que ele faria era uma igrejinha pra Santo Antonio e ele cumpriu [...]” (Professora Leila Azevedo), conforme pode ser observado na figura 17.



Figura 17: Capela de Santo Antonio na localidade de Quatro Bocas na comunidade quilombola de Itaboca. Ano: 2012.

A análise do conteúdo das narrações dos sujeitos da comunidade quilombola de Itaboca expõe uma série de questões importantes à compreensão das comunidades quilombolas e novas configurações que passaram a viver a partir de 1988 com a promulgação da Constituição Federal, a qual possibilitou a visibilização dessas comunidades, como dito no texto constitucional “remanescente de quilombo”, o que tem lhes conferido autoidentificação como garantia de posse da terra. No entanto, bom

seria se o processo fosse sem conflitos, mas a verdade é que muitas comunidades quilombolas na Amazônia sofrem com a invasão do território e uso indiscriminado de seus recursos, como é o caso do quilombo do Jambuaçu em Moju-PA, que segundo Marin (2010), a Companhia Vale do Rio Doce explora minério em suas terras, sem contudo, indenizar as famílias atingidas pela passagem do mineroduto que corta o território em 15km, desde 2005. A situação de Itaboca é diferente, mas preocupante, já que nas narrativas da professora Leila Azevedo foi possível identificar profunda preocupação ambiental, especialmente em relação ao Igarapé Inhangapi que margea o território ao revelar que “[...] a população daqui também muitos venderam suas terras pros fazendeiros, é claro que eles foram desmatar pra fazer as fazendas e com isso foi acabando as matas que protegiam as cabeceiras dos igarapés [...]”.

É possível observar nessa narrativa um silenciamento sobre os problemas que aos poucos vão tomando conta da comunidade sem que ela mesma note e é por isso que a referida professora aposta em uma educação ambiental a partir das crianças, mas observo que seja necessário que a comunidade acorde para os problemas e se mobilizar para que o impacto seja o menos danoso possível no futuro. De uma forma geral, a educação tem um valor indelével para os sujeitos que expuseram suas narrativas em concepções diferentes, para uns, redentora; para outros, transformadora, mas o importante é destacar que uma coisa é certa na comunidade, a educação é necessária para que ela possa ter possibilidades de como se organizar e se mobilizar para conseguir conquistar os bens coletivos, caso contrário, o futuro será nebuloso.

Essa problemática é compartilhada por muitas escolas localizadas em quilombos, as quais ainda não representam ponto de convergência da mobilização social nas comunidades. Observo que essas escolas, na sua maioria, funcionam com até 05 salas, encontrando-se também unidades que possuem entre 07 e 10 salas de aula como pode ser observado no gráfico 02

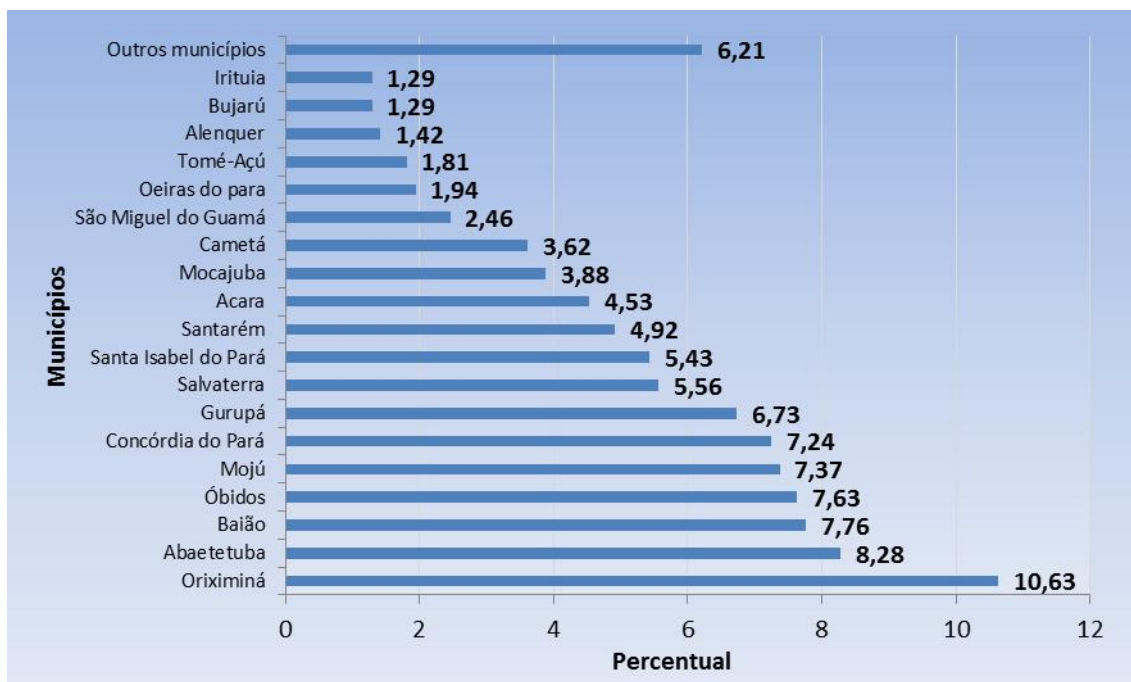


Gráfico 02 – Número de salas utilizadas nas escolas municipais localizadas em área de remanescentes de Quilombos por Municípios do estado do Pará no ano de 2012, Fonte: SEDUC, 2012.

Os números apresentados pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC mostram que os municípios que têm escolas quilombolas estão em boa parte do estado, mas concentrados na região oeste, em número de salas de aula, como Oriximiná com 10,63%, Óbidos com 7,6%, Santarém com 4,92% de salas de aulas quilombolas.

A região nordeste do Pará é a que mais se concentra em números de salas de aula como em Abaetetuba com 8,28%, Baião com 7,76% e Moju com 7,37%, sendo que além da região nordeste e oeste do Estado, a Ilha do Marajó também comparece com números expressivos como de Gurupá com 6,73% e Salvaterra 5,56% de salas de aula dessa região.

Destaca-se também que os demais municípios do estado, juntos representam 6,21% de salas de aula quilombolas. No apêndice B apresenta-se o mapa com a localização dessas salas de aula.

4.2 IDENTIDADE CULTURAL E JUVENTUDE QUILOMBOLA

A análise da categoria identidade cultural e juventude quilombola foi organizada a partir do contato com os jovens da comunidade que como já foi dito anteriormente foi uma tarefa difícil porque os jovens, por timidez ou medo de falar, não atendiam às chamadas para o diálogo. A oficina de redação com os jovens que fariam o processo seletivo quilombola da UFPA foi um momento importante de contato com os jovens, no qual conversei com eles, expondo a finalidade e a importância de eles participarem como sujeitos da pesquisa. Mesmo assim, dos sete jovens que compareceram à oficina, somente três concordaram em conceder as entrevistas que foram realizadas em 09 de Dezembro de 2012. Nas figuras 18, 19, 20, pode-se observar as jovens que concordaram em participar das entrevistas:



- **Eluane** – 18 anos, nascida e criada em Itaboca, é filha da Professora Leila Azevedo e foi aprovada no curso de Letras no Processo Seletivo Quilombola em 2012.



- **Raimunda** – 25 anos, não nasceu na comunidade, é casada com o morador eleito vereador em Inhagapi em 2010 – concluiu o Ensino Médio em 2012.



- **Raimunda Elisiane** – 18 anos, não nasceu na comunidade. É filha do presidente da associação de Moradores de Itaboca. Concluiu o Ensino Médio em 2012.

Figuras 18, 19, 20: Jovens que concederam entrevistas à pesquisa. Ano: 2013.

O perfil das jovens quilombolas entrevistadas é bastante diversificado, uma vez que a única que nasceu no quilombo foi a jovem Eluane, as demais migraram para o quilombo, confirmando a hipótese de Salles (2004) que afirma que a constituição histórica de um quilombo não era só de negros fugidos dos engenhos, mas também de índios e outros sujeitos que não concordavam com o sistema social vigente à época.

Mas há que se discutir também que no caso de Itaboca, essas incorporações ocorreram em função da venda das terras para estranhos à comunidade conforme narrado anteriormente, pois está em jogo uma série de interesses que rondam os territórios quilombolas, tanto econômicos como fundiários que desafiam constantemente os quilombolas e suas terras (SILVA; NASCIMENTO, 2012).

Outra questão importante observada no perfil das jovens é que, das três mulheres, uma teve acesso à Universidade, sendo importante destacar que no quilombo

existem aproximadamente 86 jovens, pois não há um registro exato do número dessa parcela da população, quando da realização da oficina preparatória para o processo seletivo quilombola da UFPA, conseguimos cadastrar 20 jovens concluintes do Ensino Médio, mostrando que a juventude tem conseguido sua escolarização com dificuldades, até porque não existe escola dessa etapa no interior da comunidade.

As questões da entrevista (apêndice C) foram elaboradas focando a relação entre a juventude e a educação, perpassando pelos sentidos de ser quilombola e ser jovem no quilombo, cujos resultados mostram trajetórias diversas e recheadas de impressões sobre a diferença e preconceito. Eluane, Raimunda e Raimunda Elisiane mostram o orgulho de serem quilombolas e as visões do que seja um quilombo, mas marcada pela indefinição do que seja esse tipo de comunidade.

Olha pra mim é uma coisa muito importante. Eu tenho muito orgulho de ser descendente dos quilombolas, porque é um povo que lutou muito pra ter o reconhecimento que tem hoje. E eu tenho muito orgulho de ser remanescente e de morar numa comunidade que tem pessoas que são quilombolas (Eluane).

Olha o quilombo pra mim é, assim uma comunidade, um grupo de pessoas assim descendentes, pra mim isso é o quilombo (Raimunda).

é um tipo de uma comunidade unida e, várias coisas surgem na minha mente, o quilombo pra mim mesmo, que eu acho mesmo que é uma sociedade que vem de passado, geração antiga que foram escravos certo? Aí vem passando pra, pros netos, aí vai se formando um quilombo eu acho, assim uma sociedade (Raimunda Elisiane).

A visão de Eluane sobre ser quilombola é centrada no orgulho de pertencer a um grupo que tem uma história e por isso a satisfação de “remanescente”. Esse orgulho se fundamenta nos anos de isolamento que a comunidade passou e que após o reconhecimento das terras, emitido pelo ITERPA em 2010, fez crescer a importância de ser quilombola e ser descendente de quilombo. Santos e Chaves (2010) analisam que esses sentimentos estão associados à melhoria de algum aspecto da vida social e são fundamentais na melhoria das impressões dos jovens sobre si mesmos e sobre a sociedade.

As narrativas de Raimunda e Raimunda Elisiane em parte estão relacionadas às impressões de Eluane, sendo que suas definições apresentam-se vagas em relação à definição de quilombo como grupo de pessoas, ou como disse Raimunda Elisiane “é um tipo de uma comunidade unida”. Essa impressão de Raimunda Elisiane revela sua ancestralidade indígena que, como a quilombola é marcada pelo senso de coletividade. Nunes (2000) reflete o sentido atribuído à definição de quilombo que está associada às

situações que a comunidade está vivendo com a aquisição do título de território quilombola, pois segundo a autora, é uma forma de redefinir as condições materiais que são estabelecidas na mesma direção do *modo de produção vigente*.

Ao serem questionadas sobre a relação entre ser quilombola e o preconceito, as narrativas apresentaram-se na mesma direção. Ou seja, todas identificam o preconceito externo em relação a pertencer à comunidade quilombola, como é possível observar nas narrativas de Eluane, Raimunda e Raimunda Elisiane:

Eu acho assim que pelo fato de nós sermos quilombolas, pelo reconhecimento que a gente tem hoje através da associação, pelos projetos que vêm pra cá, esses projetos que vêm pra cá, eles ajudam muito a nossa comunidade, os jovens, alguns que tem algum preconceito com isso também. Eu acho que isso mostra pra todos que os negros eles tem um valor em si na sociedade (Eluane).

Até porque assim, morar no quilombo, agora, antes não, mais agora tá tendo assim um incentivo, entendeu? Como lá fora, se a gente for querer cursar um, fazer um curso, uma outra coisa, Ah mora na comunidade quilombo, agora tem mais uma chance de entrar, no caso assim numa universidade (Raimunda).

Assim, desde quando formaram a associação, vem puxando muitas coisas pra várias identidades, principalmente a do quilombo, a do negro né? Que o negro não tinha quase, como posso dizer, não tinha a chance assim de ser enxergado, nem... tanto ele, tanto os indígenas, hoje não, hoje já mudou aí com mais a participação (Raimunda Eliane).

As narrativas das jovens são emblemáticas em dizer que a comunidade está vivendo outro momento de mais reconhecimento, ampliação de chances, considerando as ações afirmativas às quais a comunidade tem tido acesso, pois além dos programas sociais como a bolsa família, na qual todas as famílias são cadastradas, a comunidade começou a ter acesso aos programas de cotas da UFPA que realizou em 2012 o primeiro Processo Seletivo Quilombola, no qual a Eluane foi aprovada no curso de Letras. No entanto, sobre esse avanço, Eluane que se orgulha de ter sido aprovada, aponta que existem jovens que não aceitam sua natureza ao afirmar que “pelo reconhecimento que a gente tem hoje através da associação, pelos projetos que vêm pra cá, esses projetos que vêm pra cá, eles ajudam muito a nossa comunidade, os jovens, alguns que tem algum preconceito com isso também”.

Não é de se estranhar que os jovens tenham vergonha de serem reconhecidos como quilombolas, pois a distância, o isolamento e a falta de infraestrutura contribuem para que o Quilombo de Itaboca seja visto por seus jovens como um lugar atrasado. Essa compreensão é compartilhada por grande parte dos jovens que vivem no campo na

relação com o meio rural, enxergando nele a roça como um lugar de atraso. Castro (2009) aponta que esse sentimento é determinante da presença do jovem no meio rural. Mas para Carrano, Dayrell; Silva (2007) analisa que um dos espaços fora da comunidade que acentuam a distância entre o quilombola e sua identidade, é a escola, ao apontar que para o estudante quilombola estar na escola, que geralmente é fora das comunidades, é lutar por sua afirmação, nem que pra isso ele tenha que negar sua identidade.

No entanto, Raimunda observa que as chances se ampliaram após o processo de reconhecimento, uma vez que a chegada do PS Quilombola, do qual ela participou e não foi aprovada, houve pelo menos a chance de participar. Observa-se que com a ampliação das políticas de cotas como afirmação das identidades Negras e indígenas, essas parcelas da população têm chegado às universidades. Macaé Evaristo (2013) em palestra sobre o tema “Educação em África e dos Afro-Brasileiros: Direitos, saberes, desafios e perspectivas” na SECADI, mostra que os avanços das ações afirmativas no Brasil têm gerado uma série de instrumentos legais que regularizaram o acesso da população negra, especialmente na área de educação. Destaco que no artigo “Educação superior e democratização: o acesso de populações negras, indígenas e do campo na educação superior na Amazônia Paraense” elaborado conjuntamente com Salomão Hage e Márcia Bittencourt (2012, p.08), constatamos o crescimento do sistema de cotas no interior da UFPA que “entre os anos de 2009 e 2011, o sistema de cotas oportunizou o acesso a 8.130 estudantes, sendo que destes, 50,27% advindos da escola pública e, 49,73% se autodeclaravam pretos ou pardos”.

O avanço das ações afirmativas, principalmente no âmbito da educação tem refletido sobre a população negra e quilombola que tem tido gradativo acesso às instituições de ensino superior do país. Isso também se deve aos processos de reconhecimento de terras que trazem outras políticas. Nas narrativas, todas as jovens destacam a presença da associação de moradores como um marco na visibilização da comunidade, pois essa se constitui uma das exigências das políticas de reconhecimento, considerando o caráter gestor atribuído à associação dos moradores que teve que se tornar uma entidade de direito jurídico ao se cadastrarem para adquirir o Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ), que além desse documento à constituição do processo de efetivação do título definitivo, Treccani (2006, p.120) aponta outros que “[...] eram compostos consoante os seguintes documentos: laudo antropológico, laudo

jurídico ou petição e laudo agrônômico, contendo a planta topográfica e memorial descritivo do território”.

A criação da associação dos moradores, certamente foi um marco divisório na história da comunidade que na visão de Raimunda Elisiane, as mudanças não foram somente para a comunidade, mas para todos os negros e índios, uma vez que tiveram suas chances ampliadas pelas ações afirmativas. A narrativa de Raimunda Elisiane mostra também o papel da participação como condição de mudança, pois é possível compreender que a associação sozinha não pode fazer muita coisa, é preciso o envolvimento de todos. Sobre isso Munanga (2005) analisa como o movimento em torno da participação no interior das comunidades quilombolas, pode ser compreendido como um tempo de transição que está passando de um pensamento mítico à consciência real.

Apesar dos benefícios identificados pelas jovens no contexto da comunidade de Itaboca, as narrativas delas associam os processos educativos nas escolas ao preconceito e a apartação que para não criar inimizade, os conflitos foram sendo esquecidos, transformando-se em marcas de existência.

A narrativa de Eluane é um exemplo de que para se integrar ao grupo era necessário deixar o racismo “pra lá” como ela mesma mostra:

Olha sim, em escola, porque sempre tem o preconceito. Logo que eu comecei estudar pra Inhangapi, tinha uns nove anos ia fazer dez. Sempre teve o preconceito em si mas, eu nunca ligava assim deixava pra lá. O importante é que eu seja quilombola e tenha orgulho disso (Eluane).

Não, na minha opinião, assim pra mim não, porque eu me considero, uma pessoa (comum) uma pessoa que mora na cidade eu acho que isso daí pra mim não interfere nada. Vai assim do caráter da pessoa. Porque assim, se eu me sentir envergonhada por ser de eu morar no quilombo, aí já é uma outra coisa a pessoa [...] deu sentir, não eu só moro no quilombo, isso pra mim não [...] (Raimunda).

Às vezes, às vezes sim, às vezes [...] agora posso dizer que não, não coloco mais, mas antigamente eu colocava sim, dava sabe aquele medo das pessoas criticarem, tipo eu tenho exemplo quando eu estudei no IFPA, passei três meses lá, porque um professor que me ensinou (falar), então tipo as vezes era criticada porque [...] era assim, perguntavam se eu era quilombola, o que eu era (identificava como quilombo) muitos meninos lá criticaram, mas foi coisa que passou, aí eu sai de lá devido a um professor ter me humilhado (Raimunda Elisiane).

A narrativa de Raimunda mostra claramente a dificuldade em assumir perante à escola, que pertence a uma comunidade quilombola. No entanto, Raimunda deixa claro que não existe diferença entre ser da cidade e ser do quilombo e que isso depende de

cada pessoa e de seu caráter. Santos e Chaves (2007), ao pesquisarem sobre as representações de crianças, jovens e adultos da comunidade de Turiacú no norte da Bahia por meio de pesquisa quantitativa, mostram que autodefesa contra o preconceito, em parte é advinda da pouca participação do conhecimento da origem e história do lugar onde vivem.

Já Raimunda Elisiane foi a jovem mais atingida pelo racismo produzido no interior da escola, já que em vários momentos da escolarização, essa moça narra suas dificuldades de aceitação por parte dos colegas. Mas, o mais grave da narrativa dessa jovem é o fato de ter sido humilhada por um professor por sua origem quilombola. A narrativa de Raimunda Elisiane está na base das desigualdades sociais no Brasil, pois o racismo se constitui em um elemento histórico que tem segregado sutilmente, especialmente os negros brasileiros. Pela narrativa da referida jovem é possível perceber que o racismo não é tão sutil como se apresenta. Ciconello (2008, p.4) reflete que

No campo da educação, as desigualdades raciais se manifestam de diferentes formas. Assim, por exemplo, considerando-se o acesso e a permanência na escola, medidos pela taxa líquida de matrícula, observa-se diferenças gritantes entre escolares negros e brancos no ensino médio.

A análise de Ciconello mostra a ponta do *iceberg*, uma vez que os indicadores do IBGE (2010) mostram que apesar do aumento dos que se declararam pretos (7,6%) ou pardos (43,1%), as desigualdades entre negros e brancos permanecem, pois segundo o referido censo, os brancos continuam a ganhar mais do que os negros. Na educação, o analfabetismo também é maior para pretos (13,3%) e pardos (13,4%).

Como é possível observar, o racismo sentido por Raimunda Elisiane é algo crônico no Brasil que se perpetua de diversas formas, seja ela de forma individual ou institucional, pois sofrer racismo por parte de professores e no interior de uma instituição é muito grave, especialmente por se tratar de um estabelecimento que nos últimos anos vem se dedicando a formar professores para compreender a diversidade racial brasileira.

Barros (2009), ao analisar a construção social da cor, expõe que é necessário que pessoas e instituições não banalizem ou tratem com indiferença os diferentes, já que com o grande aparato normativo em torno da questão racial tem gerado comportamentos que revelam mais indiferença do que inclusão social. As narrativas das jovens de Itaboca têm íntima relação com essa indiferença, pois o racismo sofrido por elas ocorreu

nas duas dimensões e em nome de não se indisporerem com as pessoas, não reagiram a ponto de denunciar o crime³.

É urgente que se organize uma pedagogia que se volte à superação do racismo e que conceba os princípios proclamados nos atos normativos da Lei 10.639 de 2003. Com a Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, instituíram-se diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana entre outras normas que instruem docentes e instituições no trato, inclusive, pedagógico e curricular da diversidade e diferença. O rompimento do silêncio acerca do racismo tem em práticas pedagógicas discursivas e dialógicas uma saída para enxergar a diferença que existente na diversidade de sujeitos que coabitam a escola.

É necessário lembrar que a Pedagogia da Alternância, como também a Pedagogia da Terra se constituíram alternativas pedagógicas de organização curricular de formação nascidas do confronto, das tensões de uma forma de educação que atendesse aos anseios, necessidades e aos saberes dos povos do campo. Destaco que a Pedagogia da Alternância na história da educação do campo ganhou força no Brasil pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo, particularmente pelo Movimento dos Sem Terra (MST), que ao aliarem as lutas pela reforma agrária ao processo formativo dos trabalhadores do campo, criaram alternativas curriculares baseadas no trabalho como princípio educativo e pedagógico, no qual a alternância se caracterizava como tempos distintos de aprendizagem na escola e no campo, como dito por Pereira (2012, p.292) no Dicionário da Educação do Campo: “a pedagogia da alternância (tempo escola e tempo comunidade); a leitura como ato ativo e produtivo; o trabalho no campo como ato pedagógico; e a formação política e cultural como contraponto à semicultura”.

A citação de Pereira (2012) mostra também que a pedagogia da alternância é uma composição que incorpora outros princípios que compõem o ciclo formativo proposto pelo Movimento dos Sem Terra, visando à formação crítica em oposição à educação proposta hegemonicamente pelo Estado. O protagonismo do MST é uma das muitas iniciativas do uso da alternância na educação do campo que precisa ser apreendido por outros movimentos sociais, que envolvidos historicamente na luta contra o racismo e pela igualdade racial e social carecem do esforço coletivo a fim de

³ De acordo com a Lei nº 7.716, de 5 de Janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

apontarem alternativas pedagógicas para organização de um currículo, especialmente a educação quilombola, recentemente homologada como modalidade da educação nacional pela Resolução 08 de 12 de dezembro de 2012.

Destaco a educação quilombola, porque desde 2003, com a Lei 10.639, uma série de instrumentos normativos que instruem a inclusão da temática das relações étnico-raciais no currículo escolar e não faltam políticas, programas e projetos com o apoio dos movimentos sociais negros voltados à formação de professores, cotas no Ensino Superior e materiais didáticos direcionados à Educação Básica e Superior (MACAÉ, 2013). No entanto, a implementação das diretrizes da educação na modalidade quilombola exigirá esforço na direção de criar uma alternativa que nasça da essência da coletividade, ancestralidade e da memória, de forma a resgatar saberes e práticas advindas da tradição comunitária pautada na luta histórica pela igualdade. Essa pedagogia no interior das comunidades é viva, só precisa ser sistematizada e cabe às Universidades o papel de colaborar com a sistematização desses conhecimentos juntamente com o movimento social negro e do campo. Ao longo desses resultados, observou-se que a presença da UFPA na comunidade é vista como altamente benéfica, mas, pondero que ação dos grupos que se inserem nas comunidades quilombolas têm que desenvolver suas ações de extensão a partir do que existe no lugar e não levar coisas a serem incorporadas no cotidiano das comunidades quilombolas.

O esforço da criação de uma alternativa pedagógica e curricular à educação no interior dos quilombos é imediato. Nesses resultados, a compreensão pelos adultos da comunidade quilombola de Itaboca revela grande esperança na educação, ora relacionada à formação pessoal e profissional, ora como instrumento de consciência social e ambiental. Nas narrativas das jovens, a educação hoje na comunidade é sinônimo de chance ou ampliação de oportunidade, que infelizmente não é para todos, o que tem influenciado na cultura juvenil local, que é dominada pela cultura de massa urbana, como pode ser observado nas narrativas abaixo:

Questão de festas é mais festas com aparelhagem. Gosto musical também é mais brega, *funk*, *melody*. Em relação a coisa de quilombola mesmo, aqui na vila nunca teve, só associação, projeto, mas aqui na vila mesmo nunca teve (Eluane).

Aqui os jovens gostam mais de futebol [...] é forró, quadrilha [...] Eu observei (muito que eles gostam) da bagunça, o negócio da tremedinha (Raimunda).

Eles participam mais da festa, de atividades poucos participam, pra você ver, quando vem o pessoal da UFPA fazer atividade, você não vê muito jovem, só criança né? Poucos se interessam, agora festa você ve muito jovem, aí que você vê os jovens [...] Bom é mais o falado melody e gosta de hip hop não é isso? É o que eles mais gostam, *funk* [...] (Raimunda Elisiane).

eu tenho alguns como primo assim que não vou identificar nome, que tem quinze, dezoito anos que não sabe ler e nem assinar o nome, então já são essas pessoas, esses jovens que não querem, eles querem só a bebida, só o que o mundo oferece de mal né? Como que eu posso dizer, só querem bebida, como eu posso dizer, prostituição, drogas tudo rola, então a gente como jovem (Raimunda Elisiane).

A presença do *funk*, *brega*, *melody*, *tremedinha*, festas de aparelhagem entre outras manifestações culturais estão associados de forma negativa pelas jovens em relação ao comportamento de seus pares, não associando como cultura essas expressões. Catani e Gilioli (2008, p.33) referendam que as expressões musicais sempre estiveram associadas às culturas juvenis, especialmente nas sociedades urbanas modernas. É compreensível que os jovens de Itaboca tenham preferências por esses ritmos, uma vez que não gostar representaria estar fora do mundo urbano almejado por eles, além de estar fora do que eles consideram “moda”. Sobre isso, Catani e Gilioli (2008, 33) explicam que a adesão a esses ritmos, “[...] permitem expressões autônomas dos jovens e funcionam como meios de construção de um discurso juvenil com potencial de subversão do sistema agem também anestesiando os sentidos dos espectadores”.

Acrescento à explicação de Catani e Gilioli (2008) que as características culturais regionais são elementos a mais a serem considerados no discurso juvenil, considerando que em especial no estado do Pará, o *brega*, as festas de aparelhagens são manifestações que foram resignificadas pela juventude paraense ao longo do tempo e que remontam às décadas de 1970 e 1980, que segundo Vilhena (2011) representam espaços de sociabilidade para os jovens que se aproximam, “[...] pela existência de gostos afins e vínculos atrelados comumente a relações pré-existentes de amizade, vizinhança ou parentesco. O gosto por uma determinada aparelhagem é um dos aspectos que os aproxima [...]”.

Costa (2006, p.95) concorda que as aparelhagens se constituam espaços de sociabilidades uma vez que, as festas de aparelhagem, assim como o *brega*, estão associados às formas de lazer, principalmente nas periferias que atualmente ganham contornos diferenciados, já que essas aparelhagens superam a ideia dos fã-clubes e

criam as “galeras” que reúnem “ aproximadamente de 30 a 50 grupos, que se revezam participando das apresentações de “suas” aparelhagens a cada final de semana, tanto em Belém como em cidades vizinhas”.

Como é possível observar, esse não é um movimento juvenil qualquer, pois sua força mobilizadora das massas jovens é grande, mas que se inserem nos padrões de consumo impostos pela sociedade capitalista, considerando que junto com ele está o consumo de bebidas, cigarros e até mesmo drogas e conseqüentemente, a violência, sem que haja intervenção do poder público, pois é comum nos noticiários observarmos acontecimentos que envolvem abusos e violação de direitos de adolescentes em festas dessa natureza. Apesar disso, esse tipo de festa sofre forte influência regional por meio dos ritmos e formas de se expressar que caracterizam os modos amazônicos, o que tem influenciado jovens na cidade e no campo.

Destaco no contexto das narrativas, a impressão de Raimunda sobre a cultura estar associada também ao esporte, que tem no futebol sua maior expressão, considerando que no croqui da comunidade cedido pela Professora Leila Azevedo, observam-se dois campos de futebol, os quais representam espaços de sociabilidade e lazer dos jovens de Itaboca. Destaco também a impressão de Raimunda Elisiane sobre droga e violência no interior da comunidade, problemas os quais ela atribui a elementos externos à comunidade que influencia a conduta dos jovens do quilombo. Essa impressão diverge do que foi dito pelo senhor Manoel Reis da Silva – “Mereré” que não existe violência nem drogas na comunidade, pois o que se observa dessa impressão é o temor da intensificação da violência e do consumo de drogas na comunidade.

A finalização desta análise mostra que a relação entre educação e identidade cultural de jovens é cambiante, pois ora ela é vista como redentora dos males da comunidade, ora como transformadora. Ambas as impressões são carentes de infraestrutura, considerando que mesmo com a escola reformada recentemente, esta não atende a todos, principalmente aos jovens que possuem baixa escolaridade e como narrado por Raimunda Elisiane “eu tenho alguns como primo assim que não vou identificar nome, que tem quinze, dezoito anos que não sabe ler e nem assinar o nome”. É necessário e urgente que o poder público intervenha nessa situação, pois isso se constitui uma violação do direito subjetivo que precisa ser resolvido.

Quando aprofundo a temática verificando a identidade cultural de Itaboca, noto que eles passam por transformações que lembram o enfoque teórico de Emanuel

Castells (1999) detalhado na trilogia *A era da informação*. Nessa obra, é possível identificar aspectos teóricos que explicam a relação de Itaboca com sua identidade, a qual assume papel preponderante no que diz ser a grande contenda da era da informação, que é a globalização. O embate entre identidade e globalização é permeado por flexibilidade, instabilidade empregatícia, individualidade e midiaticização das relações, e, em reação, surgem movimentos de identidade que enfrentam a globalização, respondendo ao desafio enunciado de que afirmação cultural é individual.

Definido isso, Castells (1999) se debruça sobre a definição de identidade, apostando nela como inibidora da ação global, sem, contudo, criticá-la, ressaltando apenas que sua preservação é relevante à medida que a sociedade se constitui por seus próprios sentidos, caso contrário, torna-se absolutamente mecanizada e racional. Assim, o autor define a identidade como as significações atribuídas por um determinado povo, intermediada pela cultura num processo construtivo de individualização.

O autor alerta também que as identidades podem ser constituídas a partir das instituições dominantes da sociedade, como está ocorrendo com a globalização, já que os atores sociais assumem significados e os internalizam. Essa afirmação de Castells (1999, p.23) é explicada por ele como “identificação simbólica por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator”, que o autor diz construir em dois polos, a “identidade primária” e a “identidade coletiva”. O autor aventa que, em parte, a construção das identidades tem o conteúdo simbólico como determinante do seu significado para quem se identifica ou se exclui dela, razões que são permeadas por relações de poder, as quais, diz se constroem em três formas: identidade legitimadora originada na organização da sociedade civil, a de resistência originada nas lutas históricas e a de projeto originada na história de vida dos atores sociais.

Diante das narrativas dos sujeitos e jovens de Itaboca e o entusiasmo em torno da associação que tem exercido papel protagonista no desenvolvimento da comunidade, que surgiu com o processo de titulação do território pelo ITERPA em 2010, mas ainda assim, observa-se que a identidade quilombola é algo novo, pois é possível observar nas narrativas expressões como “a coisa de quilombola mesmo” (Eluane) ou “Poxa eu não queria ser um quilombo” agora não, agora eu vejo que assim, além de Deus todos nós somos iguais” (Raimunda Elisiane).

Para Castells (1999) isso pode ser caracterizado como identidade legitimadora, considerando que é um tipo de identidade desenvolvida no âmbito das organizações e

instituições da sociedade civil, que produzem atores sociais que, a partir das organizações e estruturas próprias, racionalizam e causam as conflitantes relações de dominação. Castells (1999, p.25) ressalta que o termo sociedade civil, para alguns, tem sentido positivista, ao relacionarem esse termo a processos de mudança social democrática, chamando atenção para o conceito gramsciano associado ao papel das entidades civis que alongam o movimento do Estado, mas que são fixas no meio dos atores sociais, possibilitando, dessa forma, as transformações políticas. O autor também chama atenção para a identidade legitimadora relacionada à sociedade civil, afirmando que é nesta classificação que ocorrem os riscos de “dominação internalizada e legitimadora de uma identidade imposta, padronizada e não diferenciada”. Observo que o caminho é longo, até que e a comunidade de Itaboca possa compreender os processos socioculturais em que estão envolvidos que não dependem apenas da educação. A tarefa de fazê-los compreender a si mesmos depende de um esforço coletivo que começa a fazer efeito na comunidade, mas que pessoas e instituições deem apoio ao desenvolvimento e ampliação da compreensão de sua identidade, a qual espero ter contribuindo com esta dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES À GUIA DE UM FINAL

Esta é uma temática que está iniciando, pois pesquisa é um caminho sem fim, até porque os problemas investigativos vão adquirindo contornos e se renovam e por isso serão merecedores do olhar averiguador do pesquisador. Nesse caminho de construção da dissertação durante boa parte do tempo do mestrado, dediquei-me a compreender o que era identidade, no entanto, a resposta a minha busca, não foi em vão porque aprendi que identidade possui um cabedal teórico amplo, no qual se defendiam concepções e interesses diferentes, mas foi nos caminhos de Itaboca que compreendi que a identidade é aderente aos sujeitos, como suas peles que envolvem história e saberes materiais e imateriais.

Fazer esse percurso formativo foi fundamental para compreender o problema que havia se definido sobre a relação entre educação e juventude do campo e quilombola, que até chegar à forma final, tive que caminhar nas trilhas da teoria e nas próprias condições materiais do quilombo em relação à educação. Inicialmente tinha definido que o problema estaria focado na relação campo-cidade ou quilombo-cidade relacionado com a educação escolar, mas com o passar do tempo observei que os jovens estudavam muito dispersos na região, havia grupos que estudavam em Inhagapi e outros em Castanhal. Manter esse problema da pesquisa nessa perspectiva exigiria um esforço hercúleo de acompanhá-los nas escolas, além de observar como era a relação dos jovens com a educação fora do quilombo.

Nesse contexto, chamo atenção para o processo de orientação, que longe de ser autoritário, guiou-me à reflexão autônoma e esse exercício é uma lição que levo pra minha vida docente de pesquisador. Após esse período, chegamos à conclusão de que o problema focado na análise da educação no interior do quilombo e sua relação com a juventude quilombola era mais adequado. Esse passo foi definitivo para que eu pudesse analisar todo o material coletado, entre entrevistas, filmagens e imagens dos sujeitos e jovens de Itaboca.

Em relação à educação foi possível constatar que ela transversaliza a trajetória de Comunidade Quilombola de Itaboca, que desde a ação protagonista de Dona Francisca na década de 1990, a qual buscou “igualdade social” e visibilização para a referida comunidade, a educação vem ocorrendo na comunidade, pois entendo que a superação do isolamento é uma marca que vem comparecendo constantemente em diferentes situações, considerando o resgate da cidadania via certidões de nascimento e

títulos eleitorais, foram as primeiras medidas que exigiram a presença da educação no interior da comunidade.

Hoje, a educação volta à cena da comunidade como uma forte demanda para o desenvolvimento e um desafio para os jovens, já que as narrativas mostraram que as atribuições são diversas por parte dos adultos e dos jovens. Para os adultos a educação cumpre papel funcional relacionada ao trabalho e à defesa do meio ambiente. Para os jovens a educação representa chance e conformação com a situação do processo educativo na comunidade. Os que não se interessam não deixam de ter razão, pois, as condições materiais no interior da comunidade não favorecem a educação, pela ausência de transporte e de uma escola para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

As condições materiais da comunidade, talvez seja um dos motivos de maior pressão para os moradores, considerando a ausência de posto de saúde, escolas para jovens e adultos, transporte, produção agrícola fragilizada, são problemas que perpetuam o isolamento os quais podemos interpretar como exclusão, característica marcante da precarização a qual são submetidas as populações do campo na Amazônia.

Por outro lado, a experiência do contato com a memória ancestral quilombola da comunidade foi um momento ímpar da pesquisa, pois as lembranças das festas, cantos, mitos e manifestações religiosas como elementos da tradição confirmam a ancestralidade quilombola e africana, infelizmente presente somente na memória dos adultos. Chamo atenção para as crianças quilombolas que são guardiãs dessa memória, visto que as brincadeiras e outras expressões lúdicas são recheadas do imaginário mítico e identitário narrada por Dona Francisca e pela professora Leila Azevedo. Nas narrativas das jovens participantes da pesquisa não foram identificados esses elementos. Porém, observou-se que estas incorporam as identidades de seu tempo e isso mostra a transitoriedade que as identidades têm na atualidade, como proclamado por autores como Hall (2006) Castells (1999) e Munanga (2009).

As impressões de Dona Francisca, professora Leila Azevedo e do senhor Manoel Reis da Silva – “Meréré” acerca da autoidentificação foram importantes porque fortalecem os estudos de uma série de pesquisadores como Almeida (2011) e Marin (2010), os quais se debruçarem sobre essa problemática. Observei que na comunidade de Itaboca tem-se produzido uma falsa identificação. Preocupo-me especialmente com os jovens que não conseguem se enxergar como quilombolas, pois nas narrativas

coletadas foi possível observar hesitações na fala sobre a identificação quilombola. Considerando suas narrativas e impressões, ficou claro que a identidade mais presente nos jovens da comunidade é a de natureza urbana caracterizada pelo gosto musical e práticas de lazer que aos poucos vai adquirindo contornos de “delinquência”. Suponho que seja difícil apartar os jovens de Itaboca desse contato, uma vez que a relação com a cidade é forte e o contato com diversificadas formas de consumo é constante. Mas os jovens de Itaboca têm que viver isso, pois são desafios do tempo deles que a tradição não tem como impedir, mesmo porque é um direito que eles possuem e que deve ser mediado por um processo formativo que vai além da escola. A comunidade conta com ampla participação da UFPA, que tem realizado um trabalho de extensão importante com crianças e famílias, sendo essa uma das alternativas para o início do processo formativo pelo qual jovens e adultos poderiam ser mobilizados para discutir e refletir a própria situação, realidade e identidade sem perder o necessário contato com o mundo externo à comunidade.

Diante desses argumentos, a incursão realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPs, que deu origem ao estado da arte do presente estudo, foi fundamental para compreender os processos de autoidentificação de comunidades quilombolas e juventude quilombola, pois as temáticas de pesquisas acadêmicas, particularmente relacionados à juventude quilombola se mostram voltadas à vinculação com o consumo e o anseio da cidade, o que não significa o abandono da identidade quilombola, mesmo porque, as narrativas das jovens entrevistadas foram claras ao demonstrarem que os jovens de Itaboca compartilham de uma identidade comum amazônica permeada pela influência do brega, das festa de aparelhagens e pelo *melodies*.

Se por um lado existe o desconhecimento da própria identidade, por outro não há dúvida sobre a identidade regional que usam em favor de sua sociabilidade que deve ser refletida na perspectiva formativa desses jovens, pois caso contrário, essa forma de sociabilidade pode se tornar negativa. As narrativas dos sujeitos e jovens revelaram problemas relacionados ao mau uso da oportunidade de lazer que essas manifestações culturais proporcionam aos jovens da comunidade.

Como foi possível acompanhar durante o desenvolvimento dessa dissertação, as situações de precarização que a Comunidade Quilombola de Itaboca vive hoje, a que considero mais séria refere-se à situação da educação, uma vez que ao obrigar os jovens

a saírem da comunidade para estudar nas cidades próximas, além de interferir na identidade, abala economicamente as famílias que têm que gastar com transporte. Isso desestimula os jovens que têm que cumprir uma rotina diária cansativa entre estradas e vicinais que enfraquece a busca pela cidadania.

No entanto, ressalto que estamos em um momento propício para mobilização e reflexão dessa realidade, digo isso porque com a homologação das Diretrizes Curriculares para Educação na Modalidade Quilombola em 2012, abre um precedente à exigência ao poder público local que implante uma escola que atenda todas as etapas e modalidades referentes ao Ensino Fundamental. O Ensino Médio é um problema à parte, como não é de responsabilidade do poder local, o governo estadual tem justificativas para não implantar uma escola dessa etapa da Educação Básica nessa comunidade, considerando que existem escolas de Ensino Médio de Castanhal e Inhangapi nas imediações do quilombo. Isso demonstra a relação custo-benefício que impera no trato com a educação pública, especialmente com a do campo, que atualmente tem visto suas escolas criminosamente fechadas em nome de reordenamentos que desconsideram as identidades das populações do campo.

Assim, é urgente que as diretrizes sejam implementadas nas escolas quilombolas para garantir a ampliação da rede de escolas e a identidade quilombola, já que no preâmbulo da diretriz é distinta a necessidade de que os projetos pedagógicos incorporem a memória coletiva e ancestral e conteúdos que se preocupem com a preservação dos recursos naturais dos quais dependem a coletividade, como também os processos produtivos próprios. Dessa forma, este projeto é também político por exigir que seja garantida a soberania da comunidade pela via da participação de sua construção de forma a assegurar programas de alimentação escolar próprios da cultura alimentar do lugar apoiada por técnicos que garantam a qualidade do alimento produzido. Garantir a formação de materiais didáticos orientados pelos núcleos de estudos afro-brasileiros e universidades para formação dos professores e para a elaboração desses materiais de forma adequada à identidade local (CNE, 2012).

Essas são algumas das orientações que constam nos 64 artigos que compõem a referida diretriz que estabelece ser indispensável o envolvimento do poder público nos seus vários níveis, especialmente dos Conselhos de Educação como ordenadores das diretrizes, uma vez que uma das problemáticas mais frequentes nas escolas das populações do campo e que é compartilhada pelas comunidades quilombolas é a

ausência de regularização do funcionamento das escolas que, a partir de agora tem que ser mediado por essa diretriz, sem perder de vista as condições materiais dessas escolas, de forma a não se transformarem em motivos para o fechamento das escolas quilombolas, mesmo porque nos artigos 45 e 58 no inciso II das Diretrizes Curriculares para Educação na Modalidade Quilombola estão definidos os parâmetros dos processos avaliativos que devem ser adequados aos processos socioculturais, assim como na alínea “d” do artigo 58 encontra-se definida a competência dos Conselhos de Educação dos estados para criar e autorizar escolas quilombolas em regime de colaboração com os municípios, em caso de não haver sistema próprio.

Portanto, fica a consolidação de minha identidade, negra, amazônica (por isso indígena), paraense, que compartilha das preocupações das comunidades quilombolas com seus jovens. Quando dos meus estudos na Universidade de Taubaté em 2008, considerei que a juventude mantinha suas crenças em forças fora de si mesmas e que isso a conduzia a variadas formas de vulnerabilidades. Não estava errado, o distanciamento da identidade conduz os jovens a caminhar em um mundo tanto fascinante quanto perigoso, e a educação não resolverá esse problema, mas pode colaborar para o seu enfrentamento, possibilitando aos jovens refletirem sobre essa situação específica, pois parafraseando Paulo Freire, a educação é possibilidade de reflexão e ação para transformar o mundo e os homens, e é nisso que aposto minha esperança.

REFERENCIAS

- ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Marília Virginia de; Fernanda de Carvalho Papa (Orgs). **Políticas públicas: Juventude em pauta**. São Paulo: Ed. Cortez/ Ação Educativa/ Frederich Ebert stinfutug, 2003.13-55p.
- ABREU, Marcelo de Paiva. **Duas décadas perdidas: Estratégias confusas fazem desempenho econômico medíocre tornar-se crônico**. São Paulo: Jornal “O Estado de São Paulo”, 1999. Disponível em <http://www.economia.puc-rio.br/mpabreu/pdf/oesp99.04.01.pdf>. Acesso em 18 Junho 2013.
- ACEVEDO MARIN, Rosa; CASTRO Edna Ramos. **Mobilização política de comunidades negras rurais domínios de um conhecimento praxiológico**. Novos Cadernos NAEA vol. 2, nº 2 - dezembro 1999. Disponível em <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/viewFile/110/368>. Acesso em 21 Ago 2012.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (Orgs) [et al]. **Cadernos de debates Nova Cartografia Social: Territórios quilombolas e conflitos**. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2010. 349 p.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombos e as novas etnias**. Manaus/ AM: UEA Edições, 2011. 196 p.
- ALVES, Laura M. A. A. Linguagem, Dialogismo e Polifonia: As vozes Bakhtinianas. In: CORRÊA, Paulo Sérgio Almeida (org). **A educação, o currículo e a formação dos professores**. Belém/PA: EDUFPA, 2006.
- AMARAL, Assunção José Pureza. **Da senzala ao quilombo: práticas educativas e uso de recursos naturais entre os quilombolas do médio Amazonas – Pará**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Belém, 2008.326p.
- ARRETICHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.) *et al.* **Avaliação de políticas sociais: Uma questão em debate**. São Paulo: Cortez: IEE, 2007. 29-39p.
- ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: Antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru/ São Paulo: Edusc/ ANPOCS, 2006, 370p.
- ASSUNÇÃO. Luiz. Entre a capela e o terreiro: Religiosidade e liderança na comunidade quilombola do Jatobá. In: SCHWADE, Elisete; VALLE, Carlos Guilherme Octaviano do. **Processos culturais, sociais e identidades**. São Paulo: Annablume, 2009. 197-224pp.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/PT: Edições 70 LDA, 2009. 281p.
- BARROS, José d’ Assunção. **Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções**. *Análise Social*, vol. 175, 2005. 345-366p.
- BARROSO, J. Estado, educação e regulação das políticas públicas. In: **Educação e Sociedade: Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, Campinas, v.26, n.96, p.725-751, 2005.

BARROZO, João Carlos. A agricultura moderna em Mato Grosso: Riqueza e pobreza. In: COY, Martin; KOHLHEPP, Gerd. **Amazônia sustentável: Desenvolvimento sustentável entre políticas públicas, estratégias inovadoras e experiências locais**. Rio de Janeiro/RJ: Garamond, 2005. 189-196p.

BOTO, C. Educação escolar como direito humano de três gerações: Identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, Campinas, v.26, n.96, p.777-798, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003. 289 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas/SP: Mercado das letras, 2002. 255p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Planalto. 1988. Disponível em www.senado.gov.br. Acesso em 23 Abril 2013.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de Novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília/DF: 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em 29 Abril 2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 65, de 13 de Julho de 2010**. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm. Acesso em 18 Junho 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/1996**. Brasília, DF: Senado Federal. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 23 Abril 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Cadernos de pesquisa 39 n.1 37, maio/ agosto 2009. 469-487pp. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf>. Acesso em 10 Abril 2013.

_____. (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 4ª edição, 2009. 214p.

CALDART, Roseli Salete et al (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p.

CARRANO, Paulo César Rodrigues, DAYRELL, Luciano; SILVA, Ana Beatriz. Sementes da Memória: Um documentário sobre Jovens (e) quilombolas. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. 261-278p.

CARVALHO, Gisele Maria de Oliveira. **A festa do Santo Preto: Tradição e percepção da marujada bragantina**. Brasília/DF: Universidade de Brasília/UNB, 2009. 166p. (Dissertação de Mestrado). Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7940/1/2010_GiseleMariadeOliveiraCarvalho.pdf. Acesso em 22 Junho 2013.

- CASTELLS, Manuel. **O Poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. V.2
- CASTRO, Edna (Org.) **Escravos e senhores de Bragança (Documentos históricos do século XIX, região Bragantina, Pará)**. Belém: NAEA, 2006. 226 p.
- CASTRO, Elisa Guaraná. **Sonhos, desejos e a “realidade”: herança, educação e trabalho de ‘jovens rurais’ da Baixada Fluminense /RJ**. Rio de Janeiro: UFRJ, I Simpósio Internacional de Juventude Brasileira- JUBRA, 2004. 49p.
- CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Souza Porto. **Culturas juvenis: Múltiplos olhares**. São Paulo: Editora UNESP, 2008. 113p.
- CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez editora, 7ª edição, 2009. 87-98p.
- _____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez editora, 3ª edição, 1998. 164p.
- CICONELLO, Alexandre. **O desafio de eliminar o racismo no Brasil: a nova institucionalidade no combate à desigualdade racial**. 2008. Disponível em <http://www.inesc.org.br/biblioteca/publicacoes/artigos/Racismo%20-%20texto%20do%20Peck.pdf>. Acesso em 03 Julho 2012.
- CONEB. **Conferencia Nacional da Educação Básica: Documento final**. Brasília/DF: 2008. 118p.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 1, de 17 de Junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília/DF: CNE/CP, 2004. <http://www.prograd.ufba.br/Arquivos/CPC/res012004.pdf>. Acesso em 04 Abril 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 04 Abril 2013.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 4 de 13 de Junho de 2010 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília/ DF: CP/CNE, 2010. Disponível em http://www.multilex.com.br/upd_blob/0001/1176.pdf. Acesso em 10 de Abril 2013.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília/DF: CNE/CP, 2013. Disponível em <http://portal.in.gov.br/>. Acesso em 04 Abril 2013.
- COSTA, Antonio Maurício Dias da. **A Festa dentro da Festa: Recorrências do modelo festivo do circuito bregueiro no Círio de Nazaré em Belém do Pará**. Campos 7(2)2006. 83-100pp. Disponível em ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/campos/article/download. Acesso em 03 Julho 2012.
- DALCIN, Dionéia; TROIAN, Alessandra. **Jovem no meio rural a dicotomia entre sair e permanecer: Um estudo de caso**. UFPR: Seminário nacional de Sociologia e Política. 2009. Disponível em <http://www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT7%.pdf>. Acesso em 14 Junho 2013.

FERNANDES, Florestan. **Significado do Protesto Negro**, São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1989.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Brasília/DF: Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012.28p.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. Brasília/DF: Liber Livro, 2008. 80p.

FREIRE, Jaqueline Serra; CASTRO, Edna. Juventude na Amazônia Paraense: Identidade e cotidiano de jovens assentados da reforma agrária. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. 311p. 2007. 215-236p.)

FREIRE, Jaqueline Serra; CASTRO, Edna. Juventude na Amazônia Paraense: Identidade e cotidiano de jovens assentados da reforma agrária. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. 311p. 2007. 215-236p.)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 208p.

FREITAS, Marília Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs). **Políticas públicas: Juventude em pauta**. São Paulo: Ed. Cortez/ Ação Educativa/ Frederich Ebert Stinfutug, 2003.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez editora, 2008. 264p.

GOMES, Madalena Paiva (Coord.). **Percursos de Vida dos Jovens Após a Saída dos Lares de Infância e Juventude**. Lisboa/ PT: INSTITUTO DA SEGURANÇA SOCIAL, I. P, 2005. Disponível em http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13326/percursos_vida_jovens_apos_saida_lares. Acesso em 12 Junho de 2013.

GOMES, Nilma Lino (org). **Um olhar além das fronteiras: Educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 135p.

GOMES, Nilma Lino. **Juventude, práticas culturais e negritude: O desafio de viver múltiplas identidades**. 27a. Reunião Anual da ANPED, 2004. Disponível em anped.org.br. acesso em 15 Junho 2013.

GOULART, Linda Taranto; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. **O desafio da universalização do ensino médio**. Brasília: MEC/INEP, 2006. 6 p. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos>. Acesso em 26/09/2007.

GUARANA DE CASTRO, Elisa. **Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político**. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv* [online]. vol.7, n.1, 2009, 179-208pp. Disponível em <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v7n1/v7n1a08.pdf>. Acesso em 14 Junho 2013.

HAERTER, Leandro. **Territorialidade, memória coletiva e ancestralidade escrava: Elementos de auto-identificação quilombola de uma comunidade negra rural na zona sul do Estado do Rio Grande do Sul**. Salvador/Bahia: XI Encontro Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 2011. 12p. Disponível em

http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307119619_ARQUIVO_Conlab_Leandro_Haerter.pdf. Acesso em 03 Julho 2012.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Por uma educação no campo na Amazônia: Currículo e Diversidade cultural em debate. In: CORRÊA, Paulo Sérgio Almeida. **A educação, o currículo e a formação de professores**. Belém/PA: EDUFPA, 2006. 264p.

_____. **Protagonismo e precarização como referências para análise das políticas e práticas em educação do campo**. Belém/PA: Rede de Estudos Rurais, 2012. 19p.

_____; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt; PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes. **Educação superior e democratização: O acesso de populações negras, indígenas e do campo no ensino superior na Amazônia Paraense**. João Pessoa/PB: XX Seminário Nacional Universitatis/Br, 2012. 18p.

HALL, Antony. A luta pela terra no Brasil: Conflito, sobrevivência e a interface rural-urbana. In: COY, Martin; KOHLHEPP, Gerd. **Amazônia sustentável: Desenvolvimento sustentável entre políticas públicas, estratégias inovadoras e experiências locais**. Rio de Janeiro/RJ: Garamond, 2005. 189-196p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102p.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane **Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação**. In: UNESCO. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas** / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. 394 p. Disponível em portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em 29 Abril 2013.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102. Acesso em 06 Abril 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010: Mais da metade dos emigrantes brasileiros são mulheres**. IBGE: Notícias, 2012. Disponível em <http://saladeimprensa.ibge.gov.br>. acesso em 10 Abril 2012.

INSTITUTO DE TERRAS DO PARÁ. **Relatório de Gestão 2010 e Análise do Período 2007-2010**. Belém/PA: Governo do Estado do Pará/ ITERPA, 2010. 103p. Disponível em <http://www.iterpa.pa.gov.br/SiteIterpa/Publicacoes.jsf>. Acesso 29 Abril 2013.

JAEGER, Augusto Fernando. **Projovem Urbano: Perspectivas sobre a inserção dos beneficiados no sistema educacional e no mercado de trabalho**. Porto Alegre/ RGS: UFRS: 2011. (Monografia de Especialização). Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31992/000782006.pdf?>. Acesso em 13 Junho 2013.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os Quilombos no Brasil: Questões conceituais e normativas**. Etnográfica, Vol. IV (2), 2000. 333-354 pp.

Itera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília/ DF: Presidência da República/ Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003.

Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/centrodeestudos/sobre-o-centro-de-estudos-1/subchefia-para-assuntos-juridicos>. Acesso em 04 Abril 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 21ª reimpressão, 2005. 183 páginas. (Coleção Magistério do 2º Grau).

MACAÉ, Evaristo. **Educação em África e dos Afro-Brasileiros: direitos, saberes, desafios e perspectivas**. Brasília/DF: SECADI, 2013. Enviado por e-mail: Jacqueline Unilab [mailto:jacqueline@unilab.edu.br] encaminhado á Salomao Hage <salomao_hage@yahoo.com.br> Quarta-feira, 29 de Maio de 2013 11:20

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo et al. **Quilombolas do Curiaú: Conflitos Socioambientais não Resolvidos com a Criação da Apa do Curiaú**. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (Orgs) [et al]. **Cadernos de debates Nova Cartografia Social: Territórios quilombolas e conflitos**. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2010. 169-177pp.

MARQUES, Jane Aparecida; MALCHER, Maria Ataíde (orgs). **Territórios Quilombolas**. Belém: ITERPA, 2009. 74 p.

MAUÉS, Marton. **Pássaros juninos do Pará: a matutagem e suas relações com o cômico popular medieval e renascentista**. UFBA: 2010. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/2034/1/4662-11938-1-PB.pdf>. Acesso em 02 junho 2013.

MAUÉS, Raymundo Haroldo. **Outra Amazônia: Os santos e o catolicismo popular**. *Norte Ciência*, vol. 2, n. 1, 2011. 1-26p. Disponível em http://aparaciencias.org/vol-2.1/01_artigoHeraldo.pdf. Acesso em 02 junho 2013.

MAY, Tim. **Pesquisa social: Questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 3ª edição, 2004. 288p.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: UNESCO. **Juventude e Contemporaneidade** (Coleção Educação para Todos). Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. Disponível em portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&task. Acesso em 15 Junho 2013.

MENEZES, Isabela Gonçalves de. **Educação escolar e identidade cultural de jovens rurais, filhos de produtores familiares de leite do sertão sergipano**. UFS: Anais do II seminário educação, comunicação, inclusão e interculturalidade, 2009. 672-682p. Disponível em http://edapeciuufs.dominiotemporario.com/doc/064_ISABELA.pdf. Acesso em 20 Dez 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pesquisa nacional diversidade na escola: Sumário executivo**. Brasília/DF: MEC/SECADI, 2009. 12p. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/sumario_diversidade.pdf. Acesso em 21 Ago 2012.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Diversidade e Ações Afirmativas: Combatendo as desigualdades sociais**. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010. 44p.

MOEHLECKE, Sabrina. **As políticas de diversidade na educação no Governo Lula**.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: História e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, n° 2, Novembro/ 2002. p - p. 197-217. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559>. Acesso em 02 Feb 2012.

- MORAIS, Regis de. *Cultura brasileira e educação*. São Paulo: Ed. Papirus, 2ª edição, 1989/ 2002. 201p.
- MOURA, Clóvis. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo/SP: EDUSP, 2004. Disponível em <http://books.google.com.br/books>. Acesso em 01 maio 2013.
- MUNANGA, Kabengelê. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. 2005. Disponível em <http://www.npms.ufsc.br/programas/Munanga%2005diversidade.pdf>. Acesso em Acesso em 02 junho 2013.
- _____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 127 p.
- _____. **Negritude: Usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 93p.
- NUNES, Carla Cristina; PINTO, Vicente Paulo dos Santos. **Campo, cidade, urbano e rural: Categorias e representações**. UFJF, 2009. Disponível em <http://www.uff.br/vsinga/trabalhos/Trabalhos%20Completo/Carla%20Cristiane%20Nunes.pdf>. Acesso em 14 Junho 2013.
- NUNES, Georgina Helena Lima. **Um significado de escola a partir do cotidiano de crianças trabalhadoras da zona rural**. Pelotas: Sociedade em Debate, agosto/2000. 63-78p.
- NUNES. Augusto César Miranda. PACHECO, Agenor Sarraf. **Arte (manhas) da cultura afroindígena: Trajetórias e Experiências de Mestre Damasceno pelo Marajó dos Campos**. Londrina/PR: BOITATÁ, n. 13, 2012. 1-19p. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/boitata/volume-13-2012/B1301.pdf>. Acesso em 21 Ago 2012.
- NUNES. Augusto César Miranda. PACHECO, Agenor Sarraf. **Arte (manhas) da cultura afroindígena: Trajetórias e Experiências de Mestre Damasceno pelo Marajó dos Campos**. Londrina/PR: BOITATÁ, n. 13, 2012. 1-19p. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/boitata/volume-13-2012/B1301.pdf>. Acesso em 21 Ago 2012.
- OLIVEIRA, Jucilene Belo de. **Comunidades Remanescentes De Quilombo Da Amazônia: O Uso Do Território**. Belém/PA: VI Encontro Nacional da Anppas, 2012. 15p. Disponível em <http://www.anppas.org.br/encontro6/anais/ARQUIVOS/GT18-976-853-20120630201707.pdf>. Acesso em 29 Abril 2013.
- PARÁ. **Decreto nº 4.054, de 11 de Maio de 2000**. Cria o Programa Raízes e dá outras providências. Belém/PA: PALÁCIO DO GOVERNO, 12 de maio de 2000. Disponível em http://www.cpisp.org.br/comunidades/html/brasil/pa/pa_conquistas_raizes.html#. Acesso em 29 Abril 2013.
- _____. **Título de reconhecimento de domínio coletivo da comunidade de Itaboca, quatro bocas e Cacoal – Inhangapi**. Belém/PA: Instituto de Terras do Pará, 2010. Disponível em <http://www.iterpa.pa.gov.br/BancoDeDados.jsf>. Acesso em 21 Ago 2012.
- PEREIRA, Isabel Brasil. Educação Profissional. In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 288-295pp.

PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes. **Lócus de controle de alunos e egressos do ensino médio: relações com o Programa Desenvolvimento do Ensino Médio do Projeto Alvorada em Marituba/Pará**. São Paulo: UNITAU, 2008. 98p. (Dissertação de mestrado).

POCHMANN, Márcio. **Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil: um balanço dos últimos 10 anos**. São Paulo: 2007. Disponível em http://www.emater.mg.gov.br/doc/intranet/upload/TRANSFORMAR_LEITURA/situa%C3%A7%C3%A3o_do_jovem_no_mercado_de_trabalho.pdf. acesso em 22 Maio 2013.

SALLES, Vicente. **O Negro na formação da sociedade paraense: textos reunidos**. Belém: Paka-Tatu, 2004. 250 p.

_____. **O Negro no Pará: sob o regime da escravidão**. 3.ed. rev.ampl. Belém: IAP, 2005. 372 p.

SANTOS, Gilberto Lima dos e CHAVES, Antonio Marcos. **Ser quilombola: representações sociais de habitantes de uma comunidade negra**. *Estud. psicol. (Campinas)* [online], vol.24, n.3, 2007. 353-361 pp. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v24n3/a07v24n3.pdf>. Acesso em 25 Abril 2013.

SANTOS, Gilberto Lima dos; CHAVES, Antonio Marcos. **Ser quilombola: representações sociais de habitantes de uma comunidade negra**. Campinas/SP: Estudos de Psicologia, n. 24(3)2007. 353-361pp. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v24n3/a07v24n3.pdf>. Acesso em 02 junho 2013.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Das mobilizações às redes de movimentos sociais**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 21, n.1, jan./abr. 2006. 109-130 p. Disponível em

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **Aspectos éticos nas pesquisas qualitativas**. In: GUERRIERO, Iara Coelho Zito; SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; ZICKER, Fabio (Orgs). **Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008. 47-52p. Disponível em http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/comiteetica/Etica_Pesquisas_CienciasHumanasSociais_na_Saude.pdf, acesso em 21 junho 2013.

SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Programa Brasil Quilombola: diagnóstico de ações realizadas**. Brasília/DF: SEPPPIR, 2012. 34p. disponível em <http://www.sepppir.gov.br/destaques/diagnostico-pbq-agosto>. Acesso em 29 Abril 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Escolas localizadas em área remanescente quilombola 2012**. Belém/PA: SEDUC, 2012. Disponível em eustaquio.pereira@educ.pa.gov.br. Acesso em 03 Abril 2013.

SILVA, Cristiane A. Fernandes da. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. *Tempo soc.* [online]. Vol.17, n.2, 2005. 396-400pp. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a20v17n2.pdf>. Acesso em 14 Junho 2013.

SILVA, Jerônimo da Silva e. **No ar, na água e na terra: Uma cartografia das identidades nas encantarias da Amazônia paraense (Capanema-PA)**. Belém/PA: Universidade da Amazônia/ UNAMA, 2011. 212p. (Dissertação de Mestrado). Disponível em

<http://www.unama.br/novoportal/ensino/mestrado/programas/comunicacao/attachments/article/pdf>. Acesso em 02 junho 2013.

SILVA, Paulo Sérgio. Rio grande profundo: O estado da arte da questão quilombola. Rio Grande do Sul: Revista Identidade, v. 16, n.2, 2011. Disponível em <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/viewFile/240/236>. Acesso em 14 Junho 2013.

SILVA, Simone Rezende da; NASCIMENTO, Lisangela Kati do. **Negros e territórios quilombolas no Brasil**. 2012. disponível em <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/cedem/article/viewFile/2339/1962>. Acesso em 21 junho 2013.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: Políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, set./dez. 2008. 1089-1111 p. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. 23 Abril 2013.

SOUZA, Rodriane de Oliveira. Participação e Controle Social. In: SALES, Mione Apolino; MATOS, Maurílio Castro de; LEAL, Maria Cristina. **Política social, Família e Juventude: Uma questão de direitos**. São Paulo: Cortez/UERJ, 6ª edição, 2010. 167-187p.

SOUZA, Thaís Godoi de; LARA, Larissa Michelle. **O estado da arte de comunidades quilombolas no Paraná: Produção de conhecimento e práticas corporais recorrentes**. Maringá: Revista da Educação Física/UEM, v. 22, n. 4, 2011. 555-568 p. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/index>. Acesso em 14 Junho 2013.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, volume 1/2, 2009. 276p. Disponível em <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/pdf>. Acesso em 27 Maio 2013.

_____. BRENNER, Ana Karina; MORAES Fábio Franco de. Estudos sobre jovens na interface com a política. In: SPÓSITO, Marília Pontes. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, volume 1/2, 2009. 276p. Disponível em <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/pdf>. Acesso em 27 Maio 2013.

_____. **Estudos sobre juventude em educação**. Revista Brasileira de Educação, N ° 6, 1997. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased6_5.htm. Acesso em 27 Maio 2013.

_____; CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, N. 24, 2003. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased24.htm. Acesso em 27 Maio 2013.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação**. Brasília/DF: Liber livros, 3ª edição, 2010. 99p.

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Terras de quilombo: Caminhos e entraves do processo de titulação**. 2006. Disponível em <http://www.direito.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/Girolamo.pdf>. Acesso em 02 junho 2013.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. *Cad. CEDES* [online]. Vol. 27, n.72, 2007. 121-135pp. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772.pdf>. Acesso em 14 Junho 2013.

VICENTE, MM. *História e comunicação na ordem internacional* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 214 p. disponível em <<http://books.scielo.org>>. acesso em 18 Junho 2013.

VIEIRA, S. L, ALBUQUERQUE, M.G.M. **Política e planejamento educacional**. 2.ed. rev. ampl. Fortaleza, CE: Edições Demócrito Rocha, 2001.

VILHENA, Ana Paula Mendes Pereira de. **Sociabilidade e consumo juvenil nas festas de aparelhagem de Belém do Pará**. Salvador/Bahia: XI Encontro Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 2011. 17p. Disponível em http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307119619_ARQUIVO_Conlab_Leandro_Haerter.pdf. Acesso em 03 Julho 2012.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2 0 1 2: Os Novos Padrões da Violência Homicida no Brasil**. São Paulo: 1ª Edição, 2011. 245p.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Juventude do Campo: A identidade cultural na educação em Comunidade Quilombola em Inhangapi – PA

Pesquisador Responsável: Salomão Antônio Mufarrej Hage

Telefone para contato: (91) 81007577

Pesquisador participante: Prof. Ms. Ricardo Augusto Gomes Pereira

Telefones para contato: (91) 8203-8249

O objetivo é investigar os impactos do Movimento Paraense por uma Educação do Campo nas Redes Públicas de Ensino, de modo a diagnosticar suas contribuições para a escola pública, no sentido de que ela garanta a universalização da Educação Básica aos sujeitos do campo, com qualidade socialmente referenciada e seja afirmativa da diversidade sociocultural e territorial da Amazônia paraense. Serão incluídos no estudo 06 pesquisadores responsáveis diretos pelas entrevistas em campo. A coleta será realizada com o uso de dois instrumentos: Um questionário contendo 20 questões fechadas para embasar a pesquisa exploratória e um formulário de entrevista com 20 questões semiabertas para percepção das impressões e representações dos sujeitos acerca do impacto do movimento da educação do campo no sistema de ensino paraense. O critério de inclusão dos sujeitos da pesquisa será ter residência fixa na comunidade.

◆ Nome e Assinatura do pesquisador:

◆ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo Movimento Paraense por uma Educação do Campo e seus Impactos na Escola Pública. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador RICARDO AUGUSTO GOMES PEREIRA sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade .

Local e data _____/_____/_____/_____

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

APÊNDICE B – Termo de autorização de uso de imagem

Eu _____, da
 _____,

 (nacionalidade), _____ (estado civil), _____ (profissão),
 portadora da Cédula de Identidade RG nº _____, **AUTORIZO** o uso de
 imagens da (comunidade/ imagem pessoal) no projeto atividade intitulado Juventude do
 Campo: A identidade cultural na educação em Comunidade Quilombola em Inhangapi –
 PA de autoria de Ricardo Augusto Gomes Pereira; orientado pelo prof. Dr. Salomão
 Antônio Mufarrej Hage que será para uso na referida pesquisa, desde que não haja
 desvirtuamento da sua finalidade.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das imagens
 mencionadas em publicação na forma do relatório final em sala de aula e artigos
 científicos, em todas as suas modalidades. Por esta ser a expressão da minha vontade
 declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de
 direitos conexos à imagem da referida escola ou a qualquer outro, e assino a presente
 autorização em 02 (dias) vias de igual teor e forma.

Local: _____ de _____, de 2013.

 Nome do voluntário da pesquisa

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os sujeitos e jovens da Comunidade Quilombola de Itaboca

1. Questões para o senhor Manoel Reis da Silva – Sr. Mereré - 21 de abril de 2013

- a) Qual a população do quilombo?
- b) Qual o número de famílias residente no quilombo?
- c) Quantos jovens e crianças residentes no quilombo?
- d) Que serviços existem na comunidade? Saúde/ educação/ transporte/ transporte escolar/ abastecimento alimentício/ comércio
- e) Que problemas mais pressionam a comunidade? Agricultura, economia/ problemas sociais.
- f) Qual o papel da representação política diante dos problemas da comunidade?
- g) Quais as formas de organização política na comunidade?
- h) Qual a relação a comunidade mantém com os jovens ?
- i) Qual valor a educação tem para os jovens da comunidade?
- j) A educação faz a diferença na vida dos jovens no sentido de permanecer ou sair da comunidade?
- k) Em sua opinião a educação colabora para a compreensão da identidade cultural afro-brasileira ou quilombola?
- l) Quais as perspectivas futuras você vê para a comunidade?

2 Questões para Dona Francisca e Professora Leila Azevedo - 21 de abril de 2013

- a) Como a comunidade se originou;
- b) Existe uma data exata do início da comunidade;
- c) Que manifestações você recorda que existiam antigamente, como danças, festas ou crenças religiosas?
- d) Hoje, que manifestações culturais ainda existem ou foram repassadas pelos antepassados?
- e) Alguma manifestação cultural de fora da comunidade foi assimilada pela comunidade?

- f) Trace uma linha do tempo em relação a história da comunidade a partir de fatos que você recorda?
- g) Qual o papel da educação para a comunidade de Itaboca?
- h) Como você entende a relação da comunidade com os jovens?

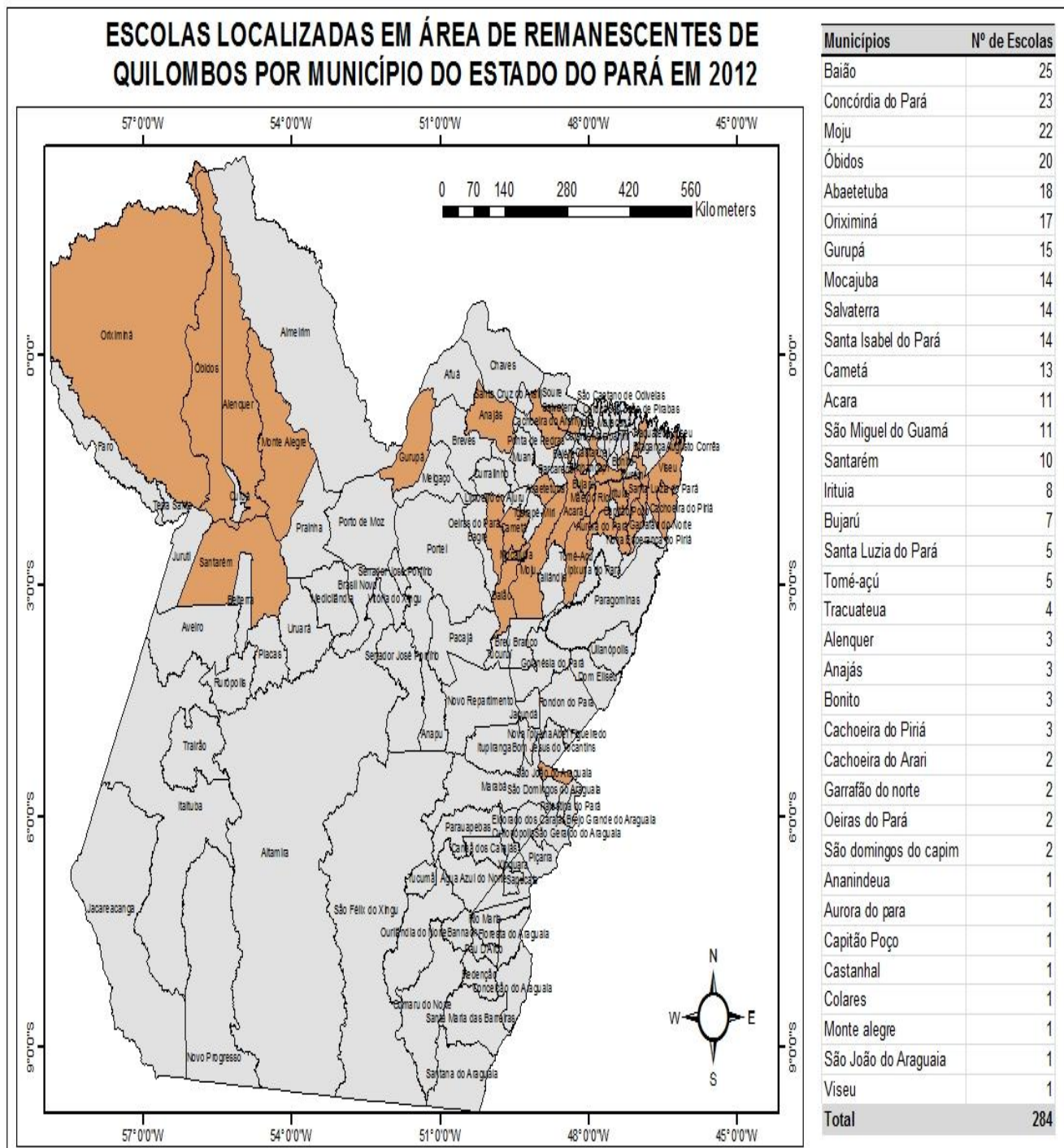
3 Entrevistas com as jovens da comunidade – 21 de abril de 2013

Idade:

Escolaridade:

- a) Na sua visão o que é quilombo?
- b) Como o quilombo influencia na sua identidade?
- c) Ser quilombola lhe confere uma posição inferior diante das pessoas da cidade?
- d) Os conhecimentos recebidos por meio da educação influencia sua identidade quilombola?
- e) O acesso a educação modifica ou fortalece sua identidade quilombola? Explique.
- f) Como você vê a juventude no quilombo?
- g) Quais as manifestações culturais que os jovens mais participam?
- h) Ser jovem no quilombo é?
- i) O que falta para os jovens em Itaboca?

APENDICE B – Cartografia das Escolas Quilombolas no Estado do Pará



Fonte: SEDUC, 2012.