

Cultura quilombola da Comunidade Marapaúba, Tomé-Açu PA: interfaces entre saberes locais e o currículo escolar

Lucineide Cascaes Pereira¹

Francinei Bentes Tavares²



RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo abordar as interfaces do currículo escolar e a cultura quilombola na escola de ensino fundamental da comunidade Marupaúba Beira Rio, localizada no município de Tomé-Açu, no Pará. Como a escola vem relacionando a cultura local com as disciplinas, e descobrindo de qual forma essa interação contribui para o ensino e aprendizagem do sujeito, verifica-se que as leis das diretrizes curriculares para a escola quilombola estão sendo cumpridas. A pesquisa se justifica por apresentar a importância de se trabalhar os saberes locais de uma comunidade quilombola. Para alcançar o objetivo, a abordagem metodológica será qualitativa, com uso dos métodos descritivos e exploratórios através de aplicação de questionário em uma pesquisa de campo.

Palavras-chave: Aprendizagem. Comunidade quilombola. Currículo escolar.

1 Graduação em andamento em Educação do Campo. Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil. E-mail: eldabaiabelo@gmail.com. E-mail: lucineidecascaes21@hotmail.com.

2 Docente da Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo (FADECAM / CABAE / UFPA). E-mail: francinei@ufpa.br.

ABSTRACT

The present work aims to approach the interfaces of the school curriculum and the quilombola culture in the elementary school of the Marupaúba Beira Rio community located in the municipality of Tomé-Açu, in state of Pará. How the school has been relating the local culture with the subjects, and discovering how this iteration contributes to the teaching and learning of the subject. Check if the laws of the curriculum guidelines for the quilombola school are being followed. The research is justified by presenting the importance of working with the local knowledge of a quilombola community. To achieve the objective, the methodological approach will be qualitative with the use of descriptive and exploratory methods through the application of a questionnaire in a field research.

Keywords: Learning. Quilombola community. School curriculum.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é relevante por mostrar a importância de se trabalhar os saberes locais de uma comunidade tradicional, e por ressaltar também a importância de autorreconhecimento como uma comunidade quilombola, pois foi conquistada através de muita luta. Sabendo que cada sujeito já tem a sua própria cultura, segundo Moura (2005, p. 71), “os moradores das comunidades têm princípios morais e normas de conduta aceitos pela maioria e todos pretendem passar esse código aos mais jovens” e a escola tem um papel de suma importância na valorização dessa cultura.

Por outro lado, a educação quilombola vem enfrentando muitos desafios, principalmente em relação ao currículo escolar, acarretando a desvalorização da cultura do aluno, conforme corrobora Moura (2005, p. 72): “assim a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno”. Partindo desse pressuposto, o trabalho discutirá a formação do currículo escolar da escola Florência Inglês de Paiva, que contribuirá para a reflexão do papel da escola no meio social e étnico-racial, buscando demonstrar a importância de se trabalhar a interdisciplinaridade e, por outro lado, estabelecer relação entre o currículo escolar e a diretriz curricular escolar. Segundo a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, art. 8º parágrafo VII: “Assim, a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno”.

A pesquisa terá aplicabilidade para a construção do conhecimento acadêmico, contribuindo para o aprimoramento dos novos educadores, visto que o município possui uma grande diversidade de povos e etnias pouco exploradas por pesquisadores. Por outro lado, os educadores necessitam conhecer as diferenças culturais desses povos, para aplicar uma educação de qualidade garantida por lei, por meio do parágrafo XIV da resolução no qual determina, dentre os direitos das garantias da educação quilombola, “estabelecer relação entre o currículo escolar e a diretriz curricular escolar”. A pesquisa se delimitará à comunidade quilombola Beira rio, localizada no ramal Marapaúba em Tomé-Açu (PA).

Seguindo essa contextualização, esse trabalho se propõe a refletir sobre o currículo escolar na comunidade quilombola Marapaúba na região de Tomé-Açu, objetivando identificar as formas práticas pedagógicas utilizadas por docentes na escola Florência Inglês de Paiva, mapeando os modos de organização curricular e as possíveis interlocuções com saberes locais.

Para isso, estruturei este trabalho acadêmico em três seções: na primeira seção, relato como se deu a metodologia do trabalho; na segunda, utilizo referenciais teóricos para o embasamento da pesquisa; e na terceira, apresentarei a pesquisa de campo, em que farei uma análise a respeito do resultado obtido na pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização desta pesquisa, foi utilizada uma abordagem qualitativa, já que, de acordo com Bartonik e Seo (2002, p. 75): “uma abordagem útil é necessária para identificar e explorar os significados dos fenômenos estudados e as interações que estabelecem, assim possibilitando estimular o desenvolvimento de novas compreensões sobre a variedade e a profundidade dos fenômenos sociais”. Neste mesmo contexto, Mazzotti (2005) apresenta

as características e as formas desta abordagem, sendo que: a inferência precisa ser indutiva; o objetivo é a interpretação; a finalidade é a descrição de entendimentos de realidades variadas; a realidade investigativa é subjetiva e complexa; o foco é a natureza do objeto; os procedimentos examinam todo o contexto e interagem com os participantes; e a análise de dados se dá de forma interpretativa e descritiva.

Mazzotti (2005) nos apresenta algumas desvantagens e vantagens desta abordagem. Como desvantagem, ele nos diz que na abordagem qualitativa há uma interferência do pesquisador; já as vantagens são várias, pois como a pesquisa qualitativa enfatiza o processo e seu significado, o foco no contexto e integridade do material, compreende os temas numa forma mais ampla, subjacentes a um contexto específico, respeita as especificidades de cada caso, mas também explora os significados particulares que são produzidos naquela ocasião e procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social.

Dentro desta expectativa, farei uma pesquisa documental e etnográfica, em que a pesquisa “documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.” (FONSECA, 2002, p. 32). Por meio deste tipo pesquisa, conseguirei conceituar a educação quilombolas e suas interfaces em relação ao saber local da comunidade Marupaúba Beira rio e analisar os aspectos curriculares desse povo. Depois, utilizarei a pesquisa etnográfica, que pode ser entendida como estudo de um grupo ou povo, caracterizada especificamente de uso de observação participante, de entrevista “e da análise de documentos, a interação entre pesquisador e o objeto pesquisado, a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa, a ênfase no processo, e não nos resultados finais, a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências” (FONSECA, 2002).

Nesse aspecto, Guerra (2014, p. 15) afirma que “o cientista busca aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda ações dos indivíduos, grupo ou organizações em seu ambiente, ou contexto social”, e para Filho (2015, p. 98), “parte de uma visão em que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o pesquisador, entre o mundo objetivo e a subjetividade de quem observa”.

Será utilizada a pesquisa de campo, a fim de analisar currículo escolar, legislação e a relação escola-comunidade. A pesquisa de campo é usada para “extrair dados e informações diretamente da realidade”, através do uso de técnicas de coleta, e “uma das etapas da metodologia científica de pesquisa que corresponde à observação, coleta, análise e interpretação de fatos e fenômenos na natureza ou no local onde o fenômeno estudado ocorre” (GIL 2014, p. 57). O autor afirma que a pesquisa de campo “se caracteriza pela interrogação das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”. Já Filho (2015, p. 100) afirma que “é um tipo de pesquisa em que o pesquisador desloca-se de seu ambiente para o chamado campo, que pode ser um campo institucional (empresas), social (em comunidades) ou em outros que não sejam um laboratório”.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, será utilizado o método descritivo, o qual busca descrever na íntegra determinada população após observação, não sendo permitido emitir opiniões próprias. Andrade (2010, p. 117) afirma que “nesse tipo de pesquisa, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador

interfira neles”. Já Gil (2014, p. 28) corrobora que “as pesquisas desse tipo têm como o objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis”. Nesse sentido, quanto ao objetivo descritivo, o pesquisador descreve os fatos na íntegra após um período de observação sem manipulação dos dados.

Para ter maior familiaridade com o tema, será utilizado o método exploratório. Andrade (2010, p. 120) descreve que “a pesquisa exploratória é o primeiro passo de todo trabalho científico, proporcionando maiores informações sobre determinado assunto”. Para Gil (2014, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Para esta pesquisa, será utilizado o método exploratório, o qual busca esclarecer as práticas pedagógicas da escola Florência Inglês de Paiva.

Local da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com professores do SOMEF (Sistema modular do Ensino Fundamental), professores do ensino regular dos anos finais, com a gestora, alunos e membros da comunidade do Marupaúba/Beira rio.

A comunidade Marupaúba/Beira rio está localizado no Ramal do quilômetro 33 de Tomé-Açu, aproximadamente a 18 quilômetros da Rodovia PA 140. A comunidade fica à margem do Rio Acará Mirim no município de Tome-Açu. Este município pertence à Mesorregião Nordeste Paraense e à Microrregião Tomé-Açu. O município fica a 113 km de distância da capital do Pará, com extensão territorial de 5.145 km², e população de 56.514 habitantes (IBGE, 2010).

Instrumentos de coletas de dados e sujeitos da pesquisa

Ao realizar esta pesquisa, utilizei como instrumento de coleta de dados a entrevista e o questionário, já que “entrevista é o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 94). Ao utilizar a entrevista, me apropriei da entrevista estruturada, na qual o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido em que não é permitido adaptar as perguntas à determinada situação, inverter a ordem ou elaborar outras perguntas, e um questionário fechado e aberto, facilitando para uma análise de como está se dando estas interfaces entre os saberes locais da comunidade e o currículo escolar da Escola em questão.

Gil (2014, p. 121) afirma que o questionário é “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimento, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado”. Já Martins (2014, p. 50) reforça que “a qualidade do instrumento para coleta de dados está diretamente ligada à qualidade e eficiência no processo de comunicação”, com o intuito de conhecer as práticas e o saberes aplicados na escola quilombola.

Os sujeitos da pesquisa são os professores do SOMEF (Sistema Modular quilombola), professores do ensino regular dos anos iniciais, alunos, gestor e representantes da comunidade.

QUILOMBO, QUILOMBOLAS E EDUCAÇÃO

Nessa seção, abordaremos a respeito dos remanescentes quilombolas tratando de suas origens, seus territórios e a ideia de uma educação quilombola, especialmente tomando o povo tradicional da Comunidade Marupaúba, os quais vivem processos de lutas e contingências educacionais que se voltam à preservação de seus valores e saberes.

O capítulo segue transitando entre o geral, brasileiro, e o particular, do contexto estadual, até tratar da região do vale do Acará, onde se situa a comunidade que é o objeto de estudo, fazendo uma contextualização da comunidade, com o intuito de dar visibilidade à sua cultura e costumes, bem como suas intenções e fazeres na educação formal que se integra a uma legislação própria.

Quilombo e quilombolas no Brasil

O Brasil é um país de vários povos. A sociedade brasileira é constituída por várias etnias. Cerca de oito milhões de brasileiros fazem parte de povos e comunidades tradicionais, correspondendo, entre esses, uma média de dois milhões de remanescentes quilombolas, de acordo com o Centro de documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES, 2008, p. 02).

De acordo com o Decreto no. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, povos e comunidades tradicionais são: Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

“Os territórios tradicionais além de assegurar a sobrevivência dos povos e comunidades tradicionais, constituem a base para a produção e a reprodução de todo o seu patrimônio cultural” (BRASIL, 2007, p. 454). A realidade atual reflete a necessidade de mudanças que permitam a “estes povos e comunidades a experiência de viver sua cidadania, sem que tenham que abrir mão de suas práticas culturais, sociais e econômicas” (BRASIL, 1998, p. 47).

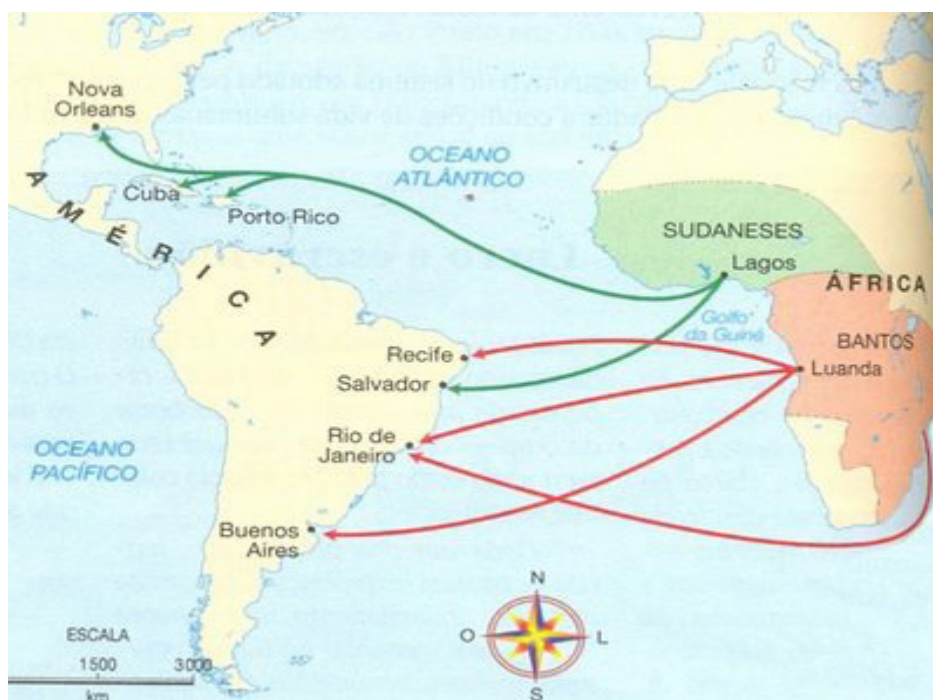
No período colonial, os grandes fazendeiros necessitavam de mão de obra barata. No início, eram usados os índios para tal trabalho, porém não obtiveram sucesso, e esse foi um dos fatores que colaborou para a chegada do negro no Brasil. Da Silva (2015, p. 193) afirma:

Diversos fatores contribuíram para que a escravização do negro se tornasse efetiva e lucrativa, entre eles, a habilidade dos africanos como agricultores, ferreiros, mineradores, construtores, entre outros saberes que os faziam mão de obra adequada para a colonização do novo mundo, bem como, os interesses econômicos das nações colonizadoras.

O caso do estado do Pará não foi diferente das demais regiões no Brasil, pois o trabalho envolveu a exploração dos recursos naturais, além de explorar o povo africano e amazônico (indígenas, caboclos e outros). Ao negro foi lhe negado absolutamente tudo. De acordo com Neto (2009, p. 278): “O papel desempenhado pelos trabalhadores escravos na cidade de Belém também compreendia a questão da qualificação profissional, matizada pelas relações estabelecidas entre senhores e cativos. Cabia aos primeiros anunciarem as habilidades dos últimos”.

Os negros escravizados eram originários de diversas regiões: “da Guiné”, “Ardras”, “Congos”, “Angolanos”, “Minas”, “Cafres”, de Cabo Verde e São Tomé. Por essa razão, não podemos concluir que eles possuíam uma origem étnica ou cultural comum (FREITAS, 1982, p. 48), conforme representado na Figura 1.

Figura 1 – Mapa de rota do tráfico negreiro



Fonte: Google Imagens (2022).

Com o trabalho precário, alguns negros fugiam das grandes fazendas e começaram a originar os quilombos.

Conforme Kabenguele Munanga, a palavra “quilombo” se refere a um tipo de instituição sociopolítico-militar conhecido na África Central, principalmente na região constituída pela atual República Democrática do Congo (Zaire) e Angola. Para o autor, a expressão quilombo vem de “ochilombo”, um dialeto de Angola (MUNANGA, 2004). Quilombo é um movimento amplo e permanente que se caracteriza pelas seguintes dimensões:

Vivência de povos africanos que se recusavam à submissão, à exploração, à violência do sistema colonial e do escravismo; formas associativas que se criavam em florestas de difícil acesso, com defesa e organização sócio-econômico-política própria; sustentação da continuidade africana através de genuínos grupos de resistência política e cultural (NASCIMENTO, 1980, p. 32).

De acordo com a antropóloga Daniela Carolina Perutti (2009, p. 80), “os quilombos eram organizações de resistência e luta contra uma sociedade escravocrata. Por isto, traziam em sua proposta uma organização social mais justa”. Se atualmente existem mais de mil comunidades quilombolas, no tempo da escravidão (1500 a 1888) devem ter existido muito mais do que dois mil quilombos. Para Décio Freitas (1982, p.210), “aos africanos foi

imposta aqui no Brasil a escravidão em sua forma mais pura”. O quilombo para os negros era conhecido como lugar de rejeição à escravidão. Segundo Reis e Gomes (1996, p. 09):

Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos, Mesmo sob a ameaça do chicote, o escravo negociava espaços de autonomia com os senhores ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantação, agredia senhores e feitores, rebelava-se individual ou coletivamente. Houve, no entanto, um tipo de resistência que poderíamos caracterizar como a mais típica da escravidão- e de outras formas de trabalho forçado. Trata-se da fuga e formação de grupos de escravos fugidos. A fuga nem sempre levava a formação desses grupos. Ela podia ser individual ou até grupal, mas os escravos terminavam procurando se diluir no anonimato da massa escrava e de negros livres.

Lomba (2014, p. 13) descreve o quilombo como símbolo de resistência à escravidão e foi a forma que o negro tinha para viver em liberdade.

Quando um grupo se organiza em prol de territorializar-se, ele está negando o lugar que lhe fora destinado numa dada circunstância espaço-temporal, ou seja, está negando o lugar marginal que lhe fora designado pela sociedade abrangente, seja por grandes empresas privadas que plantam eucalipto ou cana-de-açúcar em seus territórios, seja pelo próprio poder público que lhes impõem áreas protegidas, ambos disputando territórios com populações quilombolas.

Houve resistências de diversas formas, com greve de fome, com práticas de violência e fuga para lugares distintos, e quando essa fuga era coletiva, eles se concentravam todos em uma mesma localidade, formando assim os quilombos. Para Freitas (1982, p. 210):

O “Quilombo dos Palmares” foi a manifestação mais eloquente do discurso antiescravista dos negros brasileiros nos quase três séculos da escravidão, representando um marco na resistência negra. A resolução tomada na Serra da Barriga “de morrer antes de aceitar a escravidão”, demonstra a essência da mensagem que os negros de Palmares deixaram. Conclui o autor, retomando a reflexão hegeliana: “O Amo não é Amo senão pelo fato de que possui um Escravo que o reconhece como tal”.

Para esse autor, os escravos que se refugiavam em Palmares. Após algum tempo asilados nas serras, deixaram de ser uma “coisa falante” para recobrar sua dignidade humana (FREITAS, 1982, p.43). Prossegue o autor:

Os escravos plantavam milho, feijão, mandioca, cana-de-açúcar, batata, legumes. Duas semanas antes do plantio preparavam o terreno com grandes queimadas. A preparação das terras, a semeadura e a colheita era realizada de maneira coletiva. Celebravam o término da colheita com uma semana inteira de festejos em que todos folgavam, dançavam, comiam e bebiam. Mantinham muitos pomares com uma variedade de árvores frutíferas (FREITAS, 1982, p. 45).

Hoje, o Brasil tem uma grande quantidade de quilombos espalhados pelo país, muito deles ainda não estão reconhecidos. O processo de reconhecimento destes territórios quilombolas ganhou força política em 2003, quando foi sancionado o decreto nº 4.887, que rege e reconhece a propriedade das “terras ocupadas tradicionalmente” por quilombolas, e determina ainda que compete à Fundação Cultural Palmares – FCP a emissão da certidão de autodefinição. Sendo assim, remanescentes de quilombos são compreendidos como: os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica

própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida, conforme é citado no Decreto 4887/03, art. 2º.

A luta dos remanescentes de quilombolas continua, eles lutam por suas terras, pela manutenção e valorização de sua cultura, por seus saberes, por saúde, por infraestrutura nos territórios, por educação de qualidade voltada para suas tradições entre outras demandas.

De acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), até abril de 2017 foram emitidos 220 títulos para 152 territórios quilombolas, totalizando 294 comunidades em todo o Brasil. Mais de mil e seiscentos processos de titulação aguardam uma conclusão (INCRA, 2020).

Com muita luta e conquista, foi abolida a escravidão do Brasil, onde os negros ganharam direitos e vozes. E o Quilombo, lugar de refúgio na época da escravidão, hoje é lugar de orgulho para os remanescentes de quilombolas que lá existem, por isso esta pesquisa, minimamente, dá visibilidade a toda identidade e produção deste grupo étnico, dá visibilidade aos saberes desse povo que tanto contribuiu e contribui com o nosso país, em especial a educação quilombola que se entrecruza com a educação escolar quilombola³.

Comunidades / Territórios quilombolas no Pará

No estado do Pará, a inserção do negro não foi diferente do restante do país, visou à exploração de mão de obra e dos recursos das terras. Alguns pesquisadores dizem que a chegada dos negros na região se deu a partir do século XVII, para trabalharem nas fazendas; porém, com a falta de recuso público para trazer o escravo para o Pará em 1680, o rei de Portugal resolveu recorrer ao recuso privado em 1682, assim beneficiando outros comerciantes. Com a falta de mão de obra barata na região, a exploração do negro se tornava cada vez mais lucrativa (MARQUES; MALCHER, 2009, p.12-13).

Atualmente, o estado do Pará é o que mais titula terras quilombolas no Brasil; são 240 comunidades quilombolas tituladas, e estão presentes nas quatro mesorregiões⁴. A primeira comunidade a receber o título fica no município de Oriximiná (TAVARES; SILVA, p.133). Até em 2008, foram reconhecidas e intituladas outras áreas nos municípios do Pará, especialmente no município de Tomé-Açu.

No entorno da comunidade do Marupaúba existem aproximadamente onze comunidades, sendo apenas sete tituladas como remanescente quilombola. São elas: comunidades São Pedro, Forte do Castelo, Itabocal Ponte, Tucumandeuá, Rosa de Saron, Nova Betel e Igarapé de Marupaúba. Esta última, *locus* da pesquisa, é uma comunidade situada na beira rio e não possui a titulação, justificada pela não aceitação da maior parte de seus moradores, pois não se reconhecem como quilombolas.

3 A educação quilombola é aquela que acontece na prática social dos sujeitos, isto é, abraça o compartilhamento de saberes e fazeres, costumes e manifestações; enquanto a educação escolar quilombola diz respeito ao mundo escolar e seus potenciais currículos.

4 São as regiões do Nordeste paraense; do Baixo Amazonas; do Marajó e a Metropolitana de Belém (ALBUQUERQUE, 2010).

Conforme o Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, a “propriedade Quilombola são terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos e utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural”. Uma comunidade ou território quilombola diz respeito à vida concreta em um espaço geográfico e cultural que tem uma história, uma ancestralidade, um modo próprio de vida (BRASIL, 2003, p. 05).

As comunidades e/ou territórios quilombolas não possuem um mesmo jeito de criação, são distintos povos, são distintas culturas, são distintas as construções de suas identidades próprias. O Instituto de Terras do estado do Pará (ITERPA) interpreta que: “É a partir do entendimento que uma comunidade tem desses elementos constitutivos de seu viver que ela constrói sua identidade como um grupo social específico”, sendo que o estado possui maior número de comunidades quilombolas.

O certo é que nessa região do vale do Acará se força essa representatividade e militância de povo quilombola.

Quilombolas do município de Tomé-Açu e da região do Marupaúba

Tomé-Açu pertence à Região Norte brasileira, a uma latitude 02° 25' 08" sul e longitude 48° 09' 08", estando a uma altitude de 45 metros do nível do mar. A sua população é de 65.000 habitantes distribuídos em 5.145,325 km² de extensão territorial. O município é conhecido como a terra da pimenta-do-reino (*Piper nigrum*), devido à colonização japonesa que a cultivavam em grande escala, tornando assim o Brasil o maior produtor mundial dessa pimenta (IBGE, 2010).

A região do Marupaúba, a princípio, não servia de refúgio para grupos de negros, mas sim para a exploração da fauna e flora, sob a organização administrativa aquela época de famílias portuguesas. Nela, também, ocorreu a conquista do território e a possibilidade de fazer o escoamento da matéria-prima. Veja o que nos conta Rosivaldo da Graça, morador da comunidade:

A origem da população residente na região do Marupaúba remonta à época da colonização da Província do Grão-Pará, quando aquela região, pertencente hoje ao município de Acará, foi doada em sesmarias para portugueses que, juntamente com seus escravos, foram habitá-la. Constituiu uma população ainda com características de população tradicional amazônica, referenciada e situada em uma dimensão espacial (entrevista realizada pela autora a Rosivaldo da Graça, 2020).

O processo de escravização não foi diferente das outras regiões já mencionadas, houve excesso de trabalho e agressões, e ao longo do tempo os negros, juntamente com os índios, foram se revoltando com aquela vida sofrida. A esse respeito, Silva (2019, p. 30) diz que: “Por longo tempo, os escravos foram se rebelando contra os castigos, aumentando a insatisfação, ressentimentos, e muitos fugiram e se juntaram em quilombos nas matas, com a ideia de liberdade, às vezes, aliados aos índios”.

Ainda sobre o assunto, Barros (2016, p. 60) assinala:

As comunidades habitadas pelos afros descendentes pertencem à Região do Marupaúba, que está localizada no Município de Tomé-Açu, distante da capital Belém cerca de 220 km. O acesso à Região se dá por via terrestre através do Km 34, Ramal de Marupaúba, à direita da PA – 140, e por via

fluvial pelo rio Acará Mirim, no sentido de Tomé-Açu / Acará, e é constituída por cerca de 450 famílias residentes em 11 (onze) comunidades: Samaria, Marupaúba, Marupaúba Beira-Rio, Marupaúba Centro, Castelo, São Pedro, Bom Amparo, Rosa de Saron, Monte Alegre, Tucumandeuá e Itabocal.

A comunidade de Marupaúba, mesmo afastada do contexto urbano da cidade, pode ser compreendida de forma conectada com dinâmicas urbanas, pois é presente o constante movimento das famílias à urbe para afazeres diversos, visando atender suas necessidades de sobrevivência. Ao mesmo tempo, no interior da comunidade, se mantém uma relação com o mundo rural, amazônico e quilombola em sua gênese de reprodução da vida social.

As populações dessa região ainda produzem do mesmo modo como os povos tradicionais produziam, tendo a terra como o meio de produção. A sua principal produção é a mandioca e seus derivados, assim como milho, arroz, verduras e também a extração de madeira.

A comunidade mantém também os costumes, como respondeu o entrevistado E: “Pessoas que sabem puxar rasgadura, peito, torção e pessoas que entendem de remédios caseiros utilizando banhos de plantas, e outros, mas no que nós somos bons e de mexer com farinha de mandioca e seus derivados”.

A educação escolar quilombola: aspectos legais e conceituais

Entre as lutas para garantir os direitos do povo quilombola, esteve presente a luta por educação escolar quilombola, questão reivindicada e até denunciada constantemente pelo movimento negro, pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e setores da sociedade que exigem educação pública e de qualidade para todos (BRASIL, 2011). O Ministério da Educação (MEC, 2007, p. 35) retrata a situação da infância e adolescência brasileira, em especial em contextos rurais, amazônicos e quilombolas:

Estudos realizados sobre a situação dessas localidades demonstram que as unidades educacionais estão longe das residências dos alunos e as condições de estrutura são precárias, geralmente construídas de palha ou de pau-a-pique. Há escassez de água potável e as instalações sanitárias são inadequadas. De acordo com o Censo Escolar de 2007, o Brasil tem aproximadamente 151 mil alunos matriculados em 1.253 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Quase 75% destas matrículas estão concentradas na região Nordeste.

De acordo com os autores Jeanes Martins Larchert e Maria Waldenez de Oliveira, respectivamente das Universidades Estadual de Santa Cruz (UESC) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o panorama da educação quilombola no Brasil mostra uma realidade, que por muito tempo ficou desconhecida e/ou desprezada pelo Estado. Com a agenda das lutas dos movimentos e as conquistas das políticas públicas e dos programas federais, mesmo que de maneira lenta e complexa, foi-se tornando um pouco mais visível a necessidade de uma educação escolar específica para a população quilombola.

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2001, aconteceu um debate com o tema: A diversidade no campo da política educacional. Como resultado, houve a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. A CONAE (2010) definiu que a educação quilombola é da responsabilidade do governo federal, estadual e municipal e estes devem:

- a) garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico racial do grupo.
- d) garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização
- g) instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (BRASIL, 2011, p. 09).

A educação quilombola está amparada pelas seguintes leis: ALDB 9.394/96, as Normatizações nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, o Estatuto da Igualdade Racial e o da Criança e do Adolescente, o FUNDEB para citar algumas. Assim, a Educação Escolar Quilombola nos sistemas tende a se consolidar a nível nacional, seguindo as orientações curriculares gerais da Educação Básica e, ao mesmo tempo, legitimando as vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do país (BRASIL, 2011).

Esta especificidade educacional para e com o povo quilombola se diz exigindo a educação diferenciada, que de fato respeite as tradições e culturas dos territórios. Nesse sentido, são ditados com princípios a serem conduzidos nas suas práticas e ações político-pedagógicas, como:

- I - Direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
- II - Direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV - Proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- V - Valorização da diversidade étnico-racial;
- VI - Promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;

VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;

XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;

X – [...]

XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;

XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;

XV – [...]

XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;

XVII – [...]

XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;

XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;

XX – [...] (BRASIL, 2011, p. 11).

Outro aspecto bastante relevante e que marcamos neste capítulo é o que trata da particularidade da localidade, sendo propícia e indicada a adequação do calendário letivo e com ênfase a gramática social local no todo do projeto político-pedagógico das escolas (art. 11 da Resolução CNE/CP nº 1/2004).

Em outros artigos são discriminadas questões quanto a ações colaborativas dos sistemas de ensino, de escolas e das organizações representativas dos territórios; são evidenciados pormenores sobre a alimentação escolar vinda da produção local quilombola, a validade ímpar que os profissionais sejam prioritariamente oriundos das comunidades quilombolas, que o atendimento deve versar o que é estabelecido para a Educação Básica mediante o respeito às formas específicas de viver a infância e a juventude em suas identidades étnico-raciais e as vivências socioculturais.

Ainda, são ressoados aspectos que garantem o ensino de jovens e adultos (EJA) para os quilombolas, com repetição usual e categórica desta fase estar coadunada com o atendimento às realidades socioculturais e aos interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida. Sabemos que essa modalidade é importante e urgente, no sentido de que as propostas educativas de EJA na Educação Escolar Quilombola deverão ser realizadas numa perspectiva de formação ampla, favorecendo também o desenvolvimento de uma Educação Profissional que possibilite aos jovens, aos adultos e aos idosos quilombolas atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas ao fortalecimento do protagonismo quilombola e da sustentabilidade de seus territórios (BRASIL, 2012).

Trata ainda da Educação Especial, conforme já é direito, e das condições mínimas para a escolarização dos estudantes quilombolas, para o trabalho do professor e dos espaços e

tempos da escola, bem como de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, com vistas a um fazer educacional exitoso.

Somado a tudo isso está a exigência de um currículo interdisciplinar, contextualizado, diferenciado e enraizado na vida concreta da comunidade e das pessoas cujas relações de poder sabemos serem notórias no fazer educativo escolar, e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. Este último é o cerne do estudo deste trabalho. Por isto, cabe trazer alguns incisos que aparece no artigo 35, tratando do que precisa ser efetivado:

I - Garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II – [...]

III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV - Promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;

V - Garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo;

VI – [...]

VII – [...] (BRASIL, 2012, p.31-32).

Cabe às autoridades educacionais dos sistemas de ensino promoverem e acompanharem o desenvolvimento das diretrizes, tomando o patrimônio cultural e de respeito às peculiaridades como os processos que balizam as práticas educativas das escolas, suas condições estruturais e de currículo (BRASIL, 2011).

A Educação Escolar Quilombola não pode prescindir da discussão sobre a realidade histórica e política que envolve a questão quilombola no país. Dessa forma, os sistemas de ensino, as escolas, os docentes, os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e Superior, ao implementarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, deverão incluir em seus currículos, além dos aspectos legais e normativos que regem a organização escolar brasileira, a conceituação de quilombo; a articulação entre quilombos, terra e território; os avanços e os limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira; a memória; a oralidade; o trabalho e a cultura (BRASIL, 2011, p. 29).

Para Oliveira (2003, p.84): “A identidade se constrói com relação à alteridade. Com aquilo que não sou eu. É diante da diferença do outro que a minha diferença aparece”. Nesse sentido, ao currículo cabe a problematização das diferenças que são constitutivas do cotidiano social e presente na escola, expressas também pela cultura em que está inserido. Para credenciar a diversidade, a diferença, as culturas em ação na escola, é necessária a prática educativa assumir-se afro-brasileira, indígena, afro-amazônica e da cultura negra rural quilombola. Para isso, exige rever, reavaliar, redefinir o projeto educativo ante os

conteúdos éticos, culturais, sociais para uma formação cidadã e de fortalecimento das identidades culturais. Os conteúdos cognitivos não se separam dos conteúdos culturais. Essa interação cultura e cultura escolar precisa sedimentar o currículo.

Ao dialogar e incorporar os conhecimentos da realidade local dos quilombolas em diálogo com o global, o currículo terá como eixo principal: o trabalho, a cultura, a oralidade, a memória, as lutas pela terra e pelo território e pelo desenvolvimento sustentável dessas comunidades. Significa que a orientação de todas as disciplinas que deverão dialogar transdisciplinarmente entre si deverá ser a vivência sócio-histórica dos conhecimentos e aprendizagens construídos no, fazer quilombola (BRASIL, 2011, p. 32).

Portanto, é notório que muito ainda precisa ser feito. A educação escolar quilombola já ganhou seu espaço, mas ainda lhes falta apropriação, criação e dialogicidade em seu fazer, o que requer além de políticas públicas específicas, um intenso trabalho de parceria entre escola, entidade quilombola e secretaria de educação no sentido de oferecer a qualidade da educação e o aprendizado do ser quilombola.

O saber local e a educação quilombola da comunidade Marapaúba / Beira Rio

Um dos objetivos do trabalho é apurar informações e dados sobre dos saberes e como estes dialogam, adentram o currículo escolar, pois sabemos que esta interlocução se encontra situada nas diretrizes das escolas do campo e também na diretriz de escola quilombola, ou seja, deverá existir a organização e adequação dos conteúdos o tema da diversidade, do mundo rural e ainda, da questão étnica racial.

No caso, a educação quilombola acontece por meio do compartilhamento de saberes, fazeres, trocas simbólicas e demais manifestações culturais. Conforme o MEC (2007), as comunidades remanescentes de quilombos possuem dimensões educacionais, sociais, políticas e culturais significativas, com particularidades no contexto geográfico e histórico brasileiro, tanto no que diz respeito à localização, quanto à origem.

Nesse sentido, entender a sabedoria herdada dos africanos, indígenas, caboclos e tantos outros que habitaram a região do Marupaúba, e precisamente a comunidade Marupaúba Beira Rio, é vislumbrar uma ancestralidade que ao longo do tempo foi se transformando, tanto pela imposição do capitalismo disfarçado em progresso, como também por outras interferências. É importante dizer que ainda se encontra presente a transmissão do saber local de forma oral.

A educação quilombola da comunidade persiste com a transmissão dos saberes por e entre pessoas sedimentando com isso, um processo de construção da aprendizagem empírica e formação humana cidadã. Embora, atualmente, sejam notórios os meios de produção e o avanço da produção agrícola baseada principalmente na monocultura da pimenta do reino, fazendo com que, de certa forma, o saber local, ancestral, coletivo esteja cada vez mais diluído e escasso. Cabe à escola, às entidades comunitárias e ao povo em geral da comunidade, discutir e apontar caminhos diante da transversalidade da educação informal e a educação formal nesse contexto quilombola.

A educação escolar quilombola ampara-se, entre outros aspectos, dentro da estrutura da lei 10. 639/2003 e visa especificamente o fortalecimento da cultura e a organização

tanto do projeto pedagógico, quanto do currículo de modo amplo. Portanto, a escola quilombola em atuação ultrapassa os limites do ensino, pois esta engendra uma constante reflexão da prática pedagógica que nós, como seres humanos, engendramos no cotidiano de que participamos.

Segundo Carvalho (2018, p. 30), “a escola municipal Florência Inglês de Paiva foi fundada no ano de 1999, naquele momento construída em alvenaria, e dispunha em sua divisão interna de: duas salas de aula, uma secretaria escolar, uma cozinha e dois banheiros”. Teve como primeira professora a senhora Jaqueline Nunes Silva, que exercia também atividades administrativas (professora dirigente). Sua localização geográfica era no desemboque do igarapé Marupaúba, à margem direita do rio Acará-Miri. Seu nome teve origem a partir de um requerimento do vereador João Mesquita, que solicitou a mudança do nome com o objetivo de homenagear a primeira professora da comunidade.

Ainda segundo Carvalho (2018, p. 31), em quase uma década como instituição pública de ensino, a Escola Municipal Florência Inglês de Paiva passou por profundas transformações no nível de estrutura, especificamente no ano de 2008, com a construção do prédio da Florência, como é chamado por moradores da comunidade. Nesse momento, além do aumento da sua estrutura, a escola ampliou o seu papel social, passado de escola pequena para escola de médio porte, de atender apenas uma comunidade para atender seis comunidades existentes ao longo do rio, dando início ao processo de polarização com o objetivo de oferecer educação com mais qualidade e encerrar o período das escolas multisseriadas.

Percebe-se que para imprimir o processo da gestão democrática é de fundamental importância fomentar processos dialógicos que tenham ponto de partida a escola, por isso no decorrer da caminhada apresenta-se a momentos vistos e com participação in lócus dessas atividades há também que definir o papel de cada instituição presente que forma o local, aqui em questão a comunidade Marupaúba-Beira rio, localizada à margem direita do rio Acará- Mirim sentido nascente foz, sendo o mesmo nome da região que compreende 11 comunidades, atualmente já com ares de agrovila. Além da escola, a vila possui duas igrejas evangélicas, sendo uma com prédio de pequeno porte, e uma com prédio de grande porte, que, sem dúvida, fazem o processo de mediação do poder local (BRASIL, 2018, p. 7).

Segundo Maués (2017, p. 2): “O estudo do significado da palavra Marupaúba no contexto espacial e temporal em que foi realizado o trabalho recebeu as faces que permeiam esta palavra de origem indígena”. No contexto espacial, por nos revelar a história da presença de diversos povos e sua comunhão étnica; no contexto temporal, pela imensa história que tais povos deixaram na região. Dessa forma, o significado de Marupaúba não expressa apenas o significado de um afluente, mas uma plêiade de memórias, vivências e lutas.

De acordo com Carvalho (2018), ainda na perspectiva de encontrar um melhor termo para conceituar uma gestão participativa que busca o envolvimento de toda a comunidade, visa garantir a participação de todas e todos, já que o conhecimento se cria em situações de interação entre diferentes pessoas que contribuem com os seus saberes, experiências, vivências e sentimentos (AUBERT, 2006, p. 981). É evidente que agora também temos que transcorrer pelo campo das especificidades. A escola Florência Inglês de Paiva atende

indivíduos que ocupam essa região há bastante tempo. Esses indivíduos, no momento, são populações tradicionais (ribeirinhos).

O espaço em estudo já pertenceu ao município de Acará, até 1959. Com o desmembramento do distrito de Tomé-Açu, a região passou a compor o território do município. A região, ao passar a município, trouxe partes significantes da história da presença indígena, da colonização portuguesa e da escravidão africana no vale do Acará, especialmente no Rio Acará-Mirim. A região concentra diversos afluentes, entre eles, destaca-se o igarapé Marupaúba, objeto principal desse estudo. Nele, formou-se, historicamente, um dos principais povoamentos africanos e seus descendentes pós 1888, expandindo-se anos mais tarde para outras localidades, contribuindo assim, com a formação social dos habitantes de Tomé-Açu (MAUÉS 2017, p. 2)

Para Maués (2017), Marupaúba é a denominação dada ao igarapé em estudo. O curso d'água localiza-se na região norte do município, distante 35 km por via terrestre e cerca de quatro horas por via fluvial e está inserido na região conhecida como grande Marupaúba. O igarapé nasce a aproximadamente 25 km de sua foz e recorta no sentido sudeste/norte a colônia do Marupaúba. Nas margens residem dezenas de famílias de afrodescendentes.

O professor Crescêncio da Graça Paiva, membro das primeiras famílias a povoar o igarapé, relatou sobre a história do surgimento da Maria Theodora Paiva de Barros. “O nome dado à região (igarapé) faz referência à grande árvore conhecida como marupá [...]. Isso aqui é do tempo da escravatura” (BARROS, 2010, p. 01, *apud* MAUÉS, 2017, p. 3 [grifos nossos]).

De acordo com Maués (2017, p. 4): “O Marupaúba, segundo o professor Crescêncio, surgiu no período da escravidão africana no Acará, mais especificamente no Rio Acará-Mirim”. No entanto seu uso como se conhece hoje só vai acontecer com a ocupação do igarapé, após a “libertação dos escravos”. Por outro lado, se desconhece o fato que originou o surgimento.

Percebe-se então que para imprimir o processo da gestão democrática é de fundamental importância fomentar processos dialógicos que tenham ponto de partida a escola, por isso no decorrer da caminhada apresentam-se a momentos vistos e com participação in lócus dessas atividades, há também que definir o papel de cada instituição presente que forma o local, aqui em questão a comunidade Marupaúba- Beira rio, localizada à margem direita do rio Acará-Mirim sentido nascente-foz, próximo ao desemboque do igarapé Marupaúba, sendo o mesmo nome da região que compreende 11 comunidades, atualmente já com ares de agrovila. Além da escola, a vila possui duas igrejas evangélicas, sendo uma com um prédio de pequeno porte, e outra com prédio de grande porte, que sem dúvidas fazem o processo de mediação do poder local (BRASIL, 2018, p. 7).

Segundo Brasil (2018, p. 32), “atualmente a Escola Municipal Florência Inglês de Paiva está localizada no ramal Marupaúba Beira-rio, quilômetro trinta e quatro da Rodovia PA cento e quarenta, tendo atualmente como diretora a senhora Noemi dos Santos Monteiro. A escola disponibiliza para atendimento de sua clientela sete salas de aulas, um laboratório de informática, uma sala dos professores, uma sala para direção, uma sala para a biblioteca escolar, uma para o atendimento educacional especializado - AAE”.

A escola atende a três turnos, tendo em seu quadro docente oito professores, dois do sistema de organização modular do ensino fundamental maior, cinco são professores graduados e três estão cursando licenciaturas. A matrícula atual da escola conta com duzentos e vinte e seis

alunos, com a quantidade de vinte e três funcionários, o transporte escolar é feito por dois barcos de médio porte e uma lancha (BRASIL, 2018, p. 32).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da pesquisa, foi possível analisar que a escola Florência Inglês de Paiva elabora o currículo junto com a comunidade, levando em consideração os saberes e tradições locais. Segundo o entrevistado D: “Acredito que seja uma educação diferenciada voltada para os saberes locais e tradicionais, que valoriza os dois conhecimentos”, que valoriza os saberes Locais com o intuito de preservar a cultura da comunidade. Conforme corrobora o entrevistado A: “é uma cultura totalmente herdada por valores e saberes afrodescendente, constituindo assim uma cultura quilombola, porém pela resistência ao não conhecimento sobre suas origens e histórias”. Assim, entende-se que a preservação se faz necessária diante de uma riqueza secular de história e conhecimento.

A linguagem utilizada pela escola local é caracterizada pela influência da comunidade, mantendo a o mais próximo possível da comunidade, de acordo com entrevistado:

“É uma educação diferenciada, com base na realidade e na convivência das pessoas da comunidade quilombola. É uma educação que transmite conhecimentos diversos do geral para a particular, usando uma linguagem própria, totalmente adequada à realidade da comunidade. É presenciar no dia a dia da escola as referências, os valores, as culturas, as histórias, a economia, as brincadeiras e outros. É vivenciar na escola uma identidade própria da comunidade quilombola” (ENTREVISTADO A).

Podemos perceber a importância do uso adequado da linguagem local, a qual preserva a cultura de um povo, com uma diversidade própria e ao mesmo tempo tão rica. Assim, o entrevistado destaca essa importância, ponderando a transmissão da história para a nova geração: “É saber a sua história, aprender na escola a história dos nossos antepassados”, que mantêm a origem do quilombo vivo dentro da comunidade.

Desta forma, é de suma importância a valorização da linguagem tradicional, segundo afirma Schiffler (2009). A língua viva revela, a cada enunciação, conflitos sociais expressos linguisticamente e que tem na palavra o potencial para a ação transformadora e contra-hegemônica.

Com base na entrevista, foi questionado como a escola pode ou deveria valorizar a cultura quilombola da comunidade.

ENTREVISTADO A: “Bom, acho que as escolas deveriam ter uma maneira específica (própria) de ensinar em respeito às especificidades (realidade) dos saberes culturais de cada comunidade, para que pudesse haver cada vez mais reconhecimento e a valorização da diversidade cultural da comunidade quilombola”.

ENTREVISTADO B: “Sim, pois foi através da outro reconhecimento e da certificação da Fundação Cultural Palmares que veio a verba para a escola ser construída, e por esse motivo a escola deve valorizar, pois aqui temos muito saberes de física, química que poderiam ser aplicados em sala de aula. Faltam só os professores se esforçarem um pouco mais. Um exemplo são os compostos das plantas utilizadas para chás”.

ENTREVISTADO C: “Sim, aqui tem muito conhecimento que pode ser adequado com o saber universal”.

Percebe-se que os três entrevistados concordam que as escolas deveriam sim trabalhar o saber local, visto que a comunidade é rica em conhecimento empírico, como o entrevistado B colaborou.

No questionário, foi perguntado que tipo de saberes locais estão presentes na comunidade.

ENTREVISTADO A: “Saberes locais diversos, como na alimentação, costume de tomar mingau acompanhado com frutas, na preparação de chás medicinais, no artesanato, na preparação de balsas, peneiras, peneiros e outros, no modo típico de falar, na forma de trabalhar, no meio de sobrevivência, na busca de alimentos, como caçar pescar e outros”.

ENTREVISTADO B: “São muitos, como fazer farinha, retirar o tucupi e tapioca. Tem os curandeiros e os velhos que sabem usar as plantas e remédios caseiros e outros mais”.

ENTREVISTADO D: “Aqui tem de tudo. Pessoas que sabem puxar rasgadura, peito, torção e pessoas que entendem de remédios caseiros, utilizando banhos de plantas, e outros, mas no que nós somos bons é de mexer com farinha de mandioca e seus derivados”.

Dando prosseguimento na entrevista, questionei se eles participam ou sabem dizer sobre a educação escolar quilombola na comunidade, em termos do currículo e da integração dos saberes na prática pedagógica. Todos responderam e pedi que os mesmos descrevessem como a escola deveria fazer isso.

ENTREVISTADO A: “Sim, participo como funcionária da escola, afirmo que nos poucos a comunidade está recebendo as informações e conhecimento necessário sobre o currículo, através das práticas pedagógicas da escola, com ações pedagógicas realizadas com a integração dos saberes da educação escolar quilombola”.

ENTREVISTADO B: “Não, é empregada bem pouco, fala-se bastante no dia igualdade social, para isso é uma educação comum como as outras”.

Percebe-se que os entrevistados estão preocupados como é feito o currículo e se está sendo desenvolvido da forma que nele está escrito, pois os alunos estão indo atrás de conhecimento, porém não querem esquecer do conhecimento tradicional da comunidade; por isso, perguntei se os mesmos sabiam o que era educação quilombola e eles assim responderam.

ENTREVISTADO B: “É uma de educação diferenciada das outras e aprovada por lei, onde o ensino deve ser voltado o para o saber local junto ao saber tradicional, um tipo de união dos mesmos”.

ENTREVISTADO D: “Acredito que seja uma educação diferenciada voltada para os saberes locais e tradicional. Que valoriza os dois conhecimentos”.

ENTREVISTADO E: “É saber a sua história, aprender na escola a história dos nossos antepassados”.

Questionado também se os professores trabalhavam de forma diferenciada das outras comunidades, foi notório que eles tentavam, pois não conseguiam trazer essa relação de comunidade e escola levando em consideração que esses professores não seriam da comunidade. No entanto, percebe-se que os entrevistados estão preocupados com a

situação da educação quilombola, e os professores estão cada vez mais buscando meios para levar para sala de aula o conhecimento tradicional da comunidade, e um dos pontos forte nessa luta é que a escola já trabalha com grande parte dos funcionários sendo moradores da comunidade.

Também foi questionado se os professores trabalham a cultura quilombola na escola; maioria dos alunos disse que sim, apenas em data comemorativa como o dia da consciência negra. Eles disseram que gostaria de ter a cultura quilombola mais valorizada em sala de aula e que ainda falta essa representação. Questionei: como os professores deveriam trabalhar em sala de aula?

ENTREVISTADO D: “Falta os professores se dedicarem mais para trazer mais a nossa cultura para a sala de aula”.

ENTREVISTADO B: “Deveria ser mais estimulada”.

ENTREVISTADO E: “Estou satisfeito com o trabalho dos professores principalmente pela dedicação deles”.

Em relação aos afazeres da comunidade, se os professores levam em consideração a ausência dos alunos em sala de aula, os professores responderam que sim, pois conhecem a realidade de cada um, e também respeitam a comunidade em geral. Interroguei se a SEMED (secretaria municipal de educação) dá suporte para a escola de modo geral. Disseram que sim, embora ainda tenham muita dificuldade para cumprir com o currículo, pois ainda falta material didático e os que vêm para a escola não são suficientes.

Figura 2 - Dia da consciência negra



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Em relação ao uso do material didático, os alunos e professores responderam que ainda usam o quadro branco de forma tradicional e livros que são mandados pela SEMED, pincéis, notebook, apostilhas, cartolina, giz de cera, canetas, celulares. Porém, grande parte desse material é o próprio professor que providencia.

Perguntado aos professores se eles sabiam qual era a história da comunidade, todos responderam que sim. Como base nessa pergunta, pedi que eles descrevessem a história da comunidade. Os entrevistados responderam:

ENTREVISTADO A: Bom, o pessoal fala que ela foi ocupada por escravos que não tinham para onde ir após serem libertados, depois chegaram os japoneses e cametaenses e fizeram essa mistura de saberes.

ENTREVISTADO B: Esta comunidade teve origem com a chegada de fazendeiros nas proximidades dessa localidade. Esses fazendeiros trouxeram consigo trabalhadores escravos e negros como, por exemplo, os pais do Sr. Ciríaco Santos Crescêncio Paiva e Tomé Caruzo, ambos já falecidos. Depois de algum tempo, esses escravos tomaram posse dessas terras e fizeram então sua moradia dando origem à comunidade do Marupaúba.

Verifica-se através das respostas a falta de atividade voltada para a cultura quilombola, o que é garantido por lei, e que se aplica ao currículo quilombola não está sendo posto na realidade do aluno. Percebe-se que se fazem necessárias medidas cabíveis para um ensino voltado para a realidade do aluno, valorizando a cultura e tradições locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo analisar de que forma é trabalhado o currículo escolar quilombola na escola Florência Inglês de Paiva e se os alunos e professores tinham conhecimento deste currículo. Percebe-se que embora a comunidade, em geral, tenha conhecimento, ainda não está satisfeita com o que é passado em sala de aula, pois ainda falta muito para a educação escolar quilombola ser realmente diferenciada como manda a lei.

O que se percebe é que a comunidade, de forma de geral, está preocupada com a aprendizagem e a evolução dos alunos e de que forma a escola está trabalhando a cultura, pois a grande preocupação, principalmente dos moradores mais antigos, é com a perda da sua identidade quilombola, por isso buscam estar cada vez mais próximos à escola e também à secretaria de educação. Através da entrevista, as lideranças quilombolas da comunidade Beira rio citam que eles sempre buscam ter profissionais qualificados para trabalhar na escola e que a educação seja igualada a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Monik Fernandes de et al. *Precipitação nas mesorregiões do estado do Pará: climatologia, variabilidade e tendências nas últimas décadas (1978-2008)*. [S. l.: s.n.], 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006.

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho científico*. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BARROS, Maria Theodora Paiva de et al. *Agricultura familiar: o processo de formação para sustentabilidade na comunidade de Marupaúba, município de Tomé-Açu-PA*. [S.l.: s.n.], 2010.

BARTUNEK, Jean M.; SEO, Myeong-Gu. Qualitative research can add new meanings to quantitative research. *Journal of Organizational Behavior*, v. 23, n. 2, mar. 2002.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, junho de 2005.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. 2003. CEDEFES. Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (Organizadores). *Comunidades quilombolas no século XXI: História e resistência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras*. Diversidade e equidade: pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente. Brasília: UNICEF, 2003. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/siabo3_1.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE / CEB nº 04/2010 e Parecer CNE / CEB Nº. 07/2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_10.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11970-221112resol-8-cne-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CARVALHO, Jofre Brasil. *Gestão Democrática Participativa: um estudo de caso com a comunidade em ação na Escola Municipal Florência Inglês de Paiva*. [S.l.: s.n.], 2018.

DA SILVA, Giselda Shirley; DA SILVA, Vandeir José. Quilombos Brasileiros: alguns aspectos da trajetória do negro no Brasil. *Revista Mosaico: Revista de História*, v. 7, n. 2, p. 191-200, 2015.

FARIAS FILHO, Milton Cordeiro; ARRUDA FILHO, Emilio J. M. *Planejamento da pesquisa científica*, 2. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da Pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Michele. A linguagem como arena: conflitos e resistência em performances culturais. *Anais dos Encontros Internacionais UFES / PARIS-EST*. Vitória: UFES, 2017.

FREITAS, Décio. *Palmares: A Guerra dos Escravos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1982.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6 ed. e 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. *Manual de Pesquisa Qualitativa*. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.disciplinas.nucleoad.com.br/manuais>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Quilombolas*. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/pt/quilombolas>>. Acesso em: 30 maio 2022.

MARQUES, Jane Aparecida; MALCHER, Maria Ataíde. *Territórios quilombolas*. Belém: ITERPA, 2009.

MAUÉS, Elias. *Marupaúba, qual o seu significado?* [S. l.: s.n.], 2017.

MEC – Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola>>. Acesso em: 29 set. 2022.

MUNANGA, Kabengele. *Para Entender o Negro no Brasil: histórias, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global Editora e Ação Educativa, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo*. Petrópolis: Vozes, 1980.

NETO, José Maia Bezerra. Mercado, conflitos e controle social: aspectos da escravidão urbana em Belém (1860-1888). *Revista História & Perspectivas*, v. 22, n. 41, 2009.

OLIVEIRA, Eduardo. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: IBECA, 2003.

PERUTTI, Daniela Carolina. *Os quilombolas e o placar das titulações*. Fórum, São Paulo, v. 80, p. 80, 2009.

REIS, João José; DOS SANTOS GOMES, Flávio (Ed.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. Editora Companhia das Letras, 1996.

SEPLAN. *Secretaria Estadual de Planejamento e Administração do Pará*. Disponível em <<https://www.seplan.pa.gov.br/com>>. Acesso em: 02 jun. 2022.

SALES, Vicente. *O negro no Pará sob o regime da escravidão*. [S. l.: s.n.], 1971. 20 p.

SILVA, Antônio da Silva. *A história do município de Tomé-Açu*. 2. ed. Tomé-Açu-PA: Produção individual, 2019.

TAVARES, Roseane Bittencourt; SILVA, Hilton Pereira. Educação em saúde e ambiente em comunidades quilombolas do Pará / Brasil. *Revista Margens Interdisciplinar*, v. 8, n. 11, p. 131-144, 2016.