



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

JOANA CARMEN DO NASCIMENTO MACHADO

**“NEM PARECE QUE TEM QUILOMBOLA AQUI”:
(In) visibilidade da identidade quilombola no processo formativo da CFR
do Território Quilombola de Jambuaçu Pe. Sérgio Tonetto.**

JOANA CARMEN DO NASCIMENTO MACHADO

**“NEM PARECE QUE TEM QUILOMBOLA AQUI”:
(In) visibilidade da identidade quilombola no processo formativo da CFR
do Território Quilombola de Jambuaçu Pe. Sérgio Tonetto.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage.

Área de concentração: Educação.

Belém - PA
2014

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

Machado, Joana Carmen do Nascimento, 1970-
"nem parecer que tem quilombola aqui": (in)
visibilidade da identidade quilombola no processo
formativo da CFR do Território Quilombola de Jambuaçu
Pe. Sérgio Tonetto / Joana Carmen do Nascimento Machado.
- 2014.

Orientador: Salomão Antonio Mufarrej Hage.
Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Ciências da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2014.

1. Educação rural - Moju (PA). 2. Direito à
educação - Moju (PA). 3. Negros - Identidade
racial - Moju (PA). 4. Etnicismo - Moju (PA). I.
Título.

CDD 22. ed. 370.91734098115

JOANA CARMEN DO NASCIMENTO MACHADO

**“NEM PARECE QUE TEM QUILOMBOLA AQUI”:
(In) visibilidade da identidade quilombola no processo formativo da CFR
do Território Quilombola de Jambuaçu Pe. Sérgio Tonetto.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage.

BANCA EXAMINADORA

Em: ____/____/____ Conceito: _____

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage (Orientador)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dr. Kabenguele Munanga (Examinador Externo)
Universidade de São Paulo – USP

Prof. Dr. Flávio Bezerra Barros
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof^ª. Dr^ª. Laura Maria Araújo (Examinador Interno)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof^ª. Dr^ª. Sonia Maria Silva Araújo (Suplente Interno)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Belém - PA
2014

*Dedico este trabalho aos quilombolas do Território Quilombola do Jambuaçu - Moju-PA - pelo exemplo de resistência e luta, e ao Movimento Negro, em especial ao **Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará (CEDENPA)**, que me ensinou a enxergar o racismo ao qual estava tão acostumada e não percebia.*

(Xangô Bucifuó)

AGRADECIMENTOS

Como afro-cristã que sou, agradeço, em primeiro lugar, a Olorum, que é Deus, à vida, e por ter me colocado no seio de uma família maravilhosa que me tem muito amor; agradeço a ele os amigos e amigas que alimentam minhas energias, e por deixar meus caminhos sempre abertos.

*A minha mãe, **Joana Machado**, que me ensinou a respeitar as pessoas e a ser um ser humano respeitável. As minhas tias, **Alzira**, **Haydee** (in memoriam) e **Izabel**, irmãs de minha mãe, agradeço a educação que recebida, o cuidado a mim e a meus irmãos, quando papai faleceu. Elas foram fantásticas em tudo: na ajuda com a alimentação, no cuidado com o vestir, na preocupação com o lazer e como o amor. Até hoje elas quase me sufocam de tanto amor!*

*A minha irmã caçula, **Janaina Machado**, que é uma criatura adorável. A minha prima e comadre **Susi**, na verdade **Rosana do Nascimento**, por seu incentivo e cuidados.*

*Aos meus filhos **Samira** e **Luis Felipe**, que esperaram sempre eu me “desocupar” para atendê-los. Meus queridos, mamãe ama vocês! Obrigada pela paciência!*

*Ao meu companheiro **José Luis Borges**, que não tem tanta paciência, mas que tem segurado a barra na minha ausência.*

*Ao amigo querido **Rodrigo Santos** agradeço a parceria e os ensinamentos.*

*A minha amiga e parceira de orientação **Dorilene Melo** e ao amigo **Ricardo Pereira**, que possui participação especial na minha pesquisa e na leitura desta produção. Agradeço as sugestões bibliográficas e por ter me acompanhado a campo, pelas estradas, rios e pontes.*

*As doces, ou quase doces companheiras de linha de pesquisa **Sheilinha**, **Marlucy**, **Ermelinda** e **Michele** agradeço o respeito e ensinamentos no momento das discussões nas disciplinas. Todas nós nos queremos muito bem. O sucesso de uma promove a felicidade de todas! Valeu turma!*

*Aos membros do **GPERUAZ** agradeço a confiança e dedicação em construir uma terra de Educar.*

*De forma muito especial, agradeço a **Elianeide Nascimento** (Lila), que me apresentou à Educação do Campo.*

*Ao **Amilton Sá Barretto**, que me levou pela primeira vez a um quilombo para uma formação de professores quilombolas.*

*A meus companheiros do Movimento Estudantil **André, Conci, Salomão, Walcicleia, Jenijunior, Laurimar, Francisco, Solange, Ivone, Marielson, Michely, Web, Solimões, Silvia, Willam, João Colares, Adriane, Adriana e Nonato Cância**, importantes figuras que me fazem sempre ter em mente que a Educação é um ato político, com base no respeito, na ética e na solidariedade.*

*A professora Dra. **Olgáises Maués** agradeço a competência e domínio com o materialismo histórico-dialético. Para mim, sempre será uma fonte de inspiração e referência.*

*A amada e idolatrada “salve, salve, meu Brasil!” professora Dra. **Laura Araújo**, agradeço o respeito, os ensinamentos, a dedicação e o incentivo dedicados. És, professora Laura, um ser humano fantástico!*

*A professora Dra. **Ivani Pinto** que com competência nos orientou a caminhada na pesquisa ao longo das disciplinas Seminário de Dissertação I e Seminário Temático I.*

*Ao professor orientador Dr. **Salomão Antonio Mufarej Hage** agradeço a solidariedade, o respeito, a liberdade e a leveza ao ensinar, orientar e cobrar. De fato, um professor/pesquisador a frente de seu tempo, pois tem dedicado boa parte de sua vida a nos ensinar a construir uma “terra de educar”.*

*A Professora, e também amiga, **Marilu Márcia Campelo** agradeço o incentivo, ensinamentos e companheirismo. A **Zélia Amador de Deus** a inspiração, determinação e por ser grande exemplo de mulher negra. Ao grande mestre **Raimundo Jorge Nascimento**, polêmico, mas de um profundo conhecimento. Ao amigo **Hilton Pereira da Silva**, mesmo muito ocupado, sempre tem um tempo para ajudar, ensinar e trazer a África para perto de mim.*

...Saudando a força de todos os quilombolas que lutaram bravamente para manter viva a nossa história, vamos exaltar a heroína Zeferina, Akotirene, experiência e saber; Qualtune guerreira, princesa negra; Negra Dandara, rainha da beleza; Gamga Zumba, outro nosso grande líder e a todo povo que a raça negra fez valer.

Rei Zumbi d'Angola Nadjanga!

Nós faremos Palmares de novo. Vamos escrever nossa verdadeira história.

*Zumbi não morreu, ele está vivo em cada um de nós.
Será que eles não ouvem o nosso grito de liberdade?*

Valeu Zumbi! (Ilê Ayê)

MACHADO, Joana Carmen do Nascimento. **“Nem parece que tem quilombola aqui”**: (in) visibilidade da identidade quilombola no processo formativo da CFR do Território Quilombola de Jambuaçu Pe. Sérgio Tonetto. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

RESUMO

Registros históricos indicam que desde 1850 a região do Rio Mujo foi ocupada por antigos mocambos. Dessas ocupações originaram-se 20 comunidades quilombolas, das quais 14 compõem o Território Quilombola do Rio Jambuaçu, no Município de Moju-PA. Ao longo da formação dessas comunidades, os moradores que ali residem têm vivenciado inúmeros conflitos, no tocante à preservação de suas terras, que vão da tentativa de repressão e destruição dos antigos mocambos, no século XVIII, à invasão e grilagem de terras nos dias atuais. A finalidade desta pesquisa é analisar como a Identidade Quilombola, efetivada por meio dessas lutas, é incorporada ao processo formativo da Casa Familiar Rural Pe. Sérgio Tonetto, dado ao seu contexto de formação: conflito entre quilombolas do Rio Jambuaçu e a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), no momento de instalação de um mineroduto para o transporte de bauxita, ao longo de 15 km do Território, o que tem provocado destruição de roças, florestas de castanheiras e assoreamento de rios e igarapés. Nessa perspectiva, a presente pesquisa abordará a luta pelo direito à terra e à educação como um elemento essencial nesse processo, revelando os contextos de aproximações entre Educação do Campo, Quilombos e a Identidade Quilombola. Os procedimentos metodológicos que norteiam a inserção em campo estão baseados em entrevistas e observações sistemáticas, realizados na comunidade com os sujeitos, e análise do Projeto Político-Pedagógico da CFR, a partir de uma abordagem qualitativa de caráter descritivo. Para analisar as falas dos sujeitos quilombolas de Jambuaçu, procedeu-se a análise de conteúdo das entrevistas. A referida pesquisa revelou que a Identidade Quilombola é invisibilizada no processo formativo da CFR Pe. Sérgio Tonetto, assim como aponta para descaracterização da Pedagogia da Alternância no processo formativo em análise. As perspectivas do presente estudo apontam para o fortalecimento da Identidade Quilombola no processo formativo dos quilombolas do Jambuaçu, na CFR “Pe. Sérgio Tonetto”.

Palavras-chaves: Identidade Quilombola, Educação do Campo , Pedagogia da Alternância.

MACHADO, Joana Carmen do Nascimento. “**Nem parece que tem quilombola aqui**”: (in) visibilidade da identidade quilombola no processo formativo da CFR do Território Quilombola de Jambuaçu Pe. Sérgio Tonetto. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

ABSTRACT

Historical records indicate that since 1850 the region of Mujo River was occupied by ancient huts. These occupations originated 20 maroon communities, 14 of which comprise the Territory of Maroon Jambuaçu River in the Municipality of Moju-PA. Throughout the development of these communities, residents living there have experienced numerous conflicts with regard to the preservation of their land, ranging from attempted repression and destruction of ancient shacks in the eighteenth century to the invasion and illegal occupation of land in present day. The purpose of this research is to analyze how the Moroon Identity, affected through these struggles, is incorporated into the training process of the Rural Family House “Fr. Sergio Tonetto”, given the context of training. Conflict between the Maroons Jambuaçu river and Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), during the instalation of a pipeline to transport bauxite, along 15 km of the Territory, which has caused the destruction of fields, chestnut forests and siltation of rivers and streams. In this perspective, the present research will address the struggle for land rights and education as an essential element in this process, revealing similarities between contexts in Rural Education, and the Moroon and moroon Identity. The methodological procedures that guide the insertion in the field are based on interviews and systematic observations conducted in the community with the subjects, and analysis of the political-pedagogical project of that, from a qualitative descriptive approach. To analyze the speech of Maroons subjects of Jambuaçu, proceeded to content analysis of the interviews. The prospects of this study point to the strengthening of maroon identity in the formative process of the maroons Jambuaçu, in the CFR of "Fr. Sergio Tonetto ".

Keywords: Moroon Identity, Rural Education, Rural Family House

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

ARCAFAR- Associação das Casas Familiares Rurais

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento

CEE – Conselho Estadual de Educação

CFR – Casa Familiar Rural

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CVRD – Companhia Vale do Rio Doce

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Agricultura

EFA – Escola Família Agrícola

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FOPEC – Fórum Paraense de Educação do Campo

FOPEDER - Fórum de Educação e Diversidade Etnicorracial

FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura

FVPP – Fundação Viver, Produzir e Preservar

ISEP – Instituto Superior de Educação do Pará

ITERPA – Instituto de Terras do Pará

PNAD – Programa Nacional de Amostras por Domicílios

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Aspectos populacionais do município de Moju.....	31
Quadro 02: Associações Quilombolas do Território Quilombola do Rio Jambuaçu.....	32
Quadro 03: Comunidades quilombolas do Estado do Pará tituladas pelo referido órgão no período de 2000 a 2008.....	34
Quadro 04: Desenho curricular da CFR Pe. Sérgio Tonetto.....	44
Quadro 05: Sujeitos da Pesquisa.....	52
Quadro 06: Resistência negra nas Américas e Caribe.....	62
Quadro 07: Principais Quilombos do Brasil, antes de Palmares.....	63
Quadro 08: Prêmios concedidos pelo aprisionamento de escravos.....	70
Quadro 09: Comunidades negras rurais no Estado do Pará por grandes áreas e municípios.....	78
Quadro 10: Organizações e Movimentos precursores na reivindicação do direito a terras no Brasil.....	87
Quadro 11: Programa de Pós-Graduação em Educação em Universidades Públicas nos Estados do Pará, Bahia e Maranhão com pesquisa nas Temáticas: Educação do Campo e Identidade Quilombola no período de 2003-2012.....	125

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Localização do município de Moju no Estado do Pará.....	30
Figura 02: Território Quilombola do rio Jambuaçu.....	31
Figuras 03: Famílias quilombolas em territórios titulados.....	33
Figura 04: CFR do Território Jambuaçu “Pe. Sérgio Tonetto”.....	44
Figura 05: Espaços Internos da CFR.....	46
Figura 06: Espaços Externos da CFR.....	47
Figura 07: Frente da CFR Pe. Sérgio Tonetto.....	50
Figura 08: Composição da mesa de abertura do seminário de educação quilombola de Moju, em 2013.....	50
Figura 09: Carro de Boi dos sítios do Jambuaçu.....	51
Figura 10: Ponte sobre o Rio Jambuaçu.....	51
Figura 11: As professoras do território cantando e acolhendo a todos.....	52
Figura 12: Mapa histórico do Quilombo de Palmares em 1695.....	57
Figura 13: Cartaz do 7º Encontro de Comunidades Negras no Pará.....	72
Figura 14: Cartaz do I Encontro de Comunidades Negras no Pará.....	75
Figura 15: Cartaz do II Encontro de Comunidades Negras no Pará.....	76
Figura 16: Cartaz do III Encontro de Comunidades Negras no Pará.....	77
Figura 17: Cartaz do IV Encontro de Comunidades Negras no Pará.....	78
Figura 18: Distribuição das Escolas classificadas, no Censo Escolar, como situadas em territórios quilombolas e sua respectiva quantidade de matrículas por etapa ou modalidade de ensino, por unidade da federação.....	82
Figura 19: Conteúdos abordados na cartografia do Território de Jambuaçu.....	99
Figura 20: Livro Cuidado Escola	103
Figura 21: Horários de aulas e disciplinas ministradas pelos/as professores/as.....	106
Figura 22: Croqui do espaço da CFR Pe. Sérgio Tonetto.....	115
Figura 23: Imagem dos quilombolas de Jambuaçu.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Escolas da zona rural e quilombola de Moju-PA.....	41
Gráfico 02: Escolas do Território do Jambuaçu.....	42
Gráfico 03: Número de alunos da zona rural, quilombolas e Território do Jambuaçu.....	43
Gráfico 04: Matrículas por etapa e modalidade de ensino na zona rural, Comunidade Quilombola e Território Jambuaçu.....	43

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 - INTRODUÇÃO.....	15
SEÇÃO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	29
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO <i>LÓCUS</i> : O MUNICÍPIO DE MOJU, O TERRITÓRIO QUILOMBOLA DO JAMBUAÇU E OS CONFLITOS DE TERRAS.....	29
2.2 O CONTEXTO DE FORMAÇÃO DA CFR “Pe. SÉRGIO TONETTO”	36
2.3 CARACTERÍSTICA GERAL DA CFR DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE JAMBUAÇU Pe. SÉRGIO TONETTO.....	40
2.4 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA.....	48
SEÇÃO 3 - QUILOMBO, IDENTIDADE QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	54
3.1 QUILOMBOS: CONCEITOS HISTÓRICOS E CONTEMPORANEOS.....	54
3.2 IDENTIDADE QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO.....	68
3.3 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA LUTA PELO DIREITO A TERRA.....	83
SEÇÃO 4 - A ANÁLISE.....	93
4.1 O LUGAR DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DO LUGAR: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO-PPP DA CFR Pe. SERGIO TONETTO.....	93
4.2 NAS TRILHAS DAS PALAVRAS.....	103
4.2.1 <i>Professores</i>	105
4.2.2 <i>Estudantes</i>	108
CONSIDERAÇÕES PARA UM NOVO COMEÇO.....	117
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	125

SEÇÃO 1 - INTRODUÇÃO

*“Jambuaçu, Jambuaçu é o lugar pra onde eu vu.
São Manuel, São Manuel, pedacinho do meu céu” (Mendes, 1985).*

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Educação, na “Linha Educação, Cultura e Sociedade”, da Universidade Federal do Pará, e teve por objetivo analisar como a Identidade Quilombola (IQ) é tratada no processo formativo da Casa Familiar Rural (CFR) do Território Quilombola do Jambuaçu “Pe. Sérgio Tonetto”. Tal experiência educativa utiliza a Pedagogia da Alternância como instrumento metodológico, e tem como princípio adequar o trabalho pedagógico à realidade dos sujeitos.

Importa destacar que a Casa Familiar Rural (CFR) do Território Quilombola do Jambuaçu “Pe. Sérgio Tonetto” foi implantada no Território como uma medida de reparação, ocorrida por conta da instalação de um mineroduto para o transporte de bauxita pela Companhia Vale do Rio Doce (CVRD). Esta ação da CVRD ocasionou danos ambientais graves ao Território, entre eles destacamos o afugentamento da caça, o assoreamento de rios e igarapés, assim como comprometeu a sobrevivência dos sujeitos, haja vista que foram atingidas roças e plantações cultivadas nas terras herdadas de seus ancestrais, desde os anos de 1850.

A primeira vez que fui a São Manuel¹ foi no ano de 1985, num passeio de jovens da Igreja Adventista. Meus irmãos mais velhos conheciam bem a localidade e quando voltavam

¹ Comunidade quilombola localiza no Território Quilombola do Jambuaçu, ao longo do rio Jambuaçu, em Moju-PA.

me contavam histórias das viagens, das pessoas, o que me fez criar a expectativa de que quando completasse 15 anos poderia viajar com o grupo de jovens e conhecer esse lugar.

Felizmente, completei 15 anos e empreendemos a primeira viagem. A saída se deu às 19 horas do porto da Estrada Nova com a Timbiras². A chegada ao porto era uma descoberta e causava ansiedade. No percurso, me deparava com passagens e estivas estreitas que levavam ao porto, o que se configurava para mim como uma aventura! Embora já frequentasse há anos aquele perímetro, não conhecia o que havia por detrás dele: um rio imenso, barcos de madeira coloridos e um porto enorme, ao qual chegava e saía muita gente.

Chegado o momento do embarque, enquanto meu irmão armava minha rede, me confraternizava com as pessoas, com as quais interagia por meio de muitas histórias e músicas, o que ajudava acalmar minha expectativa. Depois de muitas socializações, adormeci. Quando acordei, a embarcação já estava ancorada em São Manuel, ao clarear do dia. Chegamos à maré alta, o rio era bem verde e largo. Observei também que os moradores saíam de suas casas para ver quem estava a chegar. Logo havia um aqui e ali a ajudar as pessoas a desembarcarem.

Ao sair do barco, ainda no trapiche, segui em frente e logo me deparei com uma igreja azul, cujas portas e janelas eram pintadas de branco. Havia um sino e uma cruz em destaque e ao redor da igreja muitas casas. Nossos aposentos ficavam mais atrás, num local chamado Clube das Mães. Os moradores chegavam para nos ver e íamos ao encontro deles. Em pouco tempo já estava entrosada, visitando a casa da Dona Rosária, uma negra de sorriso largo que me trazia à lembrança alguém, mas à época não identificava. Na verdade fui percebendo e passei a reconhecer que eu mesma parecia com ela.

Já familiarizada àquele contexto, fui conhecendo outras pessoas, o lugar e as coisas. Passei a correr, a nadar, comer peixe, castanha-do-pará, cupuaçu e farinha. Aquele lugar se igualava na minha memória à ideia de paraíso. Certo dia, Dona Rosária me convidou para irmos ao centro, ali havia imenso plantio de melancia e mais adiante uma floresta de castanheira. De fato, meus irmãos tinham razão, “São Manuel era um pedacinho do meu céu”.

Retornei àquele lugar algumas vezes sempre com muita alegria, mas depois passei certo tempo sem voltar ao Jambuaçu³. Somente em 2007, já trabalhando na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), voltei a este lugar, agora por outro caminho, o da Alça Viária, o qual para mim representava um descaminho. Neste novo encontro parecida que algo havia rasgado aquele lugar. Quase não reconheci o rio, pois estava pequenininho e assoreado, os

² Ruas portuárias de Belém.

³ O Território Quilombola do Jambuaçu fica no município do Moju, norte do Estado do Pará.

ramais quase intrafegáveis e a gente do lugar, arredia. Eles não saíam mais de suas casas para nos receber, talvez com medo de serem atropeladas pelos caminhões que passavam em alta velocidade.

Assim, posso dizer que minha relação com meu objeto de estudo se estabeleceu a partir de motivações pessoais na relação com um lugar e sua gente e a partir de uma experiência profissional. Em 2003, fui trabalhar na sede da SEDUC na Coordenação de Educação do Campo, momento este em que tive o primeiro contato com a Educação do Campo, por meio de sua coordenadora, que na época era uma militante da Educação do Campo no Estado de Minas Gerais. Ela havia defendido há pouco tempo, na Universidade de São Carlos, uma dissertação que tratava das experiências formativas por Alternância em uma Escola Família Agrícola (EFA) no Triângulo Mineiro.

Também neste momento passei a conhecer o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e a ele também devo minha constituição como militante no movimento pela Educação do Campo. O FPEC proporcionou minha reaproximação a velhos companheiros, os quais conheci quando trabalhava no extinto Instituto Superior de Educação do Pará (ISEP). Trabalhando na Coordenação de Educação do Campo (CECAM/SEDUD-PA), passo a acompanhar os processos de regulamentação das Casas Familiares Rurais junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE), com destaque ao processo de reconhecimento das Casas Familiares Rurais (CFR's), do projeto de consolidação da agricultura familiar e contenção dos desmatamentos na Transamazônica e Baixo Xingu, e da Fundação Viver, Produzir e Preservar (FVPP), no município de Altamira - PA.

Concomitante a isso, iniciamos um debate, no âmbito da SEDUC-PA, no sentido de incorporar os princípios da Educação do Campo, à luz das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, ao projeto de Ensino Modular. Este possuía o objetivo de atender a escolarização em nível Fundamental e Médio no interior do Estado, dada a não existência de escolas nesse espaço. O referido projeto, denominado de Sistema Modular de Ensino (SOME), atendia levando somente o professor/a às comunidades, os quais trabalhavam as disciplinas da Base Nacional Comum da Educação Brasileira em módulos disciplinares que duravam 52 dias.

Diante do estabelecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, foi proposta pela CECAM/SEDUC-PA a reestruturação desse projeto com vistas à incorporação dos princípios observados nas Diretrizes. Passamos então a discutir tais questões com os professores em seminários que aconteciam nas 19 Unidades Regionais de Educação (URE). Os princípios da Educação do Campo atendiam as demandas dos

professores que atuavam no SOME, no que se refere à proposta pedagógica, porém, estes conflitavam com o projeto do Governo Estadual, à época, que visava fortalecer o agronegócio, por meio do programa do governo estadual denominado “Pará Rural”, o qual se voltava ao fortalecimento do agronegócio e, com isso, enfraquecia o desenvolvimento da Agricultura Familiar (AF) e, conseqüentemente, da educação destinada aos seus sujeitos.

Em 2006, fui desligada da Coordenação de Educação do Campo e até a presente data observo que o SOME não passou pela tão almejada reestruturação, ou seja, o atendimento educacional das populações do campo no Estado do Pará, por meio do referido projeto, que ainda se faz na perspectiva urbanocêntrica, ou seja, desconsidera a dinâmica das populações do campo, assim como o dispositivo legal.

Ao sair da Coordenação de Educação do Campo, fui trabalhar na Coordenação de Promoção da Igualdade Racial (COPIR), para incorporar nas formações em Escolas Quilombolas os princípios da Educação do Campo, pois ainda estava envolvida com as discussões das Diretrizes do Campo e do movimento em prol da Educação do Campo. Discutia-se na COPIR a necessidade de trabalhar nas escolas quilombolas a Identidade das Escolas do Campo, uma vez que esta está vinculada às questões inerentes à realidade dos sujeitos do campo, ou seja, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, “da memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência disponível na sociedade e nos movimentos sociais [...], de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País” (BRASIL, 2003, p.37).

Esses pressupostos eram importantes, pois atendiam aos princípios da Educação das Relações Etnicorracias quanto às especificidades da educação em comunidades quilombolas pautada na memória, nos marcos civilizatórios, nas práticas culturais, nas festas, na religiosidade e nos demais elementos de formação do patrimônio cultural dessas comunidades.

É, portanto, no contato com as comunidades quilombolas que a dimensão da Identidade desses sujeitos me leva a refletir sobre o texto das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, que traz a trajetória dos movimentos sociais do campo na reivindicação de uma educação que contemple aos interesses dos sujeitos do campo, com destaque ao protagonismo dos sindicatos rurais, federações de trabalhadores rurais e movimentos de trabalhadores rurais. Cabe destacar, entretanto, que em nenhum momento está expressa nesta Diretriz a luta dos quilombolas pelo direito à terra, a resistência dos quilombolas ao regime de escravidão que, em larga medida, é o vetor das lutas por Reforma Agrária no Brasil, principalmente depois do advento da Lei Nº. 601 de 1850, a então Lei de Terras do País.

Para Stedile (2011, p.22-23), a característica principal desta Lei era:

Pela primeira vez, implantar no Brasil a propriedade privada de terras. Ou seja, a lei proporciona fundamento jurídico à transformação da terra – que é um bem da natureza e, portanto, não tem valor, do ponto de vista da economia política – em mercadoria, em objeto de negócio, passando, portanto, a ter preço. A lei normatizou, então, a propriedade privada da terra.

A regulamentação de compras de terra no país configurou-se também como mecanismo poderoso de cerceamento de direito ao uso e a propriedade de terras por parte dos trabalhadores escravizados ou ex-escravizados, que não possuíam recursos para compra de terras.

Ora, essa característica visava, sobretudo, impedir que os futuros ex-trabalhadores escravizados, ao serem libertos, pudessem se transformar em camponeses, em pequenos proprietários de terras, pois não possuíam nenhum bem, não teriam recursos para “comprar”, pagar pelas terras à Coroa. E assim continuariam à mercê dos fazendeiros, como assalariados (IBID., 2011, p.23).

Mesmo sem o amparo legal, “os trabalhadores escravizados continuaram fugindo, continuaram rebelando-se. Multiplicaram-se os quilombos” (IBID., 2011, p.23). Desta forma, falar do campo para os quilombolas, sobre Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, sem que a história deles, que tiveram participação ativa nas disputas de terras, assim como na conquista do direito em nela permanecer, mesmo que estivesse também posta nos textos e na compreensão do Movimento Nacional por uma Educação do Campo, me causava certo desconforto. Eram inevitáveis, assim, os seguintes questionamentos: São os quilombolas sujeitos do campo? Eles se identificam como sujeitos do campo? A escola do campo incorpora o sentido de ser quilombola e de fazer uma educação para quilombolas?

Cada vez mais tinha certeza de que as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo também refletiam a problemática histórica da educação brasileira que não se percebe no contexto de uma sociedade multiculturalista, na qual os sujeitos que a compõem têm experiências diferenciadas, e que estas constituem a base da sociedade e o mundo da educação. Nesse sentido, para Munanga (2003), a educação se constitui no lugar essencial e privilegiado, “onde se desenvolve o debate sobre o multiculturalismo, pois este está relacionado com as políticas das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra a sociedade racista, sexista e classista”.

Com isso, cabe dizer que é necessário ampliar a discussão em torno das lutas dos sujeitos que estão no campo e evidenciá-las, uma vez que boa parte das comunidades quilombolas está no campo e mantém uma relação de simbiose com a terra, com o rio, com a floresta. Todavia, não é somente a questão espacial e produtiva que forma sua identidade, mas o processo histórico de formação dessas comunidades, a rejeição à escravidão, a resistência, a manutenção dos valores civilizatórios, a tradição e a sua ligação com o Continente Africano.

O modelo de desenvolvimento estabelecido no Brasil historicamente tem se configurado de forma excludente, uma vez que parcela significativa da população brasileira não possui a efetivação do acesso à educação, pois, enraizada ainda está nos processos políticos, econômicos e sociais, a relação de explorador/explorado. Com relação à população negra, a postura não se deu de forma subjetiva, pelo contrário, o Decreto Nº. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem admitidos escravos. A previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. Mais adiante, o Decreto Nº. 7.031, de 06 de setembro de 1878, estabelecia que negros só poderiam estudar no período noturno.

No período pós-abolição, não se efetivou no aspecto legal a revogação de tais dispositivos de fato, a escola para negros/as ficou no plano da subjetividade e tal exclusão tem reflexos ainda hoje no estado democrático de direito estabelecido na constituinte de 1988. Basta lançar o olhar sobre as pesquisas oficiais para constatar a falta de objetividade do Estado na superação do quadro da exclusão de negros/as nos bancos escolares. A última pesquisa (PNAD/2009) registrou que a população branca na idade de 15 anos ou mais tem a média 8,4 anos de estudos, enquanto que a população preta possui apenas 6,7 anos.

Os dados também revelaram que a população analfabeta brasileira é de 14,1 milhões, dos quais 5,9% são brancos e 13,3% são pretos. A população de 15 anos que não concluiu a 4ª série do Ensino Fundamental é de 29,5 milhões de pessoas, das quais 15,5% são brancos e 25,4% são pretos. No ensino superior o quadro da exclusão é alarmante, da população de 18 a 24 anos que cursam o ensino superior, 62,6% são brancos e 28,2% são pretos. O não acesso à educação impacta conseqüentemente nas oportunidades de mobilização social dessa parcela significativa da população brasileira, ficam, portanto, de fora da escola não somente pessoas, mas histórias de vida, heranças, memórias, identidades e culturas.

Tais dados revelam a necessidade de efetivação de políticas públicas que atendam às reivindicações dos sujeitos, pois o país tem se tornado historicamente um terreno fértil para promoção da inferiorização ou negação da identidade negra. Com isso, compreendemos que uma educação que se quer transformadora tem que se propor a uma reformulação

significativa, e uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente “transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e históricas importantes funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2005).

Os debates nacionais ainda são acirrados em torno das políticas da ação afirmativa para a população negra, que tem estabelecido nas relações sociais um *apartheid* à brasileira. Passamos anos de nossa escolarização estudando sobre a revolução francesa, os grandes feitos portugueses, a revolução industrial inglesa, a filosofia grega e quando se fala em África, fala-se da escravidão. No que tange a essa questão, o Art. 26 da LDB Nº. 9.394/96, antes de sua alteração, reforçava a postura subjetiva do Estado no combate ao racismo, quando orientava que o ensino de História deveria levar em consideração as três matrizes formadoras da população brasileira: a europeia, a africana e a indígena, sem promover a valorização da verdadeira história e cultura da África, dos africanos, dos afro-brasileiros e indígenas.

Entretanto, cabe observar que ocorreram algumas mudanças à esse respeito, fruto da luta histórica do Movimento Negro Brasileiro com relação ao tratamento dos conteúdos relacionados à África, aos africanos e aos afro-brasileiros. Em dezembro de 2003, o referido artigo foi alterado pela Lei Nº. 10.639/03, que obriga a inclusão da temática história e cultura da África, dos africanos e dos afro-brasileiros nos currículos da educação básica, e em 2008 esta Lei foi acrescida pela Lei Nº. 11.645/08, que tornou obrigatória a inclusão da temática indígena nos currículos da Educação Básica.

É importante destacar que tais dispositivos legais funcionam como uma política afirmativa, pois, ao contrário da subjetividade do Art. 26 da LDB para com o trato da questão étnica brasileira, tem-se na forma da lei a garantia do combate ao racismo instituído no Brasil, o que para as instituições educacionais configura-se em um grande exercício de transformação e de combate ao processo educacional hegemônico, isto porque, percebe-se diante da alteração da própria história, como propõe Istvan Meszáros (2005, p. 10). Para ilustrar tais perspectivas de transformação nas sociedades oprimidas pela homogeneização dos sujeitos e de suas histórias, Meszáros recorre ao exemplo de Fidel Castro sobre a falsificação da história cubana após a guerra de independência do colonialismo espanhol:

O que nos ensinaram na escola? O que diziam aqueles inescrupulosos livros de história acerca dos fatos? Diziam-nos que a potência imperialista não era a potência imperialista, mas sim que, cheios de generosidade, o governo dos Estados Unidos, ansiosos por nos libertar, interveio naquela guerra e que, como consequência disso, éramos livres. Porém, não éramos livres em virtude das centenas de milhares de cubanos que morreram durante os trinta

anos de combate; não éramos livres pelo gesto de Carlos Manuel Céspedes, o Pai da Pátria, que iniciou aquela luta e que, ademais, preferiu ter seu filho fuzilado a fazer sequer uma concessão; não éramos livres pelo esforço heroico de Máximos Gomes, Calixto Garcia e tampouco por aqueles próceres ilustres; não éramos livres pelo sangue derramado das vinte e tantas feridas de Antonio Maceo e sua queda heroica em Puta Brava. Éramos livres simplesmente porque Theodor Roosevelt desembarcou alguns rangers em Santiago de Cuba para combater um exército esgotado e praticamente vencido, ou porque os encouraçados norte-americanos afundaram as “latas-velhas” de Certeza em frente à Baía de Santiago de Cuba. E essas monstruosas mentiras, essas incríveis falsificações eram as que ensinavam em nossas escolas (MESZÁROS, 2005, p, 11).

Diante destas considerações, cabe a seguinte reflexão: E a nós, o que nos ensinam nas escolas sobre a África, sobre os africanos e seus descendentes no Brasil? De igual maneira, negros/as escravizados/as não se tornaram livres pela assinatura da lei de ouro, mas se fizeram livres pelas muitas lutas contra o regime de escravidão; tornaram-se livres pela tenacidade guerreira de Zumbi, Dandara, Felipa Aranha, pela genialidade de Luiz Gama, Teodoro Sampaio, André Rebouças; pela religiosidade de Tia Ciata, Mãe Menininha, Mãe Raimundinha, pela memória da rainha Nzinga, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e tantos outros homens e outras mulheres negras que não são mencionados nos livros das escolas. A falsificação da história africana, portanto, assim como a indígena, é parte de um projeto de nação que se estabelece por meio da exploração e da inferioridade das diferenças e que serve ao propósito do sistema capitalista e que legitima os interesses dominantes.

Tantas outras questões compõem o repertório de informações sobre a população negra brasileira, mesmo que ainda bem pouco vinculadas, como, por exemplo, a questão das comunidades quilombolas⁴ e seus contextos históricos e contemporâneos. Não se pode negar que historicamente são os quilombos⁵ a expressão máxima de negação da escravidão pelos africanos, isto porque eles mantiveram vivos em seus territórios o princípio da liberdade, tradições, costumes, crenças, tecnologia e ciência. “O quilombo foi a experiência coletiva dos africanos e de seus descendentes na diáspora numa reação à escravidão, somada a

⁴ Este conceito será desenvolvido na Seção 3 deste trabalho.

⁵ Referindo-se aos atuais remanescentes de quilombos, ou mocambos, Moura (1999, p.100) apresenta uma definição daquilo que ela chama de quilombo contemporâneo. Para ele, pode-se definir quilombo contemporâneo como comunidades negras rurais habitadas por descendentes de escravos que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. Munanga (2001, p.25), por sua vez, explica que “Quilombo” é uma palavra da língua *umbundu*, que teve seu conteúdo sociopolítico e militar originado entre os povos africanos de línguas *bantu*. Os negros escravizados na África trouxeram o vocábulo “quilombo” para as Américas, onde assumiu novos sentidos em diferentes épocas e nas diversas regiões. No Brasil, o termo foi originalmente utilizado para designar um espaço e um movimento de resistência ao sistema escravocrata, composto predominantemente por negros que fugiram e formaram núcleos paralelos de poder, produção e organização social.

contribuição de outros segmentos com os quais interagiram em cada país, notoriamente com alguns povos indígenas” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.70).

Contemporaneamente, o quilombo assume implicações consistentes no campo da reforma agrária pela garantia de acesso à terra e a seus recursos naturais, a partir dos quais os sujeitos sobrevivem e criam condições para reprodução da vida na comunidade. Essas implicações também têm desdobramentos no campo das identidades culturais e dos direitos a elas referidos, confrontando o campo da territorialidade e questões fundiárias, às áreas das políticas de educação, cultura e saúde (CUNHA JUNIOR, 2012, p.12).

Para além da questão profissional que me coloca em contato com a temática da Educação do Campo e da Identidade Quilombola, a militância no movimento negro me possibilitou olhar, permitiu apurar os sentidos sobre a dinâmica diferenciada que se estabelece na construção da Identidade Quilombola, ligada ao processo de subversão à ordem escravocrata estabelecida, da manutenção de valores africanos e também com intelectuais negros/as que militam e pesquisam sobre a temática, como o estimável professor Kabengele Munanga, Flávio Gomes, Petronilha Beatriz, Henrique Cunha Junior, Rafael Sanzio, Zélia Amador de Deus, Marilu Campelo, Assunção Pureza Amaral, Abdias do Nascimento, Charles Moore, dentre outros, não militantes, mas grandes parceiros na discussão étnica, como Alfredo Wagner, Rosa Acevedo, Edna Castro, Ilka Boaventura Leite e Clóvis Moura.

No Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), da Universidade Federal do Pará, ao qual estou vinculada, as discussões sobre as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo são infindáveis; sempre há uma nova questão a ser apresentada. Há que se reconhecer os muitos avanços nesses estudos, entretanto, é preciso fazer questionamentos para que não caiamos no romantismo bucólico acerca de questões tão importantes. É preciso entender que uma educação contra-hegemônica tem que se dar no campo e na cidade (para homens e mulheres), e que esta leve em consideração a questão étnica na compreensão de que as “velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades” (HALL, 1992, p.07).

Nessa perspectiva de pensar uma educação contra-hegemônica, me afino com os estudos realizados no âmbito da linha de pesquisa a qual estou ligada, “Educação, Cultura e Sociedade”, por esta ter como base teórica os Estudos Culturais, com os quais já tinha afinidade desde 2006, quando cursei Especialização em *Estudos Culturais na Amazônia* pela UFPA. Nesse curso, realizei pesquisa que investigou o processo de implantação de Casas Familiares Rurais em Comunidades Quilombolas. Já nessa pesquisa evidenciava que as

CFR's não tinham sido oriundas das demanda das comunidades, mas sim de uma articulação da Associação das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará (ARCAFAR-PA) com o extinto Programa Raízes.

Também cursei Especialização em *História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Amazônia*, em 2008, pela UFPA. Nos estudos realizados sobre aspectos raciais da população negra paraense aprofundi minha pesquisa sobre identidade, a tomada de consciência da identidade negra e os processos de construção de identidades políticas, como a identidade quilombola. Foi em 2008 também que passei a coordenar, no âmbito do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Etnicorracial (FOPEDER-PA), os estudos sobre Educação Escolar Quilombola, com ênfase no Ensino Médio.

Em 2010, a Secretaria de Educação Continuada, Albetização e Diversidade (SECAD/MEC), por meio do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Etnicorracial (FOPEDER/PA), realizou a oficina intitulada: *A África, o Brasil e os Quilombos: heranças geográficas*, ministrada pelo professor Rafael Sanzio, que coordena o projeto *Geografia Afro-Brasileira: Educação e Planejamento do Território*, em desenvolvimento no Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica (Ciga), da Universidade de Brasília (UnB). Nesta oficina foi possível investigar e estudar sobre a formação territorial do Brasil e da sua população, tomando como referência os aspectos geográficos da herança africana. Uma das etapas da oficina era visitar uma comunidade quilombola. Por meio disso, foi possível então uma articulação junto a Secretaria Municipal de Educação de Moju-PA para realização de visita ao Território Quilombola do Jambuaçu.

Nesta visita, foi possível rever companheiras que estiveram na linha de frente na negociação com a Companhia Vale do Rio Doce (CVRG). A primeira pergunta que fiz a elas foi sobre a Casa Familiar Rural. As respostas vieram no gesto negativo da mão, pois estavam “sem palavras” para retratar a situação. A partir desse encontro, despertou o desejo de investigar o desenvolvimento educacional no território quilombola do Rio Jambuaçu, mais especificamente a Casa Familiar Rural, uma vez que a sua construção era uma das prioridades dos quilombolas no momento de negociação com a CVRD.

As Casas Familiares Rurais (CFR) são centros de formação que adotam a Pedagogia da Alternância-PA e têm por objetivo a relação educativa escola-família, em favor dos educandos, para compreensão das situações vividas com vistas à transformação e desenvolvimento local. Os centros que atuam na perspectiva da Alternância, chamados CEFAS, “surgiram da necessidade de uma educação que fosse instrumento de luta e de organização para os agricultores conquistarem a terra e nela permanecerem” (QUEIROZ,

2006, p.16). Eles também trabalhavam com a implementação de tempos/espços diferenciados para o desenvolvimento do processo de formação, com ênfase na formação integral, no desenvolvimento do meio e associação local

As CFR's surgem na França como *Maisons Familiale Rurales*, na década de trinta, na cidade de Sérignac-Péboudou, fruto da organização e reflexão dos agricultores franceses, que criticavam o modelo de educação que o Estado executava para o meio rural, desconectado da realidade dos camponeses, além da situação de abandono.

A França vivia nesta época, ou seja, nos anos 30, período entre as duas guerras, uma situação bastante difícil, na qual o desafio básico era a reconstrução social e econômica da sociedade. Com uma realidade agrária marcada pela permanência de grande número de pequenas propriedades, tendo por base a produção familiar, os agricultores viviam naquele contexto uma de total abandono: de um lado o Estado desinteressado pelos problemas do homem do campo e de sua educação, voltada apenas para o ensino urbano; e, do outro, uma igreja que, apesar de preocupada com a situação dos camponeses, não tinha nenhuma proposta quanto á educação no meio rural (SILVA, 2003, p.44).

Atentos a essa condição, um grupo de agricultores decidiu assumir a instrução de seus filhos criando um modelo de educação voltado às expectativas de vida do meio rural, sem que seus filhos precisassem se ausentar das propriedades, e que, sobretudo, tivesse como princípio a organização dos camponeses. Nesse modelo de educação, a família assumia parte da formação de seus filhos dentro de suas propriedades. Assim, em alternância e sob responsabilidade das famílias, “os jovens teriam formação técnica, geral e cristã e seriam inscritos nos Cursos Agrícolas por correspondência na Escola Superior de Purpan, em Toulouse” (QUEIROZ, 2006,p.17).

O pilar de sustentação das CFR's é a Pedagogia da Alternância, que visa promover formação integral aos camponeses, levando em consideração sua relação com o campo, com o trabalho, com suas organizações, enfim, com o contexto específico do campo. A experiência educacional das CFR's chega ao Brasil em 1968, no Estado do Espírito Santo, o qual atravessava uma forte crise econômica desencadeada pela política federal de erradicação das lavouras de café.

A região que tinha toda sua economia alicerçada na cafeicultura, encontrou-se repentinamente, privada de sua principal fonte de receita e, em consequência, passou a enfrentar uma grave crise social, marcada principalmente pelo êxodo rural desordenado e o desemprego acelerado. (SILVA, 2003, p.64).

A chegada dessa experiência no Brasil advém da problemática social nos setores básicos da vida da população brasileira e, em se tratando de educação para o meio rural, as questões apresentavam-se de forma mais tensas, na medida em que os modelos se orientavam por uma educação descontextualizada da vida no campo e sem estímulos à permanência nele.

Neste contexto, há de se evidenciar a luta dos movimentos sociais do campo, dos sindicatos de trabalhadores rurais na busca constante pela garantia dos direitos humanos, do desenvolvimento das comunidades e, sobretudo, a luta pelo direito à terra. Ao longo da história, os trabalhadores reivindicam processos formativos transformadores, contextualizados, levando em consideração suas sociabilidades, identidades, tempo, modo de escolarização específico, garantindo assim a fixação do sujeito do campo, no campo, com sustentabilidade e dignidade.

O grande desafio é lutar pela garantia de tais direitos, respeitando a enorme diversidade do campo brasileiro. Para tanto, é necessário refletir sobre as identidades desse campo e principalmente o “que une e identifica os diferentes sujeitos da educação do campo” (CALDAT, 2011, p.149).

Considerando que as CFR's surgem da necessidade de se ter uma educação voltada para a realidade dos sujeitos que vivem no campo, e partindo desse interesse, o presente trabalho teve como questão geral, orientadora de estudo, investigar **como a Casa Familiar Rural Pe. Sérgio Tonetto”, do Território Quilombola do Jambuaçu-Moju-PA, incorpora a temática da a identidade quilombola em seu processo formativo?** Como desdobramentos da problemática deste estudo foram formuladas ainda as seguintes questões norteadoras:

- Considerando que o termo quilombola é utilizado para identificar as antigas comunidades negras rurais, como critério político-organizativo com vistas ao reconhecimento de suas terras, dando assim publicidade ao fator étnico, a história de resistência dessas comunidades, a luta pelo direito à terra e a construção política da identidade quilombola é abordada pela CFR “Pe. Sérgio Tonetto”?
- Em face do estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a CFR “Pe. Sérgio Tonetto”, promove adaptação curricular à luz das duas Diretrizes Nacionais?
- A medida em que as identidades são múltiplas e se definem na inter-relação entre as mesmas; como se configura a relação entre a identidades dos sujeitos do campo e quilombolas na CFR “Pe. Sérgio Tonetto”?

Para responder aos questionamentos, expressos anteriormente, foram delineados os seguintes objetivos:

Geral:

- Analisar como a Identidade Quilombola é tratada no processo formativo da CFR “Pe. Sérgio Tenetto”.

Específicos:

- Identificar como a CFR “Pe. Sérgio Tenetto” contribui para afirmação e reprodução do modo de vida das comunidades quilombolas do Território do Rio Jambuaçu;
- Mapear os eixos temáticos desenvolvidos na CFR “Pe. Sérgio Tenetto” e sua relação com a identidade quilombola;
- Investigar se a concepção de educação que circula na CFR “Pe. Sérgio Tenetto” reflete o lugar de construção do conhecimento, no caso em questão, o quilombo e afirma a identidade e modos de vida dos sujeitos.

As considerações realizadas até o momento servem como introdução à contextualização do estudo, que resultou nesta Dissertação de Mestrado, passo a descrever a seguir a estrutura utilizada para sua exposição:

A seção 1 inicia com o texto introdutório, com o objetivo de descrever as motivações e os caminhos percorridos para o desenvolvimento desta investigação e contextualizar a pesquisa no sentido de compreender em que contexto está inserida a Casa Familiar Rural do Território Quilombola do Jambuaçu “Pe. Sérgio Tonetto”, no município de Moju-PA.

A seção 2 – *Procedimentos Metodológicos* apresenta a caracterização do *lócus* da pesquisa, o município de Moju-PA, destacando o território quilombola do Jambuaçu e os conflitos de terras vivenciados. Dá ênfase às decisões sobre o delineamento do estudo, aos problemas encontrados na produção dos dados e à forma de resolvê-los. São acrescentadas informações e esclarecimentos relativos ao método de estudo, detalhados os instrumentos utilizados e discutida sua validade.

A seção 3 – *Quilombo, Identidade quilombola e Educação do Campo* discute o conceito de quilombo como um conceito histórico e contemporâneo, busca estabelecer uma relação no construto teórico entre Identidade Quilombola e Educação, além de apresentar breve contextualização da Educação do Campo e da luta pelo direito da terra no Brasil.

O capítulo 4 – *A Análise* apresenta o lugar da educação e a educação do lugar, considerando o Projeto Político Pedagógico da Casa Familiar Rural “Pe. Sérgio Tonetto”.

Destaca as falas dos principais sujeitos do estudo e analisa, dando destaque às questões relacionadas à presença da mineradora na CFR Pe. Sérgio Tonetto, o contexto da escola, cujo objetivo seria fortalecer a organização dos quilombolas, como mediadora dos processos educativos.

As considerações finais mostram, de forma pontual, como a Casa Familiar Rural “Pe. Sérgio Tenetto”, do Território Quilombola do Jambuaçu-Moju-PA, incorpora a temática da identidade quilombola em seu processo formativo, e destaca como a Educação Escolar dessa CFR reflete o lugar de construção do conhecimento, com vistas a afirmação da identidade e modos de vida dos quilombolas do Jambuaçu.

SEÇÃO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO *LÓCUS*: O MUNICÍPIO DE MOJU, O TERRITÓRIO QUILOMBOLA DO JAMBUAÇU E OS CONFLITOS DE TERRAS.

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do município de Moju, mais especificamente no Território Quilombola do rio Jambuaçu. Historicamente, segundo a Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças (SEPOF, 2011), o município teria surgido de um povoado fundado nas terras de Antônio Dornelles de Sousa, localizadas dentro da área patrimonial da freguesia de Igarapé-Miri:

O município de Moju originou-se de um povoado fundado nas terras de Antônio Dornelles de Sousa, localizadas dentro da área patrimonial da freguesia de Igarapé-Miri. Segundo Palma Muniz e Theodoro Braga, esse povoado era conhecido com o nome de Sítio de Antônio Dornelles. Após ter sido doado à Irmandade do Divino Espírito Santo, recebeu a invocação do santo da irmandade. Em julho de 1754, por ocasião da visita feita ao lugar pelo Bispo do Pará, Frei Miguel de Bulhões, o povoado foi elevado à categoria de Freguesia (SEPOF, 2011, p. 7).

Tempos depois, em 1856, a localidade foi elevada à vila e a município, cuja instalação deu-se em 1871. Porém, em virtude de dissensões políticas ocorridas nos períodos monárquicos e republicanos, o município veio a ser extinto nos anos de 1887, 1904 e 1930, até que, em 1935, readquiriu, definitivamente, a sua emancipação político-administrativa (SEPOF, 2011). Moju é um topônimo indígena, de origem Tupi, que significa “rio das cobras”. Aos habitantes locais dá-se o gentílico de “mojuenses”.

O município de Moju pertence à Mesorregião do Nordeste Paraense e à Microrregião Tomé-Açu. A sede municipal apresenta as seguintes coordenadas geográficas: 01° 53’ 10” de latitude Sul e 48° 46’ 00” de longitude a Oeste Greenwich. Faz limite ao Norte com os municípios de Abaetetuba e Barcarena; à Leste, com os Municípios de Acará e Tailândia; ao Sul, com município de Breu Branco; e a Oeste, com os municípios de Baião, Mocajuba e Igarapé-Miri, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 01 – Localização do município de Moju no Estado do Pará.



Fonte: IBGE/Cidade@, 2013.

A figura 02, produzida pelo Senhor José Maria Valadares, um dos moradores mais antigos da Comunidade de Jacundaí, retrata o mapa do Território Quilombola do Jambuaçu, localizado ao longo do rio Jambuaçu (descrito em vermelho) as suas 14 comunidades (em pontos pretos). Desde 1850, os quilombolas ocupam essas terras e iniciam o processo de reconhecimento em 2001, mas somente em 2003 é que eles passam a ter os títulos definitivos das Comunidades de Santa Maria de Mirindeua, Santo Cristo, Santa Maria do Traquateua, São Manuel e Conceição de Mirideua.

No período de 2006 a 2008, as comunidades de São Bernadino, Centro Ouro e Nossa Senhora das Graças, Jacundaí, Santa Luzia do Traquateua, Santana do Baixo e Vila Nova recebem os títulos definitivos de suas terras, ficando somente a comunidade do Puacê sem o título de propriedade coletiva, pois esta terra está localizada em área de domínio do Governo Federal. O responsável pelo processo de reconhecimento das terras foi o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que não acompanhou a ação do órgão local, o Instituto de Terras do Pará (ITERPA), responsável pela regularização de terras.

Vale observar que os quilombolas do Puacê estão em luta pela titulação coletiva de suas terras e contam com a mobilização das demais comunidades do Território. No dia 10 de julho de 2014 eles receberam a visita técnica da Fundação Cultural Palmares para emissão da certidão de auto reconhecimento de suas terras como terras quilombolas.

De outro modo, os Quilombolas do Jambuaçu começaram a se organizar em associações, a partir de 2002, e por meio delas também buscam a garantia de titulação de suas terras, assim como a efetivação de direitos básicos, como educação e saúde. Essas comunidades estão organizadas em torno de 12 associações, as quais funcionam com estrutura administrativa: há presidente, vice-presidente e secretária, todas com personalidade jurídica.

Quadro 02: Associações Quilombolas do Território Quilombola do Rio Jambuaçu.

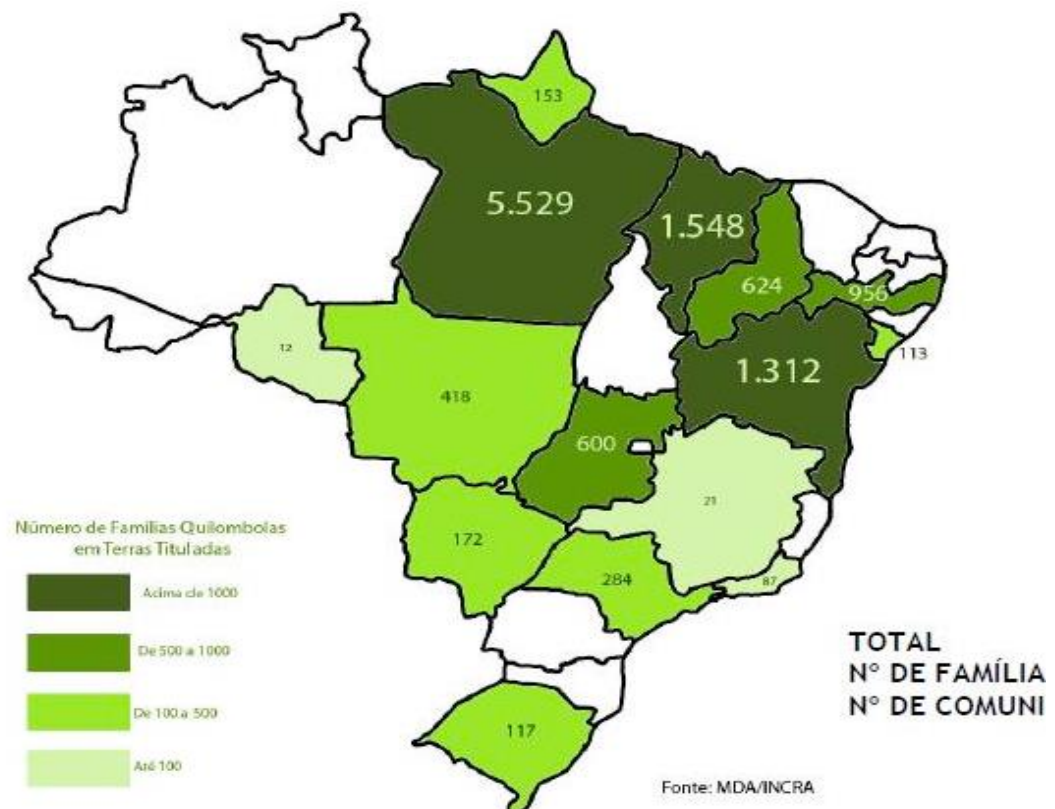
Nº	ASSOCIAÇÃO	DATA DE FUNDAÇÃO
01	Associação da Comunidade Quilombola de Santa Maria do Mirindeua	06/02/02
02	Associação Remanescente de Quilombo Oxalá de Jacundai	12/06/02
03	Associação Remanescente de Quilombo Santo Cristo	23/09/02
04	Associação Remanescente de Quilombo Filhos de Zumbi	13/06/02
05	Associação Quilombola dos Agricultores de São Manoel	15/06/02
06	Associação Remanescente de Quilombo Santa Ana de Baixo	30/04/05
07	Associação Remanescente de Quilombo Conceição de Mirindeua	20/03/04
08	Associação Remanescente de Quilombo Ribeira	20/11/06
09	Associação Quilombola de Santa Maria do Traquateua	16/07/02
10	Associação Remanescente de Quilombo Santa Luzia do Traquateua	20/02/06
11	Associação Remanescente de Quilombo Km 40	14/06/02
12	Conselho das Associações de Remanescentes de Quilombo de Moju	05/08/06

Fonte: Projeto Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil - Fascículo 3 - Quilombolas de Jambuaçu – Moju - Pará.

O Estado do Pará apresenta o maior número de famílias em terras tituladas com relação aos demais Estados do Brasil. Este fator está relacionado à execução do Programa Raízes, criado em 12 de maio de 2000, por meio do Decreto Estadual nº 4.054, cuja missão era articular dentro do governo estadual atendimento das demandas dos povos indígenas e quilombolas. O referido projeto estruturava-se em torno de 4 eixos principais: titulação de terras de quilombolas; projetos sustentáveis em terras indígenas e quilombolas; projetos de valorização da cultura e de capacitação em educação para quilombolas e povos indígenas; e infraestrutura física e social. Nessa perspectiva de articulação entre órgãos governamentais, é que se dá a titulação de 104 comunidades quilombolas pelo Instituto de Terras do Pará (ITERPA), no período de 2000 a 2008, das quais 17 acontecem no município de Mujo.

O mapa abaixo evidencia o total de famílias quilombolas em territórios já titulados.

Figura 03: de famílias quilombolas em territórios titulados



Fonte: MDA/INCRA.

Os dados da Comissão Pró-índio de São Paulo vão dar conta de que entre os anos 1997 e 2003, o Instituto de Terras do Pará regularizou 410.275,11 hectares de terras, o equivalente a 78% da dimensão total de terras quilombolas tituladas no Pará. Tais

regularizações são fruto da luta dos quilombolas, que possuem como aliados o movimento negro, os movimentos sociais rurais e algumas instituições, com destaque para o Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará (CEDENPA), a Comissão Pastoral da Terra (CPT-PA), a Comissão Pró-índio de São Paulo, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI-PA) e do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará (NAEA/UFGPA). Essas parcerias em prol do movimento negro pela titulação de suas terras representam uma soma de esforços que vão colocar o Estado do Pará, desde o ano de 2005, como o Estado que concentra mais da metade (58%) da dimensão total de terras quilombolas tituladas do país.

A seguir, com base nos dados do ITERPA, apresentamos o quadro das comunidades quilombolas do Estado do Pará tituladas pelo referido órgão, no período de 2000 a 2008.

Quadro 03: Comunidades Quilombolas do Estado do Pará tituladas pelo ITERPA no período de 2000 a 2008

COMUNIDADES	ÁREA	MUNICIPIOS
Pancada, Araçá, Espírito Santo, Jauari, Boa Vista do Cuminá, Varre Vento, Jarauacá e Acapú	57584.8505	Óbidos e Oriximiná
São José, Silêncio, Matar, Cueurê, Apuí e Castanhaduba	17189.6900	Óbidos
Gurupá Mirin, Jocojó, Flexinha, Carrazedo, Camutá do Ipixuna, Bacá do Ipixuna, Alto Ipixuna e Alto Pucuruf	83437.1300	Gurupá
Camiranga	320.6121	Cachoeira do Piriá
Laranjituba e África	118.0441	Moju
Bom Remédio	588.1670	Abaetetuba
Maria Ribeira	2031.8700	Gurupá
Laranjituba e África	118.0441	Moju
Bom Remédio	588.1670	Abaetetuba
Alto e Baixo Itacuruça, Campopema, Jenipaúba, Acaraqui, Igarapé São João, Arapapu e Rio Tauaré-Açu	11.458.5300	Abaetetuba
Bailique Beira, Bailique Centro, Poção e São Bernardo	297.6900	Oeiras do Pará e Baião
Jurussaca	200.9875	Traquateua
Santa Rita de Barreiras	371.3032	São Miguel do Guamá
Santa Fé e Santo Antônio	830.8776	Baião
Igarapé Preto, Baixinha, Pampelônia, Teófilo, Varzinha, Campelo, Cupu, França, Araquenbaua, Carará, Costeiro e Igarapezinho	17357.0200	Baião, Mocajuba, Oeiras e Bagre
Icatu	1636.6100	Mocajuba e Baião
Guajará Miri	1024.2000	Acará
Santa Maria de Mirindeua	1763.0600	Moju
Santo Cristo do Ipitinga do Mirindeua	1767.0400	Moju
ItacoãMiri	968.9932	Acará
Abui, Paraná do Abui, Tapagem, Sagrado Coração e Mãe Cue	61211.9600	Oriximiná
Bela Aurora	2410.2800	Cachoeira do Piriá
Paca e Aningal	1284.2400	Viseu
Nossa Senhora da Conceição	2393.0600	Moju
Santa Maria do Traquateua	833.3833	Moju
São Manoel	1293.1800	Moju
Associação dos Moradores e Quilombolas de Caranduba	644.5477	Acará

Itamaoari	5377.6028	Cachoeira do Piriá
Associação da Comunidade Remanescente de Quilombo de Bom Jesus Centro Ouro, Nossa Senhora das Graças e São Bernardino	5243.1400	Moju
Associação da Comunidade Remanescente de Quilombo Oxalá de Jacunday	1701.5900	Moju
Porto Alegre	2858.7114	Cametá
Jacarequara	1236.9910	Santa Luzia do Para
Macapazinho	68.7834	Santa Izabel do Pará
Matias	1424.6701	Cametá
Tipitinga	633.4357	Santa Luzia do Pará
Samaúma	213.0550	Moju
Moju-Miri	878.6388	Moju
Ribeira do Jambu-Açu	1303.5089	Moju
Abacatal/Aurá	265.3472	Ananindeua
Menino Jesus	288.9449	São Miguel do Guamá
Santa Luzia do Tracuateua	342.3018	Moju
Santa Ana do Baixo	1551.1216	Moju
São Sebastião	962.0094	Moju
Tambaí-Açú	1824.7852	Mocajuba e Baião
Santa Quitéria e Itacoãzinho	646.5774	Acará
Itaboca Quatro Bocas e Cacoal	446.6848	Inhangapi
Ramal do Piratuba – ARQUITUBA	959.8167	Abaetetuba
2º Distrito de Porto Grande, Mangabeira, São Benedito do Vizeu, Santo Antonio do Vizeu, Uxizal, Vizânia e Itabatinga.	17220.3792	Mocajuba
Mocambo	647.9073	Ourém
TOTAL GERAL	-	104

As informações acerca da titulação das terras quilombolas no Estado do Pará são importantes, pois permitem retirar da invisibilidade a importante organização de negros e negras deste Estado que lutam por justiça social e, principalmente, para romper com o racismo que impõe a estes sujeitos um lugar de subalternidade, de marginalidade no que se refere aos direitos humanos. Assim como demonstra também que mesmo conquistando o direito de ter a posse sobre as terras, tais direitos são contraditoriamente violados à medida que o mesmo Estado Democrático permite o “intruzamento” do capital nessas terras de forma devastadora, evidenciando a total subjetividade por parte do Estado, em relação à garantia de direitos à população quilombola, conforme ocorre no Território Quilombola do Jambuaçu.

2.2 O CONTEXTO DE FORMAÇÃO DA CFR “Pe. SÉRGIO TONETTO”

Os quilombolas⁷ do rio Jambuaçu são reconhecidos no município de Mujo como “povo encrenqueiro”, termo muito utilizado por nós paraenses, para identificar uma posição de divergência. Esta expressão de cunho pejorativo me possibilitou alguns questionamentos: Em relação aos referidos quilombolas, em quê se fundamenta tal atribuição? São “encrenqueiros” por qual motivo? Estes questionamentos foram levados por mim às pessoas com as quais conversei no terminal rodoviário do município de Moju, enquanto esperava o ônibus para ir ao território quilombola. A frase a seguir, dita por uma dessas pessoas, sintetiza bem o que de alguma forma todos desejavam dizer: “São encrenqueiros por que vivem brigando por conta daquelas terras deles, até morte já teve”.

Com este fato, o direito a estar em suas terras, de contar sua história e a história de seus antepassados, de alguma forma não é entendido como direito pelos moradores do Município de Moju, isso se caracteriza como reflexo de todo processo expropriador dos direitos humanos que, ao longo da história deste país, os descendentes de africanos escravizados têm experimentado. Assim, pouco interessa ao Estado criar estratégias de valorização de tal população, haja vista que ela denuncia o projeto de nação arquitetado, o qual inferioriza as diferenças, hierarquiza culturas e promove a exclusão.

A história também mostra que as investidas de invasão às terras dos quilombolas do rio Jambuaçu datam do final da década de 1970, momento em que acontece no município de Moju a instalação dos primeiros projetos agroindustriais da Região Guajarina. Tais projetos foram responsáveis, no início dos anos 1980, pelos primeiros focos de conflitos agrários no município. Em minuciosa pesquisa em fontes documentais, jornalísticas, orais e fotográficas o historiador Elias Sacramento revela a luta dos camponeses de Moju por suas terras.

Nos primeiros anos da década de 1980, o município mujuense foi “sacudido” por algo que este até então não conhecia, que era o conflito no campo. A tentativa de expulsão do camponês foi marcante, uma vez que os projetos almejavam a todo custo conseguir mais recursos para aumentarem suas áreas de terra, uma vez que para conseguirem mais crédito era necessário ter uma extensa área de produção. O colono amazônico que morava na terra, em grande parte não tinha o documento que comprovasse que a propriedade fosse sua, mas o fato de estar nela trabalhando durante mais de dez anos lhe garantia o direito a posse da terra, fato que estava claro no artigo do Estatuto da Terra (SACRAMENTO, 2007, p. 76).

⁷ Para Moura (1981, p. 14) “a quilombagem foi apenas uma das formas de resistência. Outras, como o assassinio dos senhores, dos feitores, dos capitães-de-mato, o suicídio, as fugas individuais, as guerrilhas e as insurreições urbanas se alastraram por todo o período. Mas o quilombo foi a unidade básica de resistência do escravo”.

Nesta pesquisa, Sacramento (2007) dedica capítulo específico a uma tragédia ocorrida entre os lavradores das comunidades rurais do alto e baixo Mujo e os capatazes da empresa agroindustrial REASA, conhecida como o “episódio 07 de setembro de 1984”, dia em que 44 trabalhadores rurais foram acusados do assassinato do grileiro de terras e vereador Edmilson Soares, que também era gerente da empresa REASA. Aponta o autor que o “07 de setembro” ficou marcado não pela comemoração cívica, mas pela violência causada pelos conflitos agrários na região. Ele dá ênfase à luta das comunidades de Curuperé e Ipitenga e destaca que a grilagem alcançava as terras dos quilombolas que ocupavam as terras do baixo Mujo, nascente do rio Jambuaçu. A fala a seguir aborda a relação entre a empresa e a comunidade.

Olhe, o que era nosso antes da Reasa. É o ramal aqui é Santa Maria, antes da Marborges e quando a firma veio ela comprava um terreno lá de seu fulano de tal e o resto ela vinha invadindo justamente a nossa área lá foi tomada todinha e chegou até na beira desse igarapé que chamamos de Braço Grande, [...] essa linha aqui até ai, dessa linha pra cá foi justamente o que nos ficamos. Só com esse pedacinho aí eles tomaram de conta. (Sr. Narciso dos Anjos-Nova - Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil-Quilombolas do Jambuaçu-Moju, 2007).

Este fatídico episódio havia sido anunciado, como toda ação resultante de conflitos agrários que a rigor temos conhecimento no Brasil, sem que as providências necessárias sejam adotadas, conforme observado por Sacramento, a partir de entrevista concedida a Jairo Valente sobre essa questão, em 1984-85, em trabalho ainda não publicado:

Os trabalhadores rurais da comunidade do Curuperé e Ipitenga haviam recorrido às autoridades competentes e o problema junto a empresa não havia solucionado [...] enquanto a firma avançava nas terras do senhor Deló. Em uma noite, pistoleiros foram até a casa do senhor Deló e dispararam vários tiros de fuzil em direção a casa, que deixou marcas em várias paredes, não deixou vítima, nem feridos por que estes se encontravam na casa do senhor João Gato, um morador da comunidade do Ipitenga, sendo que nesse momento percebeu-se que o clima estava muito tenso, pois segundo os moradores, a firma queria expulsá-los a qualquer custo. Uma noite eles foram fazer guarda na casa do senhor Deló, porque os pistoleiros estavam ameaçando invadir e matar o proprietário. Uma estratégia foi utilizada pelos lavradores para matarem os pistoleiros: “Nessa noite nós colocamos um pilão na rede do Deló e nós ficamos escondidos aguardando ao redor da casa, caso eles atirassem, acertariam o pilão e nós, uns quinze iríamos atirar neles”. Só que infelizmente ou felizmente eles não vieram (SACRAMENTO, 2007, p. 139).

Portanto, há uma década as implicações com a extração de minério tem se intensificado na região do Território Quilombola do rio Jambuaçu, localizado no município de Moju-PA. Tais fatos decorrem não pela exploração em si, mas pela via de passagem do minério, o que vem provocando danos irreparáveis ao território, por conta da instalação de um mineroduto para o transporte de bauxita, com espessura que varia entre 80 e 100 metros, além de uma linha de transmissão, instalada em 2004, pela Companhia Vale do Rio Doce. A passagem da bauxita via o mineraduto instalado tem impactado de forma severa às terras dos quilombolas do Jambuaçu, provocando a destruição de florestas de castanheiras, plantios, assoreamento de rios e igarapés. Isso pode ser constatado na fala a seguir

[...] nós só via era uma buraqueira, um cava, cava, por que disseram que iam construir uma estrada, mas essa estrada tava era custando caro/quando nós vimos/cadê nosso igarapé? Foi o primeiro que nós perdemu, depois não tinha mais como nós plantá que morria tudo e ai que nós foi entender porque tudo/era o dito calim que matava tudo, tudinho, era triste de se ver (LUÍS).

Como se pode observar, os quilombolas advertiram às autoridades competentes quando chamavam atenção para os impactos ambientais causados pela ação da CVRD, uma vez que não podiam acusar a companhia de invadir suas terras, mas, no entanto, não obtiveram sucesso. Diante dos fatos, os quilombolas foram para o enfrentamento com a CVRD e passaram a cobrar reparações aos danos causados pela ação da companhia.

Os relatos de lideranças locais dão conta de que foram dias difíceis, uma vez que a CVRD negava-se a negociar e alegava que executavam tal atividade de forma legal, pois obtinham do Estado licença para instalação do minerotuto, o que se dava com base na dominialidade do Estado sobre o subsolo.

Nós passamos dois anos nessa peleja, 2004 e 2005, e ninguém nos ouvia, nem prefeito, nem Fórum, ninguém. Ninguém dava bola pra nós. A VALE então nem nos olhava, só nos pisava. Foi então que o pessoal decidiu fazer o que fez (LUÍS).

[...] o que era mais triste, era ver os carros passando de lá pra cá, entrando nas nossas terras, sem respeitar a gente [...] nós não tendo mais como usar o rio, as crianças caindo nos buracos que eles cavavam. Era muito triste, triste mesmo, que eu nem gosto de lembrar quando eu olho pra essa estrada [...] E nós não tinha apoio de ninguém, ninguém queria ouvir, nem prefeitura, nem o Fórum, ninguém, ninguém [...] Só nós e nós tinha que fazer alguma coisa (MANUEL).

Conforme as motivações descritas anteriormente, no dia 31 de julho foi noticiado que os quilombolas de Moju derrubaram uma torre de transmissão, impedindo as atividades da CVRD:

Destruição de torre de linha de transmissão construída por mineradora em terras dos remanescentes de escravos aumenta tensão.

Comunidades remanescentes de quilombos do Pará estão em pé de guerra com a mineradora Vale do Rio Doce. Desde dezembro do ano passado, cerca de 300 quilombolas mantêm bloqueada uma estrada de acesso ao canteiro de obras da empresa na comunidade de Santa Maria de Tracuateua, no município de Moju, a 82km de Belém. (NOTÍCIAS DA AMAZÔNIA - www.amazonia.org.br/noticias.noticias.cfm?id=232092).

Tal ação acabou por acirrar as relações, já conflituosas, entre quilombolas e a CVRD. Esta, por sua vez, sob o discurso da legalidade, “Temos o direito de passagem (do mineroduto) legalizado e licença para a instalação das torres e operação de transmissão”, argumentava, por intermédio do diretor do Departamento de Projetos Institucionais e Estratégicos da Vale, Walter Cover, que se deveria proceder à criminalização dos quilombolas.

Na última sexta-feira, a Comarca de Castanhal (PA) concedeu liminar de reintegração dos bens à empresa. O comando da Polícia Militar, que faria cumprir a ordem judicial, recuou a pedido da Casa Civil do governo estadual. O clima na região é tenso (NOTÍCIAS DA AMAZÔNIA - www.amazonia.org.br/noticias.noticias.cfm?id=232092).

Com relação à ameaça de reintegração dos bens à empresa e o policiamento engendrado a essa questão, L. 2 assim se expressa:

[...] mais logo chamaram a polícia pra prender nós [...] mas como ia prender nós? Não foi nós que derrubou nada. Quem viu? Mas a VALE queria porque queria mandar prender todos nós, era mulher, criança, velho, tudo mundo [...] eles tavam com ódio (LAUDINO).

Diante de tal fato e de sua repercussão, lideranças locais, os sindicatos rurais, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), e vários grupos do movimento negro, constituíram uma frente em defesa do território, assim como para promover a mobilização das instituições públicas Estaduais e Federais, como Ministério Público Estadual (MPE), Ministério Público Federal (MPF), Secretaria de Meio Ambiente, INCRA, ITERPA e o próprio Governo Estadual para intervir nessa questão. É nesse período de turbulência que então o Estado, pressionado pelos movimentos sociais, passou a intervir, via Ministério Público Federal,

responsabilizando a CVRD pelos danos causados ao Território Quilombola do rio Jambuaçu, e a estabelecer um Termo de Ajuste de Conduta (TAC), entre CVRD e Quilombolas.

Contudo, ações de reparações foram adotadas, dentre as quais estava a construção de uma escola, na perspectiva de contribuir para “promoção dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da população negra na formação da sociedade brasileira, visando à integração cultural, social, econômica e política do negro no contexto social” (CLÁUSULA “E”, DA AÇÃO ORDINÁRIA DE PEDIDO DE TUTELA MOVIDA PELOS QUILOMBOLAS DO RIO JAMBUAÇU CONTRA A CVRD, 2007).

Como consequência disso, em 2008 foi inaugurada a Casa Familiar Rural do Território Quilombola “Pe. Sergio Tonetto”, nome atribuído em homenagem dos quilombolas ao padre que, segundo eles, foi de fundamental importância no processo de luta contra a CVRD. Falecido em 2006, conforme os moradores da comunidade, este também foi responsável por discutir o modelo de escolarização na perspectiva da Pedagogia da Alternância com os quilombolas do Jambuaçu.

2.3 CARACTERÍSTICA GERAL DA CFR DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE JAMBUAÇU Pe. SÉRGIO TONETTO

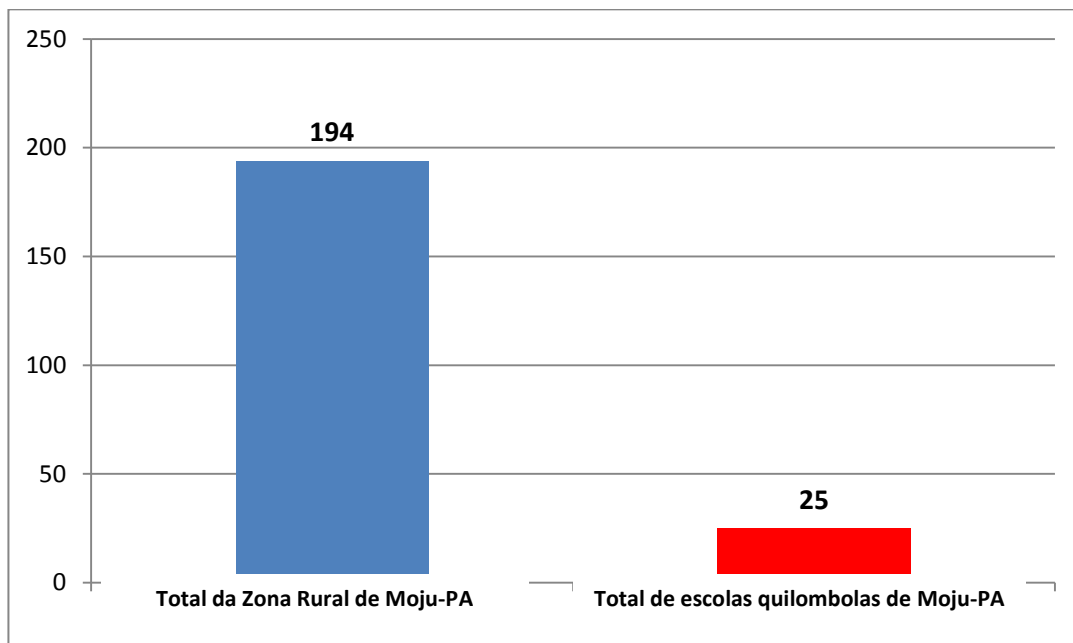
Para compreender o contexto do território quilombola do Jambuaçu é necessário conhecer a educação no município de Moju, o qual apresenta realidade preocupante no que diz respeito ao desempenho da educação, realidade não tão diferente dos demais municípios do Estado do Pará e do Brasil. A média, para os anos iniciais e finais no referido município, mensuradas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, é de 4.1, ultrapassando a média nacional que é de 3,7 pontos (INEP, 2011).

A contagem do Censo Escolar de 2013, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, revela o perfil dos professores dos quais 73% dos docentes possuem graduação superior. Somente 14% das escolas possuem biblioteca, ambiente escolar que é substituído pelas salas de leitura, as quais somam 25% nas escolas do município.

A pesquisa feita no âmbito dos dados do Censo Escolar de 2013, contabilizados pela Secretaria de Estado de Educação, por meio do Núcleo de Planejamento, Pesquisa, Projetos e Avaliação Educacional desse órgão, aponta que no Moju existem 134 escolas em funcionamento na zona rural, sendo que destas, 25 escolas estão situadas em comunidades

quilombolas, as quais representam 12,8% do total de escolas rurais do município, como mostra o gráfico 01.

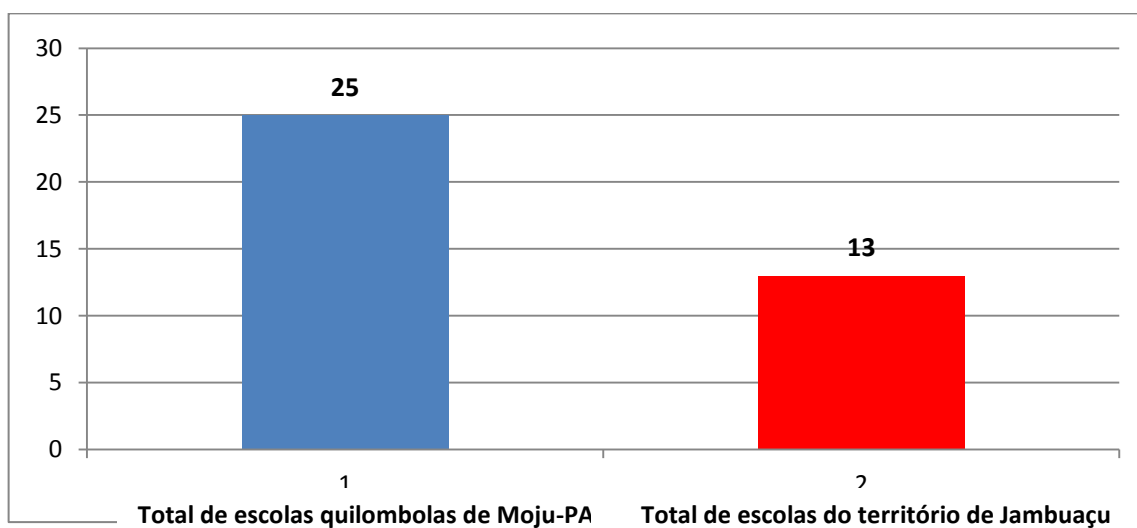
Gráfico 01: Escolas rurais e quilombola de Moju-PA



Fonte: Censo Escolar/ SEDUC/ 2013.

No entanto, observa-se no gráfico 02, a seguir, que no território quilombola do Jambuaçu, o número de escolas é ainda menor. Há um total de 13 escolas em relação ao total das comunidades quilombolas do município, representando apenas 6,7% das escolas do município.

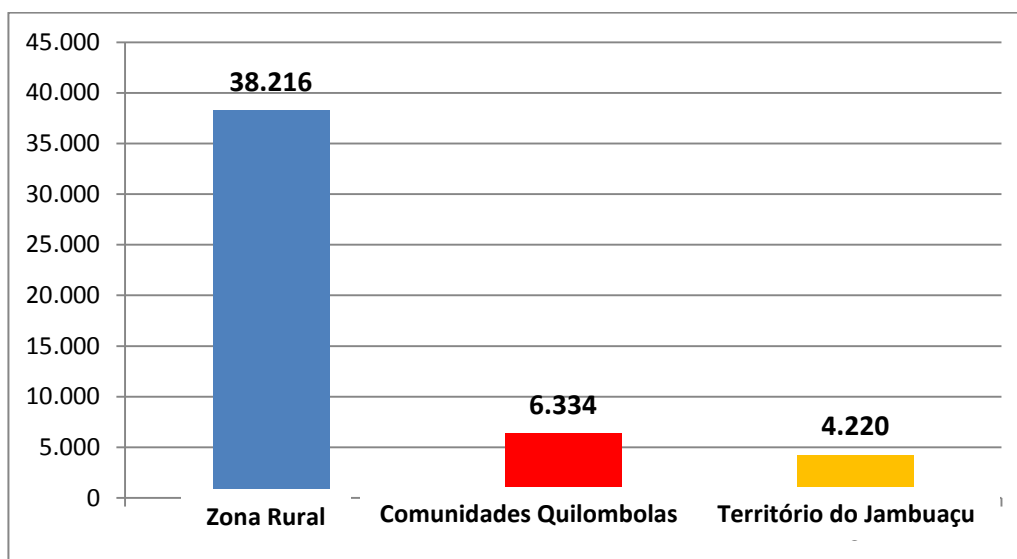
Gráfico 02: Escolas do Território do Jambuaçu



Fonte: Censo Escolar/ SEDUC/ 2013.

Essa contagem também apresenta o número de alunos matriculados no meio rural: 38.216 alunos, sendo que desses, 6.334 estão matriculados nas escolas existentes nas comunidades quilombolas, e 4.220 estudam nas escolas do território quilombola do Jambuaçu, conforme mostra o gráfico 03 a seguir.

Gráfico 03: Número de alunos do meio rural, quilombolas e Território do Jambuaçu

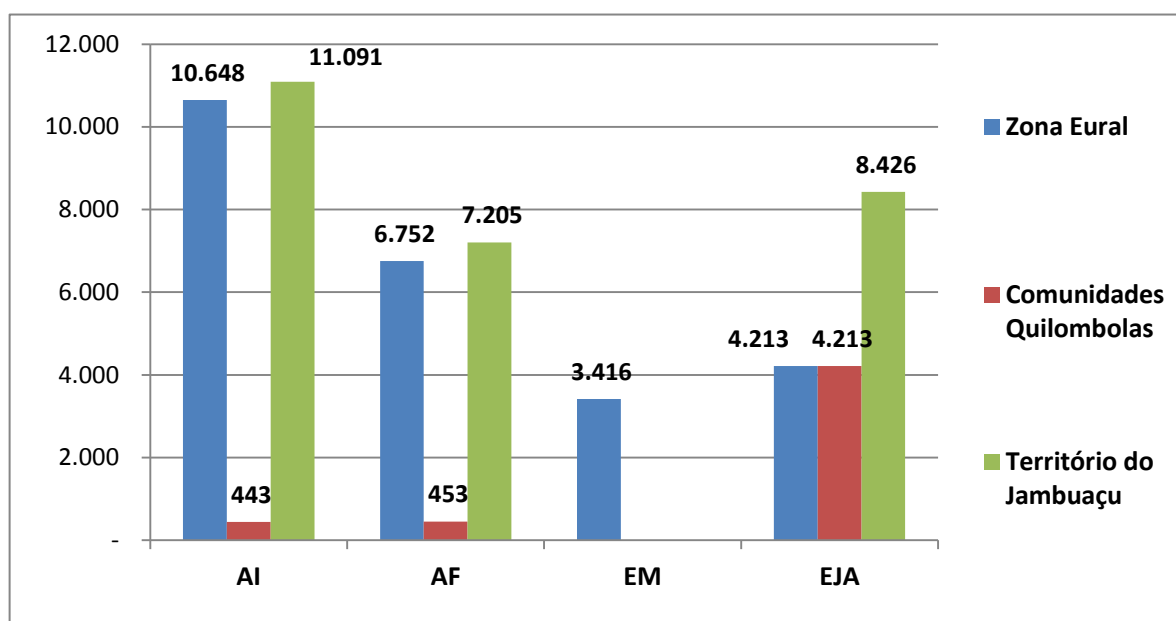


Fonte: Censo Escolar/ SEDUC/ 2013.

Observa-se no gráfico 03 que os alunos das comunidades quilombolas, em termos percentuais, representam 16,5% dos alunos matriculados na zona rural, sendo que desses, 11% estudam nas escolas existentes no território do Jambuaçu.

O gráfico 04 apresenta as matrículas por etapa e modalidade de ensino no meio rural, nas Comunidades Quilombolas do Território Jambuaçu. Observa-se que o maior número de alunos concentra-se nos anos iniciais, seguido do anos finais do Ensino Fundamental, e na Educação de Jovens e Adultos. O Ensino Médio aparece como uma das etapas a que menos possui alunos matriculados.

Gráfico 04: Matrículas por etapa e modalidade de ensino na zona rural, Comunidade Quilombola e Território Jambuaçu



Fonte: Censo Escolar/ SEDUC/ 2013.

O atendimento do Ensino Médio, no território é feito por meio da Casa Familiar Rural (CFR) do Território Quilombola de Jambuaçu “Pe. Sérgio Tonetto”, que é integrante da ARCAFAR-Pará e ministra curso em Agropecuária, Eixo Tecnológico: Recursos Naturais, na forma Integrada ao Ensino Médio e Subsequente, curso autorizado pela Resolução N°. 534, de 20 de dezembro de 2012, para um período de funcionamento de 18 meses. Atende em 03 turmas: a turma de 1º ano é formada por 35 estudantes; a de 2º ano, 15 estudantes; e a 3º ano, 25 estudantes. Esta CFR também ministra cursos em nível Fundamental de 6º ao 9º ano, cujo desenho curricular apresenta parte diversificada, contemplando a disciplina Técnica Agropecuária, distribuída em atividades teóricas e práticas. Abaixo uma imagem da CFR do Território Quilombola de Jambuaçu “Pe. Sérgio Tonetto”.

Figura 04: CFR do Território Quilombola de Jambuaçu “Pe. Sérgio Tonetto”.



Fonte: Nascimento (2014).

O ritmo de Alternância adotada na Casa Familiar Rural demanda que o estudante passe uma semana na CFR e duas na sua propriedade. Atualmente, a CFR do Território Quilombola de Jambuaçu “Pe. Sérgio Tonetto” atende 75 estudantes do Ensino Médio e 90 estudantes do Ensino Fundamental. Esta instituição orienta-se por um desenho curricular composto de disciplinas da Base Nacional Comum e por uma disciplina da parte diversificada, conforme quadro 04 a seguir.

Quadro 04: desenho curricular CFR do Território Quilombola de Jambuaçu “Pe. Sérgio Tonetto”

ÁREA DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS BASE NACIONAL COMUM	CH/SEMANAL
Linguagem e seus Códigos	Artes	10
	Educação Física	10
	Língua Portuguesa	20
	Língua Estrangeira/Espanhol	10
Ciências Naturais e seus Códigos	Matemática	20
	Física	15
	Química	15
	Biologia	15

Ciências Humanas e seus Códigos	História	10
	Geografia	10
	Filosofia	10
	Sociologia	10
PARTE DIVERSIFICADA		
EIXO TECNOLÓGICO	DISCIPLINA	CH/SEMANAL
Recursos Naturais	AGROPECUÁRIA	10 TEORIA
		20 PRÁTICA

Fonte: Elaborado por Nascimento (2014).

A CFR em questão possui um quadro docente composto de oito professores que atuam nas disciplinas da base nacional comum. Todos possuem Licenciatura Plena e há docentes com formação em mais de uma licenciatura, fato que os habilita a atuar em duas disciplinas diferentes. A disciplina da parte diversificada, tanto teórica quanto prática, é ministrada por um técnico agrícola com formação em nível médio, acompanhado de um monitor ex-estudante da CFR.

No que diz respeito ao atendimento pedagógico, a CFR funciona com uma técnica em assuntos educacionais, cedida pela SEMEC. A estrutura administrativa é composta por um diretor, indicado pela SEMEC, o qual é atualmente diretor da ARCAFAR-Pará, e por uma secretária escolar; tal função é acumulada pela técnica pedagógica. No serviço de apoio atuam 02 vigias, 02 cozinheiras, 02 serventes e 02 governantas.

A sustentabilidade da CFR, em relação a pagamento de professor, serviço pedagógico, administrativo e apoio, é decorrente das negociações com a SEDUC-PA e com a SEMEC-Moju, já as questões referentes à estrutura física, manutenção e equipamento, ficam a cargo da HYDRO Mineração.

No que se refere à estrutura física da CFR, esta é composta por 04 salas de aula, 01 sala conjugada para direção, secretaria e apoio pedagógico. Há 01 refeitório e 01 cozinha industrial, 02 dormitórios, um feminino e outro masculino, 02 vestiários, 01 salão de convivência, 02 alojamentos para professores, 01 biblioteca e 01 laboratório de informática, sem funcionamento. As imagens abaixo mostram um pouco da rotina desses espaços na parte interna.

Figura 05: Espaços Internos da CFR do Território Quilombola de Jambuaçu “Pe. Sérgio Tonetto”



Fonte: Nascimento (2014).

Na parte externa da CFR estão as hortas e os criadouros que são utilizados nas aulas práticas, como podemos ver nas imagens abaixo.

Figura 06: Espaços Externos da CFR do Território Quilombola de Jambuaçu “Pe. Sérgio Tonetto”



Fonte: Nascimento (2014).

2.4 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

A pesquisa social na atualidade tem se valido de modos de agir que inspiram a natureza do trabalho investigativo que envolve identidades, culturas e sujeitos específicos para explicar fenômenos que evidenciam a natureza do universo humano, mostrando que essa pesquisa de caráter social não segue um roteiro pré-determinado. No entanto, é necessário compreender que ela é guiada pelo seu próprio desenvolvimento, considerando que o tempo da pesquisa social é determinado não só pelo pesquisador e suas necessidades, mas principalmente pelos sujeitos que são os guardiões das informações.

Neves (1996) afirma que as pesquisas sociais têm assumido um caráter qualitativo ao longo do século XX, a partir da superação do paradigma positivista em pesquisa. Nos processos investigativos, principalmente nas ciências humanas, nos últimos 30 anos, nos estudos da antropologia, sociologia e educação, essa abordagem passou a caracterizar as pesquisas dessas áreas. Com relação ao caráter qualitativo desse tipo de pesquisa, Neves (1996, p.1) define que pesquisa qualitativa “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um complexo de significados”.

Dessa forma, realizar pesquisas em torno do território quilombola do Jambuaçu, em especial na CFR “Pe. Sérgio Tonetto”, procurando analisar como a discussão da identidade quilombola é incorporada no processo formativo, exige atenção quanto aos elementos do contexto que possam traduzir esses significados. Nesse sentido, Gehlen e Ramos (2008, p.15) apontam que as pesquisas em comunidades quilombolas a partir de uma abordagem qualitativa devem privilegiar encaminhamentos que revelem o universo simbólico que envolva,

primordialmente a perspectiva de dar voz ao outro, de permitir que fale sobre si e quebre as ideias preconcebidas e etnocêntricas, a tendência de julgar a cultura “do outro” nos termos da própria cultura, e a recusa em compreender outros universos simbólicos.

Todavia, não é possível dar voz ao outro sem que se tenha método apropriado e se possa extrair dos sujeitos sua ilação, seus sentidos e suas compreensões. E isso será possível a partir do desenvolvimento de uma pesquisa do Tipo Etnográfico, a qual, para Lüdke e André (1986) possui três fases fundamentais: a) pesquisa exploratória, que envolve a escolha de pessoas e as aproximações iniciais; b) a decisão do que usar no âmbito do relatório, que

pressupõe a seleção dos dados coletados em campo; e c) a descoberta que consiste na explicação dos fenômenos identificados e sua devida discussão.

A partir dessas orientações, ressalto que a primeira fase da presente pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2013, durante o I Seminário de Educação Escolar Quilombola na CRF do Território Quilombola de Jambuaçu “Pe. Sérgio Tonetto”, conforme as figuras abaixo, que evidenciam a CRF e a composição da mesa de abertura do referido seminário. Essa mesa era composta, além da secretária municipal de educação de Moju e do Coordenador da COPIR-SEDUC, por vários membros do território do Jambuaçu.

Figura 07: Frente da CFR Pe. Sérgio Tonetto.



Fonte: Ricardo Pereira

Figura 08: Composição da mesa de abertura do seminário de educação quilombola de Moju em 2013.



Fonte: Ricardo Pereira

A participação nesse evento foi fundamental para consolidar o contato com as comunidades do território e perceber suas dificuldades, dadas as razões anteriormente expostas. Para que ações desta natureza sejam efetivadas, é importante considerar o contexto nas quais elas se desenvolvem. No que diz respeito ao acesso à CFR em questão, a figura 09, a seguir, mostra um carro de boi puxado por um búfalo, o qual constitui o meio de transporte mais eficiente da região, considerando que a estrada principal que conduz à Casa Familiar Rural é de terra plainada, o que faz com que na época da chuva esse acesso seja transformado em um lamaçal. Nessas circunstâncias, o carro de boi é, sem dúvidas, o transporte mais eficiente. Na figura 10 é possível observar o Rio Jambuaçu. Anteriormente a chegada da CVRD, era considerado meio eficiente de transporte e recursos, hoje está ameaçado pela ação desta companhia.

Figura 09: Carro de Boi dos sítios do Jambuaçu



Fonte: Ricardo Pereira

Figura 10: Ponte sobre o Rio Jambuaçu.



Fonte: Ricardo Pereira

No referido seminário foi possível conhecer mais diretamente os problemas que envolvem a educação no Território e as questões específicas com relação à CFR. A partir da escuta dos sujeitos; professores, membros da comunidade, estudantes, representantes da Secretaria Municipal de Educação e o movimento social, representado pelo Fórum Paraense de Educação e Diversidade Etnicorracial (FOPEDER-PA), e com base na pesquisa etnográfica, enquanto forma de coletar dados, foi possível desvelar a compreensão dos sujeitos sociais em relação às suas experiências socioculturais.

No evento, os/as quilombolas cantavam “*Meu quilombo tá lindo como um quê, meu quilombo é lindo venha ver*” e com esta rima chamavam nominalmente as instituições e pessoas responsáveis em promover a educação no lugar para dentro roda. As pessoas chamadas repetiam seus nomes e justificavam o porquê estavam ali. Assim, me sentia autorizada a realizar a presente pesquisa na CFR do Território Quilombola de Jambuaçu, uma vez que determinadas características desse campo de pesquisa não eram alheias ao meu conhecimento, dados aos conhecimentos empíricos que possuía sobre a realidade educacional no Território.

Figura 11: As professoras do território cantando e acolhendo a todos.



Fonte: Figura extraída de um vídeo produzido na abertura do seminário, em abril de 2013. Foto: Ricardo Pereira.

Nesse ínterim, tracei um caminho a ser percorrido para fortalecer os objetivos estabelecidos. Inicialmente, escutei atenta as histórias sobre a origem das comunidades, passei a conhecer as memórias do local e as trouxe para o texto, sempre dialogando com os referenciais teóricos. Por meio desse contato, tive acesso a documentos produzidos pela comunidade, como os mapas do território, jornais, documentos jurídicos e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da CFR do Território Quilombola de Jambuaçu “Pe. Sérgio Toneto”. Sobre o caminho percorrido para o estudo, Chizzotti (2010, p.24-25) assim observa:

Na verdade, todo pesquisador adota ou inventa um caminho de explicação da realidade que investiga guiado por modo de conhecer essa realidade e de explorá-la, porque tem ou urde uma concepção do que é a realidade que investiga. Deste modo a pesquisa pressupõe implícita ou explicitamente uma metodologia, os pressupostos epistemológicos e a concepção da realidade que a pesquisa assume, mesmo quando o autor a declare ou não, clarividência dela.

No quadro a seguir apresento o/as entrevistados/as por grupos, nos quais eles estão inseridos, considerando suas ações. Para tanto, foi adotada a seguinte nomenclatura para identificar as falas dos sujeitos: L – lideranças, M- Moradores, E- Estudantes, P – Professores, isto porque os/as quilombolas vivem ainda sobre ameaça de prisão, dado ao fato da derrubada da torre de transmissão de energia, mencionada anteriormente, marco do processo de negociação entre CVRD e Quilombolas do Jambuaçu.

Quadro 05: Participantes da pesquisa e assuntos abordados nas entrevistas

NOMES ⁸	QTD	ASSUNTO
L – Lideranças	03	<ul style="list-style-type: none"> • Impactos ambientais; Ação da CVRD • Reação dos Quilombolas; Derrubada da torre de transmissão da CVRD • Criminalização dos Quilombolas do Jambuaçu • Memória; Presença da mulher quilombola; Resistencia
M – Moradores	05	<ul style="list-style-type: none"> • Invasão da CVRD no território; Danos ambientais • Memória; Resistencia e luta pelo direito a permanecer nas terras • Formação das comunidades Históricas; Resistencia a escravidão. • Doação do terreno para construção da CFR • Desequilíbrio ambiental; Aparecimento de doenças
E - Estudantes	05	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de Temas Geradores e da Identidade Quilombola • Constatação da realidade educacional vivida • Problemas de infraestrutura da comunidade • Descontextualização da Educação; Educação sem atrativo • Consciência crítica; Valorização e respeito pela organização dos líderes locais
P – Professores	03	<ul style="list-style-type: none"> • Prática pedagógica • Ausência da discussão sobre Identidade Quilombola • Ausência de Planejamento Pedagógico • Desconhecimento da Pedagogia da Alternância

Fonte: Nascimento (2014). Pesquisa de campo.

No decorrer da pesquisa de campo dois procedimentos básicos foram utilizados: a *observação participante* e as *entrevistas não diretivas*. A primeira se caracteriza como o momento de intensa interação social entre o pesquisador e os sujeitos. Situação que se dá, conforme Pereira e Lima (2010, p. 5), no conjunto da investigação “desde a chegada do pesquisador ao campo da investigação, quando, então, inicia as negociações que lhe darão acesso a esse campo, até o término do estudo”.

A segunda, as *entrevistas não diretivas*, segundo Chizzotti (1998), são aquelas em que se colhem as informações dos sujeitos, baseadas em seus discursos, o que requer o mínimo de interferência do entrevistador na ilação do sujeito. Neste segundo procedimento, é importante atentar para a atenção à receptividade ao que for dito pelo sujeito, procurando compreender tudo que for dito à elucidação do problema em investigação.

Para analisar o conteúdo das entrevistas, utilizei a *análise interpretativa* como forma de examinar o conteúdo identificado nos depoimentos dos sujeitos. Para Chizzotti (1998) essa

⁸ Por questões éticas, nas falas dos sujeitos foram adotados pseudônimos cujas iniciais coincidem com os grupos nos quais eles estão inseridos: Lideranças, Moradores, Estudantes, professores.

técnica de análise tem por finalidade examinar minuciosamente o conteúdo comunicado de forma a compreender a ilação latente ou manifesta. Nesse sentido, as observações participantes podem colaborar na interpretação e na busca de interpretar o que os significados explícitos e ocultos da narrativa dos sujeitos manifestam.

No tocante à análise interpretativa, constatei que para analisar os dizeres dos sujeitos de Jambuaçu tive que examinar o que internamente essas falas tinham de conteúdo relativo à temática em desenvolvimento, e o que elas poderiam manifestar de compromisso com a luta quilombola pelo território e por uma educação de qualidade (SEVERINO, 1997). A análise que é exposta nesta dissertação parte de um princípio crítico que tem origem na realidade vivida pelos quilombolas de Jambuaçu e suas lutas, tanto por educação, quanto pela posse da terra e seus recursos.

Procurei ao longo dos capítulos, em especial no capítulo da análise dos dados coletados junto aos quilombolas, fazer uma leitura crítica de seus dizeres, o que para Lakatos e Marconi (2003, p.22) implica “saber escolher e diferenciar as idéias principais das secundárias, hierarquizando-as pela ordem de importância. O propósito, portanto, é obter, de um lado, uma visão sincrética e global do texto e, de outro, descobrir as intenções do autor”.

Dessa maneira, interpretar as narrativas de sujeitos pertencentes à comunidade tradicionais como a do território do Jambuaçu, é necessário para que o pesquisador atue como um arqueólogo ao investigar a partir de vestígios disponíveis na ilação do sujeito, de forma a atingir uma análise interpretativa crítica plena que associe ideias, que faça transposições entre o teórico-prático “mediante os quais seleciona-se apenas o que é pertinente e útil, o que contribui para resolver os problemas propostos” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.22).

Todo esse discurso não valeria a pena se essa metodologia não convergisse ao caráter reflexivo, uma vez que é por meio da reflexão que ocorre a validação das informações analisadas, pois é nela que também ocorre o reconhecimento das interações e dos propósitos que me propus a discutir nesse trabalho.

SEÇÃO 3

QUILOMBO, IDENTIDADE QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

3.1 QUILOMBOS: CONCEITOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS

Eu me entendi vendo meu pai lutando por essas terras, porque aqui é que tá a história da mãe dele, dos avós dele e assim vai [...], que é desde o tempo da escravidão. Eu ainda me lembro da minha avó que juntava nós tudo pra dizer: essa terra é de vocês, quando meu pai veio pra cá não tinha ninguém, só os bicho e a mata. Se hoje tem as coisa é graças a ele. Essa é a minha história, é a história que eu sei contar que vai ser dos meus filhos, dos meus netos, bisneto e assim vai (MESSIAS-Liderança Quilombola).

Assim como Messias aprendeu a lutar vivenciando as lutas de seu pai e de seus familiares, também aprendi, ao longo de minha militância no Movimento Negro, que a luta contra a opressão dos escravizadores de africanos inicia nos porões dos navios negreiros. Os desdobramentos dessas práticas de subalternização estão presentes nas várias estratégias organizadas que os escravizados elaboraram para por xeque o sistema escravocrata provocando a ruína do mesmo.

Dentre as tantas estratégias adotadas, a formação dos quilombos é sem dúvidas uma das estratégias mais eficientes nesse processo, por ser este o local de manutenção da memória

que guarda os valores de um povo, como descrito por Messias, no início deste capítulo, ao falar do lugar em que vive. São histórias que saídas daqui nos levarão à África dos antigos reinos, à África da ciência e da tecnologia, e pouco evidenciada na formação dos quilombos, eliminando-se assim, a ideia de submissão e de bestialização que justificou o projeto de desenvolvimento europeu com base no comércio explorador de seres humanos.

A presente seção aborda o conceito de Quilombo em nível histórico e contemporâneo. No nível histórico é utilizado para dar conta de compreender o processo de organização dos escravizados contra o regime imposto; e no nível contemporâneo é recorrente para dar conta da dimensão política que hoje alcança o termo, seja em nível do reconhecimento das terras quilombolas como território étnico, seja como símbolo de resistência das lutas negras no país.

Os relatos históricos nos contam que os comerciantes de escravizados acreditavam que se os homens e as mulheres dessem voltas em torno de uma árvore, antes de serem jogados nos porões dos navios negreiros, eles/as esqueceriam a quem pertenciam, esqueceriam seus costumes, suas estruturas sociais, enfim, esqueceriam de suas próprias vidas em África. Enganaram-se, pois as voltas em torno da “árvore do esquecimento” não foram capazes de apagar da memória dos africanos sua condição de sujeito, de cidadão/ã, de homens e de mulheres livres.

Prova disto são as comunidades quilombolas que se constituíram em comunidades autônomas e mantenedoras de tradições, costumes, crenças e valores que não se perderam nas voltas em torno da árvore do esquecimento. Ao contrário, mantiveram-se resistentes em cada africano/a escravizado/a e foram de fundamental importância para constituição de uma nova territorialidade fora de África, notadamente marcada pela luta contra o regime escravista, que oprimia a outros povos, demonstrando que a dinâmica adotada para formação dos quilombos ultrapassava a ideia de unidade estática, sem planejamento e de fácil desmobilização. Em contraste a esta ideia,

Os quilombos constituíam-se em associações abertas a todos para se opor a estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra forma de vida, de uma outra estrutura política na qual se encontravam todos os tipos de oprimidos, contrariando a concepção de que quilombo era o refúgio de negros escravos fugitivos (MUNANGA; GOMES, 2006, p.71).

Tal característica imprime aos quilombos, similaridade entre os quilombos africanos e os brasileiros, pois no início das primeiras fugas que ocorriam para as matas, os

escravizados corriam riscos. Segundo Bentes (2013, p.38), no princípio isso “era muito arriscado pois fugir para as matas que não conheciam poderia levar a morte pelas feras ou pelos índios”, os quais mais adiante seriam abrigados nos quilombos, quando foram também vitimizados pela escravidão.

O quilombo africano do povo ovimbundo, agrupava outros grupos étnicos que encontravam-se oprimidos, como os jaga ou imbangala (de Angola) e os lunda (do Zaire), no século XVII, daí a semelhança com o quilombo brasileiro (MUNANGA; GOMES, 2006,p.72).

Tal semelhança, em nível de estratégia e organização, demonstra a notoriedade africana em romper com a situação a que lhes fora imposta, redimensionando tal contexto e imprimindo novas formas de vida para os seus e para os que se encontravam de igual maneira subjugados. Prova disto são os quilombos, também conhecidos como mocambos do Estado do Pará, pois neles “viviam além dos negros, índios, soldados desertores e criminosos foragidos”, (BENTES, 2013, p.40).

Portanto, não se pode olhar o quilombo como um elemento isolado da África e, conseqüentemente, de seus valores civilizatórios, haja vista que este foi capaz de se estabelecer agregado em torno de um objetivo maior, a liberdade, a cidadania, sujeitos que se diferenciavam étnica e politicamente, pois

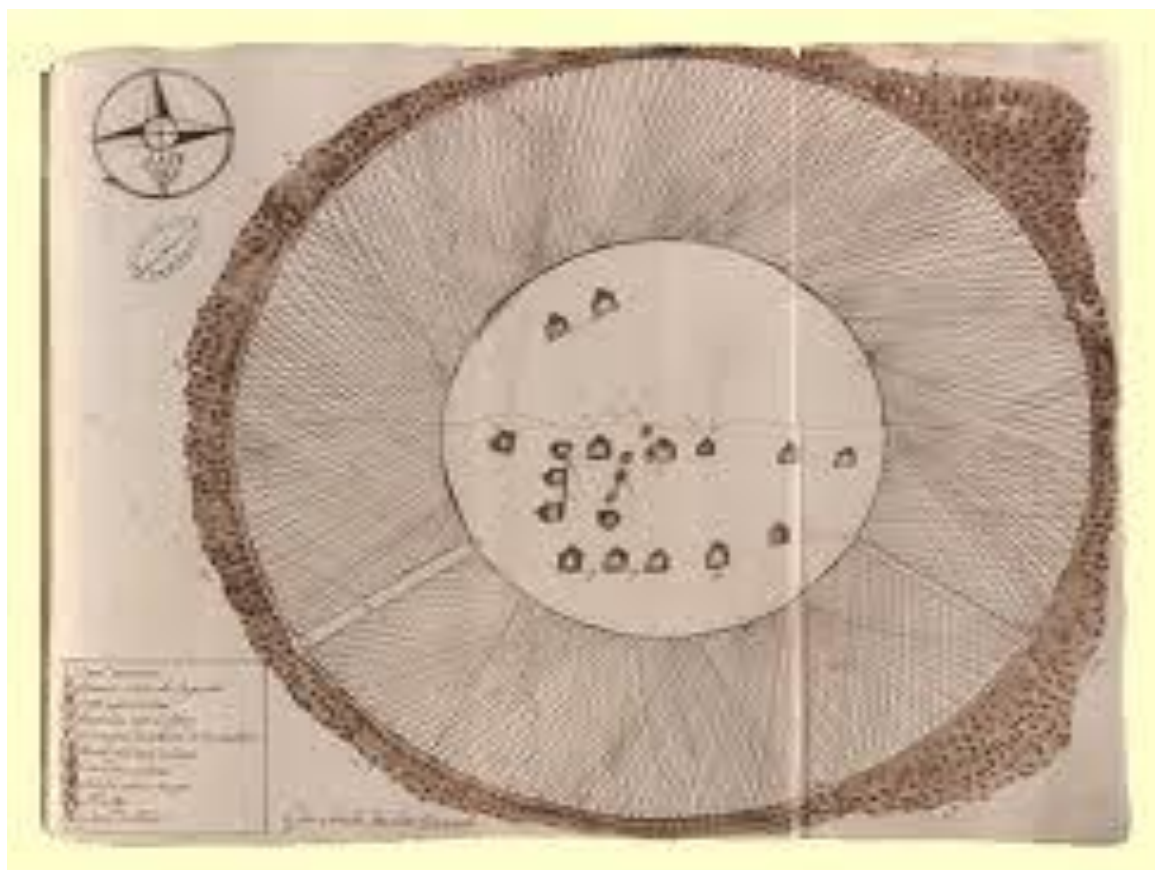
O quilombo é uma união fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência, resultante do esforço dos negros escravizados de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da organização de uma sociedade livre. Os quilombolas eram homens e mulheres que se recusavam a viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra esse sistema (MUNANGA; GOMES, 2006, p.72).

No Brasil, o quilombo mais conhecido e com mais expressividade é Palmares, que foi erguido na Serra da Barriga, Estado de Alagoas, no final do Século XVI. Palmares sobreviveu por mais de cem anos e possuía uma população de mais de 20.000 pessoas. Este quilombo foi liderado por Ganga-Zumba e Zumbi.

Em Palmares, seus habitantes desenvolveram uma dinâmica de troca, de trabalho e de estrutura social que revivia a organização social tradicional dos antigos reinos africanos: Congo, Angola, Benguela, Cabinda. Nesse processo, alianças e costumes eram estabelecidos e os chefes de grupos reuniam-se periodicamente em conselhos para decidir a vida em coletividade com a participação de todos (MUNANGA, GOMES, 2006, p.73).

Tal quilombo constituía-se, assim, em um território, conforme demonstra a figura 2, dividido ao meio, onde os dois pontos em separado são a sede do território e os demais são aquilombamentos diversos, cada qual com sua liderança.

Figura 12: Mapa histórico do Quilombo de Palmares em 1695.



Fonte: <http://berimbauverde.blogspot.com.br/2012/10/os-quilombos.html>

A estrutura organizacional de Palmares já foi muito estudada e ainda chama muita atenção, pois

Os negros de Palmares estabeleceram o primeiro Estado livre nas terras das Américas, um Estado africano pela forma como foi pensado e organizado, tanto do ponto de vista político quanto militar, sociocultural e econômico. No alto de uma serra imponente chamada, até hoje, de Serra da Barriga, havia um lugar rico em vegetação e alimentos (como frutas, animais de caça e pesca). Seus moradores a chamavam de Angola Janga, que significa, na língua quimbundo, “Angola Pequena”. Palmares dominava uma área territorial equivalente a um terço de Portugal. Na realidade Palmares não era um único quilombo. Ele era constituído de vários quilombos formando uma verdadeira fortaleza (MUNANGA, GOMES, 2006, p. 76).

As comunidades quilombolas nos remetem a vários tempos e espaços históricos: à África do século XVII, ao Brasil do final do século XVI, aos séculos seguintes, à resistência negra, e à energia vital. Portanto, é imperativo o estudo sobre as comunidades quilombolas inaugurando um novo caminho para se pensar um fazer pedagógico nas escolas do campo, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais, e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Para Ilka Boaventura Leite (2003, p. 333),

o quilombo constitui questão relevante desde os primeiros focos de resistência dos africanos ao escravismo colonial, reaparece no Brasil-República com a Frente Negra Brasileira (1930/40) e retorna à cena política no final dos anos 70, durante a redemocratização do país. Trata-se, portanto, de uma questão persistente, tendo na atualidade importante dimensão na luta dos afro-descendentes. Falar dos quilombos e dos quilombolas no cenário político atual é, portanto, falar de uma luta política e, conseqüentemente, uma reflexão científica em processo de construção.

Desta forma, podemos considerar que a concepção conceitual de quilombo ultrapassou o reducionismo de compreendê-lo apenas como implicação do binômio fuga-resistência e hoje alcança um entendimento mais elaborado, considerando suas variações de formatação e complexidade nas relações estabelecidas interna e externamente.

Em 1740, reportando-se ao rei de Portugal, o Conselho Ultramarino valeu-se da seguinte definição de quilombo: toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões neles.

Segundo Almeida (1999), o conceito de quilombo estabelecido pelo Conselho Ultramarino trazia em si cinco fortes elementos que descaracterizavam as estruturas das comunidades: 1) a fuga; 2) uma quantidade mínima de fugidos; 3) o isolamento geográfico; 4) moradia habitual – rancho; 5) autoconsumo e capacidade de reprodução. Contrariando tal conceito, o referido autor utiliza o exemplo do quilombo do Flechal no Maranhão, que localizava-se a cem metros da casa grande, e os casos de aquilombamentos ocorridos dentro das próprias senzalas com produção autônoma dos escravizados, principalmente em épocas de falência dos ciclos produtivos agrícolas e mineral.

Diversos trabalhos mais recentes a respeito de comunidades negras com origem mais diretamente relacionadas à escravidão têm demonstrado que a economia interna desses grupos está longe de representar um aspecto isolado

em relação às economias regionais da Colônia, do Império e da República. Em geral existiu, paralelamente à formação do aparato de perseguição aos fugitivos, uma rede de informações que ia desde as senzalas até muitos comerciantes locais. Estes últimos tinham grandes interesses na manutenção desses grupos porque lucravam com as trocas de produtos agrícolas por produtos que não eram produzidos no interior dos quilombos (SCHMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002, p.02).

Em contraposição à visão isolacionista de quilombo, que o considera agrupamento marginal ao mundo da escravidão, Flávio dos Santos Gomes se propõe a dar conta de demonstrar a realidade diversificada dos quilombos, trabalhando o conceito de campesinato negro ainda durante o regime de escravidão, dada uma complexa rede social permeada por aspectos multifacetados que envolveram, em determinadas regiões do Brasil, inúmeros movimentos sociais e práticas econômicas com interesses diversos (GOMES, 1996, p.36).

Para tanto, o autor utiliza as análises de Sidney Mintz, ao propor que a formação de um campesinato deve ser pensada como um processo histórico, em vez de um sistema tipológico e estático. Para este estudioso, os cativos com o sistema de roças e os quilombos organizados em comunidades, ao desenvolverem variadas práticas e relações econômicas (inclusive com acesso aos mercados locais), conquistam margens de autonomia e acabam por se transformar em protocamponeses.

No que se refere ao contexto histórico brasileiro, há que se atentar para as relações que se estabeleceram na formação do cenário rural e perceber um campesinato diversificado em territórios diferenciados e não unicamente como uma categoria analítica abstrata.

Devemos perceber e analisar as variadas relações de determinados setores rurais com a sociedade como um todo, incluindo aí estratégias de sobrevivência, ecossistemas, modo de vida e práticas culturais e econômicas. Além disso, é fundamental reconstruir os cenários das histórias, envolvendo os diversos setores camponeses e não camponeses numa determinada sociedade (GOMES, 2006, p.52).

Na reconstrução do cenário brasileiro, no que concerne a formação de um campesinato, as pesquisas de Gomes (2006) vão dar conta de que os cativos quilombos e as comunidades de senzalas desenvolveram práticas econômicas com as quais produziam excedentes que procuravam negociar em feiras e mercados, rompendo mais uma vez com o conceito de isolamento e da fuga.

Rio Bonito - Roga-se, Senhor Fiscal de ir até esse lugar, aos domingos, pelas três horas da tarde, para ver em uma casa perto da capelinha, um

ajuntamento de escravos vendendo quitandas suas - Periódico da região de Vassouras do final da década 1870 (GOMES, 2006, p.53).

Na década de 1970 do século XX, as abordagens sócio-antropológicas enfatizaram os aspectos organizativos e políticos. Para Clóvis Moura, o quilombo é uma forma de organização política de resistência à opressão. Pois, como podemos verificar, “a marronagem nos outros países ou a quilombagem no Brasil eram frutos das contradições estruturais do sistema escravista e refletiam, na sua dinâmica, em nível de conflito social, a negação desse sistema por parte dos oprimidos” (MOURA, 1987, p.12-13).

No calor da ebulição democrática da década de 1980, a questão dos quilombos assume um caráter de preservação de direitos das populações descendentes de africanos escravizados, as quais precisavam ter garantidos os seus territórios e tradições, numa luta que se consolidava na discussão de projetos para o país. Com base nesta ideia, Abdias Nascimento cunha o seguinte conceito: “Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio político em termos de igualitarismo econômico” (NASCIMENTO apud RATTS, 2006, p.313).

Acompanhando o desenvolvimento desta ideia, a Cartilha do Programa Brasil Quilombola proporciona uma reflexão interessante. Produzida pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), da Presidência da República, a cartilha apresenta que nos anos 1990 repercutiram as pressões causadas pelos acordos e leis assinados assumidos pelo Brasil, resultando, em novembro de 1995, na realização do I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas, em Brasília, que teve como tema “Terra, Produção e Cidadania para Quilombolas”.

Ao final, uma representação foi escolhida para encaminhar à Presidência da República um documento contendo as principais reivindicações aprovadas. No dia 20 de novembro do mesmo ano, a Marcha Zumbi dos Palmares, pela vida e cidadania, reuniu cerca de 30 mil pessoas, na Praça dos Três Poderes, em memória ao Tricentenário de Zumbi dos Palmares, circunscrevendo, formalmente, as contribuições e reivindicações da mais expressiva manifestação política do Movimento Negro na agenda nacional. É neste contexto que a questão quilombola entra no cenário nacional. O reconhecimento legal de direitos específicos, no que diz respeito a título de reconhecimento de domínio para as comunidades quilombolas, ensejou uma nova demanda, gerando proposições legislativas em âmbito federal e estadual, promovendo a edição de portarias e normas de procedimentos administrativos consoante à formulação de uma política de promoção social para este segmento (SEPPIR, 2005, p.12).

Já em 20 de novembro de 2003, *Dia da Consciência Negra*, foi estabelecido pelo Decreto Nº. 4.887, especificamente pelo seu artigo segundo, 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”.

Este Decreto, por adequar os meios de titulação ordenados pelo artigo 68 das Disposições Transitórias da Constituição Federal, vem fortalecer as mobilizações das comunidades frente às lutas e tensões pelo direito à terra, o que suscita novas demandas sociais e protagonistas políticos. Conseqüentemente, suscita também novos olhares acadêmicos em busca da compreensão de um cenário que, nos exatos cem anos que separam a abolição da Constituição Federal (1888-1988), pareceu não mudar tão vigorosamente como agora.

Para ilustrar este processo, entre as 189 comunidades quilombolas com títulos da terra expedidos até 08 de fevereiro de 2011, abordamos a experiência da Comunidade de São Bernardino, no município de Moju-PA. Esta comunidade pertence ao território quilombola Centro Ouro, titulada em 23 de novembro de 2006, congregando ainda as comunidades Centro Ouro e Nossa Senhora das Graças, totalizando 123 famílias em 5.243.1409 hectares.

Nesta região do Rio Moju, Vicente Salles (2005, p.102) trás à tona que “em 1872 o Pará contava com 23.090 escravos, sendo que Igarapé-Miri, comarca da qual fez parte o município de Moju, contava com 4.266 escravos”. O mesmo autor ainda descreve que

alguns mocambos se formaram nas proximidades da região da lavoura canavieira, bacias do rio Camim, Moju, Igarapé-Miri e Tocantins. Foram batidos facilmente alguns, outros nem chegaram a ser incomodados. A proximidade com o centro da maior concentração de escravos e da capital paraense favorecia a rápida nucleação dos escravos e o trabalho organizado da fuga para os mocambos (SALLES, 1971, p. 263).

Gomes (2005, p. 60) certifica sobre a presença de quilombos nesta região quando afirma que “no Rio Moju, próximo da Vila de São Miguel e Almas, uma outra expedição punitiva encontrou um mocambo de índios abandonado com ‘casas e muitas roçarias de mandioca”. Além disso, o Caderno do Instituto de Terras do Pará (Iterpa) que trata sobre territórios quilombolas defende que

as especificidades da região, que no início contribuíram para o retardamento da inserção dos escravos como mão de obra, tornaram-se aliadas dos escravos, promovendo inclusive uma distribuição mais interligada à sociedade escravocrata. Os quilombos eram constituídos por negros resistentes à escravidão, mais do que isso, negros que buscavam a inserção social, a cidadania. Muitos quilombolas estabeleciam relações econômicas com os demais atores sociais, portanto, permaneciam nos arredores dos povoados, constituindo-se como parte daquela sociedade (MARQUES; MALCHER, 2009, p. 20).

Aqui se ratifica mais uma vez a tese de que os quilombos eram comunidades dinâmicas. Pois, como afirma Pruth,

A maioria dos quilombos não era isolada, nem fisicamente, nem economicamente. Ao contrário mantinham consideráveis ligações econômicas com comerciantes, fazendeiros, donos de bares da sociedade colonial. Isso significava que o quilombo ganhou, não só autonomia econômica, mas muitas vezes também uma certa legitimidade aos olhos da sociedade que o cercava (PRUTH apud TRECCANI, 2006, p. 61).

Na contramão do que se produziu em relação à história dos quilombos no Brasil e nas Américas, uma nova historiografia vem sendo produzida e o protagonismo de negros/as é destacado na dissolução do sistema escravista. Os quilombos foram a realização de formas sociais e econômicas alternativas à sociedade do escravismo criminoso (CUNHA, 2012, p. 159), constituíram, portanto, espaços de liberdade, de dinâmica, de solidariedade e reelaboração do Continente Africano, fora da África. O quadro 06 a seguir faz uma síntese das principais resistências negras nas Américas e no Caribe:

Quadro 06: Resistência negra nas Américas e o Caribe

DENOMINAÇÃO	PAÍSES
Quilombos ou Mocambos	Brasil
Cumbes	Venezuela
Palenques	Colômbia e Cuba
Freevillages	Jamaica
Bush Societies	Suriname

Fonte: A diáspora africana na América Latina e o Caribe (2003).

Onde houve escravidão africana houve, por conseguinte, resistência, nomeadas na América Latina e Caribe como: quilombos, mocambos, palenques, cumbes, *freevillages* e

bush societies, que se constituíram em resistência política e coletiva, pois se organizavam para promoção de valores humanos, econômicos, sociais, políticos e culturais. No Brasil, quilombos históricos anteriores a Palmares, distribuíam-se pelas regiões do país, reproduzindo os ideais de liberdade e os valores civilizatórios africanos, e resistindo à retórica da barbárie produzida pelo colonizador.

Nessa perspectiva, o quadro a seguir apresenta os principais quilombos do Brasil, antes de Palmares.

Quadro 07 – Principais Quilombos do Brasil, antes de Palmares.

REGIÃO	ESTADO	QUILOMBOS
NORTE	Amapá	Oiapoque, Calcuene e Mazagão.
	Amazonas	Bacia do Rio Trombetas, Inferno, Cipotema, Urucurituba, Ituqui e Tingu.
	Pará	Alenquer (Rio Curuá), Óbidos (Rio Trombetas/Cuminá), Alcobaça (Tucuruí), Mola (Cametá), Caxiú (Rios Moju, Capim e Acará), Mocajuba, Paxibal e Itacu (Baião) Gurupi e Anajás.
NORDESTE	Bahia	Quilombo do Urubu, Jacuípe, Jaguaribe, Maragogipe, Maritiba, Campos de Cachoeira, Buraco do Tatu.
	Pernambuco	Quilombo do Catucá.
	Sergipe	Quilombo de Capela, Itabaiana, Divina Pastora, Itaporanga, Rosário, Engenho Brejo, Laranjeiras e Vila Nova.
CENTRO OESTE	Goiás	Quilombo de Kalunga.
	Mato Grosso	Quilombo de Quariterê.
SULDESTE	São Paulo	Quilombo do Jabaquara, Moji-Guaçu, Atibaia, Santos, Campinas, Piracicaba, Morro de Arraquara, Aldeia Pinheiros, Jundiá, Itapetinhiga, Monjunho.
SUL	Rio Grande do Sul	Quilombo de Serra Geral e Comissão.

Fonte: CPT/Guajarina.

Contemporaneamente, o quilombo traduz-se em afirmação de direitos que historicamente foram cerceados à população negra brasileira. Mobilização e resistência pressionaram o Estado Brasileiro a reparar os danos causados aos descendentes de africanos escravizados, culminando em 1988 no reconhecimento das terras que foram ocupadas

coletivamente por negros e negras, que se rebelaram contra o regime de escravidão. Com o estabelecimento do Art. 68 das disposições transitórias do Ato Constitucional, Art. 68, ficou declarado que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (BRASIL, 1988).

Fruto da luta do Centro de Defesa do Negro no Pará (CEDENPA), a titulação de terras quilombolas foi também incluída na Constituição Estadual. O Art 322 assevera que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. (CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DO PARÁ, 1988.)

Com o reconhecimento de suas terras, no texto da lei, as definições conceituais de comunidades quilombolas são produzidas como respostas à necessidade de soluções estruturais, históricas, culturais e jurídicas dessa população, articulando aos conceitos de patrimônio cultural e de bens materiais e imateriais (CUNHA JUNIOR, 2012, p. 163). Para tanto, o protagonismo do movimento negro no país foi de fundamental importância nesse processo, pois tratava-se de uma luta coletiva de negros do campo e negros da cidade, uma vez que estavam relacionados a uma história coletiva dos herdeiros d’África.

O movimento negro brasileiro é iniciado ainda na África, quando os/as aprisionados/as resistiam ao embarque; continua o movimento nos motins nos navios negreiros; nas rebeliões/revoltas de senzalas, nas formações de quilombos; na resistência de escravizados ao exercitar seus rituais afro-religiosos; realizar suas festas; fazer suas comidas e bebidas e tudo o mais, nós herdamos dessa gente africana. No livro “O Negro no Pará”, do Prof. Vicente Salles, está posto que as aglomerações de negros/as que se formaram fora do alcance/domínios dos escravocratas, durante o regime escravista, eram mais conhecidos como mocambos, havendo também registros do uso do termo quilombo (NILMA BENTES, ativista do Movimento Negro, em entrevista).

Esta luta então se corporificou, dentre tantas outras, na promulgação da Constituição Federal em 1988, precedida, no entanto, pela Comissão Pré-Constituinte, composta por militantes sociais que discutiam e encaminhavam as deliberações das bases. No tocante à pauta do movimento negro, a titulação das terras quilombolas compunha o conjunto de ações de combate ao racismo e de reconhecimento e valorização das heranças africanas no território nacional. Importa destacar o texto do Ato Constitucional, *Art. 68*, o qual foi elaborado pelo movimento negro dos Estados do Pará e Maranhão, conforme afirma Nilma Bentes.

Em vista disso, várias proposições ligadas à eliminação do racismo foram encaminhadas. É possível que muitos ativistas tenham levado a proposição ligada à titulação das terras das comunidades negras rurais, mas, com certeza, o CEDENPA e o CCN/MA (Centro de Cultura Negra do Maranhão), apresentaram essa (e outras propostas), a qual veio se tornar o ART 68-ADCT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias).

A participação do Movimento Negro Paraense nas discussões em relação ao reconhecimento das comunidades quilombolas está diretamente relacionado à existência de inúmeros quilombos formados do Pará, a partir de 1800, tais como: os Mocambos de Mocajuba, instalados às margens dos rios Mojuim e Mocajuba; os mocambos da Zona Guajarina, e o Mocambo de Alcobaça, o qual possui mais de 300 habitantes e era liderado por Felipa Maria Aranha. Bentes (2013) afirma que “*a organização interna desse Mocambo, assemelha-se a uma comuna repuplicana*”, dado o nível de estratégias de sobrevivência adotadas, assim como de resistência, e o número expressivo de moradores. Ela destaca ainda os Mocambos de Caxiú, com mais de 400 moradores e liderado pelo Preto Félix, seguidor de Eduardo Angelin, um dos líderes da Cabanagem; e por fim cita os Mocambos de Tabatinga, na região do Baixo Tocantins, e destaca os Mocambos do Trombetas e Curuá. Assim, a formação de tais quilombos/mocambos vem evidenciar, mais uma vez, a notoriedade dos escravizados em rebelar-se contra o sistema opressor.

Foi necessária, portanto, uma conjugação de forças, entre as milícias de Santarém, Alenquer, Monte Alegre e Óbidos, para destruir, por volta de 1857, os quilombos/mocambos Inferno e Cipotema. Bentes destaca ainda que

Um negro de nome Anástacio, com os remanescentes do Inferno e Cipotema, organizaram um novo quilombo no Trombetas. A principal povoação do mocambo era a Cidade da Maravilha, que foi destruída pelos próprios negros, por volta de 1868, ao tomarem conhecimento, através dos regatões, que estava sendo organizada uma expedição, em Santarém, para atacar a Cidade. (BENTES, 2013, p. 40).

Tanto os aspectos históricos quanto os contemporâneos que envolvem os quilombos denotam a resistência do povo negro. O Brasil obrigou-se por longos 400 anos com a escravidão que produziu marcas indeléveis nos africanos escravizados e em seus descendentes, estes, por sua vez, exigem do Estado reparação aos danos causados e reafirmam, por meio da construção de uma nova identidade, que não se eliminam valores, crenças, conhecimentos e sentimentos cerceando direitos humanos, pelo contrário, a resistência negra organizada nos quilombos reverberou na luta atual, quando cada negro/a

consciente de sua negritude incorporaram a luta de seus ancestrais e passaram a cobrar do Estado uma postura objetiva no combate ao racismo que expropria direitos básicos de cidadania.

Hoje, o conceito de quilombo remete a conceitos fortes e conscientes, com implicações nos campos da reforma agrária, da posse e uso de terras. Tal conceito trabalha o campo das identidades culturais e dos direitos a elas referidos confortando o campo da territorialidade e questões fundiárias, às áreas políticas de educação, cultura e saúde. [...] As definições de quilombos portanto, nos remetem a cultura, identidade, territorialidade, propriedades, bens econômicos, sociais, culturais e políticos (CUNHA JR, 2012, p.163).

Neste sentido, tratar das questões que envolvem as comunidades quilombolas requer conhecer os processos de resistência da população negra para reconhecer a diversidade brasileira, não no sentido da soma das diferenças, mas na dinâmica da construção social, histórica e cultural das diferenças, pois

Somente reconhecer e respeitar as diferenças não é tudo. É preciso compreender como as diferenças são tratadas como desiguais no contexto das relações de poder. Respeitar as diferenças é uma postura ética e também a concretização dos direitos humanos, sociais e econômicos (BRASIL, 2012, p. 13).

A presente pesquisa, realizada no Território do rio Jambuaçu, no município de Moju-PA, revelou aspectos históricos da formação dos quilombos na região, a luta contra a escravaria local, as estratégias de territorialização dos negros/as, assim como a afirmação de suas identidades por meio da história, memória e cultura que os liga ao Continente Africano e a seus aspectos civilizatórios, reelaborados nas terras de Sta. Maria de Minrindeua, Oxalá de Jacundaí, Santo Cristo, Bom Jesus do Centro Ouro, São Bernadino, São Manuel, Santa Ana do Baixo, Conceição de Mirindeua, Ribeira, Sta. Maria de Traquateua, Sta. Luzia de Traquateua, Km 40 e Nossa Senhora das Graças (comunidades que compõem o referido território). Portanto, os conceitos apresentados sobre quilombos, “vem como respostas à necessidade de solução de problemas estruturais, históricos, culturais e jurídicos dessa população” (CUNHA JR, 2012, p.163).

Aqui me reporto novamente a um excerto da fala de Messias, posta no início deste capítulo, *“Essa é a minha história, é a história que eu sei contar que vai ser dos meus filhos, dos meus netos, bisneto”*, para dar passagem à discussão acerca da Identidade Quilombola (IQ) e o sentido de uma educação para os sujeitos do campo, com vistas a alcançar os

objetivos desta pesquisa, que centra sua atenção na educação destinada aos quilombolas do Jambuaçu. Acredito que a experiência educacional concebida no seio do movimento dos trabalhadores rurais, questão possível dado ao princípio contra hegemônico, e a qual se propõe a Educação do Campo, pode ser efetivada por meio do diálogo entre seu diferentes sujeitos.

Para Caldart (2011),

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a algumas formas de organização popular, outros não; há ainda diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas. Na trajetória do movimento por uma educação do campo estamos construindo alguns aprendizados básicos sobre estas diferenças, que talvez já possamos mesmo ser considerados traços de nossa identidade (CALDART, 2011, p.153).

Por meio dos debates ocorridos em nível nacional à respeito da identidade das escolas do campo, pode-se verificar que há avanços no sentido de evidenciar as histórias próprias dos sujeitos, não tratada nas discussões iniciais. Tal questão demonstra como é dinâmica a construção da identidade das escolas do campo, em nível conceptual, isto porque,

Para tratar dessas questões precisamos de explicações que possam esclarecer os conceitos centrais envolvidos nessa discussão, bem como de um quadro teórico que possa nos dar uma compreensão mais ampla dos processos que estão envolvidos na construção da identidade (SILVA, 2012, p. 13).

Trazer a temática das relações raciais para o contexto da educação em todos os níveis e modalidades de ensino tem sido a proposição do Movimento Negro Brasileiro, na perspectiva de suprir as lacunas deixadas no tocante à população africana e sua determinante participação na formação da sociedade brasileira.

Assim sendo, aproximar às questões teóricas, os conceitos centrais que dão sustentação à formação das Comunidades Quilombolas no Brasil, configura-se um exercício dialético para se compreender sobre qual identidade da escola do campo podemos falar. A identidade da escola do campo é a de uma escola de pescadores, de seringueiros, de meeiros, de quilombolas e de demais sujeitos que tem uma identidade comum ser “parte do povo

brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política e cultural” (CALDART, 2011, p.153).

Portanto, falamos de um projeto coletivo que envolve os diferentes sujeitos componentes do campo brasileiro, os quais reivindicam políticas públicas específicas, e que, para tanto, mobilizam diversos setores da sociedade e movimentos sociais que objetivam uma sociedade justa, fraterna e livre.

3.2 IDENTIDADE QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO

Eu sou quilombola, porque eu nasci aqui, tô morando aqui, aqui que tá minhas raízes, minha avó, uma preta danada que criou 17 filhos, que batia nos omi tudo daqui (risos) e que nós aprendemo a gostar daqui [...] mas eu num saio daqui é nunca, nem que me pague (LUANDO-Entrevistado nasceu na comunidade).

Como vimos anteriormente, os quilombos se formavam de várias maneiras: pela via da fuga, pela organização de negros libertos, por heranças, por meio das comunidades de senzalas, dentre tantas outras formas. Tais espaços se constituíam na perspectiva de se instituir um lugar de pertencimento, como traduzido nas palavras da Luando, quando evidencia com orgulho a força de sua avó, assim como a relação com o lugar. Esta ideia me permite construir na mente a figura de uma árvore com suas raízes bem profundas, fincadas na terra, de forma singela, mas de notória sabedoria, que justifica as proposições teóricas que evidenciam o sentido de ser quilombola, e de ser protagonista da história que envolve a formação das comunidades quilombolas.

Cabe observar que a dimensão dada ao termo quilombo diz respeito a um posicionamento político que dá visibilidade a luta dos atores envolvidos no processo de estruturação dessas comunidades, que resulta na construção de uma identidade própria, tendo na resistência o “fator cultural que unifica e agrega o grupo” (TEIXEIRA, 2013,p.244). As evidências desse processo identitário estão traduzidas nas dinâmicas estabelecidas pelos quilombados, na medida em que,

Não só baseadas em trocas mercantis, mas também em interações e permutas simbólicas, movidos por relações de família e parentesco baseadas em procedências comuns, escravos, libertos, camponeses e quilombolas podem

ter constituído espaços de solidariedade (não obstante tensões e conflitos) a despeito das diferenças de status. Com o controle social sobre as comunidades de senzalas (constituídas por livres, libertos ou escravos), havia – de modo geral – reduzido o espaço de mobilidade social, não obstante as hierarquias entre homens, mulheres, cativos, livres, libertos, crioulos e africanos, suas ocupações e parentesco. Embora houvesse níveis de relações e solidariedade (sociais, culturais e econômicos), setores camponeses negros devem ter mantido a própria identidade (GOMES, 2006, p.58).

Num processo contínuo de afirmação, reivindicação de direitos e reparações, esse grupo de sujeitos coletivos não assimilaram a identidade legitimadora das instituições repressoras que perseguiram os que se aquilombavam, pelo contrário, organizaram-se no que pode ser considerado uma identidade-projeto, no sentido conferido por MUNANGA (2005). Ou seja, “*com base no material cultural a sua disposição construíram uma nova identidade que definiu sua posição na sociedade e, conseqüentemente, se propõem em transformar o conjunto da estrutura social*”. Esta ideia fez cair por terra o projeto do Estado que defendia os interesses dos escravocratas, perseguindo e adotando medidas que viessem a coibir os agrupamentos negros. A título de exemplo, podemos citar algumas medidas que tinham por objetivo desfazer os ajuntamentos de escravizados no Estado do Pará:

- a Companhia de Pedestres;
- o Corpo dos Ligeiros;
- a Corporação de Capitães-do-mato, criada por meio da Lei Municipal Nº. 99, de 3 de julho de 1841.

Com estratégia de coibição à formação de novos quilombos, “havia prêmios para o aprisionamento de escravos, esses prêmios que variaram com a época em Reis” (BENTES, 2014, p.41). O quadro a seguir mostra como se configuraram estes prêmios de aprisionamento em mocambos.

Quadro 08: Prêmios concedidos pelo aprisionamento de escravos.

Locais	1851	1852	1865
a) Apreensão no povoado	3 mil	10 mil	---
b) Em matas e lugares ermos	8 mil	20 mil	---
c) Quilombos/Mocambos	25 mil	50 mil	150 mil
d) Indicação confirmada de quilombos	---	200 mil	500 mil

Fonte: Grupo de Estudos Afro-Amazônico (GEAM/UFPa) – Nilma Bentes (2014).

Como pode ser verificado no quadro 08, há considerável aumento no valor do “prêmio” a ser pago pela captura e denúncia de agrupamentos negros com o passar dos anos, o que entendo como forte indício de que, mesmo com a adoção do pagamento de “prêmios”, a intensificação dos ajuntamentos foi acontecendo. Isso pode ser verificado na medida em que no ano de 1851 não havia valor estipulado para (d), ao passo que no ano seguinte, 1852 para (d) paga-se o valor de 200 mil Réis, chegando a 500 mil Réis em 1865.

Além do ordenamento legal, havia a vigilância da imprensa que se mantinha como braço forte na defesa dos escravocratas, em detrimento da organização dos quilombos:

Previne-se ao Sr. Fiscal do 1º Distrito, que deve ser mais ativo no exercício das suas funções, olhando com atenção ao ajuntamento de prestas que se faz na Ponte da Pedra, Largo do Pelourinho, Largo do Ver-o-Peso, Travessa do Pelourinho, canto da Rua Formosa, Beco da Sé, e outros lugares, que é contra a disposição do artigo 86 do Código de Postura vigente, olhando também com atenção ao artigo 155 do mesmo Código, do contrário trataremos à coleção o motivo porque S. Mcê. Não cumpre com estes referidos artigos, mas como nós temos boas esperanças, no Sr. presidente da Câmara, por isso talvez, ele, lendo este pedacinho, ponha ou mande pôr em execução estes artigos (PUBLICADOR PARAENSE, 1851).

Mesmo com todo aparato adotado para coibir o avanço dos agrupamentos de negros, podemos verificar que o projeto dos quilombolas foi mais eficiente, na medida em que,

O negro aprendeu a se organizar. Chegou o momento em que a fuga não era mais uma aventura com resultados indefinidos [...] Organizada a fuga, os quilombos cresceram rapidamente, pois eram o principal foco de atração dos negros escapados das cidades e fazendas (SALLES, 1971, p.111-112).

A fuga configura-se, neste sentido, como elemento basilar do projeto coletivo de resistência da população negra escravizada, foi por meio dela que a unidade na luta se concretizou a ponto de intimidar o sistema capitalista, representado pela sociedade escravista da época. Esta condição dava contorno a uma nova forma de organização social alternativa pautada em princípios de liberdade, solidariedade e desenvolvimento, que subverteu a ordem senhorial.

Para Acevedo (1998, p. 67),

O quilombo foi possivelmente o limite do regime de propriedade e de produção escravista, como também do domínio social e político articulado a essa formação social. Nesse sentido atinge profundamente a ordem escravista, tendo como resposta a repressão e a estigmatização por parte dos senhores e autoridades.

Assim, a formação dos quilombos contrariou todas as expectativas e tratamentos hostis em relação à nova concepção de sociedade que se espalhava pelo território nacional, que perpassava pela argumentação negativa que atingiria diretamente os que se beneficiavam da escravidão à insustentabilidade dessas comunidades, como intentou o Conselho Ultramarino em 1740: “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões neles”, argumentos que caíram por terra, a exemplo de Palmares, e tantos outros quilombos formados nas regiões de introdução de escravaria no país.

Os agrupamentos quilombolas compunham o repertório de lutas em favor da abolição da escravatura e com esta estariam resolvidos os problemas de exclusão, em todos os níveis, da população negra brasileira. Ledo engano, pois “Nada mudou. Até hoje, a maioria de nós negros realiza os mesmos serviços que os escravos realizavam, não houve ascensão vertical, e a exploração continuou” (BENTES, 2014, p.47).

Com a abolição jurídica do regime escravista, muitos desses agrupamentos continuaram, outros foram formados, e passaram a ser identificadas como “terras de preto” ou “comunidades negras rurais”, porém, os problemas que passaram a atingir os negros agrupados em novos territórios estavam relacionados ao direito de permanecer nas terras que foram ocupadas tradicionalmente, cerceados pela existência da Lei de Terras de 1850, haja vista que “pela mesma lei de terras, eles foram impedidos de se apossar de terrenos” (STEDILE, 2011, p.24), assim como foram também vitimizados pela ação criminosa de invasão dessas terras por grandes fazendeiros, posseiros e grileiros.

A questão central da Identidade Quilombola, portanto, diz respeito a todo esse processo histórico de formação das antigas comunidades de negros e a importância delas na construção de um projeto de sociedade com justiça social para todos. No processo de redemocratização do estado brasileiro, as discussões em torno da reforma agrária ganham força, mediante os intensos debates provocados pelos movimentos sociais, e é quando a questão das comunidades quilombolas vem à tona.

Dados do relatório do 7º Encontro de Negros do Norte e Nordeste, realizado em Belém, no período de 09 a 12 de julho de 1987, registram o andamento da questão do negro na Constituinte, onde a questão da regularização das terras ocupadas por negros, remetendo-se ao período da escravidão, fosse reconhecida como propriedade definitiva:

Paulo Vilhena: Destacou em primeiro lugar, que as questões do Negro estavam sendo tratadas na Subcomissão da Ordem Social (Nº. 7), que em seu

relatório apresentou um total de 125 artigos, sendo 34 deles ligados à problemática do Negro. Em vista do pouco tempo disponível, Paulo achou por bem se reportar aos que considerou mais importante, para a questão específica:

Art. 107 – Fica declarada a propriedade definitiva das terras ocupadas pelas Comunidades Negras remanescente dos antigos quilombos, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. Ficam tombadas essas terras, bem como todos os documentos referentes à História dos quilombolas no Brasil. (CEDENPA, 1987, p.20).

A figura 13 a seguir mostra o cartaz do 7º Encontro de Negros do Norte e Nordeste, realizado em Belém, no período de 09 a 12 de julho de 1987, cujo debate tratava principalmente da questão do negro na Constituinte.

Figura 13: Cartaz do 7º Encontro de Negros do Norte e Nordeste, realizado em Belém-PA



Fonte: CEDENPA.

A organização das comunidades negras rurais girava em torno de uma unidade identitária que se propunha a romper com a lógica estabelecida pelo Estado, que categorizava os espaços rurais com base na estrutura agrária herdada da Lei de Terras de 1850. Para o Censo Agropecuário do IBGE e das Estatísticas cadastrais do INCRA, só existiam duas categorias censitárias: *estabelecimentos* e a *imóvel rural*.

- Considerou-se *Estabelecimento* agropecuário todo terreno de área contínua, independente do tamanho ou situação (urbana ou rural), formado de uma ou mais parcelas, subordinado a um único produto, onde e processasse uma exploração agropecuária.
- Considerou-se *Imóvel Rural* o prédio rústico, de área contínua, formado de uma ou mais parcelas de terra, *pertencentes a um mesmo do dono, que seja ou possa ser utilizado* em exploração agrícola, pecuária, extrativa vegetal ou agroindustrial, independente de sua localização na zona rural ou urbana do município.

Assim, nem todos os espaços rurais enquadravam-se nas categorias censitárias apresentadas, pois não possuíam as características pré-estabelecidas. Neste contexto de queda, identidade quilombola é forjada como processo político-organizativo que reivindicava o direito de permanecer nas terras herdadas de seus ancestrais, sem que condições ou características lhes fossem atribuídas, adotando, para tanto, o critério da autodefinição. Conforme Manzatti (2008),

Não devemos falar se uma comunidade é ou não quilombola, denominar-se deste modo cabe exclusivamente a mesma. Contudo, o fato de resistirem é algo que os afirma, seja pela manutenção de uma cultura que partilha de práticas coletivas. Atualmente tem-se a seguinte preocupação: quando um quilombo deixa de ser um protesto, resistência, ele passa a ser uma política de Estado. Deste modo o símbolo da resistência não pode ser esquecido, caso contrário tem-se a perda da identidade e assim do marco precioso que diferencia o quilombo da sociedade como um todo. É esta marca associada à resistência que lhes atribui direitos diferenciados.

Tais comunidades, no entanto, não precisavam de classificação, precisavam de reconhecimento e garantia de direitos. No processo de redemocratização do Estado, os próprios sujeitos se auto-representam com critérios político-organizativos que norteiam suas mobilizações e forjaram a coesão em torno de uma identidade, a identidade quilombola. Esta que foi construída a partir de símbolos e valores, repletos de significados aos sujeitos que estão a reivindicar essa identidade, do sentimento de pertencimento, dos laços de parentescos, do passado comum e da memória, que “tem um papel fundamental na afirmação da identidade do grupo, pois é nela que se fundamenta o continuum entre passado-presente, num jogo de ressignificados e reelaborações, construídos coletivamente (SANTANA, 2005, p. 57).

A efetivação do reconhecimento às antigas terras de preto, terras de santo, terras de herança e comunidades negras rurais, aconteceu na forma da Lei, Art. 68 do Ato das disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988. Este direito é fruto da árdua luta dos negros/as organizados neste país. O dispositivo constitucional, portanto, representa um marco na consolidação da Identidade Quilombola, porém, como afirma Teixeira (2014), “a Identidade Quilombola tem causado grandes discussões e sua afirmação é um fator impactante sobre as questões de acesso à terra e propriedades”, isto porque a justiça social que propõe o ato constitucional não se efetiva em nível do título definitivos dessas terras.

Na busca pelo reconhecimento e garantia dos direitos identitários e étnicos, houve por parte dos sujeitos envolvidos no processo, vários encontros e reuniões que acentuaram o debate em torno da legalização de suas terras, com foco na então reconhecida Identidade Quilombola, a saber:

- ✓ I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais, realizado em Brasília (DF) no período de 17 a 19 de novembro de 1995;
- ✓ I e da II Reunião da Comissão Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, realizadas respectivamente em Bom Jesus da Lapa (BA), nos dias 11 e 12 de maio de 1996, e em São Luís (MA), nos dias 17 e 18 de agosto de 1996;
- ✓ Comissão Nacional Provisória de Articulação das Comunidades Rurais Quilombolas (CNACNRQ), composta de oito integrantes: sete representantes de associações locais - Conceição das Crioulas (PE), Silêncio do Matá (PA), Rio das Rãs (BA), Kalungas (GO), Mimbó (PI), Furnas do Dionísio e Boa Sorte (MS) - e uma entidade de representação em nível regional a Coordenação Estadual dos Quilombos do Maranhão;
- ✓ Em 20 de novembro de 1997, foi fundada a Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão (ACONERUQ), congregando centenas de situações classificadas como quilombo.

No Estado do Pará, a questão em torno do reconhecimento das terras quilombolas, foi amplamente debatida por meio da realização de quatro encontros de comunidades negras rurais, os “*Encontros Raízes Negras*”. Todavia, para Amaral (2006), “o nome Raízes, já revelara a sua intenção de aglutinar sujeitos da mesma origem, neste caso, de origem em África ou de raízes negras.

O primeiro encontro foi realizado em 1985 no Quilombo do Pacoval, no município de Alenquer-PA, cujo tema era: “Do entrelaçar de nossas diferentes raízes, brota o rebento da esperança”. A figura a seguir mostra o cartaz do I Encontro de Raízes Negras no Pará.

Figura 14: Cartaz do I Encontro de Comunidades Negras no Pará.

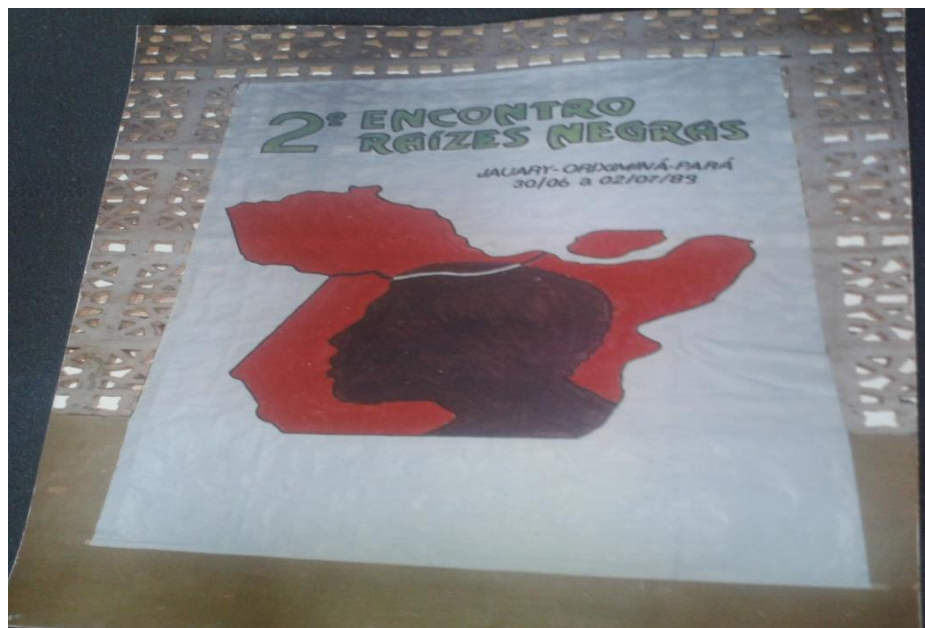


Fonte: CEDENPA.

No Estado do Pará o referido tema foi extremo significado, pois coloca em evidência o projeto coletivo a que se propunha a construção da Identidade Quilombola, com base nas diferentes formas de ocupação dos espaços negros, unificados tão somente pelo elemento embrionário, África.

O segundo encontro foi realizado no Quilombo do Jauary, no município de Oriximiná-PA, em 1989, conforme figura 15 a seguir.

Figura 15: Cartaz do II Encontro de Comunidades Negras no Pará.



Fonte: CEDENPA.

O terceiro encontro foi realizado na Comunidade Quilombola chamada Silêncio do Matá, localizada no Município de Óbidos-PA, em 1990, conforme figura 16 a seguir.

Figura 16: Cartaz do III Encontro de Comunidades Negras no Pará.



Fonte: CEDENPA.

O objetivo do terceiro encontro era fortalecer e organizar a luta, com vistas a agilização do processo de titulação das terras quilombolas. Novamente é possível verificar no tema do evento a referência ao projeto coletivo, que os identifica em torno de uma única identidade: “Quilombo ontem, hoje e amanhã: resistência, bem estar e organização”. Destaca-se que a obtenção do título definitivo das terras do “Silêncio do Matá” só ocorreu em 2000.

O quarto encontro aconteceu no quilombo de Tapajem, município de Oriximiná-PA, no ano de 1991. Ainda no ano de realização do referido evento, não havia ocorrido a titulação das terras ocupadas pelos quilombolas, neste momento assumindo esta auto definição. A titulação das terras ocupadas por eles somente ocorreu no ano de 2000, porém esses quilombolas já se encontravam sob as ameaças das investidas dos grandes projetos de extração de minério, ocorridas dentro de suas terras.

O objetivo do quarto encontro era discutir a preservação dos recursos naturais e, conseqüentemente, a sobrevivência da comunidade, atingidos pelo projeto de mineração e do setor elétrico instalados na região. O tema, portanto, do evento foi: “A luta ecológica, o negro e sua cultura”, conforme figura 17 a seguir.

Figura 17: Cartaz do IV Encontro de Comunidades Negras no Pará.



Fonte: CEDENPA.

Como resultados desses encontros tem-se a organização das comunidades em Associações, como também a inclusão do reconhecimento das terras quilombolas na

Constituinte Estadual, uma das primeiras constituições a reconhecer o direito dos quilombolas a titulação de suas terras.

É também na articulação do Movimento Negro do Pará, mais especificamente do CEDENPA com as comunidades quilombolas, que se produziu o primeiro mapeamento das Comunidades Quilombolas no Pará, no período de 1998 a 2000, totalizando 253 comunidades, como pode ser observado no quadro 09, das Comunidades negras rurais no Estado do Pará.

Quadro 09: Comunidades negras rurais no Estado do Pará por grandes áreas e municípios.

ÁREAS	TOTAL	COMUNIDADES IDENTIFICADAS	MUNICÍPIOS
Grande Belém; Região Guajarina e Marajó	50	Abacatal; Acaraqui; África; Bacabal; Bahia do Sol; Boa Vista do Arauaia; Boa Vista do Guamá; Boa Vista; Caldeirão; Cataeandeuá; Catiuaia; Monte Alegre; Comunidade do Lago; Es pírito Santo; Flexal; Guajará Miri; Itancoã; Itancoanzinho; Itapuama; Jabaquara; acaréquara; Jamurim; Iha Grande; Maracujá; N. Sra. de Nazaré; N.Sra. de Nazaré I; N. Sra. do Bom Remédio; N. Sra. do Pau Podre; N. Sra. do P erpétuo Socorro; N. Sra. do P erpétuo Socorro I; Olho d'água ou Jupuba; Paraíso; Piratuba; Piriquitaquara; Salvar Mangueira; Sagrado Coração de Jesus Santa Cruz da Tapera; Santa Maria; Santa Quitéria; Santana do Arari; São Benedito; São José; São Sebastião; Sítio Bosque; Tapera; Terra Alta; Tracauateua; Trindade; Vila Maiuatá.	Acará; Belém; Ananindeua; Abaetetuba; Moju; Ponta de Pedras; Anajás; Salvaterra; Soure;
Região Bragantina e Gurupi Região Bragantina e Gurupi	50	África ou Macapazinho; Aningal; Alto Bonito; Apeteua; Areais; Bela Aurora; Bela Vista; Biteua; Boa Vista do Itá; Campinense; Camiranga; Conceição do Itá; Cravo; Cuxiú; Itabola; Itamoari; Jibóia; João Grande; Km 47; Lage; Macapazinho; Menino Jesus; Mocambo; Mururé; Muruteuazinho; Narcisa; Nossa Senhora de Fátima; Paca; Pau Amarelo; Pau d'Arco; Pau de Remo; Pernambuco; Peroba; Pimenteira; Pitimandeuá; Retiro; Rua Nova; Santa Rita do Barreiro; Santo Antônio; São Francisco do Itá; São José de Pataueteua; São José do Piriá; São Luis ; São Pedro de Crateua; Serra do Piriá ou Centro Alegre; Tauari; Travessão; Urubutingal; Vila do Carmo.	Apeú; Bonito; Bujaru; Cachoeira do Piriá; Inangapi; Capitão Poço; Santa Isabel; Castanhal; São Miguel do Guamá; Trairão do Pará; Vizeu
Região Tocantina	76	América; Anapu; Ananim; Anilzinho; Arequembau; Bailique; Bailique Centro; Bailique Estrada; Baixinha; Balieiro; Boa Esperança; Boa Vista; Buaibara; Calados; Campelo; Carapajó; Carará; Cardoso; Costeira; Cupu; Curuçambaba; Engenho; Espírito Santo; Flexal; França; Igarapé Preto; Igarapezinho; Itabatinga; Itaperucu; Itaúba; Jaituba; Jarauacá; Joana Peres; Juaba; Jupati; Laguinho; Mangabeira; Maracanã; Maracu do Carmo; Maracu Espírito Santo; Maracu Santa Maria; Maranhão; Melanciar; Menino Deus; Mola; Mupi-Torão; N.Sra. Aparecida; Pachubal; Pampelônia; Paritá-Mirim; Pindoba; Porto Alegre; Porto do Campo; Porto Grande; Porto Seguro; Poução; Prainha; Rio Branco; Rio Preto; Santa Fé; Santo Antônio; Santíssima Trindade; São Benedito; São Bernardo; Serrinha; Taperocu; Tatuquara; Teófilo; Tijuquaquara; Timbó; Tomázia; Umarizal Beira; Umarizal; Umarizal Centro; Valginha; Varginha; Vila do Carmo; Vila Dutre; Vilza Vizânia.	Baião; Cametá; Mocajuba; Oeiras do Pará; Bagre;
Médio Amazonas - Santarém e Itaibuba	27	Acari; Apé; Apolinário; Araça; Arancuã; Arapemã; Arariquara; Bacabal; Beiradão do Trombetas; Bom Jardim; Cachoeira Cuipeua; Curuá; Estrada de I Beke; Juquiri; Mateus; Miritituba; Moura; Murumuru; Murumurutuba; Mussura; Nnhamundá; Piafu; Sagrado Coração; Salgado; São Pedro; Saracura; Tiningu.	Monte Alegre Santarém; Itaibuba;

Trombetas e Erepecuru	50	Abuí Grande; Abuí; Abuizinho; Acapu; Acapuzinho; Água Fria; Alenquer; Anilzinho; Araçá/Barra Mansa; Arapucu; Bacabal; Boa Vista-Cuminá; Boqueirão; Campo Alegre-Cuminá; Castanhanduba; Cipotema; Cuecé; Curuá; Erepecuru; Flexal; Modongo; Igarapé-Açu dos Lopes ; Jacaré; Jarauacá; Jauari; Lago do Ajudante; Laguinho; Luanda; Mãe-Cuê; Muratubinha; Nossa Senhora das Graças; Pacoval; Pancada; Paraná de Baixo; Paraná do Abuí; Pataua do Umirizal; Peruara; Rapa Pau; Samaúma; Santa Terezinha; Santo Antônio; São José/Cheiro Verde; São José; Sapucuá; Sarauacá; Silêncio do Matá; Tapagem; Tapi; Terra Preta; Varre Vento.	Alenquer; Oriximiná; Óbidos;
Total	253		31

Fonte: Pesquisa *Mapeamento de comunidades negras rurais no Estado do Pará*. Convênio NAEA/UFPA/SECTAM/FADESP -1998-2000. Base de dados inicial, CEDENPA. STR's do Estado do Pará e FATAGRI.

É, portanto, a identidade quilombola um posicionamento político, que diz respeito à tomada de consciência do pertencimento étnico construído pelos sujeitos contemporâneos que se estruturam por meio de valores civilizatórios históricos ligados a África. Esta dimensão é intocável e tem implicado uma série de políticas voltadas ao atendimento dessa população de acordo com sua especificidade como, por exemplo, o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Escolar Quilombola, por meio da Resolução CNE Nº. 08/2012.

Tais diretrizes estabelecem a Educação Quilombola como modalidade de Ensino, que se fundamenta e alimenta da memória coletiva, das línguas reminiscentes, dos marcos civilizatórios, das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção, do trabalho, do acervo e repertório orais, dos festejos, usos, tradições e demais elementos que formam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e da territorialidade.

Estas, por sua vez, são fruto do protagonismo do movimento negro e quilombola brasileiro que cobram a ampliação da concepção de políticas universais e igualitárias constituídas pelo Estado Brasileiro e entendem as comunidades quilombolas como:

I - os grupos étnico-raciais definidos por auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;

II - comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições,

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas (que se conserva na memória) que permitem perpetuar sua memória;

III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros. (RESOLUÇÃO Nº. 08/2012).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o conceito atribuído às comunidades quilombolas vai dar conta não somente da questão espacial, mas também do contexto político da herança africana, que dizem respeito à parcela da população negra brasileira, exigindo do Estado superação da postura de neutralidade estatal, requerendo políticas afirmativas, assim como políticas que contemplem suas diferenças e que tratem os coletivos diversos como cidadãos de direitos.

Neste sentido, fica estabelecido que a Educação Escolar Quilombola que faz parte da demanda histórica por educação escolar requerida pelo movimento social negro e quilombola, traz o questionamento do currículo escolar, do material didático, da arquitetura, da alimentação e reivindica a inclusão da temática racial na formação de professores. É também fruto da discussão da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, e figura enquanto Ação Afirmativa que visa transformar positivamente a ordem cultural, pedagógica e psicológica, alicerçadas no mito da democracia racial que atinge particularmente os/as negros/as.

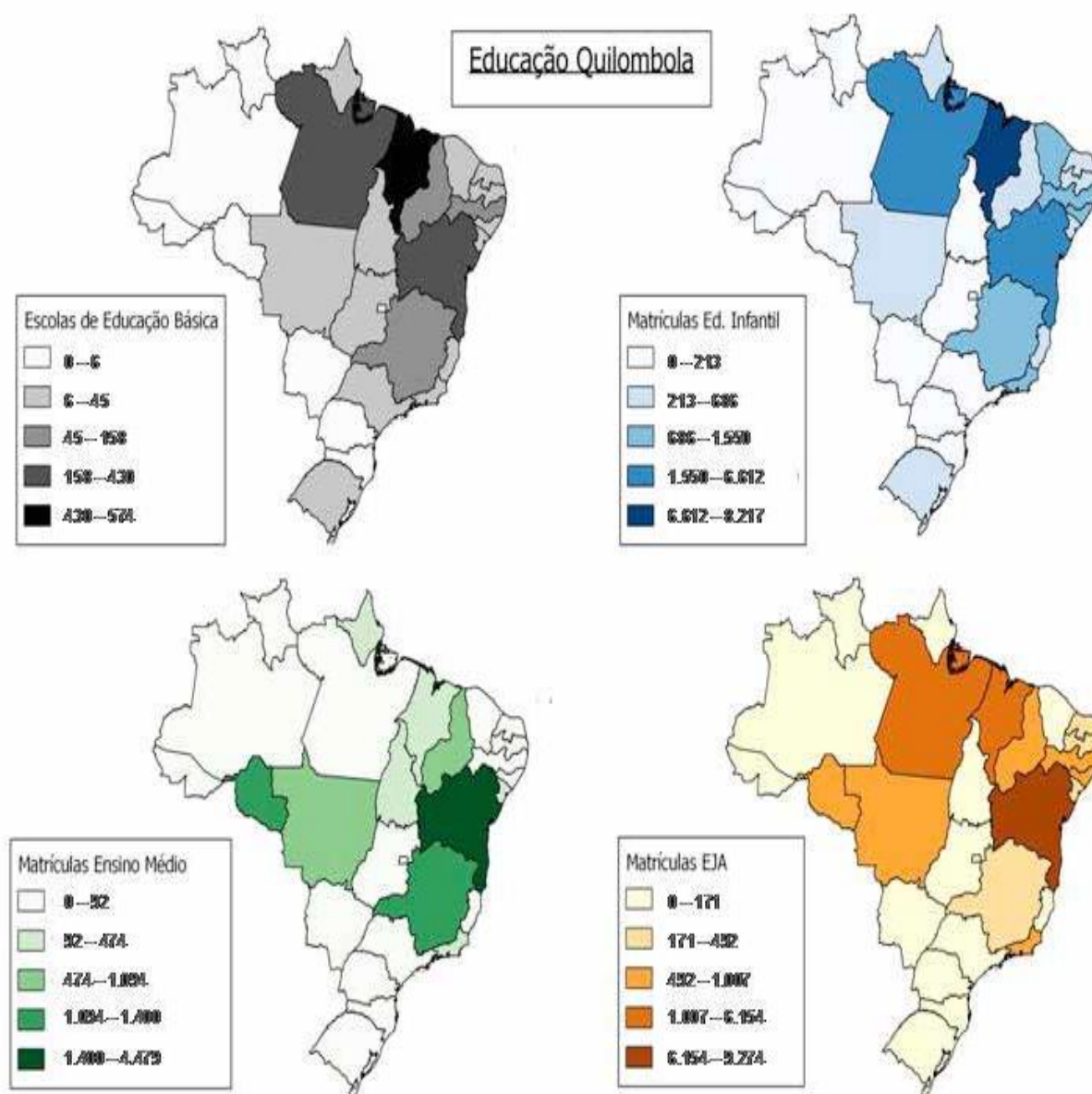
As bases políticas e normativas que sustentam a Educação Escolar quilombola são:

- CF 1988
- Art. 68 ADCT(CF 1988)
- Lei Nº. 9.394/96
- Leis Nº. 10.639/03 e Nº. 11.645/08 (Altera o artigo 26 A e 79 B da LDB)
- Parecer CNE/CP Nº. 03/2004
- Resolução CNE/CP Nº. 01/2004.
- CONAE/2010 – Eixo VI
- Resolução CNE/CEB Nº. 04/2010.
- Parecer CNE/CEB Nº. 16/2012 (05/06/2012)
- DCN's (CNE e MEC)
- Projeto do novo PNE (Modalidade Ed.Básica
- Parecer CNE/CEB Nº.07/2010.

É importante observar que a Educação Escolar Quilombola compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas,

superando a ideia de tratamento da temática somente nas comunidades, uma vez que muitos estudantes quilombolas saem de suas comunidades para estudar em escolas não quilombolas, principalmente para cursar o Ensino Médio, como pode ser visualizado na figura 15 a seguir, extraída do Diagnóstico do Programa Brasil Quilombola de julho de 2012.

Figura 18: Distribuição das Escolas classificadas, no Censo Escolar, como situadas em territórios quilombolas e sua respectiva quantidade de matrículas por etapa ou modalidade de ensino, por unidade da federação.



Fonte: Diagnóstico do Programa Brasil Quilombola de Julho de 2012.

Das unidades da federação, o Estado do Pará é o que possui menor número de matrícula no Ensino Médio, segundo relatório do Programa Brasil Quilombola. Dados da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PA) registram a implantação do Ensino Médio em

154 comunidades quilombolas, por meio do projeto SOME, entretanto as matrículas dos estudantes dessas comunidades não estão computadas como matrícula quilombola.

Com o estabelecimento da Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino, os sistemas deveriam promover as adequações necessárias ao funcionamento da modalidade, considerando funcionamento, a arquitetura da escola e sua nucleação, os materiais didáticos e de apoio pedagógico, a alimentação escolar, a gestão e a organização da escola, o Projeto Político-Pedagógico, o currículo, a formação inicial e continuada de professores na temática das Relações Etnicorraciais. Para tanto, a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica deverá:

I – organizar precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais considerando, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país .

II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância,

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica,

IV – deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

V – deve garantir aos estudantes o direito a se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI – deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (BRASIL, 2012).

O conjunto dessas determinações remete-nos ao contexto em que a Identidade Quilombola se delineou, por meio dos territórios constituídos em nível histórico, quando o contingente populacional negro escravizado lutou contra o regime de exploração imposto; e contemporâneo, quando os herdeiros desse contingente exigem do Estado reparação aos danos

causados pela escravidão. A identidade Quilombola, portanto, que se constitui no bojo da luta por direitos, se contrapõe a todas as formas de enquadramento dessa população, isto porque,

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. (SILVA, 2012, p.81).

A construção da Identidade Quilombola é uma reação ao sistema excludente que insiste em se estabelecer pela hegemonia num contexto multicultural, revelando toda contradição posta no discurso da igualdade e de justiça social evidenciado no país. Ela desvela, denuncia e põe em cheque as estruturas de poder que inferioriza as diferenças.

A Identidade Quilombola, portanto, denuncia que “os indivíduos têm o direito a igualdade quando a diferença os inferioriza; os indivíduos têm o direito à diferença quando a igualdade os descaracteriza” (BOAVENTURA DA SILVA, 2008, p. 87). Este é o sentido da Identidade Quilombola, subverter a ordem do falso discurso da igualdade que inferiorizou e inviabilizou os sujeitos históricos, construindo estratégias de afirmação e manutenção de sua ancestralidade, seu modo de organização, seus valores, crenças, costumes e tradições, por meio do estabelecimento de seus territórios.

3.3 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA LUTA PELO DIREITO À TERRA

Discutir a Educação no Campo pressupõe entender o movimento de construção do sistema capitalista, que tem subordinado o campo à cidade (FONSECA; MOURA, 2012, p.272).

Na perspectiva da contextualização da Educação do Campo e da luta pelo direito à terra, trago para as discussões iniciais desta seção a luta por reforma agrária no país como elemento central para a Educação do Campo, uma vez que esta pode garantir acesso à terra e aos recursos naturais dos quais os atores sociais que a reivindicam sobrevivem e criam condições de reprodução material. As comunidades quilombolas põem em xeque os padrões hegemônicos de poder ao vincularem-se a um projeto de educação voltado para a

emancipação dos sujeitos do campo, sendo esses os protagonistas de todo o processo, desde sua concepção, que se enreda na luta dos movimentos sociais e dos/as trabalhadores/as do campo.

Isso se dá por meio do estabelecimento de marcos legais com desdobramentos na elaboração de programas e projetos que visam ao fortalecimento da educação para o meio rural. É, pois, a Educação do Campo um ato político que segundo Molina e Freitas (2011), “se contrapõem ao modelo de desenvolvimento capitalista que tem o rural como adaptação do urbano e que provoca mudanças da ordem vigente, de sociedade e de Nação”. Daí o imperativo de se tratar as questões educacionais dos sujeitos do campo tendo como marco o processo de luta pela reforma agrária, dados aos próprios processos históricos de formação do território nacional de base eminentemente agrária, estabelecida pela via do desenvolvimento econômico apoiado no trabalho escravo e no grande latifúndio.

Dados que compõe o relatório de estabelecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo vêm comprovando que a luta histórica dos sujeitos do meio rural tem um proceder mediante a falta de atenção do Estado para com os trabalhadores/as do campo no que concerne a questão educacional. Aponta o relatório que nos textos constitucionais de 1824 e 1891 a educação rural sequer foi mencionada, em que pese ser, à época, a produção agrícola a base do desenvolvimento do país. Os princípios nos quais se ancoravam a educação no período colonial, portanto, eram alheios à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Esse modelo que atendia aos interesses da Metrópole sobreviveu no Brasil, se não em seu todo, em boa parte, após a expulsão dos Jesuítas (1759), mantendo-se a perspectiva do ensino das humanidades e das letras (BRASIL, 2003, p.8).

Neste contexto, é preciso rememorar a história de emancipação política deste país para que fique evidenciado que as constituições acima mencionadas não poderiam tratar os sujeitos brasileiros na plenitude de uma democracia de fato, haja vista que a própria Metrópole, Portugal, via seu príncipe regente no Brasil, D. Pedro I, e quem dá os ordenamentos à “independência nacional”. A partir daí forja-se o Estado de Direito com princípios de igualdade. No aspecto educacional, a primeira Constituição Brasileira (1824) apresenta somente dois incisos, o inciso XXXII e o XXXIII do Art. 179, e não faz menção a educação para o meio rural:

Art. 179 – A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos cidadãos brasileiros que tem por base a liberdade e a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

XXXII – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

XXXIII – Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes.

Na segunda Carta Magna Brasileira de 1891, a questão educacional é tratada também em um único artigo, o artigo 72, sem que este se refira à educação rural, permanecendo assim o silenciamento no trato a questão, como observado a seguir:

Art. 72 – A Constituição assegura aos brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos seguintes termos:

§6º. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§24. É garantido o livre exercício de qualquer profissão, moral, intelectual e industrial.

As duas Cartas Magnas refletem a postura subjetiva do Estado na efetivação da igualdade de tratamento, pois o que está em jogo não é a efetivação de direitos, mas os interesses da classe dominante que perpetuam formas de dominação e utilizam os aparelhos do Estado como importantes instrumentos de reprodução do pensamento hegemônico. E assim o fazem em todos os setores. Nesse sentido, a educação tem-se mostrado um campo profícuo de aparelhamento ideológico do estado burguês, isto porque atua em nível da despolitização das massas. Habermas (1975) aponta que o domínio ideológico da sociedade econômica capitalista se mantém pela exclusão de uma questão prática do domínio público. O domínio é idealizado ao nível teórico, mas atua ao nível prático.

Atentos à estratégia do estado burguês os/as trabalhadores/as posicionam-se contrários a esse modelo de educação imposto pelo Estado, uma vez que não refletia a realidade desses sujeitos e muito menos o desenvolvimento do território, reivindicando processos formativos que atendessem suas especificidades. Desta forma, diversas estratégias de mobilização social dos/as trabalhadores/as rurais foram organizadas até a inclusão, no ordenamento jurídico, da educação rural, na segunda metade do século XX, na constituinte de 1934.

Esta constituinte, em relação às anteriores, por certo, apresentava inúmeros avanços com relação a educação: firma a concepção do Estado educador e atribui às três esferas do poder público a responsabilidade com a garantia do direito à educação; prevê o Plano Nacional de Educação, assim como organiza o ensino em sistemas e institui os Conselhos de Educação, e dentre inúmeras incumbências estava a elaboração de fundos especiais para manutenção do sistema de ensino. É, pois, na constituição dos fundos que o ensino nos territórios rurais é citado no texto constitucional.

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo Único: Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Observa-se avanços no trato à questão educacional, entretanto, a educação que se destinara a grande massa populacional, a da “zona rural”, é tratada de forma ainda muito tímida no texto constitucional, na medida em que Estados, Municípios e Distrito Federal são desobrigados para com a educação rural num quadro claro de atendimento à lógica do sistema capitalista em reprimir, expropriar, explorar a força de trabalho, imbuídos da concepção de que para o trato com a terra não era necessária à instrução escolar. A prerrogativa do ensino das letras e das ciências era válida somente para as classes dominantes, isto porque, “a orientação do texto legal representava mais uma estratégia para manter sob controle as tensões e conflitos decorrentes de um modelo civilizatório que reduzia práticas sociais em abuso de poder” (MEC/CNE,2001).

Neste contexto, justifica-se tratar a reforma agrária como elemento central no processo de luta por uma educação do campo, uma vez que sem suas terras esses sujeitos tornam-se invisíveis para o Estado, pois a mobilização desses atores põe em xeque a estrutura política vigente, na medida em que vários movimentos passam a se organizar e a exigir do Estado visibilidade e garantias de direitos, e dão corpo aos movimentos de base no campo, como se pode verificar no exemplo abaixo descrito:

Quadro 10: Organizações e Movimentos percussores na reivindicação do direito à terras no Brasil.

Nº	ORGANIZAÇÕES E MOVIMENTOS	ANO
01	Associação de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas	1939
02	Ligas Camponesas e Movimento dos Agricultores sem Terra	1939-1945
03	Movimentos de Arrendatários (SP)	1955
04	Movimento dos Posseiros do Engenho Galileia (PE)	1959
05	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura-CONTAG	1963

Fonte: Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo.

O Estado não se acua e reprime tais organizações, principalmente em 1964 com o golpe militar que, para Matos (2003), até a luta pela reforma agrária haviam ganhado algum espaço, foram sufocadas pelo governo militar com a aprovação da Lei Nº. 4.504/64, que criou

o Estatuto da Terra. Este, dicotomicamente, garante os direitos trabalhistas, entretanto sufoca a luta pela reforma agrária.

Destacam-se neste contexto as organizações clandestinas de resistência à ditadura militar que culmina na década de 1970, no processo de reorganização dos movimentos sociais, por intermédio da Igreja Católica (Movimentos Eclesiais de Base), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do partido oficial de oposição Movimento Democrático Nacional (MDB), dos partidos de esquerda, como: Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Partido Comunista Brasileiro (PCB), Movimento Revolucionário 8 de outubro e outros (MATOS, 2003, p.32).

Mais adiante, no processo de redemocratização do Estado, nos anos de 1980, a questão da reforma agrária passa a compor a pauta das prioridades com vistas ao estabelecimento pleno da cidadania por meio da garantia do direito à terra. Nesse processo, destaca-se a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), fundado em 1984, para organização dos camponeses, uma vez que:

O Movimento dos trabalhadores Rurais sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir de 1970, especialmente na Região Centro-Sul do país e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro (CALDART, 2007, p.1).

No bojo das lutas dos movimentos em defesa do direito à terra, chega-se a Constituinte de 1988 que universaliza o acesso à educação, garante o direito à terra, reconhece as lutas sociais e suas organizações, e estabelece uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de N.º. 9.9394/96, a qual orienta o funcionamento educacional do país, com base nas demandas histórica da sociedade brasileira e esta nova lei destina um artigo para a educação dos sujeitos do campo, a saber:

Art. 28 – Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas;
- III – Adequação á natureza do trabalho na zona rural.

É certo que em relação aos outros textos da base legal nacional, o Art. 28, apresenta avanços no processo de garantia da educação às populações rurais, porém, não significou avanços no trato dispensado à educação ao meio rural, pois persistia o analfabetismo, a falta de escolas, e conteúdos descontextualizados, distorção idade-série, ausência de professores, enfim, todo um tratamento desigual e discriminatório à educação da população do campo. Diante de tal contexto, reivindicavam os movimentos sociais a ampliação desse artigo, no sentido de articular este aos demais processos, que vão além do acesso, com vistas à construção de uma política de educação para o campo.

Neste sentido, em abril de 2002 são instituídas as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, articuladas com os movimentos sociais ligados à luta pelo direito à terra, que historicamente vem defendendo o direito a uma educação que seja orientada pelo modo próprio de viver das comunidades, de defesa do território, de desenvolvimento com sustentabilidade, desvinculada da visão urbano-centrada, uma vez que esta visão considera,

Urbano o território no qual a cidade está fisicamente assentada e rural o que se apreende fora deste limite. No bojo desse pensamento, os camponeses são apreendidos, antes de tudo, como os executores da parte rural da economia urbana, sem autonomia e projeto próprio, negando-se a sua condição de sujeito individual ou coletivo autônomo (DOEBC, 2002).

Para os sujeitos do campo, é imperiosa a superação de tal concepção, pois esta implica no fortalecimento e negação dos direitos aos diferentes, haja vista que a negação da vida dos sujeitos do campo, sua organização, seu modo de vida, de concepção de espaço, de ciência e de conhecimento, fortalece a visão fragmentada do processo de produção do conhecimento cristalizado pelo projeto hegemônico de dominação capitalista, isto porque,

A interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. O camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado, como Jeca Tatu que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social: o mercado. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p.31).

É necessário romper, pois, com essa visão unilateral, e conseqüentemente excludente. Assim, afirmo que a Educação do Campo, concebida no seio do combate a esse modelo de desenvolvimento, tem pautado a construção de outro projeto de sociedade que se alicerça na garantia da valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educandos, por meio de suas

vivências sócio culturais, na diversidade dos sujeitos que compõe o campo brasileiro, na promoção da necessária dialética entre educação e experiência de vida e na participação dos sujeitos na gestão dos processos educativos escolares. Isto porque a Educação do Campo é parte de um projeto de solidariedade, justiça e desenvolvimento que é a luta por Reforma Agrária. Portanto, ela está vinculada a um projeto coletivo de sociedade, como indica Vendramini (2012, p. 123):

A educação do Campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas 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.

Fazem parte deste projeto coletivo de sociedade múltiplos sujeitos. É necessário compreender e evidenciar, portanto, as diferentes estratégias travadas por tais sujeitos no tocante a luta pelo direito à terra. A exemplo disto está a luta dos quilombolas pelo direito à terra, que envolve uma dimensão diferenciada na organização da luta, pois está posta a dimensão histórica e étnica, mas com um foco comum, o direito à terra. No plano conceptual, há uma compreensão desta dimensão por parte da Educação do Campo, como pode ser observado no texto preparatório da II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, realizada Luziânia-GO, no período de 02 a 06 de agosto de 2004.

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na visando a uma humanidade mais plena e feliz. [...] A discussão principal, nesta Conferência, nos parece ser a de como garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo. Nisto está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve e o vínculo necessário desta educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p.23).

Tais concepções têm um foco no respeito e na valorização da diversidade dos sujeitos, na medida em que as estratégias pedagógicas concebidas no seio do movimento social dos trabalhadores rurais atendem à perspectiva dialógica de educação, tão almejada pelos diversos sujeitos que estão no campo. A exemplo da Pedagogia da Alternância, “metodologia que combina períodos integrados de formação na escola e formação na família/comunidade, possibilitando flexibilização da organização do trabalho pedagógico em alternância adequando-o à realidade dos sujeitos educativos” (SOUZA; MENDES, 2012,

p.256), cujos instrumentos pedagógicos tem como foco a pesquisa, para convergir conhecimentos tradicionais e disciplinares, na relação indissociável entre teoria e prática.

Os referidos instrumentos se caracterizam e se organizam, segundo Estevam (2003), em:

- **Caderno de Acompanhamento da Alternância:** é utilizado para os questionamentos iniciais, da mesma forma que é usado para se anotar as dificuldades pelo jovem na propriedade. É uma forma de privilegiar as áreas de interesse desse jovem antes de adentrar e formular teorias que, sem esse recurso, poderiam ser desvinculadas de sua realidade. Além de ser um instrumento que propicia o diálogo e a interação entre o jovem pesquisador e sua família;
- **Plano de Estudo:** este instrumento está integrado ao Caderno de Acompanhamento da Alternância, ou seja, todas as anotações sobre os questionamentos e dificuldades darão suporte para o Plano de Estudos e posteriormente formarão o referido caderno a partir dos diversos planos de estudos e suas comparações durante o processo de formação;
- **Visitas de Estudos:** Também conhecida como visitas de propriedade, são um instrumento pedagógico que visa responder às indagações dos jovens antes deles visitarem uma propriedade. Na ocasião eles são orientados pelos seus monitores a obterem maior quantidade de informações que puderem, para serem feitas mais indagações e comparações com as suas experiências pessoais e dos colegas.

A presente organização metodológica está para além de uma alternância de tempos, ela pode dar corporificação à organização da Educação Escolar Quilombola, por exemplo, uma vez que esta se alimenta da memória coletiva, das línguas reminiscentes, dos marcos civilizatórios, das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios orais, dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.

Por meio dos instrumentos pedagógicos citados, as histórias, os ensinamentos dos *griots*⁹ das comunidades podem vir descritos e escritos pelos sujeitos do lugar, um significativo elemento formativo que dará conta de mostrar a relevância da participação do negro na economia regional, além dos conflitos territoriais que historicamente tem vivenciado os quilombolas. Por sua finalidade metodológica e pedagógica, esses instrumentos vêm ao

⁹ São conhecidos popularmente na África como contadores de histórias, os quais tem a função de narrar as memórias e feitos do povo.

encontro de uma de uma discussão tão cara e necessária a negros e negras deste país, o fortalecimento da História e Cultura Afro-Brasileira.

Neste sentido, observamos que aliados estão os movimentos em prol de uma educação para os diferentes, cujos desafios estão postos, os quais não se furta a Educação do Campo em debater, dada a compreensão de que,

[...] o campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar de produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras, [...] o campo é o lugar de vida e, sobretudo, de educação. (SILVA, 2002, p.92).

Assim, falamos de uma educação *no e para* o lugar, na compreensão de que a educação que se quer contra hegemônica se faz a partir do contexto em que estão colocados os sujeitos. Daí a atenção em se identificar os sujeitos da Educação do Campo, os quais historicamente foram negligenciados pelo Estado brasileiro, evidenciando seus processos de luta e organização, na perspectiva da tomada de consciência da realidade em que se encontram afim de transformá-la e não permitir que a escola funcione como uma aparelho ideológico que impõe o modo de produção capitalista.

É necessário, portanto, compreender que a Educação do Campo está para além de um dispositivo legal, ela é um princípio que pensa a Educação na totalidade, “que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p.23).

Desta forma, tece uma teia ligando os diferentes sentidos e modos das populações que compõem o campo brasileiro, onde é possível tratar suas especificidades, na perspectiva de se estabelecer uma Educação Dialógica, esta por sua vez trabalha com vistas à conscientização e autonomia dos sujeitos, no sentido conferido por Freire (1987, p.78), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Ao falar em Educação do Campo, devemos ter em mente a dimensão das particularidades, das realidades vividas nos diferentes territórios no sentido de compreender que os grupos sociais que reivindicam identidades próprias, o fazem na perspectiva da garantia de direitos humanos comuns a todos os sujeitos, evidenciando, no entanto que essa humanidade não é igual culturalmente.

A perspectiva deste capítulo é dialógica, aproximando contextos e lutas dada a concepção de que a educação deve ter como foco a transformação. Transformação esta travada por negros/as contra a escravidão imposta, provocando rupturas no sistema que lhes oprimia, suas resistências históricas e contemporâneas, assim como a transformação provocada por homens e mulheres que vivenciaram outras experiências de opressão, ligadas ao uso da terra, e que por meio dela estabelecem as suas identidades, que compõem o que Freire concebe como “educação reinventada”, ou seja, a educação que se desatrela dos interesses do capital de dominação do ser humano para a educação da dialética, a qual possibilita o conhecimento a partir do contexto em que estão inseridos os sujeitos, educação esta para superação da opressão.

SEÇÃO 4

A ANÁLISE

4.1 O LUGAR DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DO LUGAR: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA CFR Pe. SÉRGIO TONETTO.

[...] lá por onde a senhora veio é mais longe chegar aqui. Lá é que tinha as fazendas dos escravos. Quando eles vieram pra cá, os senhores ficaram muito com raiva, porque eles não sabiam andar pra cá, não tinha mais ninguém pra trabalhar pra eles, era o jeito abandonar tudo. Essas fazenda tudo foi largada por ai [...] mas daí desse rio que a senhora tá vendo é que os antigos iam pro Moju, cedo. Pegavam as coisas, farinha, feijão, peixe e tudo... e iam vender no Moju, quando dava 06 horas da manhã já tavam de volta, com tudo vendido (risos). (MARIA).

Início a presente seção com a fala de D. Maria Páscoa, da Comunidade de Santana do Baixo, por considerar que sua narrativa aponta para um elemento fundante na análise de um Projeto Político Pedagógico, isto por ser o PPP o documento escolar que se constitui sob a perspectiva da coletividade para definir princípios, objetivos e metas, que nortearão o proceder escolar.

Revela ainda esta fala a notoriedade do conhecimento e organização dos africanos escravizados em não se curvarem ao regime escravista, provocando a sua falência, porém silenciado pela historiografia oficial durante muito tempo, quando esta passou a tratar as comunidades quilombolas como espaços isolados.

As histórias que ouvi durante a realização desta pesquisa dão conta da formação das comunidades do Território Quilombola do Jambuaçu desmistificam a oficialidade e vêm dar

sustentação à nova historiografia produzida à luz das reivindicações do Movimento Negro. Historiografia esta produzida por intelectuais também negros e que estão a produzir novas bases epistemológicas para o ensino da história da África, dos africanos e dos afro-brasileiros, cujo principal intento é retirar a África do plano da barbárie, da não civilidade, da miséria e da escravidão, e contribuir sobremaneira para a afirmação positiva dos descendentes de africanos, pois aborda, além destas, outras questões temáticas relativas

ao papel dos anciões e dos *gritos* como guardiões da memória histórica; -à história da ancestralidade e religiosidade africanas;-os núbios e os egípcios como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; -às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zaire; (BRASIL, PARECER CNE/CP Nº. 003/2004).

Trazer a África dos africanos como parte da história do povo brasileiro se constitui, pois, em um direito, direito ao “conhecimento para superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que negros e negras são comumente tratados” (PARECER CNE/CP Nº. 003/2004).

A partir dos africanos, é possível compreender o Brasil africano da religiosidade, dos ritmos, das cores, da circularidade, da memória, das línguas reminiscentes e dos quilombos. É, portanto, na perspectiva dessa nova epistemologia que a presente análise se pauta, levando em consideração que as propostas pedagógicas e políticas para as comunidades quilombolas precisam ser ousadas e transgressoras, como bem expresso nas Diretrizes Gerais de funcionamento da Educação Básica Brasileira:

O PPP diz respeito ao planejamento, o qual é mais do que uma técnica, ou melhor, é antes de tudo político. Portanto o PPP das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas deverá ser uma proposta “transgressora”, que induza também a um currículo transgressor, que rompa com as práticas ainda inflexíveis, com tempos e espaços escolares ainda rígidos na relação entre ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de matriz afro-brasileira e africana no Brasil. Deverá ainda tematizar de forma profunda e conceitualmente competente, as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura e o trabalho. (BRASIL, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA/MEC/SEB/DICEI, 2013, p.466).

Neste sentido, para analisar o PPP da CRF “Pe. Sérgio Tonetto”, tomo como base as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola,

contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica que chamam a atenção para a proposta pedagógica a ser implementada em comunidades quilombolas. Esta por sua vez, deve pautar-se na compreensão que as relações no interior das comunidades, uma vez que elas são múltiplas na relação com o sagrado, com a família, com a memória, com o trabalho, entre as gerações e com a terra. Para tanto, busquei identificar no PPP quem são os sujeitos, onde vivem, como vivem e quais seus objetivos.

O PPP da CRF “Pe. Sérgio Tonetto” está constituído por introdução, nove eixos e pela referência bibliográfica. Entretanto, para atingir o objetivo da pesquisa, foram analisados a Introdução e o eixo I. A introdução vai dar conta do conceito de Casa Familiar Rural, seu princípio formativo e a quem se destina:

A Casa Familiar Rural é um CEFAS – Centro Familiar de Formação por Alternância, instituição de ensino público, de Ensino Fundamental, funcionando a parti de um convênio entre Governo do Estado e a Associação das Famílias da Casa Familiar Rural;

Sua classificação como CEFAS, deve valorizar a participação da família no processo formativo dos jovens e a inclusão no meio socioprofissional de sua região: a agricultura, a pesca, a floresta e o agro extrativismo;

Por ser um Centro Formativo de Ensino que se propõe a Educação do Campo e o desenvolvimento de um projeto educacional que se propõe a adaptar-se ao ritmo da vida do jovem do campo, o projeto baseia-se na LDB 9394/96, na Resolução CEB/CNE 01/2003 que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e na Resolução CNE 02/2008 que estabelece Diretrizes complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CFR, 2009-2001).

Nesta introdução, não há como perceber que se trata de uma escola dentro de uma comunidade quilombola. A CFR, nesse contexto, tende ser um elemento isolado, sem sujeitos, sem lugar e sem história, o que contraria os princípios adotados pela Educação Escolar Quilombola e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais. Pois elas destacam a importância da valorização da história dos quilombolas na perspectiva da superação do racismo, provocado em dada medida, pelo desconhecimento da verdadeira história dos africanos escravizados no Brasil e a relevância da presença africana nos territórios brasileiros, o qual é o quilombo uma das mais resistentes expressões.

Outro ponto que merece destaque, ainda na introdução do PPP, é a referência ao CEFAS. O CEFAS é uma unidade pedagógica que se orienta pela Pedagogia da Alternância e

que se estabelecem historicamente pela via do conflito nas disputas de terras. O contexto de surgimento da CRF “Pe. Sérgio Tonetto” não aconteceu de forma diferente, se deu no conflito entre quilombolas do Jambuaçu com a então CVRD. Entretanto, o PPP não faz alusão a tal fato. Por tratar-se de um CFAS, seu PPP deveria conter a lutas dos quilombolas do Jambuaçu no estabelecimento da educação, via CFR. No PPP em análise, nenhuma outra história deveria prescindir a história dos quilombolas do Jambuaçu, afinal, são 14 comunidades e estas compreendem o sentido da coletividade como princípio fundante.

O último ponto tratado na introdução refere-se aos documentos da base legal nacional, que aponta somente as Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo e que limita-se ao reconhecimento dos quilombolas como sujeitos do campo numa perspectiva espacial, sem que evidencie o processo de construção da identidade quilombola ou coloque o quilombo no cenário das lutas pela reforma agrária no Brasil.

Nesse sentido, tais dispositivos legais precisam ser complementados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorracial e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, pois estas, construídas a partir dos quilombolas e com o movimento nacional quilombola, definem a organização da Educação Escolar Quilombola.

§1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I – Organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) Da memória;
- b) Das línguas remanescentes;
- c) Dos marcos civilizatórios;
- d) Das práticas culturais;
- e) Das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) Dos acervos e repertórios orais;
- g) Dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas do país;
- h) Da territorialidade. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 8/2012.DOF, BRASÍLIA, 21 DE NOVEMBRO DE 2012, SEÇÃO 1, P.26).

O Eixo I do PPP em questão aborda a Fundamentação Teórica subdividindo-se em três partes: 2.1- A sociedade que Desejamos Construir; 2.2- O ser humano que desejamos formar e 2.3 – A educação que queremos. O ponto 2.1 trata da fundamentação teórica e aponta para a desvalorização da atividade agrícola-familiar em detrimento da atividade agropecuária empresarial. Trata ainda da agricultura familiar representando a geração de um

PIB na ordem de dez bilhões de reais e das contradições do sistema que fomenta uma política de fortalecimento do agronegócio, promovendo a desvalorização do agricultor e da agricultora paraense, impulsionando o êxodo rural, e finaliza com a demonstração da população residente no campo no Estado do Pará, que representa 30% da população.

A atividade agrícola-familiar é por certo uma atividade inerente às populações quilombolas. Maria, no início deste capítulo, nos revela isso, porém não se esgota nela. Para dar fundamentação teórica a um projeto político em escolas quilombolas é necessário primeiramente falar da relação histórica da constituição das comunidades, tendo o manejo da terra um dos elementos de emancipação e de organização dessas comunidades como núcleo de resistência e constituição de territórios.

Como se vê, tende-se, novamente, ao isolamento do sujeito quilombola, na medida em que a educação no quilombo e para os quilombolas implica em trocas, “troca entre pessoas, entre fatos, ou seja, entre o escrito e o vivido. É na lógica de relação, de coletivo, de concepção de escrita para além de uma formação letrada, porque se fala de um lugar - o quilombo” (NUNES, 2006, p.139).

Outro elemento desta fundamentação que invisibiliza o quilombo, refere-se ao contingente populacional quilombola do Estado do Pará, que é o terceiro Estado da Federação em número de comunidades quilombolas, assim como o registro de insurreições negras na área do rio Moju, de acordo com as pesquisas realizadas por Salles (1971), que vão dar conta dessa insurreições no interior do Estado, no início do século XVII.

A região infestada de mocambos era a dos rios Moju, Capim e Acará, e a área próxima do Baixo Tocantins. O Moju, sobretudo, onde os negros, cientes da existência daqueles mocambos estavam agitados (SALLES, 1971, p.117).

Algumas pesquisas realizadas pela Nova Cartografia Social dos Povos Tradicionais produzidas com os quilombolas do Jambuaçu, evidenciam a descrição e registro desses sujeitos, a partir dos conflitos, envolvendo a invasão de suas terras pelos projetos de fortalecimento do agronegócio, desde a década de 1980 até a problemática da invasão da CVRD, fato que dá origem a CFR Pe. “Sérgio Tonetto”. A seguir, a figura 16 resume os conteúdos tratados na cartografia, onde a CFR está posta.

Figura 19: Conteúdos abordados na cartografia do Território de Jambuaçu.



Fonte: Marim, Alves e Lopes (2006).

Ainda no que se refere à fundamentação teórica, o PPP CFR Pe. “Sérgio Tonetto” aborda a sociedade que se deseja construir com base em um projeto de educação do campo voltado à valorização local, permitindo troca de saberes que focalizem o desenvolvimento sustentável, com vistas à permanência do jovem do campo, no campo. Partindo da premissa que o campo é composto por uma diversidade de sujeitos, de identidade e de territórios, o campo expresso no PPP é genérico, desatento inclusive ao que defende Caldart (2011, p.150-151),

A educação do campo se identifica pelos sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais.

Nessa lógica vê-se comprometido um projeto de sociedade voltado à valorização local, à troca de saberes e à valorização da cultura local. É necessário compreender, à respeito disso, que temos uma identidade comum por certo, “somos parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política e cultural” (IBID., 2011, p.153). Mas é justamente nesta identidade

comum, defendida pelo autor, que consistem as nossas diferenças. A experiência vivida por jovens quilombolas possuem a dimensão do racismo, pois pesa ainda sobre as comunidades quilombolas a herança indentitária da escravidão negra, dos descendentes de escravos. Ninguém nasce escravo, a escravidão foi uma condição imposta aos africanos e tomou, pela via do racismo, uma dimensão também étnica.

Por fim, o item 2.3 do PPP é destinado a dar conta da educação que se quer, ou seja, uma educação “Enquanto Centro Formativo inserido no campo, buscamos atuar em um processo de valorização do campo, a partir da aplicação de uma pedagogia que se enquadre na realidade e ao ritmo da vida ali predominante”. Na lógica expressa no PPP em análise, é necessário compreender o surgimento da pedagogia da alternância, para tanto, ele apresenta um subitem, 2.3.1, que aborda o surgimento das Casas Familiares Rurais:

- Surgimento das *Maisons Familiales Rurales* (MFR), na década de 1930, na França;
- Do conceito da *Maisons Familiales Rurales* (MFR), em português – Contrário ao termo escola;
- Dos jovens agricultores franceses da década de 30.

A perspectiva ao analisar este item do PPP era vê-lo relacionado à história da formação das CFR, assim como os processo de formação das comunidades quilombolas em seus aspectos históricos e contemporâneos, que diz respeito ao direito dos descendentes de africanos escravizados, assim como de todos os brasileiros à valorização de sua identidade étnico-histórico-cultural.

Entretanto, este item não faz nenhuma referência à questão, comprometendo a perspectiva de *valorização do homem do campo*, e o *ritmo de vida ali vivido*, uma vez que a dinâmica das comunidades quilombolas se estrutura por meio das memórias do lugar, ou seja, das histórias de formação, organização, trabalho, festa, religião, enfim estrutura sua dinâmica cultural.

O estudo das comunidades quilombolas é, pois, um terreno fértil de possibilidades para se discutir, em nível curricular, a organização quilombola como precursora do campesinato brasileiro. Assim como para discutir as relações étnicas no Brasil, tendo como pano de fundo o modelo de desenvolvimento rural de base escravista, além de ser fonte de registros de como os descendentes de africanos vêm, ao longo da história do Brasil, construindo suas vidas e suas histórias, no interior de seus grupos étnicos e no convívio com outros grupos.

O quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional. O fato de ter existido como brecha no sistema em que negros estavam moralmente submetidos projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço à identidade cultural (NASCIMENTO, 1989, p.27).

Nesse sentido, uma educação que se quer igualitária deve fundamentar-se na troca entre fatos e sujeitos e, portanto, na lógica das relações e do coletivo. O cotidiano quilombola, a exemplo de outros grupos étnicorraciais e sociais, é a emergência da *práxis* porque o pensar e o fazer se corporificam.:

- Na forma de visões (pensamentos, idéias) que orientam um portar-se diante do mundo;
- No modo de vida e mais especificamente na forma do trabalho como atividade prática que não se isola o pensar e o fazer, resultado de um manter-se no mundo;
- Enfim, como processo educativo que confere aos sujeitos um localizar-se no mundo observando as suas especificidades étnicas, de gênero e faixa etária (BRASIL, 2006, p.143).

Todavia, não se descarta a necessidade de se conhecer a origem ideológica da MFR, entretanto não se pode trabalhar a origem sem que se faça relação com a paisagem local e, principalmente, sem saber como esta contribuirá para a organização dos quilombolas no território, uma vez que por princípio, a Pedagogia da Alternância pauta-se na organização dos sujeitos em defesa de suas terras, com vistas a um processo formativo crítico, pois “ a alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes” (SILVA, 2003, p.11).

Assim, neste item, de fundamental importância para a proposta pedagógica, não se atentou para a educação do lugar e no lugar, ao quilombo com suas dinâmicas específicas para orientar as bases de uma proposta pedagógica. A construção de uma proposta pedagógica é um exercício da *práxis*, como referendado por Nunes (2006).

Um fazer cuja essência e aparência não se desvinculam do ato de criar as condições necessárias para que educadores/as e educandos/as na relação entre si e com o espaço onde se efetiva a prática pedagógica construam um conhecimento agregador de saberes sociais e científicos. A síntese dessas duas formas de saber é a formação de sujeitos que não se desenraizaram da sua cultura, da sua história, mas que, ao mesmo tempo, forjarão as condições necessárias para um diálogo consigo mesmo e com o mundo que lhes é exterior. (BRASIL, 2006, p.142 – Orientações e ações).

Portando, a educação que se quer com o PPP em questão, não atende as demandas postas pelas Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo que orientam a construção das propostas pedagógicas, a partir dos sujeitos do campo, no que se refere ao respeito a seus modos de organização, uma vez que a Educação do Campo se faz no diálogo entre os diferentes sujeitos do campo.

Nesse sentido, os quilombolas do Rio Jambuaçu trazem consigo um arcabouço histórico de lutas, resistência e de conquistas que deixaram de ser tratadas no PPP da escola a qual também foi fruto dessa luta. Nesta proposta também não se vê minimamente as orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais, que apontam para o estudo das comunidades quilombolas como um dos elementos da resistência negra ao regime escravista, assim como não se tem expressado ou atualizado o sentido da educação escolar quilombola, orientado pelas Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola, as quais foram construídas a partir da demanda dos/das quilombolas, e apontam para compreensão de uma educação que se quer nas comunidades quilombolas.

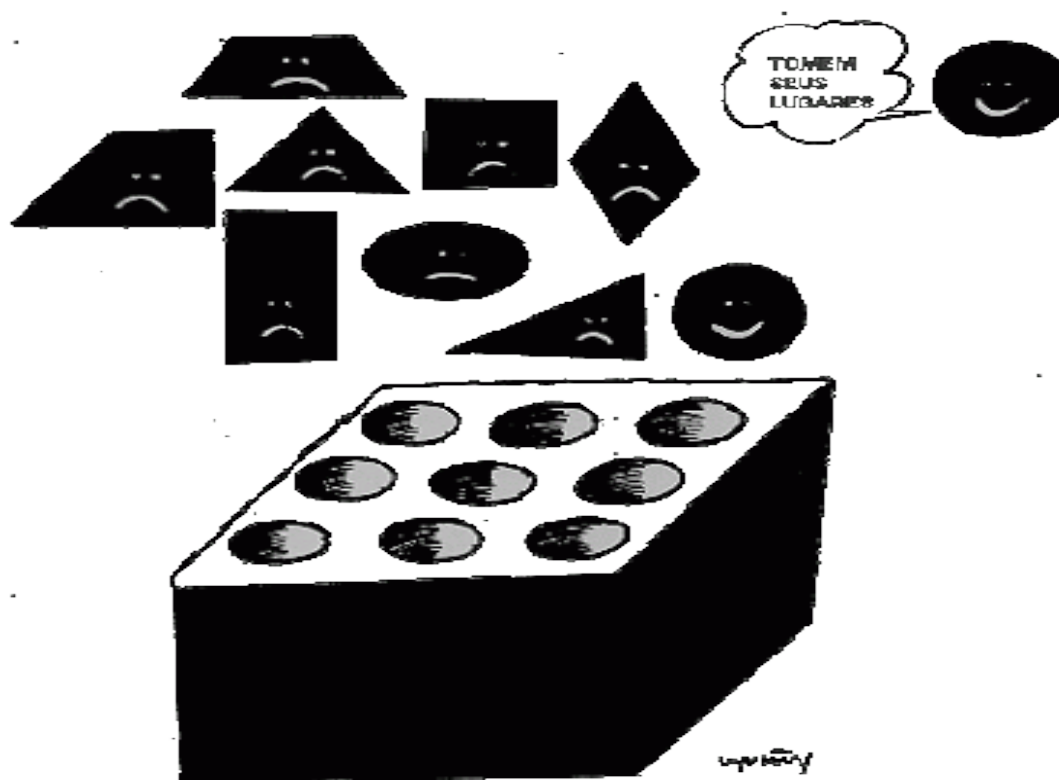
A educação quilombola é compreendida como um processo amplo- que inclui família, a convivência com os outros, as relações de trabalho e com o sagrado e as vivências nas escolas, nos movimentos sociais e em outras organizações da comunidade. Assim compreende-se educação um processo que faz parte da humanidade (SILVA, 2013, p.7).

Desta forma, ressalta-se que a educação como direito humano precisa estar atenta à diversidade dos sujeitos a quem se destina, caso contrário o direito pleno passa a ser subjetivo e a educação brasileira precisa ser tratada na dimensão da diversidade e na valorização da identidade étnica de forma objetiva. As populações quilombolas não necessitam somente de escolas, necessitam de escolas que entendam as suas diferenças na perspectiva do sujeito de direito. A CFR de Medicilândia não é igual à CFR de Gurupá, assim como não é igual à CFR Pe. Sérgio Tonetto, no Território Quilombola do Rio Jambuaçu. São diferentes porque há diferenças nesses territórios.

A figura 17 retirada do livro “Cuidado Escola” ilustra a contradição posta no PPP em análise, que faz referência à Resolução CEB/CNE Nº. 01/04, a qual regularmente se volta às Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, e esta, por sua vez, orienta promover a adaptação curricular das escolas, valorizar os sujeitos a quem se destina a educação,

contemplando a diversidade da qual é formado o campo brasileiro, o que não foi identificado no PPP da CFR “Pe. Sérgio Tonetto”.

Figura 20: Livro Cuidado Escola.



Fonte: PPP da CFR “Pe. Sérgio Tonetto”.

Esta charge é muito significativa neste momento da análise, pois me remete ao território quilombola do rio Jambuaçu, no sentido de que as comunidades compreendem que o processo de fortalecimento da luta para garantia de direitos humanos se dá por meio da ação coletiva, por isso a referência constante ao território: “nós aqui no território temos mais força”, porém, é preciso compreender que São Bernadino é diferente de São Manuel, que não é igual a N.S.da Conceição de Mirindeua, e que não é igual a comunidade de Sta. Maria de Mirindeua.

As comunidades, portanto, são diferentes, têm histórias diferentes. Umas são maiores que as outras, algumas estão mais próximas ao rio, outras mais próximas ao ramal. São Manuel foi onde tudo começou, mas Cento Ouro se reconheceu quilombola bem depois. As festas do Jacundaí são as melhores. No Puacê há as paneliras e nas Graças o posto de saúde,

a CFR e o senhor que cedeu parte de suas terras para construir o posto e a escola, por estar em local estratégico:

Segundo informações das pessoas mais velhas, devido as Graças ficar no centro do território, fica no trevo pra todos os lados tem entrada e saída, e ai primeiro pensou-se pra se tornar a sede do território e ai o escritório do movimento lá/da Bambaê lá/e o local um senhor que doou/na hora ele mesmo se manifestou e doou parte das terras do seu trabalho pra construir a casa/seu Martins/aí pronto. (MILTON).

Em síntese, pelo PPP apresentado não há como “tomar seu lugar” numa escola que não pode recebê-los, no sentido de que ela não está aberta a entender as relações existentes entre homens, mulheres, crianças, jovens, idosos e a relação destes com a terra, com o sagrado, com as lutas, com a coletividade, com a memória, com a identidade quilombola.

4.2 NAS TRILHAS DAS PALAVRAS: AS ENTREVISTAS REALIZADAS NO TERRITÓRIO DE JAMBUAÇU

Considero importante destacar que mantenho uma relação de movimento com as comunidades do Jambuaçu e, por conta disso, as pessoas das comunidades me tratam como uma *pessoa de casa*, ou seja, temos uma luta em comum que é o combate aos nossos problemas sociais e a valorização de nossas raízes africanas. Portanto, lutamos juntos no desejo de uma sociedade mais justa.

Ao longo do desenvolvimento da presente pesquisa, visitei inúmeras vezes o Território Quilombola Jambuaçu, minha presença já lhes era familiar. Quando chagava às comunidades era recebida como uma pessoa do lugar. Mesmo com um gravador em punho, as entrevistas foram realizadas naturalmente, obedecendo a um roteiro que intencionava obter informações sobre as histórias de formação das comunidades, do Território, os conflitos com a CVRD, e como a CFR abordava a identidade quilombola.

Por se tratar de um CEFA's, que utiliza como instrumento metodológico a Pedagogia da Alternância, busquei, por meio de entrevistas, realizar o mapeamento dos temas que eram desenvolvidos na CFR, os quais eram selecionados mediante a utilização dos Plano de

estudos, Caderno de Realidades e Folhas de Observação. Estes instrumentos, por sua vez, objetivam fazer o levantamento das potencialidades produtivas locais, dos problemas que atingiam a comunidade, assim como registrar a dinâmica social, as festas, o lazer, o trabalho, tudo que envolve o jovem, a família e a comunidade, e que serviam de base para os estudos.

Tanto no que se refere a estudos nas áreas do conhecimento da base comum adotados pela educação brasileira, quanto na área da profissionalização dos estudantes, isto porque “a alternância é uma proposta inovadora, preocupada em oferecer ao jovem a formação, num ambiente que favoreça a reflexão de suas próprias experiências” (LIMA, 2006, p.69), e funciona da seguinte maneira:

- No segundo momento o levantamento é levado para escola e analisado pelo grupo de monitores e pelos estudantes em conjunto;
- No terceiro momento, a equipe da escola buscará as respostas para as necessidades dos alunos. Ai será permitido aprofundar nos tópicos, levantar novas questões e, finalmente aplica-lo no meio socioprofissional (LIMA, 2006, p.73).

Na trajetória vivenciada pelos quilombolas do rio Jambuaçu, no que tange à luta por uma educação que contribuísse ao fortalecimento do território, o modelo de educação adotado atuaria de forma concreta nessa perspectiva, pois em nível conceptual reunia estratégias eficazes, capazes de atuar na tomada de consciência dos sujeitos com vistas à transformação social, porém, tais instrumentos não eram utilizados para levantamento da realidade e também não se utiliza temas geradores, como recurso pedagógico, o que foi evidenciado nas entrevistas realizadas com professores/as e estudantes.

4.2.1 Professores

É necessário orientar que todos/as os/as professores/as trabalham os conteúdos disciplinares orientados pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), obedecendo aos horários de aula estabelecidos, como pode ser verificado na figura 09. Os nomes constantes nos horários de aula, correspondem às disciplinas ministradas pelos/as professores/as, o que, segundo a informação da professora Ana, configura-se no único planejamento pedagógico existente e que vem pronto, construído pelo diretor da instituição.

Figura 21: Horários de aulas e disciplinas ministradas pelos/as professores/as

1º ANO PROFISSIONALIZANTE ENSINO MÉDIO					
HORÁRIOS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:00 / 10:00	ACOLHIDA	TÉC. AGRÍC BARREIRO	ROSEMIRO	TÉC. AGRÍC PATRÍCIA	TÉC. AGRÍC ED. FÍSICA
10:00 / 10:15	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
10:15 / 12:00	TÉC. AGRÍC	BARREIRO	ROSEMIRO	PATRÍCIA	ED. FÍSICA
12:00 / 14:00	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
14:00 / 15:30	BARREIRO	FRANCY	FRANCY	PATRÍCIA	SIMULADO
15:30 / 15:45	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
15:45 / 17:15	BARREIRO	FRANCY	FRANCY	PATRÍCIA	SIMULADO
17:15 / 18:30	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
18:30 / 19:30	JANTAR	JANTAR	JANTAR	JANTAR	JANTAR
19:30 / 21:45	NIVEA	FRANCY	FERNANDO	LINDOMAR	
21:45 / 22:30	NIVEA	FRANCY	FERNANDO	LINDOMAR	
ENSINO MÉDIO CONCLUINTE PROFISSIONALIZANTE 3º ANO					
HORÁRIOS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:00 / 10:00	ACOLHIDA	TÉC. AGRÍC FERNANDO	FRANCY	TÉC. AGRÍC FERNANDO	TÉC. AGRÍC ED. FÍSICA
10:00 / 10:15	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
10:15 / 12:00	TÉC. AGRÍC	FERNANDO	FRANCY	FERNANDO	ED. FÍSICA
12:00 / 14:00	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
14:00 / 15:30	NIVEA	BARREIRO	PATRÍCIA	LINDOMAR	SIMULADO
15:30 / 15:45	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
15:45 / 17:15	NIVEA	BARREIRO	PATRÍCIA	LINDOMAR	SIMULADO
17:15 / 18:30	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
18:30 / 19:30	JANTAR	JANTAR	JANTAR	JANTAR	JANTAR
19:30 / 21:45	BARREIRO	ROSEMIRO	PATRÍCIA	PATRÍCIA	
21:45 / 22:30	BARREIRO	ROSEMIRO	PATRÍCIA	PATRÍCIA	

Fonte: CRF “Pe. Sérgio Tonetto”.

No planejamento evidenciado, tem-se a clara reprodução da educação bancária, na qual o educador é somente um agente transmissor de informações, sem espaço para discussão ou reflexões. A lógica da educação bancária é a compartimentalização dos saberes por meio de disciplinas, como define Freire (1997, p.58): “eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los”. Entretanto, foi possível perceber que há, por parte de alguns professores, certo processo de autonomia e busca por contextualizar o aprendizado.

Eu trabalho por minha conta. Penso os conteúdos e tendo aplicá-los contextualizando, por exemplo: Eu estou trabalhando aqui no 1º ano variação

linguística. O que eles conhecem como macaxeira em outros lugares é aipim e também a forma como eles falam, por exemplo, eles falam muito /fiá/ quando deveriam falar /filha/. Ai eu mostro a variação linguística, existente na língua portuguesa e que as pessoas, os lugares tem sua forma própria de se expressar. (ANA).

Outra atividade são os relatórios da aula de campo, respeitando o nível de formalidade, peço que eles escrevam sobre a importância da aula de campo para eles, quais as atividades foram desenvolvidas, a variação linguística os termos técnicos utilizados nas disciplinas técnicas. Solicito a opinião deles sobre a importância da disciplina na CFR, associando os conteúdos da Língua Portuguesa com a teoria e a prática do campo. (ANA).

O formato delineado pela Pedagogia da Alternância imprime uma atuação pró-ativa por parte do docente, pois não se limita a alternância de tempo, mas de saberes, de modo de vida, de troca de informação. O docente atento a essa dinâmica, assume a tarefa de problematizar, de tornar significativo o aprendizado na perspectiva da emancipação dos sujeitos uma vez que,

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza e não o de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado (FREIRE, 1989, p.81).

Todavia, a Identidade Quilombola, a história dos quilombos no Brasil, no Pará e no Município de Moju, não é assunto tratado em nível das disciplinas, assim como a utilização dos instrumentos pedagógicos da alternância, conforme informaram as professoras Ana, Vera e Paula nas entrevistas realizadas em alternâncias diferentes nos meses de março, abril e maio de 2014.

Nós não somos orientados a trabalhar com essa temática, nós sabemos que eles são quilombolas, na maioria, eles sabem também. Eu não tenho conhecimento da histórias dos quilombos e penso que eles estão aqui porque eram escravos, eram filhos e netos dos escravos, essas raízes. (ANA).

Na minha disciplina dá pra abordar essa parte da história, a partir de Palmares, Zumbi... Mas eu só vou tocar neste assunto no segundo semestre, com eles. (VERA).

Especificamente quilombola eu nunca falei, nem me atentei. Porque nem dá tempo é muito conteúdo pra pouco tempo, que tem que estar intercalado com as aulas de campo, que é específico. Eu penso que eles sabem e gostam de ser quilombolas, nunca vi ninguém se negando. (PAULA).

Eu não tenho muito conhecimento da Pedagogia da Alternância, da questão teórica. A prática que me fez entender um pouco. Eu utilizo as redações, quando eles voltam eles trazem tudo escrito, como foi que eles fizeram qual a importância da disciplina pra eles... é isso que eu faço e dou as notas. Não faço levantamento das temáticas, que dizer ainda não fiz, porque eu não sabia. (ANA).

Conheço essa alternância que tá aqui, eles passam um tempo aqui na casa e outro nas casas deles, tentando aplicar os conhecimentos que eles adquiriram aqui. Não acho que eles consigam estudar em casa, porque quando é passado o simulado eles têm muitas dificuldades, muitas mesmo, é muito difícil, eles tem pouca base. Não trabalho com temas, a escola não trabalha com temas então eu não vou perder tempo fazendo esse levantamento de temas. (VERA).

Eu conheci a Alternância este ano, porque eu não trabalhava aqui, então pouco conheço sobre. Eu não tenho conhecimentos desses instrumentos da alternância. Eu trabalho somente com os conteúdos da minha disciplina e passo trabalho pra eles desenvolverem nas suas casas, porque aqui é muito corrido. Sala de aula, campo, campo, sala de aula, de manhã, tarde e noite, direto. (PAULA).

Observa-se que as falas das professoras refletem o PPP da escola. A atuação das professoras, no tocante ao trato da IQ, é incipiente, não acontece, assim como não acontece o planejamento das atividades pedagógicas. Estas reproduzem um PPP que invisibiliza os sujeitos a quem se destina, assim como desconsideram o exercício da problematização da educação, revelando uma prática mecanizada que unifica e enquadra os sujeitos no sistema, exatamente no sentido conferido por Freire (1987), sobre educação bancária:

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte a inserção crítica na realidade.” (FREIRE, 1987, p. 80).

É de sua importância, pois, compreender que educação não se limita às paredes da sala de aula e ao contexto da CFR, nas aulas de campo. Há um contexto a ser problematizado, há uma história que não foi contada pelos protagonistas, que merece uma reflexão

aprofundada sobre a cultura desses sujeitos. A ausência dessa problematização, revelada nas falas dos docentes, remete ao processo de alienação do trabalho docente, no sentido apontado por Vasconcellos (2000, p. 25).

[...] a situação de alienação se caracteriza pela falta de compreensão e domínio nos vários aspectos da tarefa educativa. Assim, percebemos que ao educador falta clareza com relação à realidade em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegam ao ponto em que estão hoje (dimensão sociológica, histórico-processual); falta clareza quanto à finalidade daquilo que ele faz: Educação para quê, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e sociedade formar etc. (dimensão política, filosófica) e finalmente, falta clareza [...] à sua ação mais específica sem sala de aula (dimensão pedagógica). Efetivamente, faltando uma visão de realidade e de finalidade, fica difícil para o educador operar alguma prática transformadora, já que não sabe bem onde está, nem para onde ir.

Neste sentido, é perceptível que os docentes entrevistados estão alheios às dinâmicas específicas do Território Quilombola do Jambuaçu, o modo de ser, de se organizar, enfim, do sentido de ser de uma Comunidade Quilombola, assim como, não dominam e não conhecem a perspectiva da Pedagogia da Alternância, esta visa a construção do conhecimento por meio da pesquisa e da *práxis*.

4.2. 1 Estudantes

No período de 10 a 14 abril de 2014, realizei pesquisa de campo na CFR “Pe. Sérgio Tonetto”, com estudantes de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Profissionalizante. As atividades começaram com o momento de reflexão, uma conversa informal, na qual os sujeitos trouxeram à tona questionamentos, ao falarem sobre as atividades escolares e da perspectiva do dia. Tal atividade foi conduzida por um/a professor/ra, pela coordenadora pedagógica da CFR e pela representação estudantil. Neste dia, a estudante Elisa, do 2º ano médio profissionalizante fez a abertura da atividade e convidou-me para falar sobre a pesquisa que estava realizando. Falei a respeito do objetivo da pesquisa e perguntei no grupo qual era o tema que estavam trabalhando nessa alternância. A representante da turma respondeu:

Não sabemos professora, acho que não tem. Agora nós vamos pro campo, pra aula prática. Depois do almoço a gente tem aula de português, estudo pra fazer o dever que a professora passa e a noite a gente volta para aula de português de novo, hoje é assim, o horário é esse hoje. (ELISA).

A ausência de temas orientando o processo educacional comprometeu o sentido da alternância, cujo foco é o fortalecimento do sujeito do campo, por meio do levantamento da realidade local, para efetivação de uma educação contra-hegemônica construída coletivamente, com vistas à tomada de consciência dos sujeitos envolvidos para transformação social e do desenvolvimento sustentável.

Quando os estudantes da CFR não conhecem ou não construíram o tema a ser tratado, deduz-se que o PPP não alcança o objetivo de formação de sujeito em um modelo educacional contra-hegemônico, comprometendo inclusive a concepção de educação adotada nos Centros de Formação por Alternância (CEFAS), uma vez que todos os elementos “trabalhados nos CEFA’s visam formar o jovem para que tenha a habilidade de construir um projeto de vida. Aprenderá aquilo que para ele tem um sentido ou um significado” (CALVO, 2002, p.136).

O caderno de realidade e as folhas de observação são instrumentos indispensáveis no processo por alternância, pois na socialização das observações tem-se um quadro dos temas que são de interesse dos estudantes, das famílias e da comunidade. Perguntei então se os estudantes faziam uso de tais instrumentos. Os estudantes responderam que não, que faziam somente uma redação quando eles voltam para a escola. Perguntei então se na redação eles produziam a história da formação da comunidade, assim como a luta em defesa do território, e se havia algum incentivo por parte da CFR a que eles escrevassem sobre tais temas. As respostas foram as seguintes:

[...] (risos) Hum, mas nunca, parece que nem tem quilombola aqui. (ELZA).

[...] A gente chega aqui pensando que é escola diferente, escola dos quilombolas. Essa escola é da VALE, da HIDRO, quer dizer (mais risos). Eu tô revoltada se a senhora tivesse aqui ontem ia ver. Nos penamo mais de trinta frangos anteontem pra comer a semana toda; ia ser um almoço. Chegou o povo da HIDRO, comeram primeiro que nós..., que nós mesmo que não ia sentar junto com esse pessoal; quando nós sentamo pra comer, só tinha feijão com charque e farinha; mas nos deu muita raiva, que tamo entalado até agora. (ELOÍSA).

Muito reveladoras, as falas demonstram dois grandes temas que deixaram de ser tratados: a questão da identidade quilombola e conflito entre quilombolas e as empresas de mineração. Quando Elza diz “Parece que não tem quilombola aqui”, que identidade está em jogo? Que projeto de educação se defende? Certamente não é o projeto de educação

defendido pelo movimento quilombola, que conquista em nível da legislação a educação quilombola como modalidade de ensino para salvaguardar e valorizar suas memórias, seus valores e sua relação com a terra “que faz parte do ser quilombola numa concepção de educação cultural” (SILVA, 2012, p.10).

Outra fala reveladora é a Eloísa quando diz “que nós mesmo que não ia sentar com esse pessoal”. Observa-se, neste caso, que as marcas são profundas e eles sentem na pele a presença dos projetos na medida em que os impactos ambientais são gritantes:

Eu me sinto ofendido quando vejo esses carros da empresa correndo de lá pra cá, sabe o que eles tão fazendo, medindo pra vê se não tá vazando, eu nem sei te dizer.. só sei que me dói muito mesmo; tu tá na tua casa e vem um de fora entra.., nem te olha.. te pisa...; isso é demais eu não vou aguentar muito. (MILTON).

Nós não come mais nada de caça, nem cobra tem pra picar nós, porque o veneno do dendê acaba até com os peçonhentos, eita que tá ruim, não ta. (MARCOS).

O estudante é neto do Sr. Valadares, caso os instrumentos pedagógicos da alternância estivessem sendo utilizados, a questão do conflito poderia estar sendo equacionada na medida em que se estaria discutindo essa lógica do capital por dentro das instituições educacionais, que é a presença da empresa, impondo seu caráter mercantil, interferindo na dinâmica social, cultural e ambiental da comunidade.

A problemática do conflito não se resolveu com a construção da CFR, pelo contrário, tem-se acentuado cada vez mais e a CFR vem nessa fragilidade, funcionando como um braço forte nesse processo. Uma questão a ser considerada, são as estratégias que o capital se utiliza para camuflar sua ação devastadora, no caso em questão, por força do acordo estabelecido entre quilombolas e VALE, a empresa destina R\$100.000,00 (Cem Mil Reais) por ano para a CFR,

A CVRD se compromete, pelo prazo de 5 (cinco) anos, a pagar anualmente o valor de R\$100.000,00 (Cem Mil Reais) para manutenção da Casa Familiar Rural. Este valor será parcelado da seguinte maneira durante cinco anos: R\$40.000,00 (quarenta mil reais) nos meses de fevereiro, R\$30.000,00 (trinta mil reais) nos meses de junho e R\$ 30.000,00 (trinta mil reais) nos meses de setembro, perfazendo um valor de R\$500.000,00 (quinhentos mil reais). (CLÁUSURA 3 DO TERMO DE AJUSTE DE CONDUTA-TAC).

Na visão mercantilista não se emprega um recurso em determinado local sem que se vise lucro, em relação a CRF o lucro não é material é o ganho político da empresa sobre o território quilombola, na medida em que a presença da VALE/HYDRO no território

não é tratada numa perspectiva mais crítica pela escola, como fica evidente da fala da entrevistada, sem que houvesse quaisquer outros posicionamentos contrários a ela. A falta de uma intervenção reflexiva sobre o contexto do território contraria até mesmo o princípio de formação de um CEFAs o qual surge da necessidade de organização dos trabalhadores dos sujeitos do campo para fortalecimento da luta pelo direito à terra e nela permanecer com dignidade, conforme Queiroz (2006, p. 16).

Compreendemos que nos países e nas regiões onde há Centros que trabalham com a Pedagogia da Alternância, eles surgiram em virtude da necessidade de uma educação que fosse instrumento de luta e de organização para os agricultores conquistarem a terra ou nela permanecerem.

Ainda com relação à fala da estudante me vem à expectativa de estudar na CFR, uma vez que esta foi motivo de disputa e de conquista dos quilombolas e quando vivenciada, não corresponde às necessidades dos sujeitos envolvidos. Em vários momentos e falas evidenciei isso, perguntei a um grupo de alunos do 1º ano do ensino médio profissionalizante sobre problemas que ocorrem nas comunidades que eles consideram importantes ser tratados na CFR. Assim eles responderam:

Um problemão mesmo aqui, agora é essa estrada, depois que quebrou a ponte lá do Moju, é caminhão, Transbrasiliana, carro grande, pequeno...tudo passando por aqui. Tão acabando com a nossa rodovia que é pra nós usar, pra nós levar nossas coisas pra fora... e agora os carro grande acaba com a estrada, porque chove muito e é só um atoleiro, tem vez que nós fica lá pro Moju porque não dá de voltar ou de nós ir. Quem vai consertar depois nossa estrada? Lá vai nós brigar de novo. O papai já falou que sábado vai ter reunião pra fechar a rodovia pra esses carros não passar. A senhora viu ontem, que não deu de a senhora chegar cedo pelo ramal, que era mais rápido? (ELTON).

Nós estuda, estuda e eu não entendo nada/É só aula, aula, sentado que me dá é uma agonia/Quando vai pro campo é que é melhor/um pouquinho/que nós já sabe o que é que faz/o que é diferente é a explicação (risos)/mas isso nós já sabe não precisa vim pra escola. Minha vó fala, vai pra Casa Rural pra vê se nós se livra desses veneno (riso). (ELIZEU).

A minha mãe diz que o vovô não vai aguentar muito/igual o seu Narcizio/[...] Porque diz que o seu Narcizo se matou/porque não aguentou, lutou, lutou e olha aí/igual o Pe. Sérgio também que morreu desgostoso com o movimento/No terreno do vovô, na época descobriram um sítio arqueológico/ o vovô fala: quando descia aquele bichão e levava as coisa da terra eu gritava eu metia tiro (risos)[...] o bichão era o

helicóptero (risos)/ o sitio tá fechado/ninguém entra lá/nem o vovô/ o povo acha que ele tá até doido/mas não tá não/é porque ele chora muito/tá velho né? (ELISA).

Perguntei se haviam colocado tais questões no caderno de realidade ou na folha de observação, eles responderam:

Não! (ELISA, ELZA, ELOÍSA, ELTON, EMANUEL, ELIZEU).

Porque não tem! (ELZA).

Tratar, na educação quilombola, da memória, das tecnologias e formas de produção e trabalho, tratar da territorialidade, como estabelece a Resolução CNE/CEB nº. 08/2012, diz respeito às questões levantadas pelos estudantes: “*que nós já sabe o que é que faz/o que é diferente é a explicação (risos)*”. O lidar com a terra está numa relação de simbiose para os quilombolas, pois a escola deveria apropriar-se dessa relação e ampliar o debate, cujo foco, a partir da criação da CFR, seria o fortalecimento do Território Quilombola, sem perder de vista o aspecto da profissionalização. Nisto de fato consiste se ter e fazer uma educação emancipadora, crítica, uma educação como direito humano, no sentido conferido por Freire (1996, p. 99),

[...] é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do poder tomado, o que vale dizer que essa educação tem que ver com uma compreensão diferente do desenvolvimento, que implica uma participação, cada vez maior, crescente, crítica, efetiva dos grupos populares.

Os laços de solidariedade, o comunitaríssimo, a família e a ancianidade são marcas muito fortes, presentes nas falas dos estudantes. O avô, a mãe, o pai, os filhos, são sujeitos de uma educação sem lugar, na medida em que esses são invisibilizados na CFR, corroborando mais para destruição do território do que para o fortalecimento do mesmo.

As seguintes falas denunciam isso: “*A minha mãe diz que o vovô não vai aguentar muito/igual o seu Narcizio/[...]Porque diz que o seu Narcizo se matou/porque não aguentou, lutou, lutou e olha ai/igual o Pe. Sérgio também que morreu desgostoso com o movimento*”; “*Nós estuda, estuda e eu não entendo nada/É só aula, aula, sentado que me dá é uma agonia*”. Como se pode observar, o sentido da educação quilombola é o pertencimento, o que ficou patente nas falas dos estudantes. Portanto, é imperativo fortalecer a Identidade Quilombola para se efetivar a educação como direito, pois por meio da IQ é que acontece

valorização dos saberes dos antepassados, a luta, a organização, a memória com a participação dos mais velhos nas decisões da comunidade, por esses guardarem a memória do lugar e serem os responsáveis por manter viva a história do quilombo, pois

A afirmação da identidade contribui para que a comunidade defina o seu futuro, desenvolva os seus projetos de vida no território e fortaleça a sua cultura. É a identidade que afirma quem somos, onde estamos e o que queremos, de forma a envolver as pessoas individualmente e o grupo enquanto coletivo. (SILVA, 2013, p.21).

Neste sentido, pensar uma educação na e para as comunidades quilombolas é relacionar a IQ a outros temas próprios ao modo de vida dessas comunidades, tais como: a terra, história, memória e organização. Estudam na CFR “Pe. Sérgio Tonetto” jovens e adultos que nasceram nas terras do território, que se conhecem, e que mantêm uma relação de ancestralidade com o local. Cada palavra, cada gesto, cada sinal, cada história está carregada de significado, e contemporaneamente mantêm os quilombolas, as mesmas estratégias de manutenção dos valores civilizatórios africanos, que foram fundamentais na conquista de direitos fundamentais à humanidade.

No retornando da aula de campo, perguntei ao grupo de estudantes que acompanhava qual a importância da CRF para eles? Elza, Eloísa e Elton expuseram suas opiniões, quais me remetem ao processo de luta com a CVRD. Nesse sentido, posso dizer que está longe de terminar esse conflito, à medida que os quilombolas sentem-se ainda invadidos pela companhia, e devido a permanência dos jovens no Território.

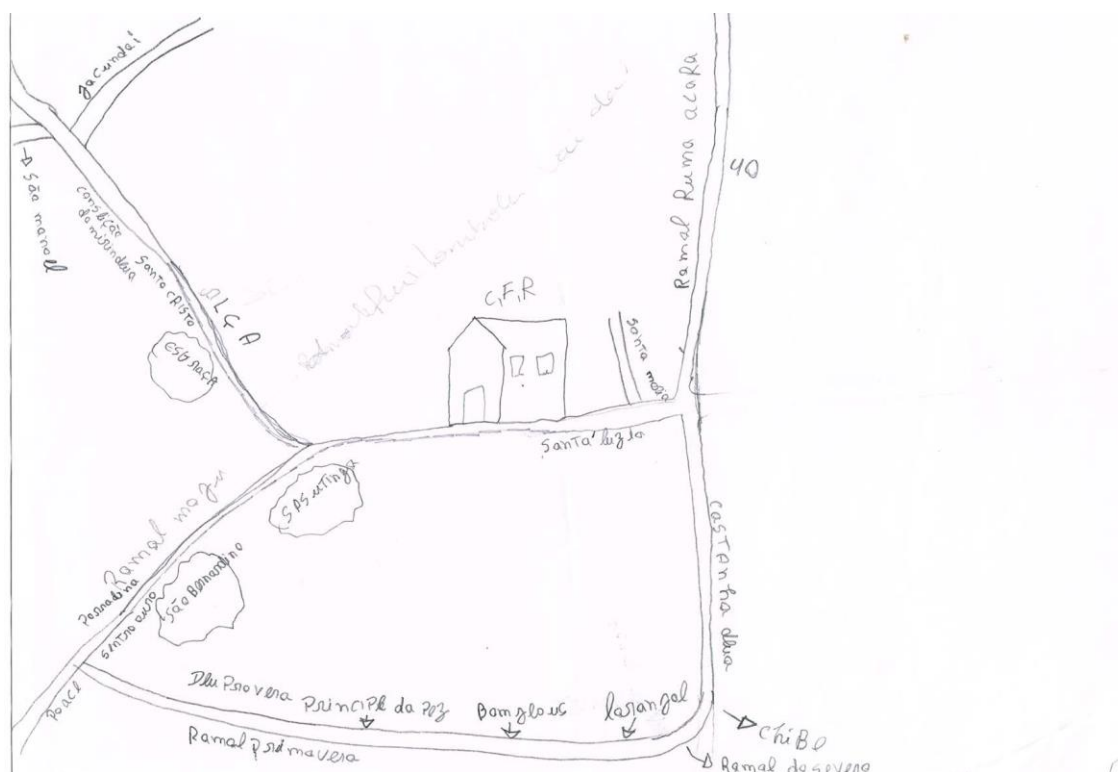
Se nós não vier pra cá, aí que eles tomam conta de tudo/Isso aqui é nosso/essa terras/tudo/se não vier pra cá/acaba. (ELZA).

Eu fiquei dois anos sem estudar/porque a mamãe disse que eu não ia pro Moju estuda, fazer o médio lá [...] que ela tinha penado muito pra conquistar essa casa, pra mim ir pro Moju, não[...] Ai eu fiquei esperando começar o Ensino Médio aqui.” (ELTON).

[...] meus irmãos só fizeram até a 4ª série porque tinha que sair cedo, de madrugada, pra ir estudar lá pro Moju e voltava só quase de noite ou tinha que parar pela casa dos outros [...] minha mãe chorava muito, quando a casa veio pra cá a mamãe e a de todo mundo aqui disse: Agora nossos filhos vão ficar aqui, não vão mais penar [...] então valeu a pena derrubar a torre (risos). (ELOÍSA).

Após o almoço, Elza me entregou um desenho com o significado do que para ela representa a CFR, conforme figura 19.

Figura 22: Croqui do espaço da CFR Pe. Sérgio Toneto



Fonte: Elza (2013).

Na figura 19 é possível verificar que a CFR, no centro do território, se liga às comunidades por meio dos ramais e dos rios, numa espécie de cordão umbilical. Ttal figura me remeteu a Palmares: no centro, a sede do poder, da organização ao redor os outros estados/comunidades. Uma evidência de que a ancestralidade é um valor tácito, presente nas comunidades quilombolas, estruturante, como não dizer, *devido as Graças ficar no centro do território/fica no trevo pra todos os lados tem entrada e saída/e ai primeiro pensou-se pra se tornar a sede do território e ai o escritório do movimento lá/da Bambaê.* (MILTON), são, portanto, os quilombos contemporâneos reproduzindo as estratégias dos quilombos históricos.

A CFR está no campo das disputas ideológicas. De um lado estão os sujeitos sociais resistindo ao sistema, criando estratégias de sobrevivência com base na coletividade para manutenção do território; de outro, está o sistema educacional que invisibiliza tais sujeitos sociais. A Pedagogia da Alternância, por meio de seus instrumentos, pode vir a superar a “reprodução de ausências históricas”, no sentido conferido por Arroyo (2011, p. 143), uma

vez que se propõe a superar o modelo educacional excludente, denunciando tal projeto hegemônico.

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte do processo político de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais.

O projeto político em disputa no território, portanto, tem a dimensão histórica do racismo que segrega, que invisibiliza e que justifica a opressão. Ou a ação da CVRD é despreziosa? Entre tantos outros espaços que poderia ter sido instalado o mineroduto da companhia, como as inúmeras fazendas e as terras de plantio de dendê das grandes empresas produtoras de biodiesel, as terras dos quilombolas pareceu a melhor opção e logo foram devastadas.

Fica claro, portanto, a dimensão do racismo com a participação efetiva do Estado na sua manutenção, por meio das Secretarias Municipais e Estaduais, que não intervêm no sentido de acompanhar o processo formativo da CFR “Pe. Sérgio Tonetto”, hoje sobre responsabilidade da ARCAFAR/PA. Estes órgãos e seus representantes não estão voltados a atender a educação no âmbito da diversidade da população brasileira, a começar pela LDB Nº. 9.394/96, passando pelas alterações nessa Lei, com destaque ao estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais (DNERER), pelas das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo (DOEC), e mais recentemente pelo estabelecimento das Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DNEEQ).

Tais documentos foram construídos por dentro e com a participação dos sujeitos a quem se destina. A CFR “Pe. Sérgio Tonetto” surge então na perspectiva do fortalecimento da luta pela manutenção do Território Quilombola do Rio Jambuaçu, tendo como fonte norteadora o aparato legal disponível e a ação efetiva do movimento social, não se justifica portanto, a ausência do trato da IQ de forma despreziosa ou “ingênua”, como aponta Arroyo (2011), há um projeto de dominação e exploração do território denunciado na fala dos estudantes, que denuncia uma proposta pedagógica descontextualizada, que não tem lugar nem história próprios.

Neste sentido, serve ao capital que tem investido na destruição do patrimônio material e imaterial dos quilombolas do Jambuaçu para manter a posição de dominador, e uma

das formas de dominação mais eficiente é a negação do direito a educação crítica, problematizadora, que no contexto em que se desenvolve a presente pesquisa, está na dimensão do racismo, como apontado Gomes (2005, p. 52), na perspectiva de que,

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por sua vez, do ódio, em relação as pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. ele é por outro lado um conjunto de idéias referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de superioridade e inferioridade. O racismo resulta também da vontade de se impor uma verdade ou crença particular como única verdade.

Comungo com Arroyo (2011) quando este diz que não há “ingenuidade” no não trato da questão da Identidade Quilombola no processo formativo da CFR “Pe. Sérgio Tonetto”, há intencionalidade efetiva de manter as relações de poder estabelecidas, que é negar as formas de luta, de organização, de crer na potencialidade dos ensinamentos de seus *gritos* e de rejeitar toda e qualquer forma de opressão e discriminação.

Os sujeitos do Território Quilombola do Jambuaçu estão atentos às estratégias do sistema, como pode ser verificado nas respostas dadas principalmente pelos estudantes, que reconhecem na luta dos mais velhos, o valor de ser quilombola, de ser Quilombola do Jambuaçu, homens e mulheres, jovens e adultos, conscientes do seu pertencimento.

CONSIDERAÇÕES PARA UM NOVO COMEÇO

Finalizo a presente pesquisa com a certeza de que muito ainda há que ser dito sobre a Educação no Território Quilombola do Jambuaçu. Porém, considero que este trabalho aponta para a melhor compreensão do projeto de Educação concebido pelo Movimento por uma Educação do Campo, pois ele traz em seu bojo o processo político de construção da identidade das escolas do campo, as mais diferentes formas de lutas dos sujeitos sociais envolvidos nesse processo, não eliminando, no entanto, suas identidades.

Ao utilizar o termo Escolas do Campo, ou Educação do Campo, o movimento denuncia o sistema educacional excludente, que homogeneiza e precariza a educação dos sujeitos que vivem no Campo: quilombolas, pescadores, castanheiros, trabalhadores rurais, e outros, e que provoca a saída de muitos desses sujeitos de suas terras.

Essas questões também são vivenciadas no contexto amazônico, vivemos num complexo contexto amazônico e suas múltiplas formas de vida no campo, nas águas e nas florestas e “muitas vezes, por falta de oportunidade no campo, migramos para as cidades em busca de educação, desestruturando as famílias e a produção familiar, violentando identidades e valores constituídos na diversidade cultural amazônica.” (MANIFESTO DO II SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DA FLORESTA E DAS ÁGUAS DA AMAZÔNIA PARAENSE, 2007, p. 5).

Somos, portanto, sujeitos do campo e temos reivindicado nossos modos de viver, produzindo a existência material e cultural a fim de permanecer no campo com dignidade. A

história de nossas lutas está pautada na aspiração por uma sociedade justa, democrática e igualitária. É necessário, pois, que esta valorize a diversidade étnico-racial, cultural e ambiental, “afirmando a sustentabilidade como projeto de desenvolvimento regional, cuja valorização dos recursos naturais e culturais; garantia de terra, trabalho, geração de renda; fortalecimento da agricultura familiar, contrapondo-se ao agronegócio e ao latifúndio são indispensáveis”. (IBID., 2007, p. 5).

As questões acima expostas, as lutas históricas, a justiça, a igualdade, o desenvolvimento regional, entre outras, compõe o repertório de reivindicações da população quilombola do campo e da cidade, uma vez que verifica-se a ocorrência de Comunidades Quilombolas nos centros urbanos, portanto não eliminando sua Identidade, mas tendo clara a dimensão do termo “Campo” no contexto da reforma agrária brasileira.

Coube-me aproximar os processos de construção dessas identidades, olhando-os não sobre a ótica “daquilo que é e daquilo que não é”, mas no entendimento das diferenças. O sentido de ser quilombola, está contido na identidade construída em meio à luta pelo reconhecimento ao direito de permanecer nas terras, ocupadas tradicionalmente e na dimensão do pertencimento étnico dos sujeitos. Tudo isto se torna intocável e passa a compor o repertório de identidades dos sujeitos do campo, tanto pela aproximação entre as lutas e as disputas por terra, quanto pela luta em prol de uma educação contextualizada, voltada aos interesses dos sujeitos a quem se destina, no sentido ao qual refere Mançano (2004, p. 142):

Não basta ter escolas no campo, queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com projetos-políticos-pedagógicos vinculados às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Portanto, uma escola quilombola destina-se aos sujeitos em seus territórios e deve estar atenta à organização social e cultural da comunidade, possuir legislação específica e se articular com outros dispositivos legais como forma de aglutinar outras formas de garantir educação no e para o lugar. A Educação do Campo precisa ser inserida no bojo da reivindicação do direito à terra, identificar os quilombolas como sujeitos dessa luta, dentre tantos outros; contudo, sem a pretensão de conferir-lhes uma nova identidade.

Ao contrário, ao longo de seu estabelecimento enquanto modalidade de ensino esta deve procurar discutir um projeto pedagógico para os sujeitos do campo, com foco na problematização da realidade em que se inserem os sujeitos, distanciando-se, portanto, da normatização da identidade, como observa Silva (2012, p. 83):

Fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiada de hierarquização das identidades e das diferenças. A normatização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normatizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normatizar significa atribuir essas identidades todas as características possíveis em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

Identificar os sujeitos quilombolas como sujeitos do campo, não é atribuir-lhes uma nova identidade pelo contrário, identificá-los como sujeitos do campo é denunciar a opressão a que estão também subordinados. Portanto, os processos educacionais exitosos ocorridos em nível dos que se articulam em torno outras identidades e que tem como foco o direito à terra e ao desenvolvimento sustentável, podem e devem ser socializados em nível da educação destinada aos quilombolas, uma vez que atende os objetivos de permanência e desenvolvimento do território.

Neste sentido, volto ao objetivo central da presente pesquisa, analisar como a Identidade Quilombola é tratada no processo formativo mediado pela CFR do Território Quilombola do Jambuaçu “Pe. Sérgio Tonetto”, para dar conta do referido objetivo analisou-se o PPP da CFR do Território Quilombola do Jambuaçu “Pe. Sérgio Tonetto”, pois o mesmo tem a função de estabelecer um elo entre comunidade e escola para que então esta possa refletir o contexto em que está inserida, na perspectiva de atuar na emancipação dos sujeitos, do desenvolvimento e da transformação social. E também foram utilizadas entrevistas com lideranças locais (L), Moradores (M), professores/as (P) e estudantes (E) com o intuito de relacionar o contexto expresso no PPP com o posicionamento dos sujeitos foco da ação educativa que se quer emancipadora.

Como pode ser observado na seção de análise, o PPP da CFR do Território Quilombola do Jambuaçu “Pe. Sérgio Tonetto”, não reflete a realidade dos sujeitos quilombolas, não foi pensado para o Território Quilombola do Jambuaçu e o mais agravante não foi construído com a participação dos sujeitos do Território, ferindo o princípio da coletividade, o qual tem sido a marca de organização das comunidades quilombolas ao longo da história. O que vem comprovar como a educação vem atuando como um aparelho ideológico do estado capitalista que se impõem por meio da negação do protagonismo dos sujeitos, subalternizando-os, consolidando assim sua hegemonia, logo, atuando em nível curricular como um elemento de reprodução dos conhecimentos pré-estabelecidos, como destaca Silva (2011, p. 148):

O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as marcas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista.

Expresso está no PPP o tipo de educação que se quer uma educação voltada para “*valorização dos sujeitos campo,*” que contraditoriamente não alcança a dimensão do ser quilombola, conforme enfatiza Elza, “[...] *Hum, mas nunca, parece que nem tem quilombola aqui*”, homogeneizando esse “campo”, defendido em nível do Movimento por uma Educação do Campo como um campo diverso, composto por histórias diferentes, por grupos de sujeitos diferenciados entre si, mas que, entretanto, mantém uma unidade que é a luta por uma educação voltada aos interesses próprios das comunidades.

A CFR “Pe. Sérgio Tonetto” reflete o projeto racista posto na educação brasileira, que mesmos com a alteração da LDB, pela Lei Nº. 10.639/03 que torna obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, no âmbito do currículo da Educação Básica, e com o estabelecimento das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Etnicorracias, a população negra e sua participação na construção da sociedade brasileira, suas diversas formas de organização são negligenciadas, pela grande maioria das escolas brasileiras, que perpassa também pela formação de professores.

Faz-se necessário, portanto, chamar atenção para uma questão maior, que requer a mobilização de toda a sociedade e de seus espaços de poder para a cena da responsabilidade com o trato das questões relacionadas à mobilização social das comunidades quilombolas. Findada a presente pesquisa, as constatações vão ao encontro do que tem historicamente denunciado os movimentos sociais com relação à educação para as populações do campo, no qual está inserida a população quilombola.

A Casa Familiar Rural do Território Quilombola do Jambuaçu “Pe. Sérgio Tonetto” é muito representativa para os quilombolas, pois é um marcador da luta dos quilombolas pela preservação e manutenção da vida nas comunidades do Jambuaçu e contraditoriamente invisibiliza tal fato, na medida em que sua proposta pedagógica não lhe diz respeito, quando os sujeito sentem-se invisibilizados, quando os docentes que atuam nessa CFR não recebem orientação para tratar as especificidades do lugar e nem mesmo estão aptos a trabalhar com uma metodologia diferenciada, como a alternância.

A figura 23, as seguir, retirada do Portal da Educação do Campo, foi apresentada a Maria. Ao olhar a figura, assim se expressou:

[...] essa é do tempo que essa casa era viva, nós tava o tempo todo aqui, nós plantava, nós ensinava (risos), mas nós aprendia também [...] parece que ela morreu com o Pe. Sérgio[...] mas ela não pode ser um fantasma, nós tem que lutar e lutar, mais e mais, sempre. (MARIA).



Fonte: Portal da Educação do Campo

A fala de Maria evidencia que em outro momento as questões pertinentes à condução metodológica da alternância eram executadas na medida em que os moradores participavam do processo formativo “[...] nós ensinava, mas também nós aprendia”, ou seja, havia interação formativa articulando Tempo-Escola-Família, princípio basilar da Pedagogia da Alternância, isto porque,

A articulação ente esses tempos, quando mediados por instrumentos pedagógicos, fomenta a práxis de transformação da realidade. A alternância como processo de ensino-aprendizagem acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. (SOUZA; MENDES, 2012, p.262).

É na execução dessa metodologia, atentando para a utilização dos instrumentos pedagógicos – caderno de realidades, folhas de observação e planos de curso, que as questões referentes à realidade das comunidades seriam postas e tratadas pelo conjunto de sujeitos envolvidos no processo educativo, pais, estudantes, lideranças, professores, com vistas à problematização da realidade que os envolve.

Para Freire (1997, p. 35-36),

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, responde a essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade[...] o educador problematizador refaz, constantemente seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador.

Não é possível, pois, passar despercebido pelas questões relacionadas à presença da mineradora na CFR “Pe. Sérgio Tonetto”. Os estudantes denunciaram as relações extremadas, assim como os moradores e as lideranças. A escola que atuaria no sentido de fortalecer a organização dos quilombolas está aliada a seu maior algoz, mediando processos educativos descontextualizados, desorganizados – não há planejamento pedagógico, segundo Ana, vera e Paula, assim como negligência às orientações dos dispositivos legais que organizam a Educação Quilombola.

Ausentes os sujeitos quilombolas do processo educacional a eles destinados, ausente está também à manutenção e reprodução do modo de vida da comunidade, revelando que a concepção de educação mediada na CFR “Pe. Sérgio Tonetto”, não reflete o lugar de construção do conhecimento, o Território Quilombola do Rio Jambuaçu/Moju-PA. Sobre os modos de vida da comunidade, o morador Messias assim lamenta:

Eu tinha uma esperança, sinceramente que nós ia ter mais paz, quando esta escola fosse criada aqui pra nós no território, que nossos filhos iam estudar sem que nós nos preocupasse com a educação deles, que nós ia ajudar eles a aprenderem melhor sobre as nossas coisas, até ele tomar mais gosto por isso tudo aqui, mas não, se vai uma semana, nós espera que venham trazer ao pra nos mostrar o que aprenderam na CFR e nada, só chegam cansado [...] parece que vivem preso lá naquela casa que quando chegam só querem saber de jogar bola, ir pro garapé, se divertir com os amigos...pro mato não querem ir mas é preciso adular. (MESSIAS).

Esta declaração mostra exatamente a contradição posta entre a concepção de Educação emancipadora, voltada aos interesses da comunidade expressa no PPP da CFR “Pe. Sérgio Tonetto” e a prática educacional mediada. Ficam de fora valores, conhecimentos tradicionais, assim como fica de fora a própria comunidade e seus interesses. Como consequência disto, a CFR não atende mais aos interesses da comunidade, fato constatado a partir das pesquisas de campo realizadas, assim como é um vetor de conflitos entre quilombolas e CVRD.

Os sujeitos da pesquisa deixam evidente em suas falas as contradições vivenciadas no cotidiano da CFR “Pe. Sérgio Tonetto”, no Território Quilombola em questão, conforme podemos verificar nas declarações de lideranças e moradores a seguir.

O pessoal do jacundaí nem quer mais vir pisar nessa casa, é muito difícil. Quando chega no início do ano que a gente vai passar nas comunidades pra convidar os alunos pra virem estudar aqui na casa, dizendo que a escola é nossa, foi a nossa luta que fez com que isso se tornasse uma realidade, eles falam é mesmo: “essa escola já foi nossa, essa escola tem outros donos” [...] pra ir ficar nesse lenga-lenga, mas antes ficar aqui mesmo, que aqui nós controla e fica de olho, eles dizem. Então fica muito difícil, a CFR já caiu no descredito das comunidades. Eu tô tentando agora, como a senhora estar vendo reunir os professores, falar da Resolução 08, também tô chamando a comunidade, mostrando o caminho que deve ser feito, pra gente garantir o funcionamento desta escola, como uma escola quilombola. Mas eu tô encontrando muita resistência por parte da direção, que marca pra nós conversar, pra planejar, os professores vem, vem a comunidade, e quando a gente pensa que não, ele muda o rumo da reunião, fica falando umas coisa que não tem nada haver, fica trancado naquele escritório dele, quando vai começar a reunião, só tá eu e uns três professores, os que sempre ficam na verdade, e o povo vai se embora, muito aborrecido. (LAUDINO).

O povo já se desgostou daqui, não tem mais vontade de vir pra cá, porque quando vem é pra brigar. O que era pra ser um motivo de união virou um motivo de discórdia, então a maioria prefere nem vir mais pra cá. As vezes eu sinto que isso daqui é um barril de pólvora, pronto pra estourar. Outro dia os alunos do fundamental, veja a senhora, do fundamental fizeram uma confusão com o povo da VALE, porque eles chagam sorrateiros e ficam medindo terreno, entrando na sala do diretor, ficam trancados lá no ar condicionado, saem rindo, rindo e aqui faltando, comida, o laboratório de informática não funciona, a biblioteca também, não dá pra fazer pesquisa... enfim, os pequenos do fundamental colocaram os engenheiros da VALE, numa roda, foi um para pra acertar e o diretor ficou branco de nervoso, eu fiquei só olhando. (MANUEL).

[...] a senhora sabe da minha história, que os meus filhos mais velhos penavam pra estudar, bolando pela casa de um e de outro... eu hoje tenho a minha caçula estudando na CFR, mas eu tô muito decepcionada com o estudo de lá. Depois que o Pe. Sérgio morreu e que o outro diretor saiu, pra nós entrar nessa escola é um custo, nós não participa mais de nada, porque nada tem mais, antes nós ia pra lá, nós ajudava na orta, nós trazia as coisas pra casa, o que que tinha por lá, que era produzido lá, frutas, muita banana, verduras, terra adubada... mas era muita coisa e a casa vivia cheia de nós, nós estava sempre junto, o povo de Mirindeua, de São Manuel, do Jacundaí... todo mundo, se reunia aqui nas Graças, aqui na CFR. [...] quando nós tava tudo junto, o povo da VELE, ficava ressabiado pensando que nós já ia fazer alguma coisa. E nós tava mesmo fazendo, nós tava de olho bem arregalado

pra eles. Agora minha irmã, nada acontece nesta casa, as vezes eu vou pra lá, pra vê o que eles estão estudando, chega me dá uma pena de ver essa meninada, quando não tá sentada naquela sala de aula, tão bolando por lá, porque não tem professor de campo, ora tem dinheiro pra pagar, ora não tem. Eu não sei o que esse pessoal da casa faz com o dinheiro da VALE, que nós não vê prestação de contas. (LAUDINO).

Minha aspiração maior, ao concluir o presente estudo, é que ele sirva como um instrumento de denúncia devido a forma como está sendo mediada a educação na CFR “Pe. Sérgio Tonetto”, e que também seja utilizado pelos quilombolas como instrumento de reorganização da luta por uma educação problematizadora, crítica, libertadora, feita no quilombo e para o quilombo.

Minhas últimas palavras são de respeito e saudação à FELIPA MARIA ARANHA, que dirigiu o Mocambo Alcobaça, hoje atual Município de Tucuruí-PA; ao PRETO FÉLIX, líder do Mocambo de Caxiú; a ZUMBÍ DOS PALMARES, presente na memória e na cabeça dos Quilombolas do rio Jambuaçu, resistindo e lutando bravamente para manter viva a verdadeira histórias dos negros e negras descendentes de africanos/as no Brasil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os quilombos e as novas etnias**. In: LEITÃO (Org.) Direitos Territoriais das comunidades negras rurais. São Paulo, Doc. ISA nº 05, 1999.
- _____. **Terras tradicionalmente ocupadas**. R.B. Estudos Urbanos e Regionais. v.6.N.1. Maio, 2004.
- AZEVEDO, Rosa. **Negros do Trombetas: Guardiães das matas e rios** – 2.Ed. Belém:Cejud/UFPA-NAEA, 1998.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**, Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, São Paulo; Ed Revisada dos Tribunais, 1988.
- BRASIL, LEI Nº 9.394. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996.D.O.U de 23 de dezembro de 1996.
- _____. **LEI 10639**, de 9 de janeiro de 2003, D.O.U de 10/01/2003.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e pra o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencias para um Plano Nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios, Fevereiro de 2004.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. CNE/CEB 1/2002, de 03 de abril de 2002.
- _____. SECRETARIA DE POLITICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Programa Brasil Quilombola-Diagnóstico de Ações Realizadas**. Brasília, DF, julho de 2012.
- BENTES, Nilma. **Aspectos da trajetória da população negra no Pará**. UFPA, GEAM, 2013.
- CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, Miguel, Roseli, MOLINA, Monica Castagna (org.). Por uma educação do campo. 2.ed.Petropóles, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- _____. **Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo**. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire de Azevedo de (Org.). Contribuições para construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; FERNANDES, Bernado Mançano. **Primeira Conferencia Nacional “Por uma Educação do Campo”**- Texto preparatório. In: ARROYO, Miguel, Roseli, MOLINA, Monica Castagna (org.). Por uma educação do campo. 2.ed.Petropóles, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília/DF: Liber livros, 2008.

FONSECA, Aparecida Maria. **Contribuições da pedagogia da alternância para o desenvolvimento sustentável**: Trajetórias de egressos de uma escola família agrícola. Dissertação (Mestrado em Educação), Brasília, DF, Universidade Católica de Brasília, 2008.

GEHLEN, Ivaldo; RAMOS, Ieda Cristina Alves. **Estudo quanti-qualitativo da População Quilombola do Município de Porto Alegre/RS**. Porto Alegre/RS: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Laboratório de Observação Social, 2008. Disponível em http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/fasc/usu_doc/quilombolaspoarelatoriofinal_2008.pdf. Acesso em 22 Setembro 2013.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de quilombolas**: Mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX. Ed. ver. E ampl. – São Paulo: Companhia ds Letras, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**: tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed.reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. **Quem precisa de Identidade**. In, SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org.). Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 12. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HERIQUE CUNHA JUNIOR. **Quilombo**: patrimônio histórico e cultural. Revista Espaço Acadêmico, Nº. 129, fev de 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14999/8667>. Acesso em 2/8/2013.

INEP, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Boletim nº 59, Brasília: MEC, 2009.

LEITE, Ilka Boaventura. **Comunidade negra rural**: um velho tema, uma nova discussão. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br>. Acesso em 12/04/2012.

_____. **Os quilombos no Brasil**. Questões conceituais e Etnográfica, Vol. IV (2), 2000, pp. 333-354. Disponível em: http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf. Acesso em 28/jul/2013.

LIMA, Anselmo Pereira de. **Projeto profissional do Jovem da Escola Família Agrícola de Orizona (GO)**. In.: QUEIROZ, João Batista Pereira; SILVA, Virgínia Costa; PACHECO, Zuleika. *Pedagogia da Alternância: Construindo a Educação do Campo*. Goiânia: ed. da UCG; Brasília, Ed. Universa, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZATTI, Marcelo. **Quilombolas invisibilidade e territorialidade**. São Paulo (SP)-11/06/2014 02h30. Disponível em:
<http://www.overmundo.com.br/blogs/quilombolas-invisibilidade-e-territorialidade>

MOURA, Clóvis. **Rebeliões na Senzala, Quilombos, Insurreições, Guerrilhas**. São Paulo, Ed. Ciências Humanas, 1981.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MENDES, Geancarla Coelho; SOUZA, Adrie Simone Duarte de. **O trabalho docente do educador do campo e a Pedagogia da Alternância: Elementos para reflexão e discussão**. In, GHEDIN, Evandro (Org.) *Educação do Campo: Epistemologia e prática*. São Paulo: Cortez, 2012

MUNANGA, Kabenguele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o Negro no Brasil hoje: Histórias, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. Ação Educativa, ANPED. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica, SP. 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org/kabe.PDF>>. Acesso em 28/jul/2006.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de Quilombo e a resistência cultural negra**. *Afrodíaspóra* nº 6-7, 1985.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa: Características, usos e possibilidades**. São Paulo: Cadernos de pesquisas em Administração, V. 1, N. 03, 1996. 1-5. Disponível em http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf. Acesso em 22 Setembro 2013.

NUNES, Georgina Helena Lima. **Educação Quilombola**. BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*, Brasília: SECAD, 2006.

Projeto Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil. Realização: Conselho das Associações de Quilombos do Moju. UNAMAZ, 2006

PEREIRA Vanderléa Andrade; LIMA Maria da Glória Soares Barbosa. **A pesquisa etnográfica: construções metodológicas de uma investigação**. Teresina/ PI: UFPI, 2010. Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/.2010.pdf>. Acesso em 22 Setembro 2013.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil:** Núcleo de Educação à Distância/Instituto de Educação/Universidade Federal do Mato Grosso;Brasília,DF:Plano,2006.

SACRAMENTO, Elias Diniz, **As almas da terra:** Violência no campo mojuense. Editora Açai, 2012.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará. Sob o Regime da Escravidão.** 3ª Edição. Belém: Instituto De Artes Do Pará, 2005.

SOUZA, Marina de Mello. **África e Brasil Africano.** 2. Ed. – São Paulo: Ática, 2007.

STEDILE, João Pedro (Org.) **O debate tradicional:**1500-1960. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução à teorias do currículo. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **A produção social da identidade e da diferença.** In, SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org.). Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 12. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Loudes Helena da. **As experiências de Formação dos jovens do campo:** Alternância ou Alternâncias? Viçosa:UFG,2003

SILVA, Delma Josefa da. **Educação Quilombola:** um direito a ser efetivado. Centro de Cultura Luiz Freire. Instituto Sumaúma, PE, 2013.

SILVA, Loudes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo:** alternância ou alternâncias?/ Loudes Helena da Silva – Viçosa:UFV, 2003.

SILVA, Carmen Silvia Bissollida. **Curso de pedagogia no Brasil:** História e identidade. 2.ed.São Paulo: Autores Associados, 2003.

SCHMITT, A.; TURATTI, M.C.C.; CARVALHO, M.C.P. de. **A atualização de conselhos de quilombos:** Identidade e território nas definições teóricas. Ambientes e Sociedade. Campinas, 2002.

TEXEIRA, Marcos Antônio Domingues. **Comunidades Remanescentes de Quilombos de Pedras Negras do Guaporé:** Bases para uma discussão sobre a regularização fundiária. In.: CAMPELO, Marilu Mércia; JESUS, Raimundo Jorge; DEUS, Zélia Amador de (Org.) Entre os rios e as florestas da Amazônia: Perspectivas, memórias e narrativas de negro em movimento. Belém, UFPA, GEAM, 2014.

TRECCANI, G. Domenico. **Terras de quilombo:** Caminhos e entraves do processo de titulação. Belém/Pa, 2006.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e Trabalho:** Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, 2007.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **Conceitos de educação em Paulo Freire**: glossário. 5ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 7ª.Ed. São Paulo, 2002.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In, SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 12. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.