



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

IÊDA OLIVEIRA MOTA

**EDUCAÇÃO E DE/COLONIADADE PARA PRÁTICAS
CURRICULARES EM TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS
NO BAIXO AMAZONAS – ORIXIMINÁ/PA**



Belém-Pará
2025

Iêda Oliveira Mota

**EDUCAÇÃO E DE/COLONIALIDADE PARA PRÁTICAS
CURRICULARES EM TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS NO BAIXO
AMAZONAS - ORIXIMINÁ-PA**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Genú Soares.

Coorientação: Prof. Dr. Tiago Tendai Chingore.

Coorientação: Prof. Dr. José Maria Pazos Couto (Doutorado Sandúiche UVigo-Espanha).

Belém-Pará
2025

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de acordo com o ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará**

M917e Mota, Iêda Oliveira

Educação e de/colonialidade para práticas curriculares em territórios quilombolas no Baixo Amazonas – Oriximiná-PA / Iêda Oliveira Mota. — Belém, 2025.

306 f.

Orientadora: Profª. Dra. Marta Genú Soares

Coorientador: Prof. Dr. Tiago Tendai Chingore

Coorientador: Prof. Dr. José Maria Pazos Couto

Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), 2025.

1. Territórios quilombolas. 2. Educação quilombola. 3. Conhecimentos tradicionais. 4. Interculturalidade. 5. Educação física. I. Título.

CDD 22.ed. 370.98112

Elaborada por Priscila Melo CRB2/1345

Iêda Oliveira Mota

**EDUCAÇÃO E DE/COLONIALIDADE PARA PRÁTICAS
CURRICULARES EM TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS NO BAIXO
AMAZONAS - ORIXIMINÁ-PA**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Data de aprovação: 27/06/2025

Banca examinadora

_____ - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Marta Genú Soares

Dr.^a em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade do Estado do Pará

_____ - Coorientador

Prof. Dr. Tiago Tendai Chingore

Dr. em Filosofia – Universidade Pedagógica – Moçambique
Universidade Licungo – Moçambique

_____ - Examinador Externo

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Dr. em Educação – Universidade do Estado de São Paulo
Universidade do Estado de São Paulo

_____ - Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Priscila Gomes Dornelles Avelino

Dr.^a em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

_____ - Examinador Interno

Prof. Dr. João Colares da Mota Neto

Dr. em Educação – Universidade Federal do Pará
Universidade do Estado do Pará

_____ - Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo

Dr.^a em Educação – Universidade de Brasília
Universidade do Estado do Pará

À força dos ancestrais.

*A meus pais, **Manoel Mota e Maria de Nazaré Oliveira Mota**,
exemplos de vida, dignidade e amor.*

*Aos meus irmãos e irmãs, **Djalma, Sílvia, Geda, Sônia,
Moisés, Manoel, Fernando e Fabrício**, pela partilha da vida.*

*A meus **sobrinhos e sobrinhas**, propagadores da nossa
existência e felicidade.*

*Ao povo **Quilombola das Comunidades Jarauacá e
Cachoeira Porteira** de Oriximiná-PA.*

AGRADECIMENTOS

Há um provérbio africano que diz: "Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo". Embora o processo da escrita por vezes seja solitário e desafiador, nesse percurso encontrei acolhimento, escuta e colaboração de familiares, amigos e amigas, e de profissionais que tornaram minha caminhada mais leve; assim, posso dizer que contribuíram para um caminhar coletivo. A eles e elas, meus agradecimentos.

Primeiramente quero agradecer a Deus pela graça da vida, fortalecimento e proteção.

À minha mãe, primeira professora, pela introdução ao mundo da escrita e o despertar para a educação escolar como possibilidade de transformação da vida.

À minha família agradeço por todo apoio, cuidado e compreensão, essenciais para a conclusão do Doutorado em Educação, e na minha vida.

À minha irmã Sônia Mota pela alegria, generosidade e cumplicidade (com)partilhadas ao longo da vida.

Às Comunidades Quilombolas Cachoeira Porteira e Jarauacá, pelo encontro com minha ancestralidade, acolhimento, compartilhamento dos seus conhecimentos, ensinamentos e amizade.

À Prof.^a Dr.^a Marta Genú Soares, referência na Educação Física paraense, agradeço a orientação eficiente à tessitura deste texto, feito de múltiplos diálogos. Seus estudos, sua grandiosidade e força são fontes de inspiração para mim.

Ao Prof. Dr. Tiago Tendai Chingore, coorientador deste estudo, agradeço pelos ensinamentos e conhecimentos compartilhados.

Ao Prof. Dr. Jozé Maria Pazos Couto, pelo acolhimento e conhecimentos compartilhados e, principalmente, por tornar a vivência no Doutorado Sanduíche um processo leve.

Aos(às) professores(as) doutores(as) João Colares da Mota Neto (UEPA), Lúcelia de Moraes Braga Bassalo (UEPA), Marcos Garcia Neira (USP) e Priscila Gomes Dornelles (UFRB), agradeço a leitura atenta e as orientações valiosas na qualificação.

Ao meu amigo Raimundo Nonato de Pádua Cândia agradeço por sua escuta, generosidade, contribuições acadêmicas neste texto, e principalmente pelo compartilhamento da vida em diferentes tempos e espaços.

À amiga Kátia Bárbara Silva agradeço o cuidado, fortalecimento e cumplicidade compartilhados, sobretudo nas caminhadas pelas ruas de Belém.

À prima Nadja Alcântara Oliveira que mesmo distante, se fez presente em minha vida. Agradeço a escuta, o carinho e a cumplicidade compartilhada por meio dos nossos longos “áudios *podcasts*”.

À amiga Jaqueline Pereira de Araújo agradeço o cuidado, generosidade, disponibilidade e apoio, especialmente no período do Doutorado Sanduíche e na finalização do Doutorado.

À amiga Mayara Rodrigues, de minha turma do Doutorado, pelo fortalecimento e acolhimento mediante aos desafios da vida acadêmica.

Aos/as colegas da minha turma do Doutorado com os quais compartilhei essa grande experiência de vida.

À professora Adriana Helena de Souza Canto Moda pela hospitalidade e acolhimento em sua casa na comunidade Cachoeira Porteira, durante o período de campo.

Ao professor Clodoaldo Reis pela disponibilidade e todo apoio recebido na comunidade Cachoeira Porteira.

Às amigas Luanna Lima e Márcia Bandeira pelo fortalecimento diante dos desafios, conversas e afeto.

Ao amigo Geovane Abreu pelas construções dos mapas presentes nesta tese.

A psicanalista Amanda Cristina Serrão Pinheiro pelas intervenções profissionais que trouxeram confiança, segurança e equilíbrio emocional diante dos desafios do Doutorado.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), pela oportunidade do afastamento para qualificação profissional, contribuindo significativamente para a minha formação e melhor atuação docente

Por fim, mas não menos importante, agradeço à escola pública onde fui germinada, desde a Escola Multisseriada Santa Terezinha à Universidade do Estado do Pará; desde às bolsas de extensão e iniciação científica na graduação, na UFAM, à bolsa de Doutorado Sanduíche do CNPq, essenciais para a minha permanência e processo formativo. De alguma maneira, sou fruto de um projeto educacional que oferece oportunidades e dá frutos ao longo de uma vida. Esta Tese, portanto, é um retorno à sociedade por todo o investimento a mim concedido.

*Olha a força do negro chegou,
no Trombetas, no Erepecuru.
Mas eu queria que essa força
fosse desde o tempo dos nossos avós.
Só que naquele tempo
Negro não tinha valor.
Na eleição da constituinte,
O direito do Negro se aprovou.*

(Compositor: Rafael Viana)

RESUMO

MOTA, Iêda Oliveira. **EDUCAÇÃO E DE/COLONIALIDADE PARA PRÁTICAS CURRICULARES EM TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS NO BAIXO AMAZONAS – ORIXIMINÁ-PA**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Pará-UEPA, Belém-PA, 2025.

A presente Tese está situada no eixo temático “Formação, Cultura, Saberes e Práticas Pedagógicas” da linha de pesquisa “Saberes Culturais e Educação na Amazônia” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Parte de reflexões e inquietudes acerca dos conhecimentos tradicionais dos povos e comunidades invisibilizados pelas práticas pedagógicas hegemônicas e monoculturais, que desconsideram a importância de uma educação intercultural, o reconhecimento das múltiplas diferenças, sobretudo as étnico-raciais. Diante dessas construções históricas de negação e exclusão, estruturadas pelo sistema moderno/colonial, o objetivo desta Tese é analisar os conhecimentos tradicionais do povo quilombola de Oriximiná-PA e suas possíveis contribuições para a afirmação da identidade étnica e pertencimento dos sujeitos nas práticas pedagógicas de Educação Física das escolas Quilombolas. O estudo parte do pressuposto de que a valorização dos conhecimentos tradicionais do povo quilombola promove a ruptura de práticas docentes hegemônicas no campo da Educação e da Educação Física, o que contribui para a afirmação de identidade e pertencimento dos sujeitos. Nesse processo, estabelecemos aproximações com o pensamento decolonial, sem, contudo, nos limitarmos a ele; dialogamos com as filosofias Africanas e as teorias pós-críticas, com destaque aos autores dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico, como forma de subversão e desobediência epistêmica ao modelo moderno/eurocêntrico de *poder, ser e saber* que, ao reforçar formas únicas de existências, provoca a exclusão e o silenciamento de muitas vozes, como a dos povos quilombolas de Oriximiná. O estudo é caracterizado como uma pesquisa de campo, cuja abordagem teórico-metodológica adotada é a Etnometodologia, na sua corrente educacional. A produção de dados foi realizada por meio de entrevista narrativa com professoras que ministram aulas de Educação Física e comunitários(as); observação sistemática das aulas e na comunidade escolar; registro fotográfico; e análise de documentos. A análise e interpretação dos dados foi realizada por meio da triangulação de métodos. Os resultados do estudo corroboram para reafirmar a tese de que a valorização dos conhecimentos tradicionais do povo quilombola promove a ruptura de práticas pedagógicas hegemônicas no campo da Educação e da Educação Física, haja vista que tais conhecimentos possuem centralidade nas relações cotidianas e dão sentido à vida em comunidade. No entanto, eles ainda se encontram apartados da escola, demandando uma articulação entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos, o que contribuirá para o processo de afirmação da identidade étnica e de pertencimento dos sujeitos.

Palavras-chave: Territórios Quilombolas. Educação Quilombola. Conhecimentos Tradicionais. Interculturalidade. Educação Física.

ABSTRACT

MOTA, Iêda Oliveira. **EDUCATION AND DE/COLONIALITY FOR CURRICULAR PRACTICES IN QUILOMBOLA TERRITORIES IN THE LOWER AMAZON – ORIXIMINÁ-PA.** Thesis (Doctorate in Education), State University of Pará - UEPA, Belém-PA, 2025.

This thesis is situated within the thematic area “*Teacher education, Culture, Knowledge, and Pedagogical Practices*” of the research line “*Cultural Knowledge and Education in the Amazon*” of the Graduate Program in Education at the State University of Pará. It stems from reflections and concerns regarding the traditional knowledge of peoples and communities that have been rendered invisible by hegemonic and monocultural pedagogical practices, which disregard the importance of intercultural education and the recognition of multiple differences, especially ethnic-racial ones. In the face of these historical constructions of denial and exclusion, structured by the modern/colonial system, the purpose of this thesis is to analyze the traditional knowledge of the Quilombola people of Oriximiná, Pará, and its potential contributions to the affirmation of ethnic identity and belonging within the pedagogical practices of Physical Education in Quilombola schools. The study assumes that valuing Quilombola traditional knowledge fosters a rupture with hegemonic teaching practices in the fields of Education and Physical Education, thereby contributing to the affirmation of identity and belonging among subjects. In this process, we establish connections with decolonial thought, while not being limited to it; we also engage with African philosophies and post-critical theories, particularly the contributions of Cultural Studies and Critical Multiculturalism, as a means of subversion and epistemic disobedience to the modern/Eurocentric model of power, being, and knowledge. Such a model reinforces singular forms of existence and, in doing so, produces exclusion and the silencing of many voices, such as those of the Quilombola peoples of Oriximiná. The research is characterized as a field study, adopting Ethnomethodology in its educational strand as the theoretical-methodological approach. Data collection was carried out through narrative interviews with Physical Education teachers and community members; systematic classroom and school-community observation; photographic records; and document analysis. Data analysis and interpretation were conducted using methodological triangulation. The findings support the thesis that valuing Quilombola traditional knowledge contributes to breaking with hegemonic pedagogical practices in the fields of Education and Physical Education, since such knowledge is central to everyday social relations and gives meaning to community life. However, this knowledge still remains largely excluded from schools, highlighting the need for greater articulation between traditional and scientific knowledge, which would further strengthen the process of affirming ethnic identity and a sense of belonging among subjects.

Keywords: Quilombola Territories. Quilombola Education. Traditional Knowledge. Interculturality. Physical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Balanço de Dissertações e Teses.....	37
Quadro 2 – Relação das escolas da Educação Escolar Quilombola.....	81
Quadro 3 – Caracterização do perfil dos professores e professoras que atuam na Educação Física, na Educação Quilombola de Oriximiná-PA.....	85
Quadro 4 – Fases da Entrevista Narrativas.....	92
Quadro 5 – Roteiro de Entrevistas Narrativas.....	93
Quadro 6 – Categorização dos dados.....	97
Quadro 7 – Matrícula 2023 - Escola Constantina Teodoro dos Santos.....	214
Quadro 8 – Matrícula 2023 - Escola São Francisco de Canindé	223
Quadro 9 – Organização do Ensino Fundamental nas escolas do Campo, das Águas e das Florestas.....	228
Quadro 10 – Relação das disciplinas ministradas pelos professores da Escola Quilombola Constantina Teodoro dos Santos.....	230
Quadro 11 – Relação das disciplinas ministradas pelos professores da Escola Quilombola São Francisco de Canindé.....	230
Quadro 12 – Perfil das professoras de Educação Física das escolas quilombolas....	250
Quadro 13 – Horário das aulas de Educação Física da escola São Francisco de Canindé – 2023.....	254

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Mapa do Estado do Pará.....	74
Mapa 2 – Mapa dos Territórios Quilombolas de Oriximiná-PA.....	76
Mapa 3 – Mapa da localização da comunidade Cachoeira Porteira.....	109
Mapa 4 – Mapa da localização da comunidade Jarauacá.....	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Porto de Cachoeira Porteira.....	111
Figura 2 – BR-167, rua principal da Comunidade Quilombola Cachoeira Porteira....	113
Figura 3 – BR-167.....	113
Figura 4 – Antigo Box da Polícia Militar de Cachoeira Porteira.....	115
Figura 5 – Vista lateral do Box da Polícia Militar de Cachoeira Porteira.....	115
Figura 6 – Sede da AMOCREQ – CPT.....	118
Figura 7 – Bandeira da AMOCREQ - CPT	118
Figura 8 – Mutirão para construção do flutuante da bomba d’água.....	121
Figura 9 – Mutirão para retirada da bomba d’água do barco.....	121
Figura 10 – Flutuante da bomba d’água.....	122
Figura 11 – Terminal do aeroporto da Comunidade Quilombola Cachoeira Porteira	123
Figura 12 – Pista do aeroporto da Comunidade Quilombola Cachoeira Porteira.....	123
Figura 13 – Barracão da comunidade, vista frontal.....	124
Figura 14 – Barracão da comunidade, vista lateral esquerda.....	124
Figura 15 – Igreja Católica de Nossa Senhora de Fátima.....	124
Figura 16 – Igreja Evangélica Assembleia de Deus.....	124
Figura 17 – Modelo de moradia do tempo das empresas.....	125
Figura 18 – Vista do campo de futebol a partir do alojamento.....	125
Figura 19 – Espaços de lazer da comunidade, campos de futebol.....	125
Figura 20 – Espaços de lazer da comunidade, campinho de futebol “do morro”	125
Figura 21 – Entrevista Narrativa com o senhor Nelton Oliveira de Figueiredo.....	132
Figura 22 – Senhor Nelton Oliveira de Figueiredo e professores(as) da escola.....	132
Figura 23 – Igreja São Francisco de Canindé, vista do lago Jarauacá.....	134
Figura 24 – Igreja São Francisco de Canindé, vista do lago Jarauacá.....	134
Figura 25 – Espaços de convivência coletiva do Centro Comunitário.....	135
Figura 26 – Casa de farinha do Centro Comunitário Jarauacá.....	136
Figura 27 – Fornos de farinha do Centro Comunitário Jarauacá.....	136
Figura 28 – Porto de trás do Centro Comunitário Jarauacá.....	137
Figura 29 – Confeção de bandeirinhas.....	159
Figura 30 – Limpeza do barracão da comunidade.....	159
Figura 31 – Banner de divulgação da festividade do padroeiro.....	160
Figura 32 – Demarcação do rio Erepecuru.....	166

Figura 33 – Demarcação do lago Jarauacá.....	166
Figura 34 – Decoração dos espaços da comunidade com bandeirinhas.....	167
Figura 35 – Trancista trançando cabelos.....	167
Figura 36 – Chegada de barcos no porto da Comunidade Jarauacá para a festividade.....	167
Figura 37 – Transladação da imagem de São Francisco de Canindé.....	168
Figura 38 – Romaria fluvial.....	168
Figura 39 – Romaria fluvial.....	168
Figura 40 – Redários improvisados.....	170
Figura 41 – Redários improvisados.....	170
Figura 42 – Preparação do mastro.....	173
Figura 43 – Transporte do mastro.....	173
Figura 44 – Famílias decorando o mastro.....	174
Figura 45 – Famílias decorando o mastro.....	174
Figura 46 – Derriba do mastro.....	175
Figura 47 – Derriba do mastro.....	175
Figura 48 – Grupo de dança Pérola Negra.....	177
Figura 49 – Grupo de dança Swing Palmares.....	177
Figura 50 – Público prestigiando a festa.....	178
Figura 51 – Público dançando na festa.....	178
Figura 52 – Deslocamento do público para o campo de futebol.....	181
Figura 53 – Torneio de futebol.....	181
Figura 54 – Torneio de futebol feminino.....	184
Figura 55 – Torneio de futebol masculino.....	184
Figura 56 – Mesa coordenadora do torneio.....	185
Figura 57 – Área do torneio de dupla.....	187
Figura 58 – Área do torneio de dupla e revanche.....	187
Figura 59 – Encerramento do torneio feminino.....	189
Figura 60 – Encerramento do torneio masculino.....	189
Figura 61 – Socialização pós-torneio.....	190
Figura 62 – Festa Social.....	190
Figura 63 – Cachoeira Porteira na enchente.....	191
Figura 64 – Cachoeira Porteira na vazante.....	191
Figura 65 – Descarregamento de suprimentos no porto de Cachoeira Porteira.....	193

Figura 66 – Beneficiamento de castanha.....	193
Figura 67 – Beneficiamento da tala de arumã e galhos de murta.....	201
Figura 68 – Tingimento das talas de arumã.....	201
Figura 69 – Teçumes das peneiras.....	201
Figura 70 – Teçumes das peneiras.....	201
Figura 71 – Artesã Maria Izabel do Carmo Vieira dos Santos.....	202
Figura 72 – Escola Quilombola Constantina Teodoro dos Santos – vista frontal.....	212
Figura 73 – Escola Quilombola Constantina Teodoro dos Santos – vista do pátio....	212
Figura 74 – Área coberta da escola – espaço de socialização dos(as) estudantes ...	213
Figura 75 – Área coberta da escola – acolhida aos(às) estudantes no início do 2º semestre.....	213
Figura 76 – Alunos e alunas no transporte escolar.....	220
Figura 77 – Aluno e aluna procurando ovos de tracajá.....	222
Figura 78 – Ovos de tracajá.....	222
Figura 79 – Alimentação escolar.....	222
Figura 80 – Alimentação escolar.....	222
Figura 81 – Escola Quilombola São Francisco de Canindé.....	224
Figura 82 – Área coberta da escola São Francisco de Canindé.....	225
Figura 83 – Barqueira atracando barco no porto do Centro Comunitário Jarauacá...	233
Figura 84 – Transportes da Escola São Francisco de Canindé.....	233
Figura 85 – Estudantes chegando no Centro Comunitário do Jarauacá – porto da frente.....	234
Figura 86 – Estudantes retornando do centro comunitário do Jarauacá – porto de trás.....	234
Figura 87 – Comemoração do Dia dos Pais na escola.....	236
Figura 88 – Construção de arapuca pelos pais e estudantes.....	237
Figura 89 – Arapuca.....	237
Figura 90 – Demonstração de construção de “olho” de paneiro pelos pais.....	237
Figura 91 – “Olhos” de paneiro.....	237
Figura 92 – Construção de mapa da Comunidade Cachoeira Porteira pelos estudantes do 3º ano.....	239
Figura 93 – Desenho do Mapa da Comunidade Cachoeira Porteira.....	239
Figura 94 – Pretinho do porão.....	240
Figura 95 – Loura da ponte.....	240

Figura 96 – Tema do projeto integrador.....	241
Figura 97 – Quadra da escola.....	255
Figura 98 – Sala de leitura.....	255
Figura 99 – Espaço das aulas de Educação Física – campo de futebol.....	255
Figura 100 – Espaço das aulas de Educação Física.....	255
Figura 101 – Espaço das aulas de Educação Física.....	256
Figura 102 – Amarelinha africana.....	260
Figura 103 – Amarelinha africana.....	260

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACORQE – Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Erepecuru
- ACORQAT – Associação das Comunidades Remanescente de Quilombos da Área Trombetas
- AMOCREQ/CPT – Associação dos Moradores da Comunidade Remanescente de Quilombo Cachoeira Porteira
- ARQMO – Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Município de Oriximiná
- ASTRO – Associação dos Produtores e Criadores Rurais da Bacia do Rio Trombetas
- APA – Áreas de Proteção Ambiental
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CEB – Câmara de Educação Básica
- COMEO – Conselho Municipal de Educação de Oriximiná
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CP – Cachoeira Porteira
- CTD – Catálogo de Teses e Dissertações
- DNER – Departamento Nacional de Estradas e Rodagens
- DEBAR – Diretoria da Educação Básica da Área Rural
- EF – Educação Física
- EFE – Educação Física Escolar
- EN – Entrevista Narrativa
- EC – Estudos Culturais
- FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas
- GPEF – Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IC – Interculturalidade Crítica
- INCRA – Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária
- MC – Multiculturalismo Crítico
- MPE – Ministério Público Estadual
- MPF – Ministério Público Federal
- PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PCT – Povos e Comunidades Tradicionais

PI – Projeto Integrador

PMEIC – Programa Municipal de Educação Integral no Contraturno

PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

PPP – Projeto Político Pedagógico

REBIO – Reserva Biológica

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TBC – Turismo de Base Comunitária

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TQ – Território Quilombola

UC – Unidades de Conservação

URGE – Unidade Regional de Gestão Escolar

URGEs – Unidades Regionais de Gestão Escolar

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UFPeI – Universidade Federal de Pelotas

USP – Universidade do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
2	REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO NO CAMPO DO ESTUDO	36
3	CONEXÕES TEÓRICAS.....	41
3.1	Do pensamento Moderno à construção de Outras Epistemologias.....	41
3.2	Estudos Culturais, Multiculturalismo Crítico e Interculturalidade Crítica.....	50
3.3	Interculturalidade Crítica: contribuições para uma educação intercultural.....	56
3.4	Da Cultura Corporal à Educação Física Cultural.....	61
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO	69
4.1	Caracterização do estudo.....	69
4.2	Aproximações com o campo.....	83
4.3	Produção e geração de dados.....	89
4.4	Análise e interpretação dos dados.....	95
5	TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS DE ORIXIMINÁ: IDENTIDADES, LUTAS E RESISTÊNCIAS.....	99
5.1	Os(as) “nascidos(as) e criados(as)” : ancestralidade e memória coletiva dos Quilombolas do Trombetas.....	103
5.2	“Pessoal do beiral” e “os de fora”: a constituição da Comunidade Quilombola Cachoeira Porteira.....	108
5.3	Os “nascidos e criados” e “os de fora” – constituição da Comunidade Quilombola Jarauacá.....	126
5.4	Territorialidade/desterritorialidade nos Quilombos do Trombetas.....	139
6	EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO NOS QUILOMBOS DO TROMBETAS.....	154
6.1	Entre práticas corporais e práticas emergentes, os conhecimentos tradicionais.....	157
6.1.1	O tempo da festa: “a nossa festa é o símbolo maior da comunidade Jarauacá”.....	158
6.1.2	“Nossa cultura, minhas raízes”: a Festa Cultural da Comunidade Quilombola Jarauacá.....	169
6.1.3	Do torneio de futebol ao cantor, a Festa Social.....	179
6.1.4	Temporada de Pesca Esportiva – da experimentação ao Turismo de Base Comunitária.....	191
6.2	Educação Escolar nos Quilombos do Trombetas em Oriximiná/PA.....	204
6.2.1	Tempos e espaços escolares – caracterização da Escola Quilombola Constantina Teodoro dos Santos, Comunidade Cachoeira Porteira.....	210
6.2.2	Tempos e espaços escolares – caracterização Escola Quilombola São Francisco de Canindé, Comunidade Jarauacá.....	217

6.2.3	Desafios para os tempos e espaços escolares nos Quilombos de Oriximiná.....	226
6.3	Educação Física Escolar nos Quilombos do Trombetas.....	249
6.3.1	Educação Física Escolar nos Quilombos do Trombetas: entre realidades e intencionalidades.....	256
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	267
	REFERÊNCIAS	274
	ANEXOS	285

INTRODUÇÃO

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.*
(Freire, 2000, p. 31).

O educador e Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, nos ensina que é possível mudarmos o mundo e fazê-lo menos injusto; mas, para isso, precisamos partir da realidade concreta, movidos por sonhos, compreendidos pelo educador como os projetos pelos quais lutamos. Inegavelmente, o processo de transformação de determinado contexto não está deslocado das condicionantes sociais e, por essa razão, tornam-se obstáculos que atrasam ou impossibilitam as mudanças. Contudo, “saber-se condicionado e não fatalisticamente submetido a este ou àquele destino abre o caminho a sua intervenção no mundo” (Freire, 2020, p. 27).

Consciente da realização dos muitos sonhos que subverteram “o destino” das condições da minha existência, a partir dos processos educativos que permearam a minha vida, os quais, em consonância com a inserção profissional, exerceram influência nas motivações que me impulsionaram para o desenvolvimento desta pesquisa¹, cujo objetivo é investigar os conhecimentos tradicionais² do povo quilombola de Oriximiná-PA e suas possíveis contribuições para a afirmação da identidade étnica e pertencimento dos sujeitos nas práticas pedagógicas de Educação Física.

É impossível falar de educação e da professora de Educação Física (EF) que me tornei me distanciando do contexto de Oriximiná, cidade onde nasci, localizada na região chamada Baixo Amazonas, no estado do Pará, na Amazônia Brasileira. Para tanto, foi preciso evocar a memória para reviver experiências, aqui apresentadas como “recordações–referências”, termos usados por Josso (2004), e que me ajudaram a tecer minha trajetória de vida e profissional, contribuindo neste texto para evidenciar a relação com a temática.

¹ Submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o N.º 67642223.0.0000.5174, e aprovada por meio do parecer N.º 6.081.103, em 25 de maio de 2023.

A presente pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Concebemos “conhecimentos tradicionais”, como definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), o conjunto de experiências, vivências, modos de vida, valores e crenças, provenientes dos povos quilombolas. Este termo, envolto em relações de poder, também possui vários desdobramentos e pode ser compreendido como senso comum, saber local, saber cultural e outras denominações, a depender da corrente teórica adotada.

Nessa tessitura, trago fios de algumas vivências de minha infância e adolescência que se entrelaçam como os rios e os lagos de minha região, formando trajetos que cruzam lugares, vivências e experiências. São muitos fios que se alinhavam dando sustentação ao processo de constituição do que fui e do que sou: mulher negra e amazônida; e a profissional de Educação Física sempre desafiada pelas emergências do currículo, esse campo do conhecimento visto como um terreno de disputas, que também tem enfrentado muitos questionamentos acerca de seus objetos, objetivos e métodos de ensino.

É importante situar que sou filha de um homem do campo e de uma mulher professora. Meu pai é um pequeno agricultor e pecuarista, mas também pescador, cujas condições impostas pelo trabalho infantojuvenil o negaram o acesso à educação escolar de forma plena. Mas, isso não o impediu de reconhecer o valor e o significado que a educação poderia proporcionar aos seus filhos e suas filhas, de modo que para ele os estudos eram e ainda são compreendidos como uma herança simbólica³, capaz de transformar nossas vidas, independente da sua presença física, muito maior que qualquer outro bem que pudesse nos deixar.

A escola para o meu pai, portanto, representava e ainda representa maior possibilidade, maior chance de uma vida futura bem-sucedida, de inserção profissional, com vistas a criar estratégias de enfrentamento da exclusão, para uma vida diferente da dele, de modo que pudéssemos ter a possibilidade de trocar, nas suas palavras, o “cabo da enxada pelo cabo da caneta⁴”, e sermos mais.

Assim, cresci escutando esses conselhos relativos à importância da educação em nossas vidas e, hoje, compreendo o peso do significado que eles possuem, não pelo valor econômico que pode ser associado a essas ideias, mas sobretudo porque vivenciamos em nosso dia a dia, em nossos espaços de lutas, relações de poder, formas de ocupação, subversão, afirmação de lugares e novas expectativas.

Lembro-me que na infância, em nossa casa na zona rural de Oriximiná-PA, funcionava uma escola multisseriada, com turmas da alfabetização até a 3ª série. Minha mãe era a professora da escola. Foi nessa casa-escola junto a meus irmãos e

³ A expressão “herança simbólica” é uma aproximação com o conceito de “poder simbólico” desenvolvido por Pierre Bourdieu (1989). Neste contexto de escrita, a educação escolarizada representa uma herança imaterial com poder de transformar economicamente minha vida e de meus irmãos e irmãs.

⁴ A expressão “cabo da enxada pelo cabo da caneta” é um ditado popular comum em Oriximiná, geralmente utilizado por pais e mães que trabalham no campo para incentivarem seus filhos e filhas a estudarem, para que possam ter melhores condições de vida.

irmãs e a outras crianças do campo, que estudei os primeiros anos do Ensino Fundamental. A introdução e a convivência nessa dinâmica casa-escola/mãe-professora ocorriam naturalmente. A escola não era uma instituição separada de nossa convivência e experiências; era um prolongamento, uma extensão de nossa vida cotidiana.

Assim como em qualquer escola, havia conteúdos curriculares a serem trabalhados, e já percebia que a casa-escola/mãe-professora possuía particularidades que exigia adaptações. No entanto, minhas reflexões sobre tais experiências foram ganhando novas formas, e muito depois passei a refletir sobre as múltiplas funções desempenhadas por uma professora de classe multisseriada, realidade comum na Amazônia paraense, explicitada conceitualmente em Barros *et al* (2010).

Acerca da possibilidade de continuidade dos estudos, após a 3ª série, tínhamos apenas duas alternativas para continuar estudando: deveríamos nos deslocar para outras comunidades que nos atendessem com as demais séries; ou teríamos que mudar para a cidade. É importante destacar que nessa época (1990), não havia o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) para as escolas do campo. Entre os ribeirinhos da região do Baixo Amazonas, a locomoção entre os rios e lagos se dava, predominantemente, por meio de canoa, propulsionada por remo.

A rotina escolar para quem não residia nas comunidades onde havia escolas era fatigante e perigosa sob muitos aspectos. E, por essa razão, meus pais optaram por nos enviar para estudar na cidade; decisão carregada de desafios e muitas privações, que nos possibilitou sonhar mais, traçar novos caminhos, conquistar lugares que, à época, nos pareciam inimagináveis. Todavia, uma série de incertezas e medos também passavam a contrapor nossos sonhos, mas prevalecia o olhar futuro e, sobretudo, a esperança, pois, como nas palavras de Paulo Freire, “não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (Freire, 1992, p. 91).

Cabe destacar que embora a casa-escola nos colocasse em um ambiente mais acolhedor, principalmente por ter a mãe-professora, ao contrário do que se possa imaginar, isso também nos colocava diante de um desafio maior, pois “ter uma escola” e uma professora em casa significava também mais cobranças e disciplina para estudar. Mas também havia incentivos, reforços gratuitos, que se davam pelo acesso aos livros guardados no armário, que compunham a “minibiblioteca da escola”, riquezas nas escolas do campo.

O contato com vários elementos da cultura material de uma escola, e a observação da prática pedagógica da minha mãe-professora, levava-me também a reproduzir esse papel social, o que se dava, sobretudo, por meio das brincadeiras. Entretanto, os limites do simbólico foram extrapolados com as novas fases da vida, com o acesso a outros espaços educativos, a outras experiências e conhecimentos, os quais fortaleceram ainda mais o desejo pela docência.

Com efeito, novos desafios despontavam para que continuasse o meu processo de formação. Naquela época (1994), ainda era muito reduzida a oferta de vagas na única escola que ofertava o Curso de Magistério em Oriximiná-PA. Essa realidade em minha cidade e nas demais cidades da região me levou a Manaus-AM para a continuidade de meus estudos, período que durou nove anos. Entre as incontáveis idas e vindas das viagens de barco de Oriximiná-PA para Manaus-AM e de Manaus-AM para Oriximiná-PA, sempre alimentadas pelo sonho de transformar minha vida por meio da educação, de ser mais e me formar para ter uma profissão, consegui concluir o Curso de Licenciatura Plena em Educação Física (EF) na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, em 2003.

No que tange à experiência acadêmica, o contato durante a formação inicial e continuada com as teorias do currículo da EF, que se contrapunham ao modelo hegemônico esportivista, baseado na seleção e exclusão de alunos(as) nas aulas, e de padronização do movimento corporal que permearam minha vida escolar durante a educação básica, despertaram o interesse pela Educação Física Escolar (EFE) como campo de atuação, e suscitaram incômodos acerca do modelo de EF reproduzido nesses espaços.

Após a conclusão da graduação em Educação Física, retornei à minha cidade e inicio a minha atuação profissional nas escolas públicas de Oriximiná- PA, em 2004. Tal experiência se dá no cruzamento do “eu pessoal e do eu profissional”, como observado por Nóvoa (2003). Foi nessa relação que os conhecimentos mobilizados nos espaços acadêmicos subsidiaram minha ação pedagógica. E nesse percurso permanente de (re)construção docente, agora a partir da minha atuação pedagógica, busquei formas de romper com as práticas excludentes, homogêneas e monoculturais presentes nas aulas de EF.

Ao longo de minhas vivências e experiências, observei que os currículos vivenciados não estavam preocupados com os processos de exclusão no ambiente escolar e nem com aqueles naturalizados socialmente. Embora algumas ações

curriculares sinalizassem novos caminhos para a prática pedagógica, elas não me permitiram compreender com profundidade os diferentes modos de viver, conhecer e existir, manifestados nas relações entre sujeitos, diferenças que são invisibilizadas e tensionadas nas escolas. Essas inquietações me levaram a buscar respostas na formação continuada, processo que mobilizou novos sentidos na formação profissional e que tem norteado minha prática docente.

Ainda nesse contexto, a partir de uma nova experiência, a atuação como coordenadora da EFE do município de Oriximiná-PA, em 2009, pude observar a dimensão dos problemas e dos desafios impostos ao sistema educacional, o que exigiu que conhecesse mais profundamente as múltiplas realidades da Educação do Campo de Oriximiná-PA. Assim, as demandas das atividades docentes e as experiências vivenciadas me colocavam diante da necessidade de melhor qualificação. Foi então que ingressei no Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), em 2012, na área de concentração Educação Física, Ciências Sociais e Humanas.

A partir dessa imersão acadêmica, que considero desde minha graduação uma formação crítica, em diálogo com as teorias curriculares críticas da Educação Física e, posteriormente, com outros campos teóricos, quais sejam os Estudos Culturais e Multiculturalismo Crítico, procurei, por exemplo, entender por que ainda há no cotidiano escolar uma predominância de práticas corporais carregadas de representações hegemônicas, com pouco ou nenhum espaço para as práticas corporais dos grupos subalternizados, colocados em desvantagens na geografia do poder, como os conhecimentos pertencentes aos Povos e Comunidades Tradicionais⁵ (PCT), (Brasil, 2007).

Uma vez que a educação ofertada a esses grupos possui legislações próprias, visando atender às especificidades dos contextos, a valorização dos sujeitos, o que inclui suas culturas, histórias, conhecimentos, saberes, seus modos de ser e estar no mundo, a exemplo do que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), cujos quilombolas são os sujeitos de interesse desta pesquisa. Dito isto, é impossível conceber que essas populações

⁵ Conforme o Decreto N.º 6.040/2007, Art. 3º, I, “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” (Brasil, 2007).

sejam invisibilizadas nas suas diferenças e desconsideradas naquilo que lhes é garantido nas legislações.

É importante destacar que a Educação Escolar Quilombola (EEQ), modalidade de ensino da Educação Básica, é constitutiva dos movimentos sociais organizados das populações do campo, que lutam pelo direito e acesso a uma Educação do Campo que contemple suas especificidades históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas. Nessa perspectiva, as políticas educacionais para as escolas do campo são norteadas por concepções e princípios pedagógicos, articulados pelos sujeitos do campo, em consonância com suas realidades culturais, identificações políticas e inserção geográfica (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 53).

Nesse horizonte, a EEQ estrutura-se a partir de pedagogia própria, no que se refere à especificidade étnico-cultural de cada comunidade, desenvolve-se nas escolas localizadas em territórios quilombolas ou em escolas que atendam majoritariamente estudantes quilombolas. Além disso, norteia-se por princípios próprios, entre os quais destacam-se: o respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; a proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; a valorização da diversidade étnico-racial; a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; o conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais quilombolas (Brasil, 2012).

Entretanto, o reconhecimento da diferença se torna um grande desafio diante da histórica negação da diversidade étnico-racial no contexto amazônico, o que é reafirmado pelo currículo monocultural, que promove cada vez mais o silenciamento de muitas vozes. Noutra direção, a educação escolar na Amazônia, desenvolvida em espaços educativos formais, possui um significado singular e ao mesmo tempo plural em minha vida; agora não mais pela falta de oportunidades, mas pela falta de pertencimento e visibilidade.

Ainda que eu tenha nascido em um município marcado pela diferença, haja vista que possuo, além da população indígena e ribeirinha, uma população quilombola bastante representativa, que ainda vive muitos conflitos com as grandes empresas na região, posso dizer que também sou fruto dessa política de invisibilidade que estipula regras, convencionou valores e significações, que muito contribuiu para que eu demorasse a me reconhecer como mulher negra.

No que se refere às aproximações teóricas que estabeleço neste estudo, e que me ajudam a melhor compreender a realidade investigada, faço aproximações com o pensamento decolonial, mas sem me limitar a ele, por compreender que as vidas das populações negra e quilombolas deste país são atravessadas pela diferença colonial, que desencadeia práticas de colonialidade do poder, do saber e do ser, e que incidem sob as condições de existências desses grupos. Trata-se de relações assimétricas que negam ou limitam o acesso a direitos básicos, a exemplo do acesso à educação escolar; todavia, não sem as lutas e as resistências dos(as) quilombolas que garantiram (e garantem) a manutenção e afirmação dos seus modos de viver e fazer ao longo do tempo, apesar do abandono do Estado.

Por essa razão, no título da pesquisa utilizo a expressão “De/Colonialidade”, escrita com o sinal gráfico “barra”, compondo “Educação e De/Colonialidade para⁶ Práticas Curriculares em Territórios Quilombolas no Baixo Amazonas – Oriximiná-PA)”, para evidenciar os subterfúgios utilizados pela população quilombola frente às práticas de colonialidade em curso, conforme discutido no capítulo analítico. Do mesmo modo, também me amparo no conceito de Interculturalidade Crítica, conforme Walsh (2005), a qual, ao tensionar para uma pedagogia decolonial, opta pela expressão “DEcolonizar”, ao invés de “DEScolonizar”. Desse modo, compreende-se que DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica e, nesse aspecto, esta tese corrobora para esse movimento.

É importante destacar que o interesse por esta temática não está circunscrito apenas à perspectiva acadêmica do estudo, mas também porque essas questões marcaram e ainda marcam a minha própria vida, e também de outras mulheres negras e famílias quilombolas da Amazônia, que na escola alimentam sonhos e a esperança. Nessa direção, mesmo sem conhecer a ética-política presente nos pressupostos Freireanos, eu já acreditava no poder transformador da educação escolar para a minha vida e a vida das outras pessoas.

Já observado, Oriximiná é um município localizado no Oeste paraense e possui uma população constituída por uma diversidade de povos, estimada em 74.921 habitantes, incluindo povos indígenas de várias etnias e povos de origem africana,

⁶ A preposição “para” é utilizada no título do trabalho para veicular o sentido de que os resultados da pesquisa possam contribuir para reflexões/reestruturação do currículo, para além da Educação Física.

reunidos em territórios quilombolas⁷ e indígenas. Nessa região, há também Unidades de Conservação Estaduais (UC) e federais, formando o maior bloco de florestas protegidas oficialmente no mundo, o que corresponde a 81% (22 milhões de hectares) deste território regional (IBGE, 2021).

Entretanto, o município convive com o processo de exploração do minério bauxita, matéria-prima do alumínio, o que fez com que houvesse a sobreposição territorial ou a desterritorialização em muitas comunidades, além da inserção de muitas famílias de outras regiões no município, contribuindo para mudanças nas relações sociais e educacionais, até então desconhecidas pelas comunidades tradicionais.

População deste estudo, os quilombolas do Trombetas, rio que banha Oriximiná, estabeleceram históricas redes de relações econômicas e comerciais com a população urbana, que se efetivavam por meio de troca de produtos da floresta com materiais básicos e alimentos. Há alguns estudos sobre as relações entre os quilombolas e a população “branca”, urbana, evidenciando a hostilidade manifestada por estes últimos nas inúmeras expedições punitivas e no intercâmbio comercial, como observado nas produções de Acevedo e Castro (1998), Funes (2000, 2012), Goulart (1978), Salles (1988), Wanderley (2006, 2008), dentre outros.

Moura (2021) conceitua quilombo como uma forma de resistência, enfatizando-o como uma organização política, contrariando a narrativa apresentada de que não houve resistência contra o sistema opressor. Define quilombo como uma unidade de negação radical do sistema escravista, buscando outras formas de sobrevivência e existência. Na contemporaneidade, constituem-se como grupos étnicos, cuja base principal de existência é o território, espaço coletivo que imprime a vida da comunidade, no qual as relações se dão pela memória, oralidade, comunidade, territorialidade, ancestralidade, entre outras. De outro modo, tal conceito é ressignificado pelo conceito de quilombamento, utilizado como elemento aglutinador de mobilização e lutas para a garantia de direitos negados à população negra e quilombola.

⁷ O processo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes é regulado pelo Decreto N.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, com base no que dispõe o artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Federal de 1988.

Fernandes e Munhoz (2013), ao considerarem os direitos conquistados após a Constituição Federal de 1988, observam que a construção da identidade quilombola passa a ser apresentada como um processo político de ressignificação do conceito de quilombo, “com uma releitura que atualiza as disputas políticas do passado à realidade locais das comunidades quilombolas atuais, revelando estes territórios como lugares de resistência marcados por trajetórias históricas de luta contra a opressão” (Fernandes *et al.*, 2020, p. 4). Assim, a identidade quilombola pode ser definida “pelas relações de poder que se lançam sobre os quilombos, como necessidade política de construir para si formas de enfrentamento às forças hegemônicas” (Fernandes *et al.*, 2020, p. 5).

A atividade de mineração na região do rio Trombetas, iniciada em 1976, é outra questão que historicamente tem impactado a vida dos quilombolas do Trombetas. Depois de um período de três anos de exploração do minério de bauxita, foi promulgado no Congresso Nacional a proposta de demarcação da Reserva Biológica do Trombetas (REBIO), compreendendo uma área até então não explorada em recursos minerais. De forma autoritária, o Estado considerou aquele espaço como vazio, ignorando os indivíduos ali residentes e que dele dependia para a sobrevivência (Wanderley, 2008). Assim, “o movimento no rio Trombetas começava levemente a polarizar-se entre a frente de ocupação negra e a frente de ocupação branca” (Acevedo; Castro, 1998).

Diante de um cenário de históricas lutas e de ameaças, esse contexto social multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que resistem e lutam por direitos de cidadania e pela afirmação de suas identidades, ante as relações assimétricas de poder ou de subordinação e exclusão a eles impostas. Tais relações também são refletidas no espaço escolar, onde é comum, no cruzamento de culturas na Amazônia, transitarem alunos(as) quilombolas de diferentes comunidades. No entanto, nossos(as) professores(as) ainda não conseguem articular em suas práticas docentes questões relacionadas à valorização das identidades, do pertencimento e dos territórios, fundamentais para a defesa de práticas que os ajudem a reconstruir suas experiências, histórias e vozes, marcados pelos conflitos empreendidos pelos agentes do poder capitalista na região (Candau, 2013).

Nessa perspectiva, esta pesquisa torna-se também uma possibilidade, conforme argumenta o filósofo moçambicano José Castiano (2013) em sua obra “Os

saberes locais na academia”, de dar condições e possibilidades de fundamentar e anunciar os saberes provenientes de duas comunidades quilombolas de Oriximiná, para além do sentido político e ético, sustentados pelas concepções da integração e valorização no currículo, e de legitimá-los por meio de uma fundamentação epistêmica, mas sobretudo a partir de suas próprias condições de existência.

Para tanto, há necessidade de ruptura com o pensamento moderno ocidental sobre a construção do conhecimento que determinou formas únicas de existências, invalidando as histórias, as culturas, os modos de ser e existir dos grupos subalternizados, o que nos impôs uma racionalidade muitas vezes desarticulada dos problemas sociais dos povos em seus próprios contextos, e que hoje permeia a escola nas mais diferentes regiões.

Nesse processo, excluímos conhecimentos outros, como as práticas sociais e corporais da população quilombola, desautorizando epistemologias localizadas nas margens, na periferia do ocidente (Castro-Gómez, 2007). Tal perspectiva contribui para a reafirmação e o fortalecimento de uma matriz cujos conteúdos e formas curriculares, formação e avaliação de professores, torne-se “cada vez mais cruel e brutal na sedimentação e desenvolvimento de um epistemicídio evidente⁸”, como bem observa Paraskeva⁹ (2019, p. 120).

No que se refere ao currículo da disciplina Educação Física, como um campo de disputas, este também tem enfrentado questionamentos quanto aos seus objetivos, métodos de ensino e formas de avaliação, especialmente a partir da década de 1980, o que tende se agravar quando ainda encontramos práticas pedagógicas desenvolvidas por professores e professoras sem formação específica, como ocorre em Oriximiná.

Como os demais municípios do oeste paraense, Oriximiná possui um quantitativo reduzido de professores e professoras habilitados em Educação Física em sua rede municipal de ensino, nove no total, o suficiente para suprir a carga horária dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da zona urbana. Encontramos nas controvérsias deixadas pela legislação razões para a ausência de professores(as) lotados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), como, por exemplo,

⁸ Paraskeva (2020) argumenta que se o colonialismo pode ser considerado um crime contra a humanidade, e o colonialismo e o imperialismo estão dentro da modernidade, então a modernidade não pode ser vista como inocente em tal crime contra a humanidade.

⁹ Nascido em Moçambique, é professor do Departamento de Currículo da Universidade de Massachussets/UMASS-Darhmouth, nos Estados Unidos.

a Resolução N.º 7/2010¹⁰, do Conselho Nacional de Educação (CNE), Artigo 31, que não define a colocação do professor licenciado em Educação Física nos anos iniciais, ao dizer que os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão ficar a cargo “do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes” (Brasil, 2010).

De forma mais ampla, quando tratamos da Educação do Campo nesses municípios, constatamos que professores, com habilitação em EF, não existem. No que se refere à realidade do município de Oriximiná, como exemplo, segundo o Setor de Dados e Estatística da Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2022), o município possui setenta e seis escolas para o Ensino Fundamental, sendo quatorze na zona urbana e sessenta e duas no Campo, atendendo a um total de 13.829 estudantes nessa etapa da Educação Básica, sendo 8.490 na zona urbana e 5.339 na Educação do Campo. Desse quantitativo, estão matriculados nas escolas quilombolas 2.039 estudantes.

Esses dados são impactantes, pois revela, para além da necessidade de políticas públicas voltadas para a formação inicial na área da EF para professores e professoras atuarem na Educação do Campo, conhecimentos basilares desse componente curricular obrigatório da Educação Básica, negligenciados aos alunos e alunas das escolas da Educação do Campo. Diante dessa problemática, é importante refletir sobre a condução do processo ensino-aprendizagem nesses espaços educativos e sobre quais conhecimentos os professores e as professoras, a partir do seu compromisso e de sua responsabilidade social, têm articulado com as práticas corporais das comunidades onde as escolas estão inseridas.

É importante observar que nas escolas do Campo as aulas são conduzidas por professores(as) com formação em outras áreas, os quais complementam sua carga horária com a Educação Física, ou por aqueles que demonstram afinidades com atividades físicas, especialmente os esportes. Diante da necessidade de ministrarem as aulas e da ausência da formação em EF, é comum esses professores recorrerem à SEMED em busca de suporte, orientações e planejamento para subsidiarem suas práticas pedagógicas.

¹⁰ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article acessado em 12/11/2021.

Contudo, essas orientações curriculares geralmente são dirigidas por professores(as) que residem e trabalham na cidade, os quais desconhecem a realidade da educação quilombola, suas especificidades e, principalmente, os sujeitos contemplados com tais propostas. Desta forma, essas orientações, ao invés de nortear a prática pedagógica dos(as) professores(as) em uma perspectiva crítica, que dialogue com os conhecimentos das comunidades locais e contexto dos(as) aluno(as), que promova a valorização de suas culturas, a identidade e o pertencimento, em contraposição, contribuem para a reprodução do ensino da cidade nas escolas quilombolas, deslocando os sujeitos de suas realidades.

No que se refere à produção do conhecimento no campo da Educação Física que consideram tais questões, na última década do século XX, em sincronia com a democratização da sociedade, o ensino dessa disciplina experimentou uma mudança de paradigmas, a partir de aproximações com a pedagogia crítica. A produção do conhecimento nesse campo passou então a adotar as ciências humanas como referencial, substituiu o exercício físico e o movimento, enquanto objetos de estudo, pela cultura corporal de movimento.

Nessa direção, desde 2004 um grupo de professores(as) pesquisadores(as) de EF tem buscado aporte teórico nas teorias pós-críticas, proposta seguida e coordenada pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – GPEF/USP, procurando colocar em ação uma política da diferença por meio do reconhecimento da cultura corporal dos diferentes grupos sociais em seus contextos.

Tal perspectiva curricular, denominada “Cultural”, é norteadada por princípios ético-políticos que possibilitam o encontro de culturas e à confluência de práticas corporais pertencentes aos vários setores sociais, dentre os quais destacam-se: articulação com o projeto político pedagógico da escola; ancoragem social dos conhecimentos; impedimento do daltonismo cultural; justiça curricular; reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade; descolonização do currículo (Neira, 2011, p. 116).

Encontramos na perspectiva Cultural, a partir das concepções teóricas que a fundamentam, alternativas para contraporem-se às epistemologias dominantes na área e possibilidades para legitimar as práticas corporais provenientes do *lócus* de nossa pesquisa. Todavia, seria incoerente analisar a prática pedagógica dos professores e professoras que ministram a EF nas EEQ de Oriximiná à luz de qualquer

tendência pedagógica da área, haja vista a ausência da formação específica. Porém, consideramos relevante, em conjunto com os professores e professoras e comunidade escolar, analisar os conhecimentos tradicionais nas práticas corporais do lugar em diálogo com os princípios éticos-políticos da Educação Física Cultural.

Ressaltamos que, inicialmente, nosso olhar estava inclinado ao componente curricular Educação Física para, a partir dele, estabelecer articulação com os conhecimentos que circulam nas comunidades, para a compreensão dos conhecimentos presentes nas práticas pedagógicas das(dos) professoras(as). No entanto, as observações em campo, expressadas pelos modos de vida e pelas relações cotidianas entre escola e comunidade, nos mobilizaram a redirecionar a questão de pesquisa, dada a importância que os conhecimentos tradicionais adquirem naquele contexto, ainda que pouco articulado com as escolas. Com este novo olhar, na direção da comunidade para a escola, invertendo a lógica anteriormente pensada, é possível que este estudo possa contribuir para uma pedagogia quilombola mais ancorada nos conhecimentos dos povos quilombolas de Oriximiná-PA.

A partir dessas considerações, delimitamos neste estudo a seguinte questão científica: *como os conhecimentos tradicionais do povo quilombola de Oriximiná-PA podem contribuir para a afirmação da identidade étnica e de pertencimento dos sujeitos nas práticas pedagógicas de Educação Física desenvolvidas nas escolas?*

Nessa perspectiva de investigação, enunciamos a Tese: **a valorização dos conhecimentos tradicionais do povo quilombola promove a ruptura de práticas pedagógicas hegemônicas no campo da Educação e da Educação Física, o que contribui para o processo de afirmação da identidade étnica e de pertencimento dos sujeitos, e mobiliza para o desenvolvimento de práticas curriculares outras, que respondam aos seus anseios, dialoguem com as experiências e as vivências das comunidades quilombolas.**

O ineditismo desta tese está no reconhecimento das práticas corporais e culturais próprias desse grupo social, no estudo da ancoragem social dos conhecimentos, elencados no mapeamento dos conhecimentos tradicionais, populares, das crenças, da economia e sustentabilidade, e do ambiente.

A pergunta elaborada neste estudo mobiliza a busca de respostas aos problemas educacionais na própria realidade, como uma possibilidade não somente de investigação, mas, sobretudo, de compreensão desse espaço como um campo de lutas para validar significados, principalmente os relativos às práticas corporais como

produtos da gestualidade, das formas de expressão e comunicação passíveis de significação no contexto do município de Oriximiná-PA.

Tal questionamento motiva a busca de respostas para as seguintes questões adjacentes:

- a) Como as professoras de EF desenvolvem suas práticas pedagógicas nos anos finais do Ensino Fundamental, nas comunidades quilombolas de Oriximiná?
- b) As professoras de EF mobilizam os conhecimentos tradicionais em suas práticas pedagógicas?
- c) As práticas pedagógicas das professoras de EF efetivam processos para a afirmação das identidades e do pertencimento social entre os/as alunos/as quilombolas?

O objetivo geral do estudo é *analisar os conhecimentos tradicionais do povo quilombola de Oriximiná-PA e suas possíveis contribuições para a afirmação da identidade étnica e pertencimento dos sujeitos nas práticas pedagógicas de Educação Física e escolas Quilombolas.*

Os objetivos específicos estão assim delineados:

- a) Identificar conhecimentos tradicionais dos quilombolas de Oriximiná-PA que possam contribuir para a valorização de suas práticas corporais, afirmação da identidade e pertencimento social na escola;
- b) Caracterizar as práticas pedagógicas dos professores de EF nos anos finais do Ensino Fundamental, nas comunidades quilombolas de Oriximiná;
- c) Verificar se os professores de Educação Física articulam os conhecimentos tradicionais, mobilizados pelas comunidades quilombolas, às suas práticas de ensino.

Para responder aos objetivos de pesquisa foi preciso aproximação com o *lócus* estudo para a interação com os sujeitos. Para tanto, delineamos os caminhos metodológicos, descritos na seção 4, como uma pesquisa de campo, cuja abordagem teórico-metodológica adotada é a Etnometodologia, na sua corrente educacional (Garfinkel, 2019). A produção de dados foi realizada por meio de entrevista narrativa com professoras que ministram aulas de Educação Física e comunitários(as); observação sistemática das aulas e na comunidade escolar; registro fotográfico; e

análise de documentos. A análise e interpretação dos dados foi realizada por meio da triangulação de métodos (Flick, 2009).

2 REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO NO CAMPO DO ESTUDO

Esta seção evidencia as produções realizadas em comunidades quilombolas, que tenham como objeto a Educação Física ou práticas corporais, que tenham aproximação com nosso objeto de estudo: os conhecimentos tradicionais e suas possíveis contribuições para a afirmação da identidade étnica e pertencimento dos sujeitos nas práticas pedagógicas de Educação Física e escolas Quilombolas.

Para tanto, a partir de um levantamento caracterizado como “estado do conhecimento” (Romanowski; Ens, 2006, p. 40), buscamos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes/MEC (CTD) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹¹ produções que pudessem dialogar com nosso objeto de pesquisa, com recorte temporal de 2021 a 2023. Além disso, consideramos a área de concentração como filtro de busca, com destaque para: Educação, Educação Física e Sociais e Humanidades.

Desse modo, considerando a identidade étnica e o território enquanto espaço de afirmação das identidades coletivas quilombolas, a categoria “quilombo” foi nosso ponto de partida. No Catálogo de Teses e Dissertações e no site da BDTD, no campo “busca”, destacou-se como filtro a palavra “quilombo” e a ela associamos, uma por vez, as seguintes palavras: “educação física”, “conhecimento”, “práticas corporais”, e “práticas pedagógicas”. Em todas elas utilizamos o operador booleano “and” nas combinações de descritores supracitados, como por exemplo: “QUILOMBO” and “PRÁTICAS CORPORAIS”. Os descritores que mais se aproximaram do nosso interesse foi a combinação “QUILOMBO” and “EDUCAÇÃO FÍSICA” em ambos os sites de busca.

A partir dessas buscas, localizamos 33 trabalhos na BDTD e 29 no CTD/Capes. Nessa seleção inicial, após leitura dos títulos, identificamos 6 trabalhos depositados anterior à Plataforma Sucupira no CTD/Capes, fora do recorte temporal selecionado. Assim, selecionamos 9 trabalhos na BDTD e 5 no CTD; posteriormente, ao correlacionarmos os trabalhos entre os sites, percebemos que os 5 trabalhos localizados no CTD/Capes se encontravam também na BDTD. Entre os encontrados na BDTD, 2 foram excluídos por não contemplarem a área da educação. Com isso,

¹¹ As pesquisa nos sites <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> e <https://bdtd.ibict.br/vufind/> ocorreram nos meses maio e junho de 2024.

selecionamos 7 trabalhos, sendo 4 dissertações e 3 teses a serem analisadas, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Balanço de Dissertações e Teses

Ano	Tipo	Título	Autor	IES	Fonte
2021	Dissertação	Identidades e Memórias: um estudo sobre as práticas educativas quilombolas na Escola Municipal São Luiz na Macambira em Lagoa Nova/RN (c. 2003 - 2020).	BEZERRA, Ana Paula.	UFRN	BDTD/CTD
2022	Dissertação	O ensino de Educação Física no Centro de Ensino Quilombola Benedito Fontes: um estudo à luz da Lei nº 10.639/2003.	ARAÚJO, Élia Poliene Correia.	UFMA	BDTD/CTD
2023	Dissertação	Educação Física em Diálogo com Quilombolas de Divino (MG): expandindo fronteiras do conhecimento na escola.	COSTA, Diógenes Narciso de Freitas.	UFMG	BDTD/CTD
2023	Dissertação	Danças nas Aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e as Relações Étnico-raciais: desafios e possibilidades.	SIQUEIRA, Luana Torquato	UFRRJ	BDTD
2021	Tese	Corpo, Cultura e Educação (física) nos Quilombos da Serra.	BEZERRA, Hudson Pablo de Oliveira	UFRN	BDTD/CTD
2021	Tese	O “jeito que o corpo dá”: práticas culturais e práticas curriculares numa roda de samba de Pareia.	FRANÇA, Evanilson Tavares de.	UNICAMP	BDTD/CTD
2023	Tese	Saberes e Fazeres do Quilombo São Roque: Subsídios para uma Pedagogia Quilombola na Educação de Jovens e Adultos.	CHRISTÓVÃO, Sílvia Regina Teixeira	UFSC	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O levantamento realizado mostrou que todos os trabalhos pertencem à rede pública de ensino. Isso revela o potencial e compromisso das instituições públicas enquanto espaço para o desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimentos em diálogo com as diferenças e relações étnico-raciais. Outro aspecto que merece destaque é quanto ao *lôcus* de pesquisa; somente a pesquisa de Costa (2023) concentrava-se em área urbana, as demais foram realizadas em escolas localizadas em comunidades quilombolas, com enfoque nas práticas educacionais da Educação Básica, sobretudo, o Ensino Fundamental.

Quanto ao método de investigação, a abordagem qualitativa foi a opção de todos os(as) pesquisadores(as). Nessa direção, adotaram a Etnografia (Bezerra, 2021; Christóvão, 2023), Estudo de Caso (Araújo, 2022), Pesquisa-ação (Siqueira,

2023; Costa, 2023) e método Decolonial (França, 2021), intitulando a pesquisa como uma “potência nas encruzilhadas”.

Ao adentrar ao desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se uma predominância em investigar a escola, juntamente com a comunidade; nesse aspecto Bezerra (2021), Bezerra (2021), Christóvão (2023), Costa (2023) e França (2021) consideraram como participantes da pesquisa estudantes, professores(as) e comunitários(as). Somente Araújo (2022) e Siqueira (2023) optaram por investigar a escola, em particular. Isso pode ser interpretado como um movimento de legitimação dos conhecimentos provenientes do povo quilombola.

Chama atenção entre os trabalhos selecionados a “ausência” das produções realizadas na região Norte do país. Cientes de que há uma vasta produção acadêmica junto aos Povos e Comunidades Tradicionais pelas universidades do Norte do país, inclusive presentes em nossa análise inicial, conforme a leitura dos títulos, estas foram descartadas em virtude de não possuírem relação com o objeto de pesquisa, ou seja, os conhecimentos tradicionais compreendidos como conhecimentos da/para a Educação Física. Outrossim, consideramos que o recorte temporal possa ter contribuído com essa invisibilidade, ou ainda, a opção pelo descritor “educação física” sinalize para a ausência de pesquisas que tenham como foco de investigação a Educação Física nas Amazônias.

Quanto aos objetivos dos estudos, pudemos identificar recorrências sobre a abordagem da temática em estudo, por essa razão definimos categorias temáticas, sendo a primeira denominada “identidade, saberes e vivências nas comunidades quilombolas”, cujo movimento se dá no mapeamento dos conhecimentos presentes na comunidade para a articulação na escola ou vice-versa.

Nessa direção, destacam-se os trabalhos de Christóvão (2023), com ênfase nos saberes e fazeres da comunidade para a construção de uma pedagogia Quilombola; de Bezerra (2021), que investiga em que medida o Projeto Político Pedagógico de uma escola da rede municipal contempla a história da comunidade e a legislação para a Educação Escolar Quilombola; e o de França (2021) que, por meio de uma pedagogia decolonial procura compreender como o Samba de Pareia, prática afrodiáspórica específica de uma comunidade, entrecruza-se com o currículo escolar, considerando os territórios Quilombolas.

Destacamos também estudos que tiveram como foco o “Currículo, didática e ensino”, os quais se debruçaram a investigar e propor alternativas didático-

metodológicas para o trato da temática das Relações Étnico-Raciais na escola e na Educação Física, como também apresentar efetivas contribuições da disciplina para a implementação da Lei N.º 10.639/2003 (Brasil, 2003). Nesse aspecto, identificamos os trabalhos de Siqueira (2023), Costa (2023) e Araújo (2022). O corpo quilombola, permeado pelo racismo estruturante na sociedade brasileira, também foi objeto de investigação. Bezerra (2021), tese de doutorado, debruçou-se sobre os saberes, linguagens e práticas dos corpos negros inseridos dentro da realidade cultural de uma comunidade quilombola, localizada no RN.

Quanto aos resultados, após a identificação das principais conclusões dos estudos, organizamos as seguintes categorias temáticas: “Territórios (comunidades) quilombolas como espaços educadores” e “Educação Física, relações étnico-raciais e legislação”. Quanto à primeira categoria, as pesquisas de Bezerra (2021), Bezerra (2021), Christóvão (2023) e França (2021) deram ênfase aos saberes produzidos pelas vivências nos territórios, pautadas em epistemologias outras, tensionando para um aquilombamento das escolas.

Nesse aspecto, França (2021) identifica que os(as) professores(as) são os principais responsáveis pela transgressão das fronteiras impostas aos saberes afrodiaspóricos da/na Mussuca, inserindo assim o samba de Pareia na escola; Bezerra (2021) propõe um aquilombamento na Educação Física escolar que assegure os saberes e práticas do corpo negro nos espaços da formação escolar para efetivar uma educação das relações étnico-raciais, a partir de perspectivas interculturais, antirracistas e descolonizadoras.

Por outro lado, Christóvão (2023) aponta que o território ressignifica os saberes/fazer cotidianos da comunidade, inserindo no campo escolar e nas suas práticas, considerando os elementos políticos e epistêmicos dos quilombos; já Bezerra (2021), com o propósito de afirmar e valorizar os conhecimentos que circulam nas comunidades, propõe uma página na rede mundial de computadores para auxiliar professores(as) e estudantes nas aulas sobre a história da comunidade.

Na categoria “Educação Física, relações étnico-raciais e legislação”, Araújo (2022) propôs um Caderno de Orientações Didático-Pedagógicas sobre a implementação da Lei N.º 10.639/2003 e a Educação Física, intitulado de “Práticas Afro-brasileiras: valores civilizatórios em expressão”, com o intuito de construir uma educação para as relações étnico-raciais; Costa (2023), ao promover um diálogo intercultural, tendo como referência os conhecimentos do Quilombo, possibilitou a

desconstrução de práticas hegemônicas, expandiu e enriqueceu o conhecimento da Educação Física; por outro lado, Siqueira (2023) encontrou desafios para tematizar as danças Afro-Brasileira nas aulas de Educação Física; no entanto, a tematização possibilitou aos(as) alunos(as) conhecimentos sobre o continente Africano, sobre as influências da cultura Africana em nosso vocabulário, nos utensílios domésticos que temos em nossas residências, nos nossos hábitos, nos costumes e manifestações culturais.

A análise do conjunto da produção acadêmico-científica aponta para a construção de uma Educação Escolar Quilombola ancorada nos conhecimentos que circulam nos territórios, estes compreendidos como educadores e de afirmação da identidade. Nesse percurso, as legislações vigentes são fundamentais para efetivar uma educação para as relações étnico-raciais, considerando a história e a luta pelo direito à educação nas comunidades quilombolas.

3 CONEXÕES TEÓRICAS

Nesta seção, fazemos uma conexão teórica entre os intelectuais do grupo chamado Modernidade/Colonialidade, estabelecendo aproximações com os intelectuais do pensamento decolonial, os filósofos Africanos e os das teorias pós-críticas, com destaque aos autores dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico. Nesse percurso, o grupo Modernidade/Colonialidade contribui para reflexões acerca dos discursos ocidentais e as relações de poder que produziram um modelo único, universal e objetivo de produção de conhecimentos, desautorizando as epistemologias da periferia do ocidente, convidando-nos à construção de um novo espaço epistemológico, na direção da Interculturalidade Crítica.

Por outro lado, as aproximações com as teorias pós-críticas ajudam-nos a compreender as relações de poder que atravessam as culturas e a produção dos discursos em favor dos grupos hegemônicos, em detrimento dos grupos excluídos, a exemplo da população quilombola. Neste estudo, essas teorias, portanto, dialogam e se posicionam a favor das lutas dos grupos subalternizados; logo, no campo da educação, tensionam para a construção de pedagogias Outras, a partir dos sujeitos excluídos pelo pensamento moderno colonial.

3.1 Do Pensamento Moderno à construção de Outras epistemologias

Um dos fundamentos da crítica à modernidade está em apontar que a América Latina é uma construção geopolítica que emerge nos contextos de colonização europeia do século XVI, o que torna possível a emergência do que chamamos de sistema-mundo moderno. Neste cenário, compreendemos que a Europa passa então a se impor como um lugar geopolítico e cultural, mantendo uma relação de “dominação” política e econômica e de segregação sociocultural sobre a América Latina e sobre os países ditos periféricos.

O principal eixo destas relações está em estabelecer os princípios de mercado e do acúmulo de riqueza, centrado nos países hegemônicos; e no campo do conhecimento, em à Europa se impor como referência intelectual, passando a produzir um modelo único, universal, padronizador e objetivo de conhecimento, o que tem

promovido a exclusão de formas outras de pensar o mundo, desautorizando as epistemologias da periferia do ocidente.

É a partir destas relações contextuais mais amplas que passamos a analisar como essas ideias influenciaram a construção do conhecimento científico e os impactos dessas construções na nossa forma de conceber o mundo e a própria existência, bem como a necessidade de dialogar com epistemologias Outras, como o pensamento Latino-Americano, para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e que sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais.

Nesse horizonte, o filósofo argentino Enrique Dussel, em sua obra “1492 o encobrimento do outro – a origem do mito da modernidade”, afirma que o acontecimento fundante da modernidade foi o “descobrimento” da América, momento em que “a Europa provinciana e renascentista, mediterrânea, se transforma na Europa ‘centro’ do mundo: na Europa ‘moderna’” (Dussel, 1993, p. 33). Contudo, esclarece que a palavra modernidade apresenta ambigualmente dois significados: o primeiro, atrelado a uma visão positivista, compreende a modernidade como emancipação; o segundo, concebe a modernidade como uma justificação de uma *práxis* irracional de violência.

Na visão de Dussel (1993), a modernidade não foi uma autoemancipação interna da Europa, saindo de uma condição imatura em direção a um estado mais evoluído, por meio de seu esforço natural da razão. Na verdade, sua construção e afirmação se deu em decorrência de ações de grupos dominantes da Europa, mediante o contato com a América, os quais ocorreram por meio de uma violência colonial. Esse processo emancipador da razão moderna passou então a justificar todas as formas de violências e assujeitamentos utilizados pelos europeus no processo de dominação dos povos originários.

Conforme Dussel (1993), esse discurso emancipador já havia sido “desconstruído” e denunciado no século XVI por Frei Bartolomeu de Las Casas, ao argumentar que a emancipação por meio da violência, da guerra, não justificava a irracionalidade da violência. E mais ainda, “não só não são culpados os “imatuross”, mas os únicos culpáveis são os pretensamente inocentes, os heróis civilizadores, os europeus; especialmente seus líderes” (Dussel, 1993, p. 85). Essa narrativa de justificação da violência sobre o Outro, não europeu, oculta um “mito irracional” que

deve ser negado e superado, pois é inseparável da constituição da própria modernidade e que sempre fez dos Latino-Americanos vítimas da modernização capitalista.

Assim, a invasão da América, seguida pelo processo de colonização, caracterizado pelo extermínio dos que resistiram à dominação e pela exploração e exclusão dos sujeitos vencidos, constituiu a outra face da modernidade. Ou seja, são os rostos encobertos pelo “descobrimento”, os oprimidos das nações periféricas, que atualmente no Brasil constituem os grupos minorizados, oprimidos pelos *modi operandi* do capitalismo global. Com efeito, ficaram também encobertos na narrativa dos vencedores suas histórias, culturas, visões de mundo, conhecimentos e saberes, quando foram subjugados como inferiores, atrasados, irracionais, necessitando do pensamento racional dos colonizadores para sua evolução.

Nesse cenário, a Europa configura-se como o novo padrão de poder mundial, também conhecido como eurocentrismo, e passa a ser referência de civilização e desenvolvimento cultural, econômico, político e científico, que os países colonizados, as periferias do mundo, deveriam alcançar. No entanto, tais questões não ocorreram aleatoriamente, também estão relacionadas ao que o filósofo colombiano Castro-Gómez (2005, p. 80) denominou de *projeto da modernidade*, em que o Estado passa a funcionar como uma “instância central a partir do qual são dispensados e coordenados os mecanismos de controle sobre o mundo natural e social”. Com isso, o Estado, a partir das Ciências Sociais, passa a criar mecanismos para controlar e organizar a vida humana.

Para Castro-Gómez (2005, p. 81), “sem o concurso das Ciências Sociais, o Estado moderno não teria a capacidade de exercer controle sobre a vida das pessoas, definir metas coletivas de largo e de curtos prazos, nem de construir e atribuir aos cidadãos uma identidade cultural”. Desta forma, podemos dizer que todas as políticas e instituições estatais (legislações, escolas, igrejas, hospitais, prisões) passam a compor o projeto de modernização e a moldar os sujeitos a partir de suas ideologias e interesses políticos, culturais, religiosos e econômicos. Nesse processo, a racionalidade moderna, pautada na objetivação do conhecimento por meio do método experimental de ciência, desconsiderou todas as outras epistemologias que desvirtuassem da concepção vigente, dentre elas os conhecimentos produzidos pelos povos Latino-Americanos.

Contra-pondo-se a essas concepções que ainda hoje exercem influência na forma de conceber o mundo, o conhecimento, e determinam lugares e gentes, as teorias pós-críticas apontam para a necessidade de romper com o paradigma da modernidade. Na concepção de Dussel (1993), o bloco social dos oprimidos do povo Latino-Americano – constituído pelos indígenas, escravizados, mestiços, crioulos, camponeses, operários e os marginalizados – deverá criar sua própria cultura. Mas, dificilmente, lembra o autor, “esse povo pode realizar a modernidade da qual sempre foi a parte explorada, oprimida, a outra face que pagou com sua morte a acumulação do capital original, o desenvolvimento dos países centrais” (Dussel, 1993, p. 172).

Nesse contexto, o referido autor defende o conceito de transmodernidade como uma tentativa de superação da modernidade no contexto Latino-americano, não no sentido pós-moderno, mas como um projeto de racionalidade ampliada, em que a razão do outro tem lugar numa comunidade de comunicação na qual todos os seres humanos possam participar como iguais, mas ao mesmo tempo no respeito à sua alteridade, ao seu ser-outro. Para tanto, faz-se necessário reconhecer as lutas, as resistências e legitimar os conhecimentos produzidos pelos grupos vítimas da violência, da opressão e subalternização, provocados pelo processo de colonização.

Nesse aspecto, as contribuições do grupo denominado Modernidade/Colonialidade ou Coletivo/Colonialidade/Decolonialidade, constituído por intelectuais Latino-Americanos, situados em diversas Universidades das Américas, são importantes para a construção de formas outras de conceber e desenvolver o pensamento Latino-Americano, a partir da sua própria realidade.

Conforme Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina, no século XXI, o que resultou em importantes produções individuais e coletivas e no desenvolvimento do conceito decolonialidade, por meio da noção de giro decolonial, o qual procura situar-se na crítica radical à modernidade, a partir da América latina, ou seja, no marco de uma leitura não eurocêntrica da modernidade.

Segundo Mignolo (2005), o pensamento decolonial emergiu a partir de questionamentos das visões cristalizadas sobre o processo de construção da modernidade. Nessa lógica, o trabalho do grupo Modernidade/Colonialidade busca intervir na discursividade das ciências modernas para configurar outro espaço para a produção do conhecimento, ou seja, uma forma diferenciada de pensamento, um

paradigma outro, que abre a possibilidade de falar sobre mundos e conhecimentos de modo diverso (Escobar, 2003).

Para o sociólogo peruano Anibal Quijano, um dos teóricos de base do coletivo, não existe modernidade sem colonialidade (Quijano, 2005). Diante disso, a colonialidade tem se destacado como uma importante categoria dentro dos estudos decoloniais, em diferentes áreas, para problematizar a continuidade do colonialismo como forma de dominação colonial, o qual se manifesta no controle político, dos recursos de produção e do trabalho de dada população, emergindo como resultado do colonialismo moderno.

Por conseguinte, manifesta-se principalmente a partir da ideia de raça, dando sustentação às relações de poder que classificam e hierarquizam lugares e gentes, por meio de práticas de colonialidade que seguem os parâmetros dos que se julgam superiores e mais civilizados. Dentre outras, tais práticas também podem se manifestar, por exemplo, “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Ao propor uma análise a partir das relações de caráter colonial, com base no saber, sob uma geopolítica do conhecimento que problematiza a hegemonia epistêmica, o semiólogo argentino Walter Mignolo (2007) observa que a colonialidade do saber vai se efetivar por meio da imposição de dado conhecimento aos “colonizados”, com a intenção de subalternizar suas culturas e línguas, o que se configura como uma violência epistêmica, por invadir e destruir o imaginário do “outro”.

Esta forma de colonialidade surge do poder de legitimar o mundo, estabelecendo fronteiras, decidindo arbitrariamente quais conhecimentos e comportamentos são ou não válidos. Trata-se de uma rede de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade sob o argumento da salvação, do progresso e da felicidade, usados para justificar a violência da colonialidade entre os povos da América Latina.

Considerando que é possível intervir nessas realidades por meio da busca pelo reconhecimento de direitos e respeito às sociodiversidades étnicas, Maldonado-Torres (2007) chama atenção para a importância da reivindicação das identidades negadas, como uma prática fundamental na descolonização do ser, pois trata-se do reencontro do sentido do ser humano, e do ser em geral, por parte daqueles que foram considerados na modernidade meros humanos. Para o autor, o que está em questão

é a liberação de grandes imaginários arbitrários propagados pelas relações de subalternidade deixadas pelo ocidente. Diferentemente do que o pensamento moderno ocidental afirmava, os povos colonizados/escravizados não eram desprovidos de histórias, conhecimento e culturas, apenas foram e ainda são duramente subjugados e estigmatizados.

Immanuel Wallerstein (2007), na obra “O universalismo europeu: a retórica do poder”, chama atenção para o discurso da globalização, questionando a geopolítica neoliberal que tende a orientar as políticas ambientais, repercutindo em ações que orientam para a transformação da natureza em mercadoria. No entanto, para o autor, essas mobilizações também impulsionam o reconhecimento de identidades coletivas, ancoradas sobretudo nos conhecimentos tradicionais, cujo olhar requer um diálogo não hierarquizado com as epistemologias dos povos subalternizados com as forças advindas da colonização.

Ao consagrar a hegemonia do pensamento eurocêntrico, o colonialismo também invisibilizou a possibilidade de leitura das lutas e das outras racionalidades, percebidas nas lógicas das culturas subjugadas. No entanto, o diálogo com as diversas epistemologias ignoradas pela ciência moderna, cria condições para a emancipação dos grupos sociais oprimidos representarem o mundo como seu e nos seus próprios termos. Além disso, cria condições para legitimar as micronarrativas desses grupos como conhecimentos válidos, os quais, segundo Castiano (2013), referem-se aos saberes produzidos pelo senso comum a partir das suas experiências, considerando suas formas de organização, transmissão e concepções filosóficas.

O antropólogo Clifford Geertz (2009), por sua vez, compreende o senso comum como um sistema cultural, “constituído por um corpo de crenças e juízos, com conexões vagas, porém mais fortes que uma simples relação de pensamentos inevitavelmente iguais para todos os membros de um grupo que vive em comunidade” (Geertz, 2009, p. 21). Para ele, não se trata de um acumulado de experiências, baseadas em opiniões, mas de “[...] um corpo organizado de pensamento deliberado”, fruto de reflexões das experiências partilhadas entre determinado grupo, e que dão sentido ao seu mundo. Diferentemente dos outros conhecimentos que possuem um método de análise próprio, como o religioso, o científico, o jurídico, o senso comum baseia-se na vida comum um todo. “O mundo é sua autoridade” (Geertz, 2009, p. 114).

Dessa forma, para compreender esse sistema cultural, há necessidade de uma experiência próxima, uma observação por dentro que garanta a interpretação da

realidade a partir das experiências e concepções dos próprios sujeitos, o que inclui a utilização e compreensão dos seus códigos linguísticos, organização social, a valorização da sua forma de interpretar o mundo e dos seus sistemas simbólicos. Geertz (2009, p. 11), ao analisar o saber presente no senso comum, observou que “as formas do saber são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros”, ou seja, é um saber específico, próprio, situado a determinado contexto.

De forma geral, o saber que sustenta as tradições de um grupo, manifestado em suas crenças e nos valores que organizam a vida social, são desenvolvidos a partir da concepção de bom senso que cada grupo constrói para explicar sua realidade. Para Geertz (2009), o bom senso refere-se a cinco quase-qualidades que ajudam a explicar a realidade, a saber: naturalidade, praticabilidade, leveza, não-metodicidade e acessibilidade. O autor denomina “quase-qualidades” como uma forma de ampliar o significado de bom senso para descrever a realidade, mas com a certeza de que essas características não contemplam toda a pluralidade de interpretações que o bom senso representa para um grupo social.

Destacamos as características dessas quase-qualidades, a seguir: a) naturalidade, é a mais essencial, pois refere-se à natureza das coisas, “são retratados como inerentes àquela situação, como aspectos intrínsecos à realidade, como ‘é assim que as coisas funcionam’”; (Geertz, 2009, p. 129); b) praticabilidade, refere-se à sagacidade, observável a olho nu, mediante as ações dos sujeitos, é o agir com bom senso; c) leveza, compreende simplicidade ou literalidade, ou seja, “trata-se da vocação que o bom senso tem para ver e apresentar este ou aquele assunto como se fossem exatamente o que parecem ser”, nem mais nem menos” (Geertz, 2009, p. 135); d) não-metodicidade, é a forma pragmática da sabedoria popular, manifesta-se na forma de provérbios, piadas, relatos, epigramas, construídos na própria realidade; e e) acessibilidade, surge como consequência das demais qualidades, é a chamada experiência, a presunção de captar as conclusões do bom senso e adota-lo em suas ações.

Observamos no processo de análise do bom senso, presente na realidade de um grupo social, a conexão entre os fios das “quase-qualidades”, os quais formam uma rede de saberes próprios que constituem seu sistema cultural. Nessa lógica, considerando a diversidade étnica presente em nosso país, deve haver também uma pluralidade de sistemas culturais desconhecidos, negados cientificamente por serem

considerados do senso comum. Nesse aspecto, as contribuições de Geertz (2009) são fundamentais para romper com as visões limitadas de conceber o senso comum, evidenciar os saberes dos grupos invisibilizados e anunciar por meio de investigações científicas outras epistemologias.

Geertz (2009, p. 139) adverte que “o bom senso possui uma ordem única, possível de ser descoberta empiricamente e formulada conceitualmente”, no entanto, a sistematização da sua essência é heterogênea, particular para cada grupo, e não há uma estrutura lógica a ser adotada. O caminho, sugere o autor, é o de “tomarmos o desvio específico de evocar o som e os vários tons que são geralmente reconhecidos como pertencentes ao senso comum” (Geertz, 2009, p. 140).

Nesse horizonte de construção de caminhos para a legitimação dos saberes, compreendidos como do senso comum, encontramos nas concepções defendidas por Castiano (2013), importantes contribuições para fundamentar as condições e as possibilidades epistêmicas de legitimação destes saberes para a sua integração e valorização nos contextos do ensino e formação científica e filosófica nas academias (Castiano, 2013, p. 9-10).

O referido autor, ao analisar as condições e possibilidades de valorização e legitimação dos saberes locais, em contexto moçambicano, aponta elementos que podem contribuir com a realidade brasileira e com a nossa pesquisa. Por condições de legitimação, o autor compreende “o conjunto de elementos estruturais que podem, em maior ou menor escala, influenciar o curso do debate e as atitudes resultantes ao esforço de “integração” dos saberes locais/endógenos no contexto institucional formal da academia” (Castiano, 2012, p.14).

A primeira condição apontada pelo mesmo autor diz respeito à existência de uma “filosofia profissional africana” e de “saberes filosóficos tradicionais”. Tal compreensão reforça o lugar e o tipo de cada conhecimento, relegando aos saberes tradicionais um lugar inferior e classificando-os como saberes periféricos. Diante dessa discriminação dos saberes locais ao acesso à academia, Castiano (2013, p. 16) enfatiza a possibilidade de os conhecimentos locais/endógenos serem científicos; neste caso, filosófico a partir do seu contexto local. Para tanto, isso só será possível mediante ao processo de investigação, pois enquanto esses saberes locais não forem investigados, continuarão como “inexistentes”.

A segunda condição, refere-se à crença de que o contexto discursivo tradicional está carregado de especulações, baseado em mitos, folclore, extraídos do mundo

metafísico. Nessa direção, Geertz (2009) apresenta argumentos contundentes frente a essas crenças limitantes, pois, para ele, os conhecimentos provenientes do senso comum nada mais são do que concepções positivistas de conceber a diversidade de conhecimentos.

A terceira e última condição, problematizada por Castiano (2013, p. 25), refere-se “a língua, a questão axiológica e a questão oral”. Para o autor, a diversidade de línguas não deveria ser o problema para o intelectual africano, haja vista que esse profissional está em um lugar privilegiado, pois geralmente possui o domínio da língua nativa e da língua originalmente colonial. Para o autor, o que está em questão são os valores e crenças constitutivas dos saberes locais/endógenos e a construção ocidental de conceber o conhecimento. Outro aspecto apontado por ele para a valorização e legitimação dos saberes locais, diz respeito à forma como esses saberes são transmitidos, predominantemente pela oralidade; característica oposta à forma de transmissão do conhecimento científico, assentado na escrita.

Nessa perspectiva, Makumba (2014), ao analisar o processo de afirmação da filosofia africana, enfatiza que não haveria necessidade de justificar a autenticidade da filosofia africana se “[...] a contribuição de África, talvez mesmo para a própria existência do pensamento grego, tivesse sido reconhecida.” (Makumba, 2014, p. 23). Compreendemos que assim como a filosofia grega tem sua base na oralidade e, posteriormente avança para a escrita, situação semelhante ocorre com a filosofia africana. Desse modo, a transmissão baseada na oralidade não deveria ser fator impeditivo para se considerar um saber como válido.

Contudo, a influência do pensamento moderno ocidental, ao se impor como referência global, por meio de relações assimétricas de poder impostas pelo processo de colonização, negou a contribuição do continente Africano para a construção da Filosofia e formação humana, não somente do continente Africano, mas dos países constituintes das periferias do globo. Nesse ínterim, contra essas realidades discriminatórias que incidem sobre os grupos minorizados, que invisibilizam seus sistemas culturais e simbólicos de compreender e interpretar o mundo, Castiano (2013) afirma tornar-se necessário:

Primeiro, desmistificar os mecanismos epistemológicos pelos quais a ciência moderna expurga os outros saberes de serem considerados como válidos; e segundo, numa forma autocrítica, explorar a dimensão

crítica da prática científica a partir da estrutura do processo da produção científica no contexto africano (Castiano, 2013, p. 42).

Diante dessas condições e possibilidades apontadas por Castiano (2013), associadas à compreensão do senso comum como um sistema cultural (Geertz, 2009), abre-se um campo de investigação onde é possível ultrapassar as concepções universalistas de compreender o conhecimento, o sujeito, a ciência e o mundo. Para uma perspectiva plural de coexistências, de valorização e legitimação dos saberes nos mais diferentes contextos, considerando suas especificidades, suas diferentes formas de representarem o mundo, afirmamos o reconhecendo da pluralidade de saberes como necessários para o respeito às diferenças e construção de outras epistemologias.

3.2 Os Estudos Culturais, Multiculturalismo Crítico e Interculturalidade Crítica

A construção da sociedade brasileira não está desvinculada das exclusões produzidas pela violência colonial, inicialmente imposta aos povos originários e, posteriormente, aos povos africanos escravizados, vítimas de expropriação, exclusão e exploração. O resultado dessas formas de violência e assujeitamento histórico são as desigualdades sociais extremas que se perpetuaram ao longo dos séculos em todas as dimensões da vida desses grupos étnicos, extensivo às suas gerações, que atualmente se traduzem nos inúmeros desafios para a sociedade contemporânea, por exemplo, no diálogo com as múltiplas identidades e diferenças que constituem a sociedade brasileira.

Nesse ínterim, considerando que é possível intervir nessas realidades, com gênese nas teorias pós-críticas, os Estudos Culturais (EC) trazem para o centro do debate o conceito de cultura e suas relações com a sociedade, tensionando intervir em favor da construção de uma sociedade com significados e valores mais democráticos (Nelson; Treichler; Grossberg, 2020). Organizaram-se, enquanto campo de estudos, no contexto britânico “[...] diante da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra.” (Ecosteguy, 2010, p. 27); defendem a presença de uma cultura de resistência como constitutiva da “cultura comum ou

ordinária”, tradicionalmente compreendida como a cultura popular, e não apenas submissão à cultura dominante.

Ecoteguy (2010) considera Richard Hoggart, Raymond Williams e E. P. Thompson como os “pais fundadores” dos EC, uma vez que esses autores ampliaram o conceito de cultura para além do caráter homogêneo e do conjunto de artefatos culturais. Dessa forma, o conceito expandido da cultura “[...] inclui as formas nas quais os rituais da vida cotidiana, instituições e práticas, ao lado das artes, são constitutivos de uma formação cultural, rompeu com um passado em que se identificava cultura apenas com artefatos.” (Ecoteguy, 2010, p. 4).

Nesse sentido, os EC construíram uma importante crítica cultural que questiona o estabelecimento de hierarquias entre as diferentes formas e práticas culturais, estabelecidas a partir de oposições como cultura erudita/popular, superior/inferior, entre outros binarismos. As questões problematizadas pelos EC colocam no centro as relações de poder que atravessam as diversidades culturais, problematizam os processos de homogeneização cultural impostos pela cultura dominante aos grupos minorizados e as consequências desse modelo padronizador que, ao reforçarem formas únicas de existências, provocam a exclusão das múltiplas diferenças constitutivas da sociedade contemporânea, tais como: étnico-raciais, gênero, sexualidade, religiosas, idade, entre outras.

Esse entendimento possibilita redirecionar o olhar para as visões multifacetadas construídas no Brasil, fundadas em relações assimétricas de poder, assentadas em processos de exclusão e subalternização, sobretudo dos grupos minorizados, como os povos indígenas e afrodescendentes. Tal realidade impõe a necessidade de diálogo com concepções teóricas que construam uma política de crítica ao caráter monocultural, padronizador e homogeneizador frente às diversidades culturais e assumam o compromisso com a justiça social para a construção de sociedades mais democráticas.

Uma vez que a tendência homogeneizadora de conceber a sociedade brasileira não dialoga com as diversidades culturais existentes, pode-se dizer que a imposição desses padrões provoca deslocamento de suas identidades na tentativa de adequação à cultura dominante. Diante disso, os que resistem a essas formas de submissão são rotulados de agressivos, indisciplinados, sem educação, sendo, assim, excluídos, colocados à margem da sociedade e dos projetos de governos.

Diante desse contexto, encontramos nas fundamentações teóricas do Multiculturalismo Crítico (McLaren, 1997) e da Interculturalidade Crítica (Walsh, 2019), argumentos que questionam as relações de poder sobre a diversidade cultural e intentam para a construção de projetos de sociedade onde as culturas sejam reconhecidas, valorizadas e respeitadas nas suas diferenças.

O termo multiculturalismo, utilizado para o reconhecimento e valorização de diferentes culturas e sua afirmação, procurando entender suas especificidades, possui diferentes vertentes e concepções. McLaren (1997) classifica-o em: 1) conservador; 2) humanista liberal; 3) liberal de esquerda; e 4) crítico e de resistência.

A primeira classificação refere-se ao multiculturalismo conservador, o qual, embora assuma a presença das diferenças étnicas, acaba tendo como princípio a construção de uma cultura comum, pois o termo “diversidade” é usado para encobrir a ideologia de assimilação que sustenta uma visão ideológica da supremacia elitista; a segunda acredita que há uma igualdade natural entre as pessoas e que esta é baseada na “igualdade” intelectual entre as raças. Diz ainda que todos podem ter as mesmas possibilidades e oportunidades de competir no mundo regido pelo sistema capitalista, sendo que, para isso, devem ser criadas as condições para que se produza uma igualdade material capaz de diminuir a distância entre um grupo e outro (McLaren, 1997, p.119).

Por outro lado, para a terceira classificação, as diferenças são importantes e devem ser levadas em consideração, uma vez que apostar unicamente na igualdade incorre no risco de apagar as diferenças culturais, essenciais para a perpetuação de atitudes, conhecimentos e valores; ou ainda, as diferenças de classe social, gênero, sexualidade, entre outras. O autor ressalta como um dos aspectos negativos do multiculturalismo liberal de esquerda o fato da diferença ser encarada como uma “[...] essência que existe independentemente de história, cultura e poder.” (McLaren, 1997, p. 120).

A última classificação, denominada pelo autor de Multiculturalismo Crítico e de Resistência, é a que mais se aproxima de uma ideia de emancipação social e cultural. Sua principal diferença em relação às visões anteriores reside no fato de o multiculturalismo crítico adotar e afirmar um compromisso político de transformação, sem o qual corre-se o risco de se reduzir a outra forma de acomodação aos modelos vigentes. Nessa ótica, o multiculturalismo crítico: a) privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados; b)

opõe-se à ideia que vê a cultura como não-conflitiva; e c) sustenta que a diversidade deve ser assegurada “[...] dentro de uma política crítica e compromisso com a justiça social.” (McLaren, 1997, p. 123).

As vertentes problematizadas pelo multiculturalismo assumem o reconhecimento das múltiplas diferenças constitutivas da sociedade, mas somente a perspectiva crítica e de resistência acena para a construção da emancipação, por meio do compromisso com a justiça social, o que implica a necessidade de políticas que contemplem essas diferenças nas suas particularidades socioculturais. Contudo, o multiculturalismo crítico apresenta limites, uma vez que sua construção relativiza as diferenças coloniais e a colonialidade do poder, que incidem sobre os sujeitos oprimidos, vítimas das discriminações e desigualdades sociais.

É especialmente nesse aspecto que as contribuições da perspectiva intercultural, defendida por Walsh (2019), como um movimento oriundo das lutas dos movimentos sociais organizados contra os processos crescentes de exclusão, são fundamentais para a transformação da sociedade.

Catherine Walsh, professora da Universidade Andina Simon Bolívar (sede do Equador), e especialista no tema da interculturalidade, explica que o termo se origina no contexto educacional na América Latina e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena. Para a autora, a interculturalidade propõe-se a construir um outro modelo de sociedade, em um movimento que se estrutura, em primeiro lugar, de um movimento étnico-social, mais do que de uma instituição acadêmica; depois, porque reflete um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos e nem nas perspectivas da modernidade; e, finalmente, porque não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento, ou seja, do norte global (Walsh, 2019, p. 9-10).

Em seus estudos (Walsh, 2002; 2005; 2009; 2019), frutos de constante diálogo com os povos indígenas equatorianos(as) e com pesquisadores(as) da América Latina, reconhece a presença de três diferentes manifestações de educação intercultural, as quais classifica em: 1) relacional, que concebe as relações, de igualdade ou desigualdade, minimizando os conflitos e as assimetrias de poder; 2) funcional, porque visa favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica; e 3) a interculturalidade crítica, a qual questiona as relações de poder que atravessam as diferenças e desigualdades

construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual e religiosos.

A autora situa a interculturalidade crítica como um projeto de sociedade muito além da visão simplista de inclusão dos grupos excluídos nos discursos oficiais, trata-se de uma “[...] pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida” (Walsh, 2009, p. 14). Para ela, a interculturalidade é um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – do poder, do ser, do saber e cosmogônica – geradoras das diferenças coloniais, e não simplesmente culturais, construídas a partir da classificação social baseada na ideia de raça, imposta aos grupos excluídos.

Por outro lado, a professora brasileira Vera Maria Ferrão Candau, pesquisadora da temática intercultural no país, situa a perspectiva intercultural no âmbito das posições multiculturais, classificando-a em três abordagens distintas: 1) multiculturalismo assimilacionista; 2) multiculturalismo diferencialista ou monocultural plural; 3) multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade (Candau, 2008).

A primeira reconhece que vivemos em sociedades multiculturais; contudo, as ações políticas visam inserir todos na cultura hegemônica sem mudar as estruturas da sociedade; o multiculturalismo diferencialista, segunda abordagem, entende que as políticas assimilacionistas tendem a homogeneizar as culturas e apresenta uma proposta de diferencialismo, ou seja, incentiva as diferentes expressões culturais dos grupos socioculturais e seus locais de expressão; a terceira abordagem, denominada pela autora de multiculturalismo interativo ou interculturalidade, promove a interação entre as culturas, defende políticas que visam empoderar e dar visibilidade aos diversos grupos socioculturais e suas identidades.

Candau (2016), ao assumir a perspectiva da interculturalidade crítica como caminho para a construção de uma sociedade mais democrática, plural, humana, com fundamento no respeito e no diálogo com as múltiplas formas de existências, pontua algumas das suas características, dentre elas: promove a inter-relação entre os diversos grupos culturais; compreende as culturas como dinâmicas e históricas; identifica a existência na sociedade, de um processo de hibridização cultural; entende que as relações culturais envolvem relações de poder; vinculada às questões da

diferença e da desigualdade social; promove o reconhecimento do “outro” visando o diálogo entre os diferentes grupos sociais (Candau, 2016, p. 20).

Essa mudança no olhar sobre as diferenças culturais, proporcionada pelas perspectivas críticas do multiculturalismo e interculturalidade, tem se afirmado como uma força antagônica nas lutas pela garantia de direitos, valorização de identidades, culturas e modos de existências, frente aos grupos dominantes que, por meio de suas políticas reféns do capital, reforçam as desigualdades, especialmente com as tentativas de padronização das diferenças culturais, com o intuito de transformá-las em uma unidade nacional.

Nesse aspecto, tais concepções são importantes para compreendermos as práticas instrumentadas de negação das múltiplas diferenças étnicas, sociais, culturais, geográficas, religiosas e econômicas, como marcas das diferenças presentes na sociedade brasileira. No entanto, percebemos uma polissemia em volta dos termos multiculturalismo e interculturalidade. Devido a disso, gostaríamos de demarcar que nossas ideias vão ao encontro das perspectivas críticas dessas acepções (McLaren, 1997; Walsh, 2019) e, para a construção dos caminhos que norteiam este estudo, adotamos a interculturalidade crítica, pois consideramos mais adequada para compreender e responder aos desafios da sociedade atual.

As concepções que fundamentam a educação intercultural crítica rompem com práticas instrumentadas de negação das múltiplas diferenças, como marcas de diferenças que se apresentam em formas de intervenção entre o campo epistemológico, político e o social. Pois, diferentemente do que o pensamento moderno ocidental afirmava, os povos colonizados/escravizados não eram desprovidos de histórias, conhecimento e culturas, apenas foram e ainda são duramente subjugados e estigmatizados.

Diante dessas exclusões históricas, determinantes para a invisibilidade dos grupos minoritários e a construção de identidades negativas desses grupos, Taylor (1994) defende uma política de reconhecimento. Para ele, a nossa identidade é, em parte, formada pela existência ou inexistência de reconhecimento, e os impactos da “[...] ausência de reconhecimento ou o reconhecimento incorreto podem afetar negativamente, podem ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe.” (Taylor, 1994, p. 45).

O autor enfatiza que o reconhecimento é uma necessidade humana vital. Por essa razão, não se trata simplesmente de respeito ao outro e à sua cultura, mas da

valorização e reconhecimento das identidades nas suas singularidades. Para tanto, a política de valorização das diferenças em sociedades multiculturais, como a nossa, é fundamental, pois se compreendemos que a ausência do reconhecimento ou o reconhecimento incorreto contribui para a construção de subjetividades negativas, o desenvolvimento de uma educação monocultural, construída a partir de histórias únicas, fechada a confluência de culturas, continuará reproduzindo representações de inferioridade dos grupos subjugados.

Por outro lado, se almejamos uma educação intercultural, é preciso alargar e alterar o curso do rio, não tanto em nome de uma cultura mais vasta para todos, mas por conceder o devido reconhecimento aos que, até então, eram vítimas de exclusão (Taylor, 1994, p. 86). No entanto, esse movimento requer o diálogo entre as culturas, a inclusão de conhecimentos provenientes dos grupos subalternizados, sensibilidade para desconstruir subjetividades negadas e, principalmente, a articulação de uma política de reconhecimento para a construção de uma política que reconheça as diferenças.

3.3 Interculturalidade Crítica: contribuições para uma educação intercultural escolar

Em sociedades multiculturais, como a nossa, constituídas por uma diversidade de povos, entre eles os grupos étnico-raciais, estruturadas por meio de relações assimétricas de poder, sob condições de escravização, exploração e subalternização, a imposição de formas únicas de existência leva à exclusão de muitos grupos sociais. Compreendemos essas hierarquizações, que determinam categorias sociais, como práticas de humanização/desumanização, inclusão/exclusão, vida plena para uns e a eliminação de outros, como construções históricas que se refletiram em todos os segmentos sociais, incluindo a educação formal.

Dessa maneira, os povos originários e os negros escravizados foram retratados na ciência, na história, nos livros e nas artes, de forma negativa, estereotipada e folclorizada, invisibilizando suas lutas, resistências e principalmente suas culturas. No decurso histórico, a imagem do negro e do indígena esteve associada à condição de escravo e indolente, respectivamente. Essas representações construíram no imaginário social subjetividades negativas desses grupos, provocando muito mais do

que a ação de motivações pessoais para atitudes racistas; contribuíram também para uma estrutura de pensamento no qual o racismo é parte de um processo social, histórico e político, que elabora mecanismos para que pessoas ou grupos sejam discriminados de maneira sistemática (Almeida, 2018).

Contudo, apesar do apagamento histórico e das opressões sobre suas vidas, esses povos sempre lutaram e resistiram contra a cultura do silêncio que lhes era imposta, o que vai ao encontro das concepções de Freire (2013, p. 41), quando afirma que o homem é um ser histórico e cultural. A esse domínio, que lhe é exclusivo, integrarem-se as condições da sua realidade, necessárias para responder aos desafios impostos, possibilitando, assim, a reconstrução de si mesmo e de sua história.

Para o mesmo autor, a cultura é o que “[...] dá sentido às relações humanas, uma vez que é tudo que o ser humano cria e recria.” (Freire, 1981, p. 61). E é, especialmente, nesse aspecto fundamental da vida humana que os sistemas hegemônicos de poder têm operado sobre os grupos minorizados socialmente. Sob o discurso de que são aculturados, incivilizados e ignorantes, utilizam estratégias para impor a cultura considerada adequada a todos e a todas. Nesse cenário, a escola, como um aparelho ideológico do Estado, torna-se um espaço privilegiado para oferecer os conhecimentos adequados àqueles considerados “desprovidos de conhecimentos e cultura”.

Essa forma de conceber a diversidade cultural na educação ainda encontra terreno fértil em muitos sistemas educacionais em nosso país, e tais concepções ajudam a fortalecer a padronização e a homogeneização cultural. Os impactos dessa reprodução acrítica acerca das diversidades culturais reforçam as diferenças, provocam exclusões, contribuem para a construção de subjetividades negativas nos alunos e alunas a respeito de si, e a permanente necessidade de assimilação e adequação à cultura dominante.

Contra-pondo-se a essas visões com características da interculturalidade funcional de conceber a educação, surgem o Multiculturalismo Crítico (MC) e a Interculturalidade Crítica (IC), conceitos que aparecem na educação brasileira a partir das reivindicações da sociedade civil organizada, materializadas por meio do:

[...] Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, as propostas de inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na escola, e por

meio da ampliação e reconhecimento de diversos movimentos sociais, entre os quais os de gênero e de pessoas da terceira idade, nos diferentes processos educativos e sociais (Oliveira, 2015, p. 69).

Observamos que, assim como em outros contextos da América Latina, a exemplo do movimento indígena equatoriano, os grupos marginalizados, excluídos das políticas públicas brasileiras, também passaram a se organizar e reivindicar seus direitos, como forma de equiparar as exclusões históricas construídas, sobretudo a partir das diferenças étnicas. Nessa dinâmica organizacional, a diversidade é afirmada como uma política de crítica e compromisso com a justiça social, e objetiva intervir criticamente nas relações de poder que organizam as diferenças, vistas como colonial e não simplesmente cultural (Walsh, 2019).

Essas lutas pela garantia de direitos são históricas e constantes, pois envolvem forças e relações antagônicas, o que implica conflitos, relações de dominação e de resistência. No campo educacional, uma das mais importantes conquistas do Movimento Negro Brasileiro foi a promulgação da Lei N.º 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos da Educação, posteriormente alterada pela Lei N.º 11.645/2008. Segundo Gomes (2019), “mais do que uma iniciativa do Estado, essa lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas pelo Movimento Negro Brasileiro em prol da educação” (Gomes, 2019, p. 67).

A Lei N.º 10.639/2003 promove a correção legal de um erro histórico que favorece, na base curricular da educação brasileira, outra perspectiva inclusiva e diversa para a construção de uma educação antirracista, pautada no diálogo intercultural, o que exige colocar em evidência os sujeitos, as histórias, os conhecimentos, e os saberes da diversidade cultural que coabitam os espaços educacionais, especialmente os do povo negro, que sempre esteve em um lugar de subalternidade e inferioridade, dada a negação de práticas educativas emancipatórias, que pensassem a sociedade brasileira como pluriétnica e multirracial.

Esse reconhecimento é fundamental para a construção de currículos escolares em uma perspectiva crítica, que contemplem referenciais dos mais diferentes universos étnicos raciais e socioculturais. Nessa direção, o papel da escola deve ser o de articular, por meio do seu projeto político pedagógico, intervenções que dialoguem com os sujeitos, seus conhecimentos e saberes, com o espaço onde estão

inseridos, considerando suas práticas corporais e culturais, de modo a afirmar suas culturas e identidades.

Um olhar a partir do *lócus* de nossa pesquisa, o oeste paraense, no que se refere às escolas nos ambientes rurais, evidencia que o funcionamento destas está sujeito, em muitos casos, às influências das peculiaridades regionais, como o fluxo das águas, com suas subidas e descidas; as crianças muitas vezes moram em lugares muito distantes das escolas, exigindo maior tempo para locomoção. Nessas relações, o(a) professor(a) é o agente principal, ele(a) é o(a) responsável pela contextualização dos conhecimentos, que algumas vezes chegam nos livros didáticos a um contexto cujos recursos da moderna tecnologia ainda não chegaram a algumas regiões. Em muitas situações, há falta de energia elétrica, péssimas condições de saneamento básico e o funcionamento das escolas ainda é precário.

Considerando esse contexto, Chizzotti e Silva (2018, p. 3) fazem uma crítica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando o seu caráter homogeneizador aos contextos educacionais, como o das escolas da Amazônia brasileira, que possuem características próprias. Os autores observam que a BNCC não atende às necessidades educacionais locais, primeiramente por ter surgido de uma organização internacional, ou seja, uma base que veio de fora para dentro. Desta forma, não garante a seguridade de uma educação de qualidade, tendo em vista a diversidade e as particularidades da sociedade amazônica.

Embora invisibilizados nas suas lutas históricas, os povos amazônicos sempre resistiram às mais diferentes formas de opressões a que foram submetidos, desde a contaminação por epidemias, escravização e o genocídio das populações. Contudo, muitas foram as lutas e as resistências provenientes dos movimentos sociais organizados, que obtiveram avanços significativos, sobretudo por meio da efetivação de políticas públicas, muitas das quais encontram-se em permanente vigilância frente às políticas neoliberais.

Neste sentido, pensar formas de resistência diante dos retrocessos vivenciados é desafiador ao que se impõe cotidianamente à educação e à escola. Na busca de formas de intervenção por meio da articulação entre o campo epistemológico e o político, encontramos em Walsh (2005) alternativas que nos ajudam a pensar, aprofundar e alimentar a discussão sobre educação intercultural numa perspectiva crítica. A autora aponta para uma pedagogia decolonial, pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica, que têm como horizonte

de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade.

Nessa perspectiva, a visão pedagógica se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de conhecimentos, pois uma pedagogia concebida como política cultural envolve não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. Assim, DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias, além da hegemônica; como exemplo, a construção de uma pedagogia quilombola, pensada a partir dos e com os territórios, que considere os modos de viver e fazer quilombolas. DEScolonizar, portanto, é denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento (Walsh, 2005).

Na mesma direção, Candau (2016), em diálogo com a interculturalidade crítica, também nos convida a problematizar o conhecimento escolar e a reconhecer os diferentes conhecimentos produzidos pelos diferentes grupos socioculturais. Para a autora, a escola é compreendida “[...] como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos.” (Candau, 2013, p. 15), logo, não pode ignorar as questões culturais, constitutivas da própria escola, sob o risco de se distanciar dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes dos alunos e alunas.

Desta forma, podemos dizer que as reflexões produzidas pela educação intercultural crítica se apresentam como alternativas, em oposição aos modelos vigentes de pensar e construir a educação, haja vista que tais modelos, em sua maioria, estão a serviço dos padrões hegemônicos de poder, e não dialogam com os diferentes sujeitos que circulam na escola. Ao contrário, alicerçam suas possibilidades e os empurram para a margem da sociedade. Em contraposição, a educação intercultural crítica propõe o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade de sujeitos e culturas, a relação dialógica e solidária entre os sujeitos e entre os conhecimentos, como preceitos fundamentais para a construção de uma sociedade mais democrática, plural, humana, e que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

3.4 Da Cultura Corporal à Educação Física Cultural

Entre os muitos desafios que se impõem à escola, como espaço privilegiado para a formação humana em uma perspectiva crítica, um deles é a capacidade de acolher a diversidade dos diferentes grupos que circulam no seu interior, ou seja, nas palavras de Sacristán (1995, p. 83), “fazer da escola um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que seja um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos”. No entanto, observamos que ao longo da sua construção social e formativa, a escola, por meio dos seus instrumentos organizativos e pedagógicos, tende à homogeneização e à assimilação da cultura dominante.

A Educação Física, como componente curricular obrigatório da Educação Básica, não está alheia a essas construções e desafios impostos ao processo de escolarização, assim como as demais disciplinas constitutivas do currículo escolar. Isso ocorre ao longo do seu percurso histórico, pelos campos teóricos que lhe sustentam; pela organização do conhecimento e sistematização dos conteúdos; pelos encaminhamentos didáticos materializados nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e professoras; e, principalmente, pela necessidade de contribuição com a transformação social, ao possibilitar formação crítica aos alunos e alunas, o que tem levado à resignificação de sua função pedagógica frente aos novos desafios da sociedade contemporânea.

Essa construção, especificamente a partir da década de 1980, passou por um processo de reestruturação de significados e valorações. Tal período, segundo Caparroz (2007), resultou na publicação de diversos livros e artigos que buscavam, além de criticar as características reinantes na área, com caráter tecnicista, elaborar propostas e pressupostos que viessem a tornar a Educação Física mais próxima da realidade e da função escolar.

Darido (2008), em sua obra “Educação física na escola – questões e reflexões”, faz uma apresentação e discussão das abordagens pedagógicas que resultaram desse movimento contrário às vertentes: tecnicista, esportivista e biológica, predominantes a época. A autora organiza a discussão considerando o desenvolvimento cronológico dessas abordagens, bem como o contato que teve com cada uma delas, e destaca inicialmente as abordagens: Teoria Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora e Sistêmica; posteriormente,

Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, dos Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Darido, 2008, p. 4).

Por outro lado, Neira (2022) chama a atenção para o uso indiscriminado do termo “abordagem” para referir-se às teorias de ensino da área, o que considera um comportamento anticientífico e antipedagógico na produção discursiva da Educação Física. Para o referido autor, com base na teoria elaborada por Mizukami (1986) que, ao investigar o trabalho de professores e professoras que atuavam no antigo 1º e 2º graus, identificou a presença de abordagens que considera impactar didaticamente o trabalho pedagógico, a saber: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

Assim, “[...] o que se tem é a elaboração de uma teoria a partir de evidências empíricas baseadas em observações em salas de aula e entrevista com professoras e professores” (Neira, 2022, p. 42). Nessa esteira, complementa o autor:

O conceito de abordagem passou a ser empregado para categorizar propostas, às vezes, sem nenhuma conexão com o que acontecia nas escolas. O procedimento inclui relacionar abordagens a construções teóricas elaboradas a partir de referenciais psicológicos, sociológicos ou filosóficos. Podem ser boas teorias de ensino, mas não possuem evidências em sala de aula (Neira, 2022, p. 42).

Desse modo, defende que há “[...] teorias curriculares da Educação Física ou, simplesmente, currículos” (Neira, 2022, p. 44). Dentre eles, destaca: o currículo ginástico; o currículo esportivista; propostas curriculares psicomotora e a desenvolvimentista; e currículo da educação para a saúde. Um ponto em comum com essas “[...] teorias curriculares é o fato de sua elaboração ter se amparado no método dedutivo, sem que fossem “experimentadas” na escola” (Neira, 2022, p. 47).

Apesar das contradições, o conjunto dessas teorias curriculares possibilitaram uma ampliação da visão na área, tanto no que diz respeito à sua natureza, quanto no que refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem, os quais enfatizaram as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas. Contudo, dada a desarticulação entre teoria e ensino, não trouxeram mudanças imediatas à prática pedagógica. Além disso, algumas proposições contemplam o ser humano de forma fragmentada, materializando-se em práticas pedagógicas com enfoque no desenvolvimento motor, aprendizagens esportivas, cuidado com a saúde, etc.

Contudo, dentre essas concepções curriculares, destacamos a crítico-superadora, organizada por um Coletivo de Autores, figura como importante influência nas práticas pedagógicas, especialmente pela publicação da obra “Metodologia do Ensino da Educação Física” (1992). Embasados pelo materialismo histórico, a justiça social torna-se um elemento de transformação social, logo, essa proposição vinculada a um projeto político pedagógico, destaca a função social da Educação Física dentro da escola (Coletivo de Autores, 1992).

Nessa perspectiva, o movimento humano, objeto de conhecimento da Educação Física, passa a ser compreendido e denominado pedagogicamente como Cultura Corporal, englobando “[...] o jogo, esporte, ginástica, danças ou outras, que constituirão seu conteúdo.” (Coletivo de Autores, 1992, p. 68). O objetivo dessa proposição, é que ao desenvolver esses conteúdos, o aluno conheça, sistematize, amplie e aprofunde os conhecimentos relacionados a esses elementos, bem como propõe o estudo de suas historicidades, englobando, inclusive, os aspectos contraditórios que os constituíram.

Desse processo de renovação da área, as teorias curriculares da Educação Física, compreendidas em uma perspectiva crítica, conseguiram deslocar a prática pedagógica da Educação Física do paradigma do exercício físico para a cultura corporal do movimento. No entanto, críticas se impuseram quanto aos campos teóricos fundantes, procedimentos didáticos, formas de avaliação, e nenhuma delas conseguiu contemplar a pluralidade de práticas corporais e a diversidade multicultural constitutiva da sociedade brasileira, o que levou a um fenômeno denunciado por Neira e Nunes (2009), conhecido pela tentativa de convergir várias teorias curriculares em uma única proposta, considerando o aspecto positivo de cada uma delas.

Não temos a pretensão de discorrer sobre as especificidades dessas teorias curriculares, muito menos apontar seus limites pedagógicos, pois compreendemos que cada uma, a seu tempo, contribuiu e ainda contribui com o desenvolvimento da Educação Física Escolar. Queremos, no entanto, colocar em questão a pluralidade de práticas corporais existentes, a exemplo as da região Amazônica, que não são contempladas nessas teorias, o que caracteriza a hegemonia de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Não é aceitável que a escola, um espaço democrático de promoção do diálogo intercultural, reforce de forma consciente ou inconsciente currículos deslocados das realidades.

Essas constatações refletem as fronteiras que separam as práticas corporais, sistematizadas na escola e as que circulam nos corredores, e principalmente as que estão do lado de fora. Nessa perspectiva, o currículo não é compreendido como a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (Sacristán, 1999). Ele está, portanto, implicado em relações de poder, pois produz identidades individuais e sociais (Moreira, 1998).

Nessas relações, o currículo desenvolvido em uma perspectiva monocultural reforça um tipo de conhecimento, pensado para um único tipo de sujeito, geralmente: homem, branco, cristão e heterossexual. A desconstrução dessas identidades perpassa pela construção de currículos críticos que coloquem em ação políticas de identidade e diferenças que possibilitem ao Outro construir suas próprias representações de mundo. Pois, o currículo é, assim, atravessado por práticas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções que vigoram no meio social e escolar. E está oculto porque não aparece no planejamento e nas práticas pedagógicas do professor (Moreira; Silva, 1997).

Quando essas dimensões não são contempladas, as diferenças são ignoradas e são construídas identidades negativas, o Outro passa a ser o indisciplinado, o agressivo, o lento, o deficiente, entre outros estereótipos que classificam e hierarquizam os sujeitos, tornando as diferenças problemas, e não riquezas. Candau (2011) destaca que “a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas” e que os professores e as professoras reconhecem a importância das diferenças culturais para uma aprendizagem mais significativa; mas, por outro lado, ainda há um grande percurso a percorrer quando observamos que grupos identitários são rejeitados, objeto de discriminações e inferiorizados no dia a dia das nossas escolas (Candau, 2011, p. 241).

Nessa direção, a Educação Física caminhou no aprimoramento de suas concepções teóricas para acompanhar as transformações da sociedade contemporânea. E a partir de 2004, um grupo de professores(as) de EF tem buscado aporte teórico nos Estudos Culturais (EC) e no Multiculturalismo Crítico (MC), proposta seguida e coordenada pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – GPEF/USP.

Inspirada nas teorias pós-críticas¹², a Educação Física Cultural, também chamada de currículo cultural, culturalmente orientado ou pós-crítico, constrói-se a partir do desconforto com as teorias vigentes, por se colocarem insuficientes para atender aos desafios da sociedade contemporânea (Neira, 2019, p. 13). O objeto de estudo da Educação Física e as práticas corporais passam a ser vistos como um campo de luta pela imposição de significados que acompanham as práticas corporais. Sendo assim, as danças, as ginásticas, os esportes, as lutas e as brincadeiras são vistas como textos da cultura, atravessados por relações de poder, que atuam no sentido de afirmar o que essas práticas são ou deixam de ser (Neira; Nunes, 2008; 2009).

Um currículo de Educação Física culturalmente orientado “procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante desencadeada pela ausência de questionamentos das relações de poder que impregnam as práticas corporais” (Neira, 2018, p. 16). Dessa forma, a ação curricular se estrutura a partir da relação entre cultura, linguagem e conhecimento. Logo, as práticas corporais, ao serem tematizadas, são compreendidas como parte da cultura e (re)produzem conhecimento, o qual é expresso pela linguagem corporal, que pode ser verbal ou não-verbal.

Bonetto e Neira (2019), ao analisarem a prática pedagógica de professores(as) de Educação Física, que afirmam colocar em ação o Currículo Cultural da Educação Física, observaram que os(as) professores(as) são agenciados por princípios ético-políticos, entre os quais destacam-se: reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade; articulação com o projeto político pedagógico da escola; justiça curricular; descolonização do currículo; rejeição ao daltonismo cultural; e ancoragem social dos conhecimentos (Neira, 2018; 2011).

Para os referidos autores, o agenciamento é o encontro entre os enunciados, as coisas e as pessoas. Assim,

O agenciamento é uma ocasião, especificamente produzida em uma mistura de forças, o choque de vetores, um emaranhado de intensidades que pode, por exemplo, ser entre uma pessoa e um livro, uma pessoa e um acontecimento e entre duas ou mais pessoas (Bonetto; Neira, 2019, p. 6).

¹² Figuram entre as teorias pós-críticas os estudos culturais, o multiculturalismo crítico o pós-colonialismo, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo, a teoria *queer*, os estudos feministas, entre outras.

Ele funciona como um dispositivo, no sentido foucaultiano, que está vinculado à sua forma de relacionar-se com o mundo, e exerce influência na ação pedagógica, na definição de práticas corporais que serão tematizadas, e nos encaminhamentos didáticos. A ação didática se estrutura, nessa perspectiva, a partir da ocorrência social, o que requer um mapeamento da cultura corporal da comunidade. É essa dimensão que oportunizará a justiça curricular (Candau, 2014), pois, ao tematizar práticas corporais que valorizem as identidades culturais de diversos grupos sociais, o(a) professor(a) possibilita o reconhecimento do patrimônio corporal cultural.

Esses princípios ético-políticos, que mobilizam a prática pedagógica alicerçada pelo Currículo Cultural, favorecem a enunciação dos conhecimentos tradicionais; com efeito, evitam o daltonismo cultural e possibilitam a justiça curricular. Desse modo, os encaminhamentos didáticos da proposta favorecem o reconhecimento da diversidade de práticas corporais presentes nos diferentes espaços e a possibilidade de sistematização no currículo escolar, especialmente no que se refere ao nosso *lócus* de pesquisa, as comunidades quilombolas, situadas no oeste paraense.

Dessa forma, supomos que as professoras da nossa pesquisa desconhecem os princípios éticos-políticos da Educação Física Cultural, mas suas práticas pedagógicas podem ser agenciadas por eles. Assim, nosso olhar está inclinado a analisar as práticas corporais provenientes dos territórios Quilombolas de Oriximiná, à luz desses princípios, e, quando necessário, ampliar o mapeamento da ocorrência social para a comunidade.

Conscientes de que nesses espaços há uma população portadora de conhecimentos, cosmologias próprias e modos de viver e conceber a vida, que se diferenciam da cultura que circula nas cidades, consideramos que, inegavelmente, essa população deve ter o reconhecimento das suas histórias, vozes e culturas, como conhecimentos válidos no currículo, para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas que tensionem a lógica hegemônica de conceber a cultura corporal.

Contudo, dada a predominância de currículos monoculturais, assentados em práticas hegemônicas, o patrimônio cultural quilombola presente no território muitas vezes figura no currículo de forma folclorizada, inferiorizada, apenas para atender os marcos normativos como a Lei N.º 10.639/2003. Com isso, tais representações podem provocar deslocamentos na identidade dos sujeitos, pois, ao não se verem representados, passam a negar suas identidades.

Chamamos atenção à relação do significado da cultura em cada grupo social, ou em cada escola comunitária, que se articula no conjunto de conhecimentos, colaborando com o processo identitário de cada grupo; e para a necessidade de se perceber que “[...] há outras visões do mundo, outras epistemologias, outras cosmologias, e que é necessário identificá-las, analisá-las, compartilhá-las, reconhecê-las, dialogar com elas e entre elas” (Sacavino, 2016, p. 191).

Para tanto, é importante conhecer e compreender melhor como vivem e como reconstruíram seus territórios em Oriximiná-PA, após tantos movimentos de lutas e resistências, travados contra as políticas neoliberais que avançam de forma avassaladora sobre a Amazônia, para a exploração de riquezas, camufladas nos discursos de “desenvolvimento”, “progresso” e “sustentabilidade”. Essas políticas minimizam os danos ao meio ambiente e os impactos na vida dos quilombolas, os quais ao longo dos anos desenvolveram práticas socioculturais em ambiente terrestre e aquático, em um espaço do qual eles têm ideia, mas não a medida. Contrariamente, o tempo serve de referência e integra todas as coisas, mediadas por um tempo cíclico (Loureiro, 2001, p. 102).

Conforme Matos (2013, p. 110), essas “práticas socioculturais são expressas no extrativismo animal (caça e pesca) e vegetal (madeira, cipó, palha, coleta de castanhas), no cultivo do solo e na criação de animais”, desenvolvidas em área de floresta ou capoeira, rios, lagos ou cabeceiras, os quais configuram o universo amazônico. O referido autor, em sua pesquisa sobre “práticas corporais num ambiente rural amazônico”, no estado do Amazonas, enfatiza a importância de entender as práticas sociais desenvolvidas nesses espaços (Matos, 2007).

Desse modo, compreendemos que as práticas sociais, expressadas pelos modos de vida, podem ser tematizadas nas aulas de Educação Física considerando as práticas corporais que circulam nas comunidades, como as danças e os rituais, o futebol da comunidade, as brincadeiras, os jogos, e aquelas realizadas no cotidiano, que em outros contextos possuem finalidades esportivas ou de lazer, como a pesca esportiva, a canoagem, natação, dentre outras.

Contextualizar essas práticas sociais e corporais possibilita compreender o discurso corporal dos habitantes da região, sobretudo com relação ao ambiente terrestre e aquático; possibilita também compreender as identidades. Ao mesmo tempo, implica saber, por intermédio das práticas corporais, as respostas de um povo

que se adaptou a uma região que cada vez mais se torna acessível para o turismo, e também objeto de cobiça e exploração.

O professor e a professora, tendo por referência os encaminhamentos didáticos da perspectiva cultural, define suas temáticas de ensino (conteúdos) com base no “[...] patrimônio cultural corporal da comunidade, reconhecido por meio de um mapeamento” (Neira, 2019, p. 59). Ao identificar quais práticas corporais estão disponíveis aos alunos e alunas, bem como aquelas que pertencem a um universo cultural mais amplo, propõe, por exemplo, uma aula de atletismo, cujo subtema seja lançamento de dardo. Em sua abordagem, ao fazer a leitura da prática corporal, problematiza e aprofunda o tema, apropriando-se da cultura da pesca de arpão.

Diante dos alunos, sentados ou em pé, é possível problematizar a vida na comunidade e convidar à reflexão sobre a educação na Amazônia, abordando questões como as práticas do cotidiano e a aproximação com as práticas trabalhadas na escola; e ainda ter como objeto de reflexão e ação a pescaria com arpão. Ou ainda, tematizar os impactos da atividade de pesca esportiva para a população quilombola, haja vista que tal prática promove o afastamento dos peixes, comprometendo os hábitos alimentares.

Questões como essas, com base na vivência do aluno e da aluna, podem levar a entender que o afastamento dos peixes advém da exploração de uma rede de consumidores que não estão preocupados com as pessoas que vivem nas comunidades, mas com a exploração dos recursos naturais para usufruto do lazer. Assim, pode-se fortalecer a consciência ecológica e somar esforços para a defesa dos seus territórios.

Os exemplos elencados nesse contexto são possibilidades que o professor e a professora podem se apropriar para levar o aluno e a aluna, como um ser social, a entenderem as inter-relações nas quais está imerso, no intuito de compreender que as ações do ser humano não seguem uma única direção. Essa reflexão, numa perspectiva cultural sobre a realidade e o decurso histórico, penso que seja mais adequada para que entendam o universo amazônico, onde se situam os territórios quilombolas, e possam intervir como agentes desse universo histórico, político, econômico e social.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

O objetivo desta seção é descrever o percurso metodológico adotado neste estudo, cujo objetivo é **analisar os conhecimentos tradicionais do povo quilombola de Oriximiná-PA e suas possíveis contribuições para a afirmação da identidade étnica e pertencimento dos sujeitos nas práticas pedagógicas de Educação Física e escolas Quilombolas**, considerando os modos de viver e fazer, que possam concorrer para a afirmação de identidades e de pertencimento social. Trata-se da discussão do conjunto de métodos, técnicas e procedimentos seguidos para melhor elucidação do problema da pesquisa. Assim, caracterizamos a abordagem e o tipo de estudo, bem como o *lócus* da pesquisa, e os atores sociais; destacamos a aproximação com o campo, determinante para a escolha das comunidades onde a pesquisa foi realizada; tratamos da produção e geração de dados, destacando as técnicas e os instrumentos utilizados nesse processo, com ênfase na entrevista narrativa, observação sistemática, análise de documentos e no registro fotográfico; e, por fim, destacamos os procedimentos de análise e interpretação dos dados adotados.

4.1 Caracterização do estudo

No que se refere à abordagem e ao tipo de estudo, compreendemos que a pesquisa pode ser definida como um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (Gil, 2007, p. 17). Ela é desenvolvida por meio de um processo constituído de várias fases, o que envolve desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. Para tanto, é fundamental que se tenha conhecimento da questão a ser investigada e que haja um planejamento de todos os processos que serão utilizados no percurso da pesquisa.

Ao considerar que o conhecimento científico é produzido pela investigação científica, por meio de seus métodos, este estudo, que visa compreender como os conhecimentos tradicionais podem contribuir para a afirmação da identidade étnica e pertencimento dos sujeitos nas práticas pedagógicas de Educação Física e escolas

Quilombolas, considerando os modos de viver e fazer quilombolas, segue a abordagem qualitativa de investigação.

Minayo (2004, p. 22) pontua que a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Ela também nos ajuda a compreender o mundo em que vivemos, especialmente a partir das relações sociais, devido à pluralização das esferas da vida, manifestadas pela sociedade contemporânea (Flick, 2009, p. 20).

Nas pesquisas denominadas qualitativas, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o(a) pesquisador(a) vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes, sentimentos, percepções, intenções, comportamentos, valores, entendimentos de razões, significados, dentre outros. Nesta abordagem, a interdisciplinaridade é cada vez mais necessária, uma vez que os objetos que queremos compreender não se restringem aos limites estabelecidos das disciplinas.

Entre os pressupostos da pesquisa qualitativa, destacamos o reconhecimento da singularidade do sujeito, pois as pesquisas, nessa abordagem, devem partir do reconhecimento da importância de se conhecer a experiência social do sujeito, o que pressupõe o conhecimento de sua experiência social. Assim, deve haver um aprofundamento no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, distanciando-se dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2004).

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo, que na corrente educacional segue os encaminhamentos teórico-metodológicos da Etnometodologia. Conforme Garfinkel (2018), idealizador dessa corrente Sociológica, a Etnometodologia refere-se à metodologia de todo dia, em que *etno* significa membro de um grupo ou do próprio grupo em si e metodologia se refere aos métodos dos membros.

Para Rawls (2018), essa abordagem pertence “a uma importante linha de pesquisa social desenvolvida nas décadas de 1930 e 1940, profundamente enraizada no desafio lançado por Durkheim ao individualismo de Comte” (Rawls, 2018, p. 445). Nessa linha, liderada por Talcott Parsons, em alguns contextos, os fatos sociais apenas existem quando e à medida que sejam criados de modo cooperativo. Assim,

essa nova forma de conceber os fatos sociais desafiou “o primado do indivíduo e os objetos epistêmicos endêmicos à teoria e à filosofia social então estabelecidas” (Rawls, 2018, p. 445).

Embora as concepções teóricas da Etnometodologia tenham provocado divergências quanto à forma de conceber o pensamento científico na Sociologia e, ao mesmo tempo, direcionado o olhar para as interações realizadas entre os indivíduos, é somente com a publicação da obra “Estudos em Etnometodologia”, em 1967, de Harold Garfinkel, que a abordagem ganha visibilidade nas Ciências Sociais e se torna referência para os estudos etnometodológicos. O autor enfatiza que sua inspiração para escrever os artigos que compõe a obra “são provenientes dos escritos de Talcott Parsons, Alfred Schtz, Aron Gurwitsch e Edmund Husserl” (Garfinkel, 2018, p. 88).

Os estudos propostos por Garfinkel desafiaram o pensamento sistêmico dominante na época, que partia do pressuposto de que os indivíduos agem por regras que são internalizadas. Contrariamente, Garfinkel contribuiu com a ideia transformadora de que “participantes de situações sociais utilizam métodos compartilhados (etnométodos ou métodos dos membros) que são constitutivos do significado que eles constroem juntos em colaboração” (Garfinkel, 2018, p. 18).

A esse respeito, Rawls (2018) acrescentou:

Esse raciocínio – de que os objetos sociais são criados a cada ocasião situada, por pessoas que cooperam a fim de cumprir critérios constitutivos, e de que elas continuam em mudança a cada novo movimento – modifica o terreno epistemológico, pois coloca os fatos sociais e as condições empíricas (ou métodos empíricos) por elas engendradas no centro da investigação social (Rawls, 2018, p. 445).

Essa mudança no olhar desconstruiu o entendimento de que os fatos sociais são determinados por uma estrutura social pré-estabelecida, determinada, objetiva, estável. O fato social passa a ser compreendido como “[...] produto da atividade contínua dos homens, que colocam em ação o saber-fazer, os procedimentos, as regras de conduta, isto é, uma metodologia do senso comum que dá sentidos a essas atividades” (Coulon, 2017, p. 27).

Garfinkel (2018) desenvolveu a sua teoria a partir do conhecimento prático, do senso comum e, por essa razão, se contrapôs à sociologia clássica. Para ele, a realidade social não é dada por meio das culturas ou normas, mas é construída diariamente na realidade. Dessa forma, ele compreende os fatos sociais como

realizações práticas; e a análise dessas realizações utilizadas por um grupo social ou membros de uma comunidade em seus contextos de ação, o autor denominou de etnométodos.

É importante destacar que para o referido autor não há diferença entre os procedimentos do raciocínio do senso comum e aqueles que presidem a atividade científica. A diferença está em atribuir “às atividades banais da vida cotidiana a mesma atenção que se atribui habitualmente aos conhecimentos extraordinários, procura-se apreendê-los como fenômenos de pleno direito” (Garfinkel, 2018, p. 93).

Dessa forma, os etnometodólogos desejam compreender como os atores sociais produzem e dão sentido aos seus mundos. Nesse processo, a observação das práticas cotidianas em seus contextos de ação é fundamental, e deve considerar os artifícios que os sujeitos constroem no dia a dia, sua leitura e interpretação de mundo, as ideologias e crenças que os afirmam na cultura.

Para esse percurso, Coulon (1995) considera cinco conceitos-chave imprescindíveis para aqueles que desejam fazer uso dessa abordagem, são eles: a prática ou realidade, a indicialidade, a reflexividade, a relatibilidade e a noção de membro. O autor observa que a Etnometodologia forjou para si um vocabulário particular, para isso “toma de empréstimo alguns de seus termos alhures: a indicialidade da linguística, a reflexividade da fenomenologia, a noção de membro de Parsons” (Coulon, 1995, p. 29). E destaca quanto aos conceitos-chave:

- a) Prática ou realidade: esse é um conceito fundamental para a Etnometodologia, pois coloca em evidência as “atividades práticas, circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático como tópicos de estudo empírico” (Garfinkel, 2018, p. 93). Assim, esse conceito passa a ser compreendido como o conjunto das circunstâncias em que os atores estão inseridos no momento da interação, pois é nesse processo de interação que a realidade se constrói. A realidade social não é pré-existente à interação, pois é na interação que a realidade social é construída;
- b) A indicialidade: é um termo técnico, adaptado da linguística. Refere-se à linguagem do cotidiano, que só pode ser compreendida pelos atores sociais que se encontram inseridos dentro do contexto em que esta linguagem aparece. Para isso, é necessário considerar o fator do espaço e o fator do tempo. Para a compreensão de uma expressão indicial é fundamental

saber: quem fala? onde fala? e quando fala? Essa compreensão adquire sentido quando os atores interagem dentro de uma prática social;

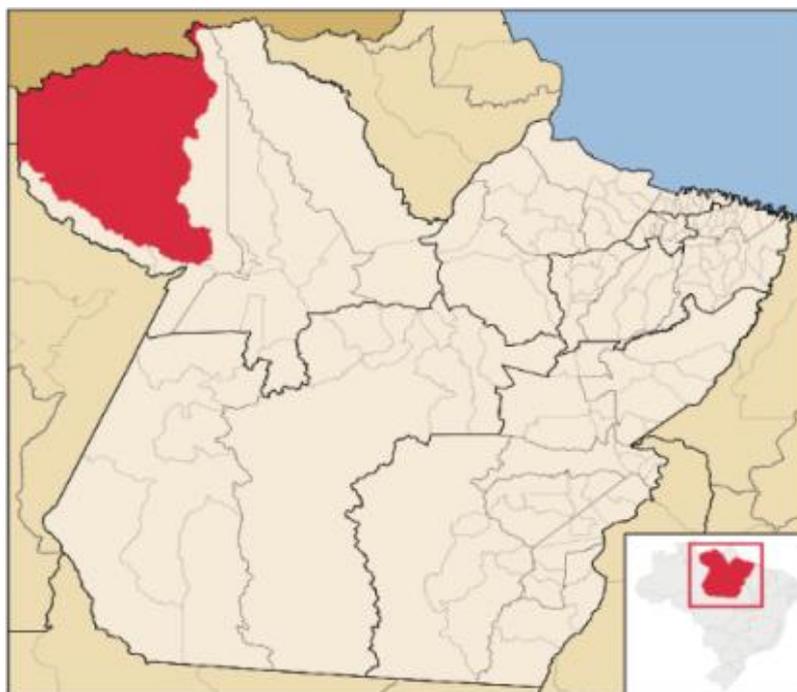
- c) A reflexividade: designa “as práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social. É a propriedade das atividades que pressupõe ao mesmo tempo que tornam observável a mesma coisa” (Coulon, 1995, p. 41), ou seja, as atividades utilizadas por um membro de determinado grupo social para se inserir numa situação, também serão seguidas como procedimento utilizado para tornar essas ações descritíveis;
- d) A Relatabilidade ou *accountability*: refere-se à forma como os atores sociais compreendem, descrevem ou relatam os seus mundos. “Dizer que o mundo social é *accountable* significa que ele é algo disponível, isto é, descritível, inteligível, relatável, analisável (Coulon, 1995, p. 45);
- e) Noção de membro: “tornar-se membro significa filiar-se a um grupo, a uma instituição, o que exige o progressivo domínio da linguagem institucional comum” (Coulon, 1995, p. 48). Outrossim, um indivíduo passa a ser membro quando se filia aos modos de agir, incorporando os etnométodos de um grupo.

É importante destacar que os fundamentos que orientam esses conceitos-chaves foram importantes para a compreensão, interpretação e descrição do objeto de pesquisa, uma vez que ao investigar a contribuição dos conhecimentos tradicionais para a afirmação da identidade étnica e pertencimento dos sujeitos nas práticas pedagógicas de Educação Física e escolas Quilombolas, foi necessária a aproximação com o contexto no qual os participantes estão inseridos, sobretudo para a observação dos conhecimentos tradicionais nas aulas e nas interações da comunidade, considerando os etnométodos mobilizados pelos(as) professores(as) para darem sentido às suas práticas.

Ainda sobre essa abordagem teórico-metodológica, Coulon (1995) pontua que a Etnometodologia não possui procedimentos metodológicos próprios, pois como os etnometodólogos “não produziram uma tecnologia original – se veem obrigados a usar instrumentos de pesquisa. Tomaram esses instrumentos emprestados da etnografia” (Coulon, 1995, p. 85). Em vista disso, para a produção e geração dos dados, utilizamos a entrevista narrativa, observação sistemática, registro fotográfico e análise de documentos, detalhados na subseção 4.3.

Antes de justificarmos a adoção desses instrumentos, apresentamos o *lôcus* da pesquisa: o município de Oriximiná, destacado em vermelho – mapa 1, que está localizado no Oeste do estado do Pará, à margem esquerda do rio Trombetas. Segundo dados do IBGE¹³, é o segundo maior município do estado, com uma área de 107.613,838 km², só superado pelo município de Altamira (161.445,91 km²) em extensão territorial.

Mapa 1 - Mapa do estado do Pará



Fonte: IBGE, 2021.

Nesse espaço geográfico habita uma população diversa, constituída por povos originários, povos e comunidades tradicionais, dentre os quais destacamos os negros fugidos provavelmente de Gurupá e Xingu, depois de serem usados como braço escravo pelos holandeses, durante a fase inicial de ocupação da Amazônia.

Acevedo e Castro (1998) defendem que a ocupação inicial pelos negros fugidos em busca de liberdade em Oriximiná, especificamente no rio Trombetas, remete a mais de dois séculos, compreendendo a subida às cachoeiras, no final do século XVIII. Para as autoras, o rio Trombetas possuía as “condições naturais favoráveis à

¹³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/oriximina/panorama>, acessado em novembro/2021.

realização dessa existência, o que explica a originalidade do mundo social construído” (Acevedo; Castro, 1998, p. 41).

Esse processo de ocupação inicial, de resistência à escravidão e luta pela liberdade, permitiu uma intensa e particular integração entre os negros e as “águas bravas” dos rios Trombetas e Erepecuru, especialmente na região conhecida como Alto Trombetas, próximo às cachoeiras. Dessa relação, estabeleceram-se formas únicas de se relacionar com a natureza, e assim criaram estratégias de resistência e permanência, originando os quilombos do Trombetas. Posteriormente, os negros desceram o rio Trombetas e ocuparam também a região do Médio Trombetas.

Acevedo e Castro (1998, p. 56) destacam que com o processo de colonização do Baixo Amazonas e a ocupação pelos brancos das terras devolutas, em cumprimento à Lei de Terras em 1850, foram ignoradas a existência da população negra nesses espaços. Dessa forma, inicia-se outro processo de escravização, estabelecido pelas relações de patronagem, pois os negros, agora, ocupando as terras dos brancos, passavam a “trabalhar” para seus novos senhores.

Constituídas as novas relações assimétricas de poder concernentes ao domínio das terras, os conhecimentos desenvolvidos pelos negros ao longo dos séculos faziam deles exímios conhecedores do seu habitat e, de certo modo, isso lhes dava “vantagens” quanto ao uso da terra para sua subsistência e aos subterfúgios utilizados para locomoverem-se no espaço, o que possibilitava acesso exclusivo a determinados locais, margeados pelo rio Trombetas. Tais particularidades eram tão profundas que o espaço do rio Trombetas era dividido em dois mundos: “abaixo das cachoeiras o mundo dos brancos e do senhor, no alto das cachoeiras o mundo dos escravos fugidos” (Acevedo; Castro, 1998, p. 56).

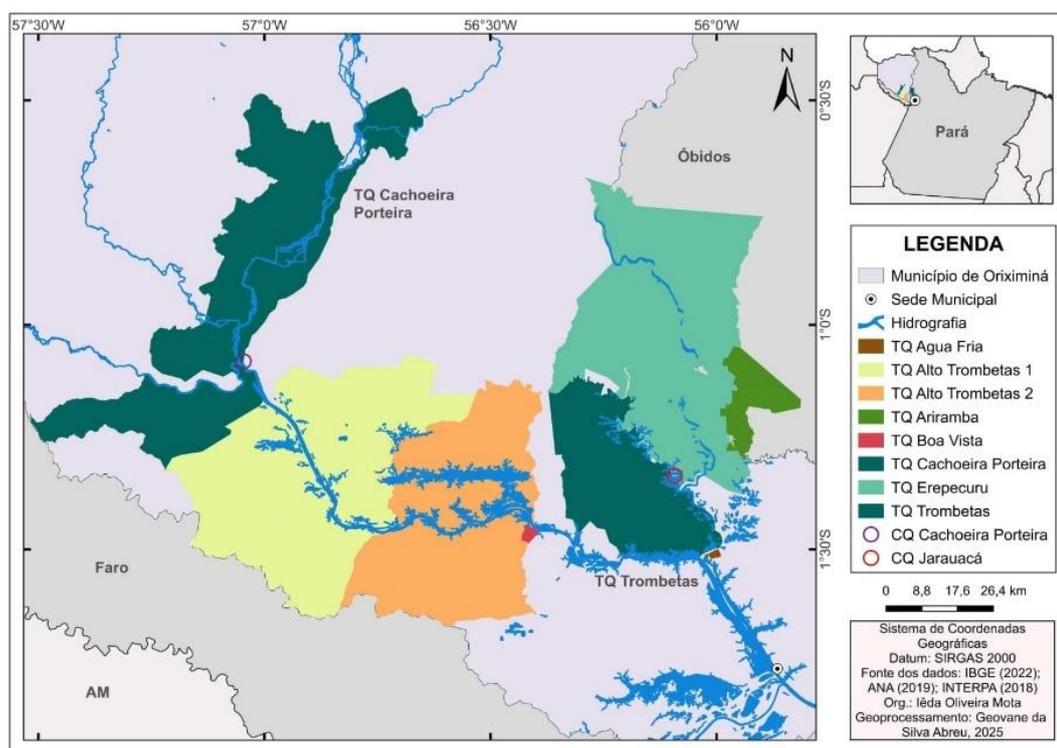
No entanto, nesses espaços, esses conhecimentos construídos a partir da integração dos negros do Trombetas à natureza foram insuficientes diante dos avanços do sistema capitalista sobre a Amazônia, a partir da década de 70, materializados pela instalação de mineradoras, pela criação da Reserva Biológica do Trombetas, e de outros megaprojetos inconcludentes, que impactaram diretamente os modos de existências, além da invasão de suas terras.

Nesse contexto de forças e relações antagônicas, os negros do Trombetas em um movimento contrário à dominação dos seus territórios, devido a exploração para acúmulo de capital, organizaram-se e fundaram, em julho de 1989, a Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Município de Oriximiná (ARQMO).

Conforme o Estatuto da ARQMO (1989), a associação surgiu como uma resposta às invasões e ameaças contra os territórios quilombolas e devido a necessidade de se fazer valer o direito à propriedade da terra, assegurado pela Constituição Federal de 1988.

Esse movimento social organizado deu início ao processo de regulamentação das terras ocupadas originalmente pelos negros do Trombetas, que resultaram nos dias de hoje nos oito Territórios de Remanescentes de Quilombos de Oriximiná: Boa Vista, Trombetas, Alto Trombetas, Alto Trombetas 2, Erepecuru, Água Fria, Ariramba e Cachoeira Porteira, conforme mapa 2.

Mapa 2 – Territórios Quilombolas de Oriximiná-PA



Fonte: Organizado pela autora (2025) e elaborado por Geovane Abreu (2025).

Os dados disponibilizados pela Comissão Pró-índio de São Paulo mostram que os remanescentes de quilombos, habitantes dos Territórios Quilombolas (TQ) na região do Trombetas, em Oriximiná-PA, estão organizados sob a lógica de uma economia agroextrativista, combinada à concepção de uso comum da terra, abrangendo mais de 40 comunidades e 1.033 famílias. É importante destacar as lutas dos povos quilombolas de Oriximiná para a conquista desses territórios, processo que não ocorreu de forma pacífica, célere e desarticulado de interesses antagônicos entre

os que lutam pelo direito à terra e àqueles que lutam pelo direito de explorar os recursos naturais que nela existem.

Os quase 30 anos que separam a concessão do primeiro TQ em Oriximiná, Território Boa Vista, outorgado em 20/11/1995, nos dão uma dimensão dos embates travados ao longo de décadas por um coletivo que carrega na história, no corpo e na alma as múltiplas formas de resistência contra o tempo e a todas as formas de opressão. No tempo presente, possuem título parcial o TQ Alto Trombetas 1 e TQ Alto Trombetas 2; ainda lutam pela titulação os quilombolas do TQ Ariramba. Os demais possuem titulação definitiva. A última outorga de título ocorreu em 28/02/2018, em que o TQ Cachoeira Porteira conquistou parcialmente seu território.

Destaco que no período do governo de Jair Messias Bolsonaro, 2018 a 2021, houve estagnação nos processos de titulação das terras dos povos tradicionais. Nesse pleito, o sentimento reforçado nos discursos e na materialização das políticas implementadas para com esses povos foi de descaso e abandono, com perfil de uma política de extermínio, invasão e exploração de terras, especialmente em áreas com potencial de recursos naturais para a implantação de grandes projetos minerais e hidrelétricos, como é o caso dos TQ de Oriximiná em processo de titulação.

Fronteiriço a esses territórios encontra-se uma grande mineradora que há décadas explora o minério da bauxita na região do Trombetas, qual impõe seu poder hegemônico às populações do entorno e ao município como um todo, mudando as relações políticas, econômicas, sociais e culturais do lugar. A presença da mineradora fez com que houvesse a inserção de muitas famílias de outras regiões do país na cidade, contribuindo para a mudança das relações sociais e educacionais, até então vivenciadas pelos povos e comunidades tradicionais.

Essas características do município impõem vários desafios ao poder público, entre eles destaque os geográficos, econômicos, culturais, políticos, educacionais e sociais, os quais exigem estratégias diferenciadas para o desenvolvimento da região e a qualidade de vida da população, sobretudo, daqueles que vivem na zona rural.

De acordo com Tavares (2006, p. 15), a zona rural de Oriximiná está dividida em 14 microrregiões. Constituem as microrregiões cerca de 151 localidades, habitadas por 22.647 habitantes, conforme dados do (IBGE, 2010). As microrregiões agrupam as localidades pelas características geográficas, proximidade, e principalmente pelos acidentes geográficos, como rios, lagos, cachoeiras e estradas, que possibilitam o acesso às mais longínquas comunidades.

Entre os mais importantes rios, destacamos o rio Trombetas (que banha a sede do município), Erepecu (importante afluente pela margem esquerda e que serve de limite natural com o município de Óbidos), Acapu, Erepecuru, Cachorro, Mapuera, Nhamundá (que serve de limite natural para fronteira do Estado do Pará com Estado do Amazonas) e o Cachoeiri. Entre os lagos, destaco o Sapucuá, Paru, Iripixi, Caipuru, Abuí, Maria-Pixí, Salgado, Ururiá e Batata. Esses lagos são alguns dos mais importantes, devido a extensão, volume de água, acesso e navegabilidade e expressão econômica. Entre as cachoeiras, destaco a cachoeira Porteira (com grande potencial hídrico), Chuvisco e Ventilado (com grande potencial turístico), Pancada, ViraMundo e São Pedro. Vale destacar as cachoeiras do Jatuarana, com relativa proximidade da sede do município, e as cachoeiras da região do Jamaracaru.

Para fins educacionais, as microrregiões do município foram agrupadas de acordo com as características étnicas, econômicas, culturais e geográficas, ficando popularmente conhecidas essas regiões da seguinte forma:

1. Área de planalto: áreas localizadas ao longo da PA-254 e microrregião do BEC, constituídas pelos povos que migraram de outras regiões do país, como os nordestinos, atraídos, principalmente, pela produção da soja;
2. Área quilombola: áreas localizadas no alto e médio rio Trombetas, rio Cuminá, constituídas pelos povos remanescentes de quilombos;
3. Área indígena: constituída pelos povos indígenas;
4. Área ribeirinha: constituída pelos povos que ocupam terras que ficam às margens dos rios e que não pertençam a povos quilombolas e indígenas.

Essas diferenças geográficas e indenitárias de cada região impõem desafios ao sistema educacional do município e apontam para a necessidade de projetos educacionais para a educação do campo, que contemplem suas especificidades, a valorização de suas culturas e os modos próprios de viver e conviver.

É importante destacar que a Educação no Campo incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura; abrange também os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Nesses espaços de conflitos entre forças econômicas, sociais e políticas, existe a forte necessidade de implantação de políticas públicas, dentre elas uma política que garanta educação digna, uma melhor estrutura de atendimento às escolas e aos homens e mulheres que vivem nesses e desses espaços.

Conscientes dessa necessidade, em 2009 a equipe técnica que atuava na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), elaborou o projeto de criação das Unidades Regionais de Gestão Escolar (URGE), aprovado em 2012 pelo Conselho Municipal de Educação de Oriximiná (COMEO), conforme o Parecer N.º 001/2012 – AT/COMEO. Em anos anteriores, as escolas da zona rural do município passaram pelo processo de nucleação, originando as Escolas-polos¹⁴ e a consequente desativação de algumas escolas multisseriadas.

A implantação das URGEs nas escolas do Campo, das Águas e das Florestas, comumente é reconhecida na Amazônia a educação ofertada às escolas da zona rural, foi um processo que exigiu muitos encontros e discussões entre os profissionais que trabalhavam na Educação do Campo, equipe técnica da SEMED e os conselheiros do COMEO. Segundo o projeto de criação das URGEs (Secretaria Municipal de Educação, 2009), entre os problemas a serem superados, para que se pudesse coordenar os trabalhos educacionais das escolas do campo, das águas e das florestas, seria necessário superar alguns desafios.

Em primeiro lugar, de ordem administrativa: legalização e autorização junto ao COMEO; descentralização administrativa das escolas da SEMED; construção do Plano de Desenvolvimento de Ensino (PDE) e do Projeto Político Pedagógico (PPP); captação e autonomia dos recursos educacionais. Em segundo, os de ordem pedagógica, que apontavam para uma perspectiva de gestão democrática: implantar e implementar políticas afirmativas que assegurem a permanência dos alunos; participação da comunidade na gestão escolar e integração entre escola e comunidade (Secretaria Municipal de Educação, 2009, p. 25).

Observa-se que, em sua maioria, os desafios a serem superados são de ordem administrativa, especialmente com relação à descentralização dessas atividades da SEMED, possibilitando às escolas autonomia na captação de recursos, no planejamento e gerenciamento das suas ações. Conforme o próprio documento, as estratégias planejadas não dão conta de resolver as problemáticas enfrentadas na Educação do Campo. Contudo, “[...] é a primeira direção para que possamos caminhar com firmeza em busca de melhores condições para o desenvolvimento do processo

¹⁴ O termo escolas-polos refere-se às escolas maiores em estrutura física, que concentram muitos alunos/as e atendem ao Ensino Fundamental completo, em sua maioria, em turmas seriadas. No entanto, é comum encontrarmos turmas multisseriadas nessas escolas, ou seja, turmas com mais de uma série juntas na mesma sala.

ensino-aprendizagem nas escolas da zona rural.” (Secretaria Municipal de Educação, 2009, p. 25).

Um dos movimentos iniciais para a efetivação desse processo foi a escolha das escolas sedes de cada URGE, ou seja, as escolas responsáveis administrativamente e pedagogicamente pelas escolas integradas à sua unidade de gestão. De acordo com o projeto de criação das URGEs, essa seleção obedeceria a três critérios: número de alunos, localização geográfica e estrutura física.

É importante destacar que a modalidade de ensino não foi inserida entre os critérios, mesmo com as demandas significativas apresentadas pelo município para a Educação Escolar Quilombola e Educação Escolar Indígena. Acreditamos que esse aspecto importante não foi especificado em virtude do critério localização geográfica, haja vista que a proximidade entre os territórios dos povos tradicionais contemplaria a aglutinação das escolas quilombolas com escolas quilombolas e escolas indígenas com escolas indígenas. Contudo, dada a urgência e necessidade de efetivação de políticas educacionais e ações educativas específicas para essas modalidades, esse critério deveria ser demarcado na elaboração do projeto.

O processo de implantação das URGEs demandou uma mobilização coletiva e sistemática das instituições envolvidas, e principalmente dos profissionais da educação do Campo, das Águas e das Florestas, para o processo de autorização, organização da documentação de todas as escolas, construção do PPP, investimento na estrutura física das escolas, e em recursos humanos, por meio de formação continuada para a equipe gestora das URGEs.

Assim, imbuídos no propósito de estruturar uma Educação no Campo a partir dos sujeitos do campo, criou-se treze URGEs, cada uma com sua escola sede, estruturada com equipe administrativa e pedagógica, constituída por diretor(a), vice-diretor(a), coordenador pedagógico e secretário, responsáveis pelas escolas integradas a sua unidade de gestão.

Consoante ao Setor de Dados e Estatística da SEMED/2022, as 13 URGEs integram um conjunto de 62 escolas, que se encontram distribuídas da seguinte forma: 1 em território indígena, 4 em territórios quilombolas, 2 na área do planalto e 6 em área ribeirinha. É a partir dessa estrutura educacional que selecionamos a amostra para a pesquisa. A pretensão inicial era selecionar uma escola de cada área de abrangência, ou seja, uma da área do planalto, uma da área quilombola, uma da área indígena e uma da área ribeirinha.

Contudo, considerando a abrangência que a Educação do Campo, das Águas e das Florestas de Oriximiná engloba, incluindo a dimensão territorial de cada uma dessas áreas, o que implica tempo para o deslocamento, suas especificidades, legislações e diretrizes curriculares específicas, optamos pela Educação Quilombola como área de pesquisa. Além desses fatores, a escolha se dá também pelas práticas de colonialidade observadas e todos os atravessamentos introjetados por elas, a partir da categoria raça, os quais também nos afetam enquanto sujeitos.

Atualmente, as escolas de Educação Quilombola de Oriximiná estão distribuídas em 4 URGEs. Conforme podemos observar no Quadro 2, o município possui 21 escolas dentro dos territórios quilombolas, sendo 10 com oferta somente do 1º ao 5º ano e 11 com atendimento do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Estas últimas correspondem ao interesse da pesquisa, haja vista que ofertam o componente curricular Educação Física a partir do 6º ano.

Quadro 2 – Relação das escolas das URGEs da Educação Quilombola

URGE	Escolas Integrantes	N.º de escolas do Ens. Fundamental do 6º ao 9º ano
2ª URGE Quilombola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro Localidade: Alto Rio Trombetas II	E.M.E.F. Boa Vista E.M.E.F. Nossa Sra. do Perpétuo Socorro E.M.E.F. Nova Esperança E.M.E.F. Santa Maria E.M.E.F. Santo Antônio	2
3ª URGE Quilombola Baldoíno Melo Localidade: Baixo Rio Erepecuru	E.M.E.F. Baldoíno Melo E.M.E.F. Nossa Sra. da Piedade E.M.E.F. Nossa Sra. de Fátima E.M.E.F. Nossa Sra. das Graças E.M.E.F. São João E.M.E.F. Nossa Senhora Aparecida E.M.E.I.F São Francisco E.M.E.F. João Paulo II E.M.E.F. Santíssima Trindade	4
11ª URGE Quilombola Raimundo Vieira Localidade: Tapagem	E.M.E.F. Constantina Teodoro E.M.E.F. Raimundo Vieira E.M.E.F. Tancredo Neves Sala anexa Raimundo Vieira	3
12ª URGE Quilombola São Francisco de Canindé Localidade: Lago Jarauacá	E.M.E.F. São Francisco de Canindé E.M.E.F. Nova Aliança E.M.E.F. São Francisco de Assis E.M.E.F. Bom Jesus	2
Total	21	11

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Setor de Estatística da SEMED – 2022.

Mapeadas e quantificadas as escolas do 6º ao 9º da Educação Quilombola, tínhamos por desafio selecionar, dentro desse universo de onze escolas, os

professores e as professoras para participarem da pesquisa. Salientamos que a maioria dessas escolas possui somente um professor ou uma professora ministrando aulas na EF, haja vista o número reduzido de turmas do 6º ao 9º, na Educação do Campo, das Águas e das Florestas, geralmente uma de cada ano.

Outro fator que inviabilizou um número maior de escolas foi a dimensão territorial do município, pois cada escola está situada em uma comunidade específica; dada a distância entre elas, seria inviável a mobilidade em menor tempo entre uma comunidade e outra, em um mesmo período de campo. Além disso, há uma rotatividade na lotação dos(as) professores(as) que ministram a EF nas escolas da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, como um todo, incluindo a Educação Quilombola, haja vista não possuírem a formação na área, que pode levar à não identificação com a disciplina, dentre outros fatores.

Ao considerarmos a importância dessas questões mais contextuais, Tardif (2013), ao investigar os saberes da docência, constata que os saberes da experiência se constituem como um dos saberes necessários à construção de identidade docente, bem como para o aprimoramento da prática pedagógica. Nesse sentido, consideramos importante o tempo de atuação dos professores e das professoras na EF para o processo de desenvolvimento de “afinidade” e/ou “identificação” com a área na construção da sua prática pedagógica.

Partindo dessas considerações, adotamos os seguintes critérios para selecionar os participantes da pesquisa: ser professor(a) de EF na escola há 5 anos ou mais; pertencer a comunidade onde a escola está inserida; concordar em participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Outro fator considerado foi a localização da escola, pois há escolas situadas em núcleos comunitários (centro comunitário), onde há uma concentração maior de famílias, e outras em áreas mais isoladas, afastadas dos(as) comunitários(as). A localização da escola em núcleos comunitários foi importante para facilitar o contato com as lideranças comunitárias, bem como com os(as) moradores(as) mais antigos(as). Imbuídos pelo pensamento do filósofo Africano Houtondji (1977), os(as) anciãos(ãs) são depositários de um saber equivalente aos arquivos de uma biblioteca, pois são eles(as) os(as) responsáveis pelos conhecimentos tradicionais, os quais são afirmados e socializados ao longo das gerações, mantendo viva a memória histórica e coletiva dos quilombolas de Oriximiná.

Assim, além dos(os) professores(as) de EF, entrevistamos os coordenadores das comunidades e os anciãos(ãs) das comunidades, que ao longo do período de campo foram referenciados pelos(as) comunitários(as) como guardiões(ãs) de determinados conhecimentos tradicionais das comunidades pesquisadas.

Estabelecidos os atores sociais, apresentava-se o desafio de encontrar os(as) professores(as) para participarem da pesquisa, processo que nos levou a uma primeira aproximação com o campo, conforme descrito na subseção 3.2 a seguir.

4.2 Aproximação com o campo

O processo de aproximação com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), de Oriximiná – PA, iniciou-se virtualmente no segundo semestre de 2021. Contudo, em virtude da instabilidade política na gestão municipal, situação que culminou com a cassação do mandato do prefeito pela Câmara Municipal de Vereadores de Oriximiná, em 22/10/2021, e posterior afastamento, o diálogo foi interrompido. Esse período, marcado pela alternância no poder executivo entre Prefeito e Vice-prefeito, repercutiu numa intensa polarização partidária e manifestações por apoiadores de ambos os lados, desencadeando um ambiente de insegurança e incertezas na gestão municipal.

Aparentemente, o cenário normalizou-se a partir de 22/03/2022, quando o Prefeito foi oficialmente reconduzido ao cargo. Nesse novo ciclo de gestão, houve a nomeação do terceiro secretário de educação. Esse período conturbado na gestão do município, associado à distância entre as cidades Belém e Oriximiná, e as aulas do doutorado, me levaram a adiar o contato com a SEMED, processo que foi retomado presencialmente, no dia 19 de dezembro de 2022. Na ocasião, o secretário de educação designou a diretora da Educação Básica da Área Rural, professora Luciene Maria da Silva, para colaborar com as demandas da pesquisa.

Meu primeiro contato com a professora Luciene Maria da Silva não se deu naquele momento, já havíamos trabalhado juntas, entre 2006 e 2008, no início da minha atuação docente; ela era a gestora da primeira escola que trabalhei. Essa proximidade tornou esse reencontro agradável, carregado de boas lembranças e favorável para a socialização dos desafios impostos à diretoria da Educação Básica da Área Rural.

Passado esse momento de lembranças, o diálogo foi direcionado para os objetivos da pesquisa, entre eles a necessidade de mapear as escolas que ofertavam o ensino fundamental de 6º ao 9º na Educação Quilombola; saber quem são os professores e as professoras que ministravam aulas de educação física nessas escolas, bem como o tempo de atuação nesse componente curricular. De imediato, percebemos que o maior desafio seria identificar o tempo de atuação dos(as) professores(as), principalmente pelo fato do setor de dados e estatística da SEMED não possuir um banco de dados informatizado dos(as) servidores(as).

Para agilizar esse levantamento, a estratégia utilizada foi a elaboração de um questionário no formato *Google forms*, a ser respondido pelos(as) gestores(as) e/ou coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas quilombolas do 6º ao 9º ano. Para esclarecer possíveis dúvidas quanto às informações solicitadas no questionário, a diretora da Educação Básica da Área Rural me convidou para participar do 1º encontro pedagógico do ano letivo 2023, realizado no dia 06/01/2023. Na ocasião, estavam presentes todos(as) os(as) gestores(as) da Educação do Campo, das Águas e das Florestas de Oriximiná – PA.

A opção pela aplicação do questionário aos(as) gestores(as) se deu em razão dele ser o contato principal entre a SEMED e as escolas do campo, uma vez que mensalmente se reúnem para planejamentos e formações. O contato com os professores e as professoras da Educação do Campo, das águas e das Florestas ocorre de forma muito pontual, por exemplo, orientações para as avaliações externas. Além disso, os gestores(as) e/ou coordenadores(as) dessas escolas conhecem, convivem e estão mais próximos dos professores e das professoras que ministram aulas de EF nas escolas quilombolas do que os(as) profissionais que atuam na diretoria da Educação Básica da Área Rural – SEMED.

É importante destacar que a maioria dos(as) gestores(as) e/ou coordenadores(as) das escolas do campo não residem na cidade, e dependendo da localização da escola e a potência (velocidade) da embarcação utilizada nesse deslocamento, essa distância entre cidade e campo aumenta significativamente, chegando a mais de 10h de duração. Dessa forma, é comum o deslocamento desses profissionais à cidade ser condicionado às atividades do trabalho, momento em que também são resolvidas as questões do âmbito pessoal.

Esses encontros programados mensalmente pela diretoria da Educação Básica da Área Rural são oportunidades de encontros com todos e todas. Nessas reuniões,

de caráter administrativo/pedagógico, ocorre o processo de formação continuada aos(as) gestores(as) e também é a oportunidade a cada gestor(a) de resolver as problemáticas da escola que está sob sua responsabilidade.

Nesse encontro tivemos a oportunidade de falar sobre o objeto da pesquisa, as razões pelas quais optamos pela Educação Escolar Quilombola e explicar sobre o questionário destinado aos(às) gestores(as) e/ou coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas quilombolas. Dessa forma, combinamos que o questionário seria enviado via *Whatsapp* para o grupo de gestores(as) e/ou coordenadores(as) pela diretora da Educação Básica da Área Rural.

A partir das respostas dos questionários, foi possível identificar, conforme especificado no Quadro 3, a quantidade de professores(as) que ministram aulas de EF em cada escola, a formação e o tempo de atuação na EF; e residência na comunidade.

Quadro 3 – Caracterização do perfil dos professores e professoras que atuam na Educação Física na Educação Quilombola de Oriximiná-PA.

URGE/escolas	Formação	Tempo de docência	Pertence a comunidade	Localização da escola
URGE NOSSA SENHORA DO PERPÉTUO SOCORRO – microrregião do Alto rio Trombetas				
EMEF Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	Magistério/Pedagogia	4 anos	Sim	“isolada”
EMEF Nova Esperança	Magistério/Pedagogia	2 anos	Sim	“isolada”
EMEF Santo Antônio	Ling. Portuguesa e Inglês	1 ano	Sim	Centro comunitário
URGE BALDOÍNO MELO – microrregião do Baixo rio Erepecuru				
EMEF Baldoíno Melo	Magistério/Lic. em Biologia e EF	5 anos	Sim	Centro comunitário
EMEF Nossa Senhora Aparecida	Letras/Mat./Física	5 anos	Sim	Centro comunitário
EMEF Nossa Senhora da Piedade	Mag./Pedagogia	2 anos	Sim	Centro comunitário
EMEF São Francisco	Cursando Pedagogia	1 ano	Sim	Centro comunitário
URGE RAIMUNDO VIEIRA DOS SANTOS – microrregião do Alto rio Trombetas				
EMEF Raimundo Vieira dos Santos	Mag./Letras e inglês	5 anos	Sim	Centro comunitário
EMEF Tancredo Neves	Mag./cursando Pedagogia	1 ano	Sim	“isolada”
EMEF Constantina Teodoro dos Santos	Licenciatura em Pedagogia	3 anos	Sim	Centro comunitário
URGE SÃO FRANCISCO DE CANINDÉ - microrregião do Baixo rio Erepecuru				
EMEF São Francisco de Canindé	Pedagogia	5 anos	Sim	Centro comunitário

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A partir das informações fornecidas pelos(as) gestores(as) e/ou coordenadores(as) das escolas quilombolas foi possível perceber que todos(as) os(as) professores ou professoras pertenciam à comunidade na qual a escola estava inserida. Embora não conste no Quadro 7, em diálogo com a SEMED, constatamos que no ano letivo 2022 havia 14 professores(as) atuando na EF nas escolas quilombolas. A maioria era professores(as) contratados(as), razão que pode justificar a rotatividade desses(as) professores(as) que ministram esse componente curricular.

Por conseguinte, o propósito de levantar esses dados preliminares sobre o perfil dos(as) professores(as) que atuam na EF das escolas quilombolas foi atender aos critérios de inclusão estabelecidos: ser professor(a) de EF na escola há 5 anos ou mais; pertencer à comunidade onde a escola está inserida; concordar em participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dessa forma, quatro escolas atendem aos critérios de inclusão estabelecidos.

Pontuamos que embora tenhamos priorizado o tempo de experiência do(a) professor(a) na disciplina EF, ao chegarmos a campo constatamos que as professoras eram recém-formadas em Pedagogia e possuíam menos de dois anos de atuação na disciplina. Tal constatação, de certa forma, confirma que não há um acompanhamento pedagógico da SEMED para com a EF no município, conforme discutimos na análise dos dados. Diante disso, esse critério determinou a seleção das escolas, e consequentemente das comunidades.

No que tange à seleção das escolas, observamos que cada uma pertencia a um território quilombola específico. A priori, para facilitar a compreensão do(a) leitor(a) quanto à localização das escolas nesse espaço geográfico, utilizamos as microrregiões para exemplificar. Três escolas estão localizadas na microrregião do Baixo rio Erepecuru, e uma na microrregião do Alto rio Trombetas. De forma simplificada, significa que as escolas localizadas na microrregião do Baixo rio Erepecuru estão mais próximas da cidade do que as situadas no Alto rio Trombetas.

Um exemplo disso é a escola Baldoíno Melo que, considerando o tipo e a potência da embarcação, o tempo de deslocamento entre escola/cidade, e vice-versa, pode durar até 2h. Essa distância para a realidade do município é considerada relativamente pequena. A depender do fator econômico e interesses pessoais dos(das) professores(as), é possível trabalhar de segunda à sexta-feira na escola e passar o final de semana na cidade. Além disso, o professor que atua na EF dessa escola é o único que, além de Biólogo, é também licenciado em EF.

Das escolas com perfil para inclusão na pesquisa localizadas na microrregião do Baixo rio Erepecuru, a escola Baldoíno Melo é exceção quanto à proximidade com a cidade. As demais, Nossa Senhora Aparecida, situada à margem do rio Cuminã, e a escola São Francisco de Canindé, situada no lago Jarauacá, encontram-se mais afastadas e, digamos, “escondidas”, ou melhor, fora do fluxo das viagens pelos rios principais. Para conhecê-las, é preciso desviar a rota e adentrar às cabeceiras, aos lagos, aos igarapés, ao emaranhado constituído pelos acidentes geográficos que compõem a extensa rede hidrográfica do município.

Entre as três escolas quilombolas, localizadas na microrregião do Baixo rio Erepecuru, fiz a opção pela escola São Francisco de Canindé, situada em um centro comunitário à margem do lago Jarauacá, no Território Quilombola Trombetas. As razões que me levaram a optar por essa escola, em um primeiro momento são pessoais; há mais de 25 anos meus pais possuem uma casa na comunidade ribeirinha Monte Horebe, localizada à margem do rio Erepecuru, distante a cerca de 40min de barco da escola. Habitar esse espaço possibilitou à minha família estreitar relações com os(as) comunitários(as), incluindo a população do TQ Trombetas e TQ Erepecuru.

Essas relações, constituídas ao longo dos anos, contribuíram para o processo de aproximação com a comunidade, pois não encontrei dificuldades quanto à solicitação de autorização para a realização da pesquisa por parte do coordenador da comunidade e da direção da escola. Além disso, essa base de apoio facilitou o deslocamento até a escola, no período de campo, haja vista que utilizamos o transporte escolar que desce o rio Erepecuru, embarcando os(as) alunos(as) e professores(as) em direção à escola, no lago Jarauacá. Não obstante, o aconchego familiar foi importante frente aos desafios impostos pela pesquisa de campo.

Outro aspecto que influenciou a opção pela escola São Francisco de Canindé refere-se à sua localização, ela está situada no centro comunitário da comunidade quilombola Jarauacá, distante de áreas de extração de recursos minerais e de conservação ambiental. No entanto, no passado houve iniciativa do Governo Estadual de implantar uma área de proteção ambiental em parte do TQ Erepecuru.

Estar livre da exploração de mineradoras ou de áreas de reserva não significa estar livre das investidas dos agentes do capital¹⁵ nos territórios, pois tem sido comum

¹⁵ Neste estudo, “agentes do capital” configura-se grupos constituídos por pessoas brancas, estatal ou privado.

a presença de madeiras e a efetivação de acordos com os(as) quilombolas(as) para exploração de madeiras no TQ Erepecuru. Tais ações implicam diretamente na fonte de renda das comunidades tradicionais, como na extração da castanha, óleo de andiroba e copaíba, entre outras. Nesse sentido, nosso olhar também estava inclinado a essas questões que interferem nas práticas sociais e corporais da comunidade, as quais também se manifestam na escola.

Além da escola situada na microrregião do Baixo rio Erepecuru, também nos interessou subir o rio Trombetas e, assim, desbravar a região das “águas bravas”, constituídas por cachoeiras, na microrregião do Alto rio Trombetas, as quais serviram de proteção e refúgio para os(as) negros(as) fugidos(as) no período da escravidão. É na região do Alto Trombetas que estão localizadas as áreas de conservação, parte das riquezas minerais e o distrito de Porto Trombetas, ou PTR, criado e organizado com a chegada das mineradoras.

PTR estrutura-se como vila, construída a partir da instalação da mineradora Mineração Rio do Norte (MRN) na região, no final da década de 60, exclusivamente para atender aos(as) trabalhadores(as) da mineradora, com um aparato de serviços nas mais diversas áreas, incluindo aeroporto, escola, hospital, supermercado, clube de lazer e hotel, o que torna esse local, do ponto de vista da oferta de serviços, independente da cidade de Oriximiná. Essa estrutura, em forma de uma minicidade, delimita os espaços, a partir do distrito de PTR, começa o Alto Trombetas.

A presença do distrito de PTR, que não contempla de forma plena a população quilombola do entorno, com os seus serviços, em conjunto com as áreas de exploração da bauxita e as áreas de reservas biológicas localizadas no Alto Trombetas, não delimitou somente os espaços, mas também cerceou o direito de ir e vir dos povos e comunidades tradicionais e toda a relação construída ao longo dos anos com a natureza.

Acevedo e Castro (1998) observam que os impactos de grandes projetos na região do Trombetas “[...] manifestam-se nos problemas ambientais e na destruição do modo de produção da vida presente entre seus antigos ocupantes” (Acevedo; Castro, 1998, p. 208). Um exemplo disso são as rigorosas restrições quanto à extração dos recursos naturais pelas comunidades quilombolas, ainda que seja para sua subsistência.

Essas relações assimétricas de poder, que impactam diretamente na vida das comunidades do Alto Trombetas e cerceiam seus modos tradicionais de existência,

os obrigam a criar estratégias frente a essas interpelações, chamando atenção para a necessidade de desenvolvimento de processos educativos atentos a essas questões, que sinalizam para a importância da afirmação da identidade e do pertencimento social dos(as) alunos(as). Considerando essas questões, optamos também por incluir uma escola do Alto Trombetas.

É possível verificar no mapeamento das escolas, Quadro 5, que a escola Raimundo Vieira dos Santos, localizada na comunidade Tapagem, pertencente ao Território Quilombola Alto Trombetas 1, contempla os critérios de inclusão para a pesquisa. Essa comunidade fica à margem esquerda do rio Trombetas, de frente para a Reserva Biológica do Rio Trombetas, o que impacta diretamente na forma como os quilombolas se relacionam com a natureza e desenvolvem suas práticas socioculturais.

Inicialmente, pretendíamos incluir essa escola, porém, o processo de autorização para realização da pesquisa junto à coordenação da comunidade envolvia, além da autorização do coordenador da comunidade, a anuência do coordenador do Território Quilombola Alto Trombetas 1. No entanto, não obtivemos retorno em tempo hábil e, por essa razão, optamos por fazer a pesquisa na escola quilombola Constantina Teodoro dos Santos, pertencente ao Território Quilombola Cachoeira Porteira, cuja direção da escola e coordenador da comunidade, mediante o primeiro contato estabelecido, concordaram em participar da pesquisa.

Dessa aproximação inicial, com anuência da SEMED, dos coordenadores das comunidades quilombolas e do gestor e gestora das escolas, selecionamos para fazerem parte da pesquisa as escolas quilombolas Constantina Teodoro dos Santos e São Francisco de Canindé, cujo período em campo ocorreu efetivamente em dois momentos: de 10/08/2023 a 27/08/2023 na comunidade quilombola Cachoeira Porteira e de 10/09/2023 a 14/10/2023 na comunidade quilombola Jarauacá. A descrição das comunidades encontra-se no capítulo 5.

4.3 Produção e geração de dados

Já observado, para a geração e produção de dados elegemos a entrevista narrativa, a observação sistemática e o registro fotográfico. Além desses instrumentos, fizemos uso de alguns documentos, tais como: Projeto Político

Pedagógico (PPP) das escolas; calendários letivos da Diretoria de Educação Básica da Área Rural – SEMED/2023, e das escolas Constantina Teodoro dos Santos e São Francisco de Canindé; portaria de lotação da Diretoria de Educação Básica da Área Rural – SEMED/2023; Estatutos das associações das comunidades; convites da festa cultural e festa dançante da comunidade São Francisco de Canindé – ano 2023.

A Entrevista Narrativa (EN) constituiu-se nossa principal técnica. Uma das razões para essa opção deve-se ao fato de ela se opor aos modelos tradicionais de entrevistas, que se estruturam a partir do esquema pergunta-resposta. Nesse formato, o “entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem” (Jovchelovich; Bauer, 2015, p. 95).

Em contraposição, a entrevista narrativa restringe a ação do(a) entrevistador(a), possibilitando uma versão mais válida da perspectiva do(a) informante (denominação ao entrevistado na entrevista narrativa pelos autores). Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história para conseguir esse objetivo. O pressuposto subjacente é que a perspectiva do(a) entrevistado(a) se revela melhor nas histórias onde o(a) informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos.

Ressaltamos que, embora os autores utilizem a denominação “informante” para designar os sujeitos entrevistados(as), não adotamos tal expressão por considerar a contribuição dos(as) professores e professoras, do(a) gestor(a), das lideranças comunitárias e dos(as) estudantes que participaram deste estudo para além dessa designação. Tomamos emprestado o termo “ator social” da Etnometodologia, pois acreditamos que essa expressão corresponde à dimensão do papel que esses atores sociais desempenham nesta pesquisa. Eles(as) são partícipes desse processo, protagonistas, pois a partir das suas narrativas evidenciamos os conhecimentos presentes nas práticas pedagógicas e as relações estabelecidas por eles(as) com a escola e a comunidade.

Esclarecida essa denominação conceitual para nos referirmos aos(às) participantes da pesquisa, outra contribuição que nos embasa quanto à adoção das EN vem de Bastos e Bitar (2015, p. 99), que definem as narrativas como “o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situações de entrevistas”. Por meio das narrativas, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma

sequência, encontram possíveis explicações para os fatos e constroem a vida individual e social.

Jovchelovich e Bauer (2015, p. 91) afirmam que “[...] comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos a sua experiência e ao seu modo de vida”. Nessa perspectiva, o contar histórias é uma habilidade que independe do grau de escolarização e da competência linguística do indivíduo. Os códigos linguísticos utilizados retratam a sua concepção de mundo, traduzem seus modos de expressão e preservam suas particularidades de forma mais autêntica. Contudo, um acontecimento pode ser traduzido tanto em termos gerais como em termos indexados.

Para os autores, o termo indexado refere-se a acontecimentos concretos, ocorridos em um lugar e em um tempo específico. Por essa razão, no contar histórias, a dimensão cronológica, referente à narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um “enredo”. Para a análise e interpretação de uma narrativa, o enredo é crucial, pois é ele que permitirá que pequenas histórias ganhem sentido dentro de uma história maior (Jovchelovich; Bauer, 2015, p. 92).

Os autores citados assinalam que as EN se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do(a) entrevistado(a) como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular os atores sociais a contarem algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.

As características presentes na EN, ao possibilitarem que o ator social narre uma história de forma mais “livre”, sem engessá-lo dentro do esquema de perguntas e respostas, determinaram a opção por essa técnica como um dos instrumentos para a geração de dados, pois acreditamos que essa técnica possibilitou aos(as) professores(as), líderes comunitários e anciãos(ãs) narrarem suas próprias histórias a partir da mobilização de conhecimentos que possuem sobre um fato ou acontecimento.

Nesse ínterim, consideramos a escolha da EN como uma técnica assertiva, especialmente mediante a timidez ou a dificuldade de se expressar que alguns atores sociais apresentaram, sobretudo os mais velhos(as). Em algumas circunstâncias, foi necessário instigar; em outras, a estratégia foi iniciar por uma ação do cotidiano, como

o descascar castanha ou tão somente, sentar-se no terreiro, tomar um café com o(a) entrevistado(a) e, de repente, perceber que havia várias pessoas a volta escutando, reafirmando corporalmente as palavras ditas pelo(a) entrevistado(a). Por mais que houvesse um roteiro a ser seguido, por vezes fugia-se dele e formava-se uma roda de conversa. Uma imprevisibilidade que não cabe no roteiro, na estrutura formal e a EN possibilitou essas fugas.

No entanto, a pesquisa exige um planejamento, um roteiro. Para tanto, utilizamos como referência de EN a proposição de Schütze (2014), sintetizadas por Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 97), conforme as fases e as regras no quadro 4 abaixo:

Quadro 4 - Fases e regras da Entrevista Narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões emanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização ("coda")
3. Fase de perguntas	Somente "Que aconteceu então?" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo "por que?" Ir de perguntas emanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo "por que?" Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 97).

De acordo com o modelo acima, a **preparação** corresponde à primeira fase da EN e corresponde à exploração do campo e à formulação de questões emanentes, ou seja, refere-se às questões que são de interesse da pesquisa, as quais serviram de base para a **iniciação** da EN, fase 2. No processo de preparação, as professoras e os coordenadores das comunidades já estavam previamente incluídos; no entanto, os demais atores sociais nos foram apresentados no campo.

Nessa fase, em cada comunidade, conversei com os(as) professores(as), com comunitários(as), explorei os espaços, indaguei sobre os conhecimentos tradicionais, observei os modos de viver, para então selecionar os demais atores sociais. Alguns foram indicados pelos coordenadores das comunidades, pelo(a) gestor(a), outros(as) descobri nas andanças pelas variantes¹⁶ das comunidades. Aproveitei ao máximo o tempo nas comunidades na condição de pesquisadora; por outro lado, como filha de Oriximiná, senti-me privilegiada por estar ali, conhecendo lugares, ouvindo pessoas importantes para a história dos povos quilombolas de Oriximiná.

Essa fase de preparação incluiu conhecer os(as) comunitários(as), selecioná-los e, posteriormente, agendar as entrevistas de acordo com a disponibilidade do entrevistado(a). Nesse processo, foram incluídos 8 comunitários(as) da comunidade quilombola Cachoeira Porteira e 5 comunitários(as) da comunidade quilombola Jarauacá, além das professoras de EF e gestor(a) de cada escola, e coordenadores das comunidades, previamente selecionados(as). As entrevistas foram gravadas pelo gravador do aparelho celular e ocorreram mediante a explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado antes de cada entrevista, que ocorreu em lugares diversos, tais como: escolas, associação da comunidade, igreja, barracão, casa do(a) comunitário(a) e áreas livres.

No que tange às questões emanentes, correspondente à fase de preparação, foram utilizadas palavras geradoras, específicas para cada grupo de entrevistados(as), conforme descritas no roteiro de EN, Quadro 5.

Quadro 5 – Roteiro de Entrevista Narrativa

Ator Social	Palavras geradoras	Questões imanentes
Professor(a)	Educação Física e conhecimento	Me conta sobre os conteúdos trabalhados nas aulas.
	Prática pedagógica	Descreva como as aulas são realizadas.
	Conhecimentos tradicionais	Descreva uma brincadeira, jogo ou dança da comunidade que seja trabalhada nas aulas.
Ancião(ã)	Comunidade Quilombola	Me conte como sua família chegou na Comunidade.
	Território	Como começou o movimento para a titulação do território?
	Modos de vida	Nas suas lembranças como vocês viviam na comunidade.
	Território	Descreva o que representa a título da terra para a comunidade.

¹⁶ Denominação utilizada pelos quilombolas para se referirem aos desvios (pequenas estradas) que se formam a partir do caminho principal. No caso de Cachoeira Porteira, a rua principal.

Coordenador da comunidade	Agentes do capital	Relate os desafios de liderar um Território Quilombola.
	Conhecimentos tradicionais	Me conte de que forma a comunidade valoriza os conhecimentos tradicionais.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Por meio dessas questões emanentes, encorajávamos as professoras a falarem sobre como mobilizam os conhecimentos em suas práticas pedagógicas, bem como as lideranças comunitárias e comunitários(as) a narrarem os conhecimentos que circulam nas comunidades quilombolas investigadas. No entanto, ocorreram reformulações dessas questões, com o objetivo de possibilitar maior fluidez na comunicação dos atores sociais ao compartilharem suas experiências.

As fases posteriores, **narração central** e **fase de perguntas**, são desencadeadas a partir do processo de iniciação das EM, e exigiram expertise do pesquisador(a) quanto ao uso das regras de cada uma dessas fases, para conseguir captar narrativas que proporcionassem enredos que atendessem aos objetivos da pesquisa. Nessa fase, aproveitava para retomar assuntos que foram surgindo, como os modos de vida contemporâneos na comunidade Cachoeira Porteira e a temporada do turismo de pesca esportiva.

Consideramos a **fase de perguntas, fase 3**, de fundamental relevância, pois é ela que permite a correlação entre as questões emanentes e as questões imanentes, ou seja, as questões suscitadas durante o processo de EM, não estando previstas no roteiro. A última fase da EN, a **fala conclusiva**, possibilitou que retomasse às questões não esclarecidas ou aprofundasse fatos novos, que surgiram durante o processo de EN. Após o esclarecimento dessas questões, a EN foi encerrada.

A outra técnica utilizada para o levantamento e geração de dados foi a observação sistemática. Nas palavras de Gil (2008, p. 104), na observação participante “[...] o pesquisador precisa elaborar um plano que estabeleça o que deve ser observado, em que momentos, bem como a forma de registro e organização das informações”. Neste sentido, a observação sistemática possibilitou acompanhar as aulas de EF, observar a prática pedagógica do(a) professor(a) e suas relações com a cultura local, manifestadas nas interações entre os alunos e alunas.

Dessa forma, as aulas de EF nas escolas quilombolas Constantina Teodoro dos Santos e São Francisco de Canindé, bem como as práticas corporais manifestadas no cotidiano escolar e na comunidade, foram observadas de acordo com o período em campo em cada comunidade, detalhadas no tópico entrada em campo.

Além das aulas, observamos as escolas, as embarcações do transporte escolar, os espaços de uso coletivo das comunidades, os lugares de socialização, como os destinados ao lazer e àqueles importantes para o convívio da comunidade, e principalmente, as interações que ocorriam nesses espaços.

As observações em campo foram registradas em diário de campo, complementadas por meio de registros digitais, a exemplo do bloco de notas do celular, gravações de vídeo, áudio, e posteriormente foram redigidas e categorizadas junto aos dados das entrevistas.

Outra fonte utilizada para a geração dos dados foi o registro fotográfico. Fischmann (2004) menciona que a utilização da fotografia em pesquisas é uma forma de descrever os pormenores observados em campo, avivar e interpretar a realidade vivida. Além disso, a fotografia também se configura como narrativa; “[...] da mesma forma como as narrativas orais ou escritas, a narrativa imagética é construída intersubjetivamente” (Abrahão, 2014, p. 15). Desta forma, compreendemos que “[...] o estudo de imagens ou um estudo que incorpore imagens na criação ou coleta de dados pode ser capaz de revelar algum conhecimento sociológico que não é acessível por nenhum outro meio” (Banks, 2011, p. 18).

4.4 Análise e interpretação dos dados

Após a imersão em campo, os esforços direcionaram-se para a análise e interpretação dos dados. Flick (2009) observa que a codificação e a categorização são as formas mais utilizadas na análise de dados provenientes de entrevistas, de grupos focais ou de observações. O objetivo é “[...] buscar as partes relevantes dos dados e analisá-los, comparando com outros dados e lhes dando nomes e classificações” (Flick, 2009, p. 132).

Nesse percurso, buscando a convergência entre os dados, organizamos as anotações no diário de campo e separamos as fotografias em três categorias concernentes ao objeto de investigação: *conhecimentos tradicionais*, *Educação Escolar Quilombola* e *quilombos*. Posteriormente, partimos para o processo de transcrição das entrevistas, as quais demandaram um período maior de tempo.

Para análise das EN utilizamos o modelo definido por Shütze (2014), adaptado por Jovchelovich e Bauer (2015), o qual é constituído de três fases: 1) corresponde à

transcrição integral de todo o material coletado; 2) corresponde à separação do material indexado do não-indexado - o primeiro corresponde ao conteúdo racional, científico, concreto de quem faz *o que, quando, onde e porque*, ou seja, é ordenado; o material não-indexado vai além dos acontecimentos e expressam valores, juízos, refere-se à sabedoria de vida e, portanto, é subjetivo; e 3) corresponde à definição de palavras-chaves para cada uma das entrevistas narrativas, para somente então definir as categorias, sendo o produto final a interpretação conjunta dos aspectos relevantes tanto aos atores sociais quanto ao pesquisador.

A partir dos caminhos apontados pelos autores para a análise das EN, o passo seguinte nos conduziu para a compreensão e interpretação dos dados, os quais têm como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas. Segundo Gil (2008, p. 56), a análise tem como “[...] objetivo organizar e sumarizar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”, e foi realizada por meio da triangulação dos dados.

Para Flick (2009), o termo triangulação refere-se à busca da compreensão de um fenômeno por duas ou mais perspectivas ou abordagens metodológicas. Na verdade, o que ocorre é o cruzamento das informações obtidas durante a fase de levantamento e geração de dados para ampliar as possibilidades de interpretação na pesquisa. Além disso, refere-se à combinação de diferentes tipos de dados no contexto das perspectivas teóricas que são aplicadas aos dados (Flick, 2009, p. 62).

Minayo (2010) explica que a triangulação de métodos é um procedimento analítico utilizado na interpretação de dados qualitativos, através do qual o pesquisador pode lançar mão de três técnicas de investigação, ou mais, com objetivo de ampliar o universo informacional acerca de seu objeto de pesquisa (Minayo, 2010), o que permite aumentar a qualidade da pesquisa qualitativa. Triangular significa então combinar e cruzar múltiplos pontos de vista, integrando a visão de vários “informantes” ao utilizar uma variedade de técnicas de produção de dados na pesquisa (Minayo, 2005).

Nessa direção, compreendemos que a triangulação de métodos, como estratégia de pesquisa que combina métodos, contribuiu pontualmente para a validação da pesquisa, uma vez que o objeto é analisado sob diferentes perspectivas, possibilitando maior aprofundamento na interpretação da temática pesquisada, aumentando, assim, a consistência das conclusões.

Marcondes e Brisola (2014) explicam que na análise por triangulação de métodos, está presente o *modus operandi* seguido na preparação do material produzido e na articulação de três aspectos para proceder à análise: o primeiro se refere às informações concretas levantadas, ou seja, aos dados empíricos, neste caso as narrativas dos(as) entrevistados(as); o segundo compreende o diálogo com os autores que estudam a temática, ou melhor, o diálogo com a base teórica do estudo; e o terceiro se refere à análise do contexto mais amplo e mais abstrato da realidade, neste caso as escolas e as comunidades quilombolas pesquisadas. Segundo os autores, é na articulação desses três aspectos que se procede à análise.

O processo inicial de análise dos dados envolveu três etapas: na primeira houve a preparação e a reunião dos dados produzidos, momento em que se transcreveu os dados qualitativos; na segunda houve uma pré-análise, ou seja, a sistematização e avaliação da qualidade dos dados produzidos; e na terceira foram elaboradas as categorias analíticas, de modo que se pudesse melhor exemplificar e explicar as dimensões adotadas no estudo.

As categorias analíticas que emergiram dos dados são provenientes das análises das entrevistas narrativas, das anotações do diário de campo e dos registros fotográficos. Os dados sistematizados permitiram a apreensão das seguintes categorias e subcategorias temáticas, conforme Quadro 6:

Quadro 6 - Categorização dos dados

Categorias	Identidade Quilombola	Educação Quilombola	Conhecimentos tradicionais
Subcategorias	“Nascido e criado”	“Tempo dos padres” (educação religiosa)	“Tempo da festa”
	“Pessoal do beiral”	“Tempo das empresas” (educação excludente)	“Tempo da bola”
	Proprietários da terra	Educação urbanocêntrica	Temporada da pesca esportiva

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O segundo momento do processo interpretativo envolveu uma análise mais contextualizada e triangulada dos dados (Gomes *et al.*, 2010). O objeto de estudo foi contextualizado, tendo em vista a realidade na qual está inserido. Houve uma leitura aprofundada do material selecionado, a fim de se obter uma “[...] visão do conjunto e ao mesmo tempo apreender as particularidades presentes nessa totalidade parcial”

(Gomes *et al.*, 2010, p. 205). Para tanto, foi necessário o diálogo com autores(as) que discutem as categorias que emergiram dos dados produzidos.

No terceiro momento do processo interpretativo, ocorreu uma reinterpretação, o que foi possível por meio da articulação entre os dados empíricos e os(as) autores(as) que tratam da temática, e da análise do contexto social, num contínuo movimento dialético permitindo uma compreensão mais ampla da realidade investigada.

5 TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS DE ORIXIMINÁ: IDENTIDADES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

O presente capítulo objetiva descrever as lutas e as resistências travadas no processo de regularização dos Territórios Quilombolas, a partir das narrativas dos(as) próprios(as) quilombolas, autodenominados(as) “nascidos(as) e criados(as)” nas Comunidades Quilombolas Cachoeira Porteira e Jarauacá, bem como demonstrar as investidas do grande capital sobre esses territórios e os impactos na vida da população quilombola. Acerca da relação com o território, para Mbembe (2001, p. 193) “[...] não há identidade sem territorialidade, que não seja a vívida consciência de ter um lugar e ser dono dele, seja por nascimento, por conquista ou pelo fato de ter se estabelecido em um dado local e este ter se tornado parte de sua autorrepresentação”.

Dessa forma, a conquista do território representa um marco fundamental pelo direito à terra, historicamente negado à população negra e quilombola deste país, juntamente a outros direitos sociais, conforme observado pelos povos quilombolas das comunidades investigadas. O direito ao território também possibilita o fortalecimento e afirmação da identidade quilombola, esta compreendida como identidade étnica, marcada pelas diferenças colonial e cultural, sob as quais imprimiram-se identidades negativas de subalternização, negação e exclusão, as quais ainda permeiam a memória coletiva desse grupo.

As constituições dessas identidades não estão desvinculadas das relações de poder mundial, consolidadas com o avanço do sistema capitalista e com as geoculturas do colonialismo, configurando “[...] *un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación bajo la hegemonía eurocentrada*” (Quijano, 2007, p. 94). Assim, as experiências coloniais deixaram marcas profundas na população negra escravizada, que ao longo dos séculos resistiu (e segue resistindo) às diferentes formas de violências de subalternização, sujeição, exclusão e negação.

Nessa direção, podemos interpretar as estratégias de resistências como um produto da colonização e, nesse aspecto, os quilombos foram a mais duradoura organização política de luta e resistência contra o sistema escravista no período colonial, e manteve-se vivo no decorrer das gerações seguintes (Moura, 2021). Na contemporaneidade, quilombo é sinônimo de luta contra as diferentes formas de discriminação frente à cidadania negada, “[...] é o que logrou uma reprodução, é o que se manteve mais preservado, é o que se manteve e ao quadro natural em melhores

condições de uso e é o que garantiu a esses grupos sociais condições para viverem independentes dos favores e benefícios do Estado” (Almeida, 2011, p. 87).

As estratégias de resistência criadas em cada quilombo foi o que possibilitou a existência dos que hoje constituem os Territórios Quilombolas de Oriximiná-PA. No período escravocrata, os negros fugidos das fazendas de Óbidos e Santarém encontraram nas cachoeiras um obstáculo natural e estratégico contra as expedições punitivas e, assim, formaram vários quilombos acima das cachoeiras Porteira e Pancada, no curso dos rios Trombetas e Erepecuru. As cachoeiras, juntamente com a floresta e os povos indígenas, transformaram-se em importantes aliados na luta pela sobrevivência, conforme narrativa de Nelton e Maria Izabel:

O índio conhece tudo isso aí, e era o índio que levava os negros porque os negros não conheciam nada aqui. Aí, quando era para ir pelos rios, era os negros, que os índios também não entendiam de cachoeira, mas agora eles são perigosos [risos]. Quer dizer, que aí se armaram, né, quando fosse pro mato, era só deixar por conta do índio; aí quando era pro rio, os negros tomavam conta, né. E aí se armaram os dois, índio e negros, para poder se salvar (Nelton Oliveira de Figueiredo, Comunidade Jarauacá, 3 de outubro de 2023).

Minha mãe era quilombola. Meu avô era quilombola, todos nós somos quilombolas puros mesmo, sem mistura com indígena. Só o meu avô que teve dois filhos com índias. No tempo do meu avô, o pai do meu avô ainda foi fugitivo que fugiam com outros escravos, né; aí se esconderam pra cá pra essas cachoeiras e se misturavam com os índios. Eles se ajudavam (Maria Izabel do Carmo Vieira dos Santos, Comunidade Cachoeira Porteira, 23 de agosto de 2023).

O historiador Eurípedes Funes pontua que a relação entre indígenas e quilombolas é permeada “[...] por uma convivência, ora conflituosa, ora de tolerância, que possibilitou trocas culturais perceptíveis nos *modus vivendi*, em particular no cotidiano das comunidades afro amazônicas” (Funes, 2015, p. 25). Dessas interações, houve troca de conhecimentos entre esses povos e relação de interdependência com a floresta; dentre elas, destacamos a habilidade de navegar por entre as corredeiras e, assim, o mundo acima das cachoeiras passa a ser o lugar seguro, de proteção, o espaço de liberdade.

Com base no intelectual indígena Ailton Krenak, compreendemos a conexão dos quilombolas do Trombetas com as cachoeiras – os indígenas, as matas, as águas, os bichos e todos os seres da floresta – como uma aliança afetiva “[...] que pressupõe afetos entre mundos não iguais” (Krenak, 2022, p. 82). Trata-se de uma conexão

ancestral de filhos e filhas para com uma mãe que os envolveu e protegeu com suas águas bravas, conforme os versos da música “Mãe Cachoeira”, a seguir, de autoria do quilombola Antônio Carlos Printes, da comunidade Abuí, região do Alto Trombetas, Território Quilombola Mãe Domingas.

Mãe Cachoeira

Ô, Mãe Cachoeira
Se não fosse você, eu não vivia feliz
Ô, Mãe Cachoeira
Você é terra santa do nosso país
 Você é a coisa mais linda
 Que sua beleza faz nos encantar
 Agora que a coisa mudou
 Fazem grandes projetos pra te derrotar
Ô, Mãe Cachoeira [...]
 Lá viveram nossos avós
 Com grandes farturas
 Sem preocupação
 Lá eles viviam felizes
 Eram libertos da escravidão.

Nos versos da música, percebemos a aliança afetiva com as águas bravas dos rios Trombetas e Erepecuru, possibilitando aos quilombolas “viverem em liberdade”, haja vista que as expedições punitivas fracassavam por desconhecerem os perigos das cachoeiras (Acevedo; Castro, 1998). Todavia, pós-abolição, o medo de perder a liberdade transformou-se no medo de perder a “cachoeira” para os megaprojetos arquitetados para o desenvolvimento da Amazônia, conforme denunciado nos versos da música.

Esse tempo, pós-abolição, é marcado pela descida dos quilombolas das águas bravas, ou seja, das regiões situadas acima das cachoeiras, para as águas mansas, constituindo suas moradias nas margens dos rios e lagos, não dependendo mais da proteção das cachoeiras, conforme as narrativas a seguir:

Minha mãe sempre dizia, na época da escravidão que veio os pais biológicos dela que vieram fugidos. A família Vieira, a família Santos, a família Cordeiro. Aí vieram fugindo. A família Cordeiro ficou lá embaixo e a família Vieira subiram, o dos Santos também, depois que acabou a escravidão vieram descendo (Justina dos Santos, Comunidade Cachoeira Porteira, 21 de agosto de 2023).

Minha mãe e meu pai, eles nasceram pra aí para o Erepecuru, eles moravam pra aí. E eles desceram, vieram desde a Cachoeira Pancada, foi descendo, né. No tempo que eles fugiram, os negros, eles fugiram, foram embora passaram da cachoeira da Pancada, lá em

cima. Nesse tempo eu nem existia. Aí, de lá, eles vieram baixando, né, conforme as coisas foi melhorando, eles vieram baixando. Vieram baixando, vieram baixando, até chegou no Erepecuru, e ficaram morando aí (Nelton Oliveira de Figueiredo, Comunidade Jarauacá, 3 de outubro de 2023).

Com a descida para as águas mansas, as relações com o outro, não quilombola, “os de fora”, tornaram-se mais próximas e, conseqüentemente, assimétricas. Os(as) quilombolas passaram a trabalhar principalmente no extrativismo da castanha para aqueles que se intitulavam os donos das terras, notadamente políticos e comerciantes da região. Esse tempo na literatura é compreendido como o “tempo dos patrões”, cujo sistema econômico dá-se pela patronagem (Carvalho, 2015).

Tais relações modificaram-se, paulatinamente, com a conquista da propriedade coletiva da terra. No entanto, até a chegada dessa fase que consideramos recente, constituíram-se comunidades permeadas por relações assimétricas de poder, de subserviência e subalternização entre os quilombolas e “os de fora”, os quais reforçaram a construção de identidades feridas (Mbembe, 2001).

O referido autor, ao analisar e criticar as diferentes formas com as quais se tentou construir e representar a identidade africana, constatou a presença de uma identidade ferida, vinculada a três eventos históricos: a escravidão, o colonialismo e o *apartheid*. E a eles, um conjunto de significados foi atribuído à identidade do sujeito, a saber: primeiro, o sujeito torna-se alienado de si mesmo, a ponto de tornar-se um estranho para si, relegado a uma forma inanimada de identidade (objetificação); segundo, ausência de bens, ou seja, a expropriação material; e terceiro, a degradação histórica, caracterizada pela “[...] humilhação, desenraizamento e no sofrimento indizível, mas também em uma zona de não-ser e de morte social caracterizada pela negação da dignidade, pelo profundo dano psíquico e pelos tormentos do exílio” (Mbembe, 2001, p. 174).

Observamos as marcas dessa identidade ferida nas narrativas dos quilombolas, mas também no não-dito, no silêncio, no olhar, nos gestos, nas reproduções assimétricas de poder entre os quilombolas e “os de fora”. É uma ferida aberta que ainda provoca dor e sofrimento na memória individual e coletiva dos “nascidos e criados” em Cachoeira Porteira e Jarauacá, mas também serve para unificar, desejar conhecer a si mesmo, reconquistar seu destino e pertencer a si mesmo no mundo (Mbembe, 2001).

Durante o processo de entrevista narrativa, a maioria dos(as) comunitários(as) entrevistados(as) demarcavam pertencer à comunidade com a expressão “nascido (a) e criado (a)”, e assim enfatizavam: “Sou nascida e criada e permaneço até agora”; “Sou nascida e criada, a gente morava do outro lado do rio”; “Sou nascido e criado, sim, senhora! Minha mãe era quilombola original”; “Eu já nasci aqui, Cachoeirense. Tô sendo Cachoeirense até hoje, nascida e criada”.

Percebemos, nessa autoidentificação, uma forma de resistência, pois, apesar das identidades negativas e pejorativas, construídas pelos “de fora”, conforme trazemos nas subseções seguintes, os(as) quilombolas, especialmente os(as) mais velhos(as), se reconhecem e se identificam como “nascidos(as) e criados(as)”, são eles(as) que rememoram o passado e, com a contribuição dos seus ancestrais, constroem a memória coletiva dos quilombolas do Trombetas.

Dessa forma, não temos a pretensão de realizar uma pesquisa histórica sobre a constituição dos denominados Quilombos do Trombetas, mas demonstrar que a constituição da identidade e pertencimento quilombola são atravessadas pelas sistemáticas opressões e violências experienciadas ao longo do tempo, caracterizadas por práticas de escravização, exclusão, subserviência e negação da dignidade humana. Compreendemos que essas experiências contribuíram para a construção de subjetividades negativas e a consciência de si no mundo.

Neste sentido, a conquista da terra marca um novo tempo, que consideramos em construção, e acena para a afirmação da identidade negada pelo outro. Tampouco significa ruptura com as experiências do passado, pois elas estão vivas nas lembranças dos continuadores dessa luta. Pelas narrativas, compreendemos que a identidade quilombola é atravessada pela relação com o outro, “os de fora”, e, ao longo do tempo, estes exerceram controle e poder de forma direta sobre os quilombolas, mas não sem lutas e resistências, conforme veremos nas subseções seguintes.

5.1 Os(as) nascidos(as) e criados(as): ancestralidade e memória coletiva dos Quilombolas do Trombetas

Para o intelectual Bispo dos Santos (2015, p. 19), “[...] o presente atua como interlocutor do passado e, consecutivamente, como locutor do futuro”. Nessa perspectiva, os caminhos trilhados pelos(as) “nascidos(as) e criados(as)” nos

Quilombos do Trombetas, até constituírem-se proprietários(as) da terra, os levaram a muitas fases, quais são atravessados pelas vivências do passado, direcionam o presente e ajudam a construir o futuro.

Do passado, nossos(as) interlocutores(as) carregam as histórias, as lutas e as resistências contadas por seus antepassados, ainda na condição de negros(as) fugidos(as), época em que constituíram vários quilombos acima das cachoeiras, nos altos dos rios Erepecuru, Curuá e Trombetas, e este, em especial, “configuraram-se como espaço das sociedades quilombolas, onde as autoridades governamentais tiveram pouco sucesso em suas expedições punitivas, empreendidas desde o início do século XIX” (Funes, 2015, p. 23).

Desse tempo, ficaram as lembranças das histórias das fugas. A cada quilombo descoberto, outro se formava mais acima das cachoeiras, o que garantiu a existência das atuais comunidades quilombolas de Oriximiná. Parafraseando Bispo dos Santos (2015), em seu livro "Colonização, Quilombos: modos e significações", mesmo que atestassem fogo contra elas, o povo e as comunidade resistiam:

Fogo!...Queimaram Atanázio,
Nasceu Maravilha.
Fogo!...Queimaram Maravilha,
Nasceu Turuna.
Fogo!...Queimaram Turuna.
Nasceu Campiche.
Fogo!...Queimaram Campiche,
Nasceu Poana...
E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades
que os vão cansar se continuarem queimando.
Porque mesmo que queimem a escrita,
Não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.
Mesmo queimando o nosso povo,
Não queimarão a ancestralidade.

Contudo, a ancestralidade dos antigos quilombos permanece viva nos modos de vida, nas expressões culturais, nas resistências, na auto-organização comunitária e, principalmente, na memória coletiva dos(as) moradores(as) das comunidades Cachoeira Porteira e Jarauacá. Sobre a memória coletiva, Halbwachs (2006, p. 26), assevera que “[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos”.

No entanto, para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos. É necessário que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras, para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum. Dessa forma, a memória coletiva contém as memórias individuais quando o sujeito se empenha a reconstruir e reorganizar suas lembranças, e inevitavelmente recorre às lembranças de outros, não apenas olhando para dentro de si mesmo, em conexão com um processo meramente fisiológico de reviver mentalmente fatos já vivenciados.

A memória, seja a individual ou a coletiva, está sempre limitada no espaço e no tempo (Halbwachs, 2006). Logo, a memória individual dos nossos interlocutores são narrativas carregadas de experiências vividas, ou assimiladas, colando à sua história as histórias de seus antepassados; assim, o passado é vivido e sentido pessoalmente; mas também lembrado de forma coletiva, como a experiência da escravidão (Funes, 2015).

As narrativas descritas nesta subseção são provenientes de quem ouviu e viu as marcas na pele de seus antepassados, sobretudo dos que vivenciaram o processo de escravização e luta pela liberdade. Desse modo, a violência provocada por essa tragédia histórica também deixou marcas profundas na subjetividade dos quilombolas das comunidades investigadas que, muito embora não tenham vivenciado tal violência, contribuíram para a construção de uma identidade ferida, conforme narrativas dos senhores Francisco e Ivanildo:

As crianças daquela época, da minha época, quando via um avião sobrevoar aqui, queriam correr, porque tava com aquele psicológico que era o branco que vinha escravizar o negro (Francisco Viana dos Santos, Comunidade Cachoeira Porteira, 12 de agosto de 2023).

Eu conversava muitos assuntos com ela [avó] que, aquele trauma, ainda estava muito presente na vida, né. Na relação de falar, praticamente o meu povo não gostava muito de falar fora dos quilombos, assim com o branco, eu que transmitia essa relação, essa conversa (Ivanildo Carmo de Souza, Comunidade Cachoeira Porteira, 22 de agosto de 2023).

A percepção do senhor Ivanildo Carmo de Souza, primeiro coordenador da comunidade Cachoeira Porteira, sobre a timidez, acanhamento, vergonha de falar do seu povo, foi algo perceptível durante as entrevistas narrativas, especialmente com as pessoas mais velhas. Algumas delas limitavam-se a respostas curtas, demandando

uma reelaboração da pergunta norteadora. Essa característica também foi observada nas andanças pela comunidade e, em menor proporção, no contexto escolar, haja vista que procurava me aproximar dos(as) alunos(as) e interagir com eles(as).

Foram essas conversas com a sua vó que despertaram no senhor Ivanildo o desejo de conhecer a história de seu povo, a sua ancestralidade. E o marco dessa jornada ancestral foi conhecer o quilombo Curuá, onde sua avó nasceu, o que foi narrado por ele:

Eu mesmo não sei uma explicação de como que me deu a intuição de conhecer [...] toda essa história que meu povo sofreu. Eu conversava muito com a minha avó, né, muito mesmo. Eu gostava muito dela; não era aquele filho criado com avó, mas ela conversava muito comigo, e começava a fazer contos para mim. E eu queria ver onde era o quilombo Curuá, onde ela nasceu. Aí eu fui. E assim, **quando eu cheguei lá, a gente sente os remorsos** [pausa]. Enfim [...], aí com aquilo eu não quis mais só saber do Curuá, e quis ir mais além (Ivanildo Carmo de Souza, Comunidade Cachoeira Porteira, 22 de agosto de 2023).

Essa busca ancestral vai ao encontro do pensamento de Mbembe (2021) como um desejo de conhecer a si mesmo e reconquistar seu destino, pois essa necessidade surge concomitante à luta pelo título da terra. Tais movimentos, realizados de forma individual e coletiva, fazem do senhor Ivanildo uma referência sobre a história da comunidade Cachoeira Porteira, especialmente sobre o processo de titulação, questões que não estão desvinculadas da memória coletiva da comunidade.

Contudo, junto ao desejo de conhecer a si mesmo, marcado pelo sentido de pertença e construção de uma territorialidade, vem o sentimento de dor e sofrimento, provocados pelas práticas de desumanização durante a escravidão. O remorso, o trauma verbalizado nas narrativas, complementam-se pelo não-dito, pelo silêncio; isso é acentuado também pela voz embargada, pela emoção, mudanças corporais, a exemplo da lembrança do “tempo das candeias” (Acevedo; Castro, 1998), trazidas pelo senhor Nelton Oliveira Figueiredo, na comunidade Jarauacá:

No tempo dos escravos, colocava aquela [...] uma banha na mão da pessoa, e com um murrão acendiam para aguentar, assim, pro branco comer ou fazer qualquer trabalho de noite. Era a candeia que tava na mão dele, aceso [semblante carregado de tristeza], a minha bisavó foi. Ela tinha as marcas de queimado na mão. Ela tinha, igual como a mão de Cristo pregado, quando morreu, a mão dela [um sorriso de tristeza]. Ela mostrava ferro, ferrada aqui no apá dela [mostrando a região da

omoplata], pra não misturá, igual boi, pra não misturá com outro (Nelton Oliveira de Figueiredo, Comunidade Jarauacá, 3 de outubro de 2023).

Na ocasião da entrevista narrativa do senhor Nelton Oliveira de Figueiredo, estavam presentes o diretor da escola, juntamente com mais três professoras. A crueldade dessas práticas deixou a todos e todas em silêncio e entristecidos(as), diante do tratamento desumanizador recebido pelos(as) seus(suas) antepassados. Na escuta dessas narrativas, carregadas de dores e sofrimentos, em muitas ocasiões senti-me desconfortável, a ponto de bloquear o processo de escrita; até compreender que elas não atravessam somente os quilombolas, mas também a mim.

As marcas físicas não foram as únicas marcas deixadas pelo processo de escravização, pois juntamente com elas vieram um conjunto de ações desumanizadoras que impediram e ainda impedem a população negra e quilombola de viver dignamente. Com efeito, em contraposição, as experiências de dor e sofrimento dos antepassados trazem uma força ancestral de lutas e resistências, mas também de conhecimentos, formando uma rede de compartilhamento de ajuda mútua, denominada de puxirum ou mutirão, praticada entre os quilombolas desde o tempo das fugas. Essa ajuda mútua foi destacada pela senhora Joana e pelo senhor Ivanildo:

A gente olha, né, e vê como que eles subiram essas cachoeiras, né [expressão de espanto, surpresa]! Os negros já sofreram, continua sofrendo...força pra subir essas correntezas, no remo, sem rabetá, a luta pela sobrevivência, pra poder sobreviverem. A mamãe contava da mãe dela, da vó com o avô dela, vinham no remo pra cá, fugidos (Joana Adão da Costa, Comunidade Cachoeira Porteira, 18 de agosto de 2023).

Minha vó dizia que lá [Santarém] tinha uns senhores que estavam exclusivos para receber esses negros quando desciam para levar os produtos, né. É, para fazer trocas com alimentação, roupas, essas coisas e depois trazia numas barcaças, como minha vó falava, e traziam de volta pra cá. Eles viajavam muito a noite e na época de cheia para facilitar o percurso e também para se defenderem de uma possível captura (Ivanildo Carmo de Souza, Comunidade Cachoeira Porteira, 22 de agosto de 2023).

Nessas viagens em busca de suprimentos, percebemos as estratégias de defesa utilizadas para não serem surpreendidos pelas expedições punitivas. As viagens eram realizadas no período da enchente dos rios, por haver mais rotas de fuga, e à noite. Atualmente, as viagens noturnas são um hábito comum entre os/as

quilombolas, mas trata-se de uma prática ancestral. Ainda sobre esses conhecimentos aprendidos com as experiências do passado, o senhor Ivanildo Carmo de Souza compartilha mais um ensinamento aprendido com a sua avó:

Minha vó dizia assim, hoje lembro dessa frase dela, que ela usava: nunca senta de frente com um branco porque nunca a gente tá escapo ainda. Ela dizia, sempre tu senta para conversar com ele um pouco assim [colocou a cadeira na diagonal em relação a mim] porque tu tens chance de escapar, mas de frente não, jamais [emocionado] (Ivanildo Carmo de Souza, Comunidade Cachoeira Porteira, 22 de agosto de 2023).

Assim, podemos perceber que a desumanização provocada pelo processo de escravização não deixou somente sequelas físicas nos corpos, mas também psíquicas, a ponto de deixar o corpo em constante estado de alerta, ou seja, vigilante às intenções do outro, o branco, “porque nunca a gente tá escapo”. Com isso, constatamos que essa experiência desumanizadora está presente na memória coletiva das comunidades quilombolas; bem como a força, as lutas e as resistências dos seus ancestrais.

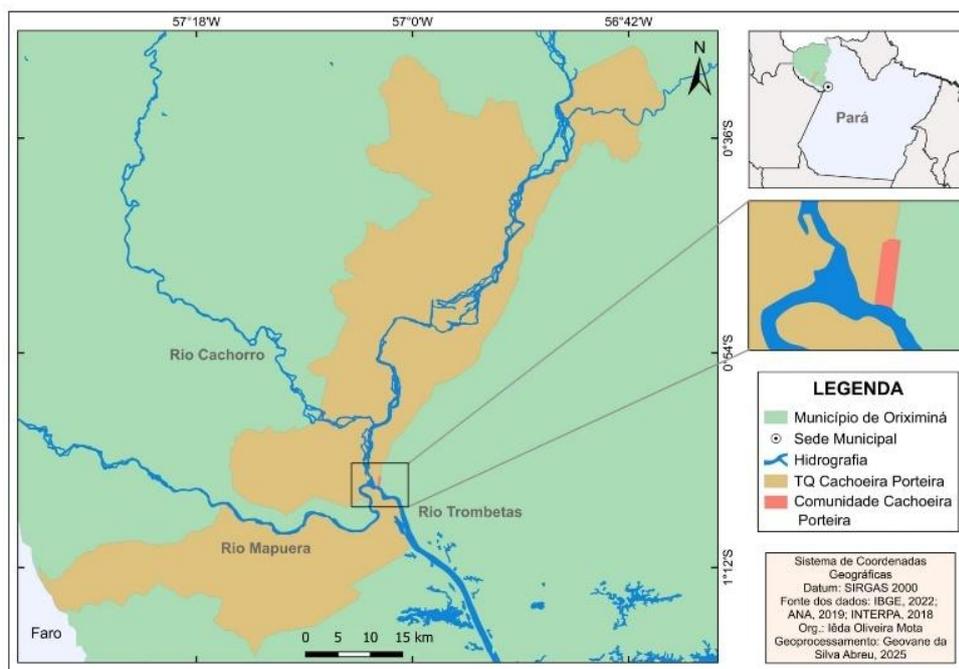
Na contemporaneidade, podemos considerar que essa força ancestral também contribuiu para as lutas e resistências, diante das novas relações formadas. O inimigo, no entanto, não é mais o colonizador, mas o grande capital, com guarida dos aparelhos ideológicos do Estado. Ele continua a avançar sobre os espaços ocupados pelos povos e comunidades tradicionais de forma predatória, exploratória, desconsiderando suas gentes, modos de vida, e os territórios como parte da sua identidade, conforme abordamos no processo de constituição das comunidades Cachoeira Porteira e Jarauacá.

5.2 Pessoal do beiral e “os de fora”: a constituição da Comunidade Quilombola Cachoeira Porteira

A Comunidade Quilombola Cachoeira Porteira (CP), situada à margem esquerda do rio Trombetas, é a última comunidade quilombola da região do Alto Trombetas, pertencente ao Território Quilombola Cachoeira Porteira, mapa 3. Seu título foi outorgado (como individual), no dia 28/02/2018. Partindo do porto da cidade de Oriximiná, a subida pelo rio Trombetas é caminho obrigatório para se chegar à essa

comunidade. E, por essa razão, a viagem não é medida em quilômetros, mas em horas. A depender do tipo de embarcação, podemos ultrapassar 15h de viagem. O Mapa 3, a seguir, mostra o desenho do território e a Comunidade Quilombola Cachoeira Porteira.

Mapa 3 – Mapa da localização da comunidade Cachoeira Porteira.



Fonte: Organizado pela autora (2025) e elaborado por Geovane Abreu (2025).

Subir e descer os rios faz parte dos modos de viver e fazer da população quilombola, tornando-se uma prática incorporada à organização da vida. Dessa forma, a comunidade Cachoeira Porteira, assim como a maioria das comunidades quilombolas, possui barcos específicos para o transporte de pessoas, denominados “barcos da linha”. A vila de Cachoeira Porteira possui dois barcos da linha, cuja subida da cidade para a comunidade ocorre às terças e sextas-feiras, e as descidas aos domingos e sextas-feiras. Outra alternativa é o frete de lanchas particulares ou a compra de passagens em barcos de comunitários que residem nas proximidades ou na própria comunidade.

Meu deslocamento da cidade à comunidade foi no barco de comunitários. Para isso, comprei uma passagem no barco do coordenador da comunidade, senhor Rubens Cordeiro. Saímos do porto da cidade de Oriximiná no dia 10 de agosto de 2023, às 11h40min, rumo ao Alto Trombetas, em uma viagem que durou mais de 15h,

para uma imersão de 17 dias na comunidade CP. Além do coordenador da comunidade e sua família, estavam presentes na embarcação a diretora da escola e familiares, o coordenador pedagógico e mais três passageiros.

Por se tratar de uma viagem longa, o tempo era preenchido de muitas formas: rodas de conversas, planejamento entre a equipe escolar, leituras, contemplação das paisagens, que se modificavam com o avançar das horas e à medida que subíamos o rio Trombetas. O fato de conhecer a maioria dos passageiros ali presentes, me permitia conversar, trocar experiências, e indagar sobre o caminho com mais desenvoltura; por outro lado, as pessoas sabiam que eu estava ali para “investigar” e, isso, por vezes, deixava as conversas mais formais.

Chegamos ao porto da comunidade Cachoeira Porteira às 2h10min do dia 11 de agosto. Assim que chegamos, algumas pessoas desembarcaram e foram para suas casas. Mas esperei amanhecer para conhecer minha nova moradia, a casa da professora Adriana Moda, gestora da escola, que gentilmente me ofereceu hospedagem. Pela manhã, acordei bem cedo ao som das águas da cachoeira e uma neblina bem característica do bioma Amazônico.

Chegar no porto de Cachoeira Porteira, e olhar em direção à nascente do rio Trombetas, dá-nos a sensação de que chegamos ao “fim da linha”, como bem descreveu o senhor Raimundo Adão de Souza, pois estamos diante de um terminal que interliga a outros terminais:

Ela é considerada um terminal [...]. A senhora chegou aqui em Cachoeira Porteira, se a senhora quiser ir pro Mapuera, a senhora vai sair daqui; se a senhora precisar ir para o rio Cachorro, a senhora vai sair daqui; se a senhora precisar ir para o rio Grande; a senhora vai sair daqui (Raimundo Adão de Souza, Comunidade Cachoeira Porteira, 16 de agosto de 2023).

A Figura 1, a seguir, retrata o porto de Cachoeira Porteira:

Figura 1 – Porto de Cachoeira Porteira.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

De fato, Cachoeira Porteira é esse “terminal” de parada obrigatória, haja vista que para continuar subindo o rio Trombetas, e seus afluentes, há necessidade de trocar de embarcação, ou seja, substituir os barcos por lanchas ou por canoas de madeira, confeccionadas e utilizadas pelos povos indígenas, devido à formação, à direita, de uma extensa corredeira com grande volume de água, formada pelo encontro dos rios Mapuera e Trombetas.

Nesse espaço, o encontro dos rios simboliza o encontro dos povos indígenas e quilombolas que, ao longo dos séculos, desenvolveram estratégias de sobrevivência e relações de interdependência com a natureza. A transposição desse obstáculo natural possibilitou aos descendentes de africanos escravizados do Baixo Amazonas refúgio e proteção nas cachoeiras do rio Trombetas e rio Curuá, frente às expedições punitivas das autoridades governamentais, empreendidas desde o início do século XIX, conforme Acevedo e Castro (1998).

Com a abolição da escravidão, os negros fugidos desceram o rio Trombetas e foram formando moradias às margens dos rios, lagos e igarapés. Conforme as narrativas dos comunitários, as moradias não eram concentradas em núcleos de casas, mas dispersos em várias localidades: “Nós morávamos assim, afastado; um morava aqui, outro morava ali, um negócio de 10km, 2km longe do outro” (Raimundo Adão de Souza, Comunidade Cachoeira Porteira, 16 de agosto de 2023); “Tinha

pouca gente aqui, aqui morava umas cinco famílias” (Justina dos Santos, Comunidade Cachoeira Porteira, 21 de agosto de 2023).

A senhora Justina dos Santos, filha de uma das primeiras moradoras da comunidade, afirma que havia poucas famílias na localidade e as mudanças ocorreram a partir da chegada das empresas. Assim ela descreve:

Foi juntado gente. Veio chegando gente. O pessoal de fora veio fazendo casa. Aí tinha uma vila do pessoal que trabalhava na empresa, trouxeram sua família. Depois eles abriram a perimetralzona aqui, aí foi chegando mais gente. **Morador que tinha aqui, primeiro, logo que eles abriram, era a mamãe, o Valdemar Viana e a titia Joana, mãe do Valdemar. Só** (Justina dos Santos, Comunidade Cachoeira Porteira, 21 de agosto de 2023).

A abertura da “perimetralzona”, mencionada pela senhora Justina, corresponde à primeira implantação dos grandes projetos na calha do rio Trombetas. A empresa Andrade Gutierrez, “contratada pelo antigo Departamento Nacional de Estradas e Rodagens – DNER, chega a Cachoeira Porteira para implantar o trecho de 220 quilômetros da BR-163, ligando Cachoeira Porteira à BR-210 (conhecida como Perimetral Norte)” (Farias Júnior, 2022, p. 370).

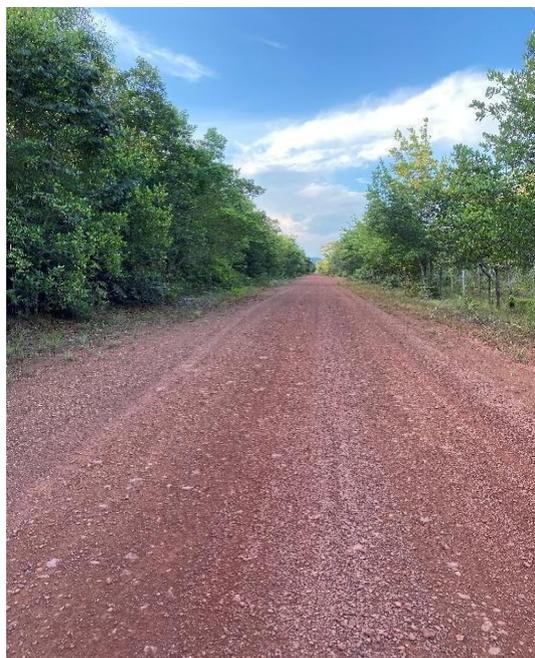
Essa obra compõe os megaprojetos para o desenvolvimento da Amazônia, colocados em curso a partir década de 70, os quais desconsideraram os impactos na vida da população local. Atualmente, a “perimetralzona” é uma estrada com mais de 200km abertos na floresta, sendo a principal rua da comunidade (Figuras 2 e 3) e que dá acesso ao Território Indígena Trombetas Mapuera. É possível verificar essa rua principal nas figuras a seguir:

Figura 2 – BR-167, rua principal da Comunidade Quilombola Cachoeira



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Figura 3 – BR - 167



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Segundo Farias Júnior (2022), o resultado dessa política gerou megaprojetos inconcludentes que impactaram e transformaram a vida dos quilombolas da Comunidade Quilombola Cachoeira Porteira e região do Alto Trombetas. Para o autor, “inconcludência não significa, todavia, uma paralisação absoluta nas atividades previstas e pode ser lida como uma ameaça constante e renovada ao modo de viver e fazer desses povos” (Farias Júnior, 2022, p. 14).

A presença da empresa Andrade Gutierrez, em agosto de 1973, marca as transformações ocorridas nos modos de viver e de se relacionar nesse espaço, compreendido como uma comunidade. Antes da empresa, eles viviam em pequenos grupos familiares, organizados em diferentes localidades; sobreviviam na inter-relação com a natureza, cujas atividades se materializavam em práticas sociais, como a pesca, a caça e extrativismo do breu e cipó, com destaque para a castanha-do-Pará, que se consolidou como a principal fonte de renda na época. E ainda hoje contribui com a renda de muitas famílias na região.

“O tempo da empresa”, “o tempo da firma” ou “o tempo da Andrade Gutierrez”, como é lembrada essa época pelos moradores(as), é o tempo da formação da Vila de Cachoeira Porteira, o tempo dos serviços, do emprego, do trabalho remunerado. Os

senhores Raimundo Adão de Souza e Manoel Corino dos Santos descrevem bem esse período:

A Andrade Gutierrez chegou aqui oferecendo escola, oferecendo trabalho, oferecendo supermercado, transporte. Então o que aconteceu, o que nós tínhamos que fazer? Porque nós morávamos assim, espalhado, ribeirinho, a senhora está entendendo como é? Aí nós viemos chegando, porque nós queríamos, como estou lhe dizendo, de 70 pra cá, não existia escola pelos interiores, então chegou em 73 escola pros nossos filhos aqui, poxa, nós abrimos os braços e demos glória a Deus (Raimundo Adão de Souza, Comunidade Cachoeira Porteira, 16 de agosto de 2023).

Ela dava muito recurso aí para o pessoal, facilitava mais do que agora (Manoel Corino dos Santos, Comunidade Cachoeira Porteira, 15 de agosto de 2023).

A expectativa de melhorar as condições de existências, proporcionadas pelos serviços e trabalhos oferecidos pela empresa, gerou um processo migratório das famílias do entorno para mais próximo da vila da Andrade Gutierrez. Além da migração da população local, houve a chegada de pessoas de outros municípios e estados, denominados pelos quilombolas de “os de fora”, especialmente para suprir os trabalhos que demandavam mão de obra qualificada. Os chamados trabalhos braçais eram destinados à população quilombola e aos ribeirinhos. Além da Andrade Gutierrez, instalaram-se no espaço da comunidade as empresas Eletronorte e Cargil.

Contudo, esse tempo é marcado nas narrativas dos(as) entrevistados(as), nas rodas de conversas com comunitários e nas estruturas físicas presente na comunidade, como a quadra, as madeiras das casas, a antiga piscina do clube, a caixa d’água, e pelas marcas deixadas pela passagem da Andrade Gutierrez. E, por essa razão, quando os(as) entrevistados(as) referem-se ao “tempo da empresa”, estão se referindo ao “tempo da Andrade Gutierrez”.

Nesse tempo, conforme as narrativas, as empresas estruturaram uma vila de casas para os seus funcionários, especialmente para aqueles que não eram das comunidades, ou seja, “os de fora”. Do mesmo modo, garantiram acesso à escola, hospital, supermercado, abastecimento de água, energia elétrica, clube de lazer e segurança. O fluxo de pessoas em Cachoeira Porteira era tão grande que houve necessidade de um destacamento da polícia militar para servir e proteger “a população”. Posteriormente, esse local foi utilizado como um ponto de inclusão digital,

onde funcionou por um tempo a internet da comunidade. As figuras 4 e 5 mostram onde funcionou esse ponto de inclusão:

Figura 4 – Antigo Box da Polícia Militar de Cachoeira Porteira.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Figura 5 – Vista lateral do Box da Polícia Militar de Cachoeira Porteira.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

A presença desse aparelho ideológico do Estado, localizado do lado esquerdo da estrada, controlava a passagem, possuindo como obstáculo uma guarita, denominada pejorativamente pelos quilombolas de “pau do guarda”, manifestando uma forma de indignação frente ao cerceamento do seu direito de ir e vir, pois eles sempre precisavam informar ao guarda, que controlava a guarita, o motivo da visita. Simbolicamente, a guarita segregava os espaços entres os moradores da vila e os(as) quilombolas, haja vista que os quilombolas organizaram suas moradias no início da “perimetralzona”, mais próximas ao porto.

Dessa organização do espaço surgiram novas formas de identificar os(as) quilombolas, tais como: “moradores da vila dos pretos”, “pessoal do beiral”, “pessoal do beiradão”, entre outras denominações pejorativas, como “vila dos macacos”. A senhora Sebastiana da Silva Ribeiro observa essas formas de exclusão:

O “pessoal do beiradão”, era assim que os negros eram vistos, eles eram muito excluídos. Só frequentavam esses espaços para comprar

as coisas no supermercado ou quando acontecia um acidente, no caso de emergência mesmo. Na escola Vera Andrade só estudava os filhos daqueles que trabalhavam nas empresas; o clube também era privilégio dessas mesmas pessoas e, apesar de eu estar ali, de frequentar, eu me sentia muito mal porque eu tinha um contato muito direcionado com o pessoal do beiradão, que até então, a gente não era visto como comunidade, era vila né, era vila (Sebastiana da Silva Ribeiro, Comunidade Cachoeira Porteira, 19 de agosto de 2023).

A narrativa da senhora Sebastiana da Silva Ribeiro, filha de um dos trabalhadores da empresa, ressalta os processos de exclusão vivenciados pela população quilombola no tempo da empresa. Embora, os(as) entrevistados(as) lembrem “o tempo da empresa” como bom, considerando as oportunidades de trabalho e serviços, como a educação escolar¹⁷, para os(as) filhos(as) dos(as) quilombolas, a facilidade de comprar alimentos na própria comunidade sem precisar deslocar-se até a cidade, e os atendimentos de saúde, ainda que de forma restrita, como nos disse a senhora Ivânia Pereira de Jesus: “Tinha hospital, hoje a gente não tem nem posto”.

No entanto, “o tempo da empresa”, ideia reforçada pelo abandono do estado, evidencia ali os impactos da colonialidade do poder e do ser, marcados sobretudo pela imposição de um padrão de viver que não se sustentou e continuou marcando uma diferença que repercutiu no modo de viver e ser tradicional da comunidade. Tal padrão ajudou a reforçar identidades pejorativas, condições de subalternidade e subserviência nas relações de trabalho, reforçando, ainda, estereótipos, e afastou abruptamente os quilombolas dos modos de vida tradicionais. Antes da empresa, a vida se apresentava mais dificultosa, como eles dizem. A chegada “do progresso”, no entanto, facilitou a vida e contribuiu para a construção de subjetividades mais positivas, no que se refere aos modos de viver e fazer desse tempo.

No entanto, Farias Júnior (2022) pontua que os quilombolas não ficaram pacíficos frente às investidas do capital na Amazônia e lutaram, principalmente ao perceberem que perderiam o seu espaço de segurança. Os estudos Acevedo e Castro (1998), e mais recentemente Farias Júnior (2022), apontam que os impactos ambientais provocados pela BR-167 e a possível construção da usina hidrelétrica em Cachoeira Porteira, denunciados na mídia, foram paralisando a atuação da Andrade

¹⁷ São aprofundados na subseção 5.2.1, que trata dos “tempos e espaços escolares – caracterização da Escola Quilombola Constantina Teodoro dos Santos, comunidade Cachoeira Porteira”.

Gutierrez, mas foi a mudança da matriz energética da MRN que ocasionou a retirada da empresa.

Mediante a declinação dos projetos na região, as empresas foram se retirando do espaço e, em 1989, a Andrade Gutierrez abandonou o local, depois de 15 anos de atividades em Cachoeira Porteira. Contudo, manteve-se o domínio na área ocupada pela empresa, o que era configurado pela presença de 3 responsáveis, que fiscalizavam o patrimônio ali construído pela empresa. Essa partida, além das profundas transformações na vida dos quilombolas, provocou um sentimento de desamparo e desalento na população que ali ficou. Esses sentimentos podem ser comprovados nas narrativas das senhoras Sebastiana da Silva Ribeiro e Rosineide Cordeiro Rocha:

Ah, professora, me lembrou muito do dia 13, da abolição da escravidão, né. O negro no dia seguinte feliz porque estava liberto, mas não sabia pra onde ir porque não tinha um terreno, não tinha uma casa, né. O povo aqui em Cachoeira Porteira ficou assim também, sem rumo, sem uma direção, quando as firmas foram embora, voltaram pro extrativismo, pra castanha, né, e foram tentando; foi um recomeço na vida do povo que até então já estavam acostumados. Um tinha uma vendinha de uma coisa aqui, outro pegava seu peixe aqui, vendia pra firma ali [...] outros trabalhavam, tinham seu empreguinho lá dentro; não era aquele cargo, mas tinha o seu trabalhinho lá [...] (Sebastiana da Silva Ribeiro, Comunidade Cachoeira Porteira, 19 de agosto de 2023).

Foi muito triste. Eles desocuparam todas as casas de lá da empresa, aí as pessoas foram saindo. Eles foram embora e deixaram tudo, e o que foi mais triste, as casas ficaram lá abandonadas e foi se acabando, eles não deram [...] acho que depois de uns 10 anos, já estava caindo, eles resolveram dar para a comunidade [...] (Rosineide Cordeiro Rocha, Comunidade Cachoeira Porteira, 21 de agosto de 2023).

Junto ao desamparo provocado pela partida da empresa, nota-se também um sentimento pela perda material, simbolicamente manifestado nas casas abandonadas, que expressam a perda dos serviços que chegaram à comunidade, visto que, até a chegada dos grandes projetos, essa população era ignorada pelo poder público como sujeitos de direitos. Desse tempo, ficaram as transformações ocorridas nos modos de viver; mas uma nova organização política se formou, agora não moravam mais espalhados, mas juntos em comunidade, a Comunidade Quilombola Cachoeira Porteira.

Atualmente, a Comunidade Quilombola é constituída por 189 famílias¹⁸, organizadas em uma vila de casas ao longo da estrada, rua principal da comunidade. A maioria da população reside na vila, em moradias predominantemente construídas de madeira; alguns comunitários(as) moram no entorno e precisam utilizar embarcação para se deslocarem até a vila.

Os(as) quilombolas de Cachoeira Porteira são representados(as) pela Associação dos Moradores da Comunidade Remanescente de Quilombo Cachoeira Porteira (AMOCREQ - CPT), com mais de 20 anos de fundação. A associação possui um coordenador e uma equipe administrativa, eleitos democraticamente para representar os interesses dos associados por um pleito de dois anos, como nos disse o coordenador atual, senhor Rubens Cordeiro Rocha: “é uma mini prefeitura, o coração da comunidade”. As figuras 6 e 7 mostram a sede e elementos que representam a associação da comunidade:

Figura 6 – Sede da AMOCREQ – CPT.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Figura 7 – Bandeira da AMOCREQ –



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Nesta sede está instalado o provedor de internet da comunidade, disponível somente nos horários de funcionamento da associação, em virtude da energia elétrica, via sistema solar, não ser suficiente para uso 24h. Contudo, no horário (18h às 23h) de fornecimento de energia elétrica da comunidade, via gerador movido a óleo diesel, essa internet é ligada; momento em que há a concentração de um grupo maior de pessoas próximo à associação, principalmente os mais jovens, para se conectarem à internet.

¹⁸ Conforme Comissão Pró-Índio de São Paulo: <https://cpisp.org.br/cachoeira-porteira/>, consultado em 28 de fevereiro de 2025.

Nas minhas caminhadas pela rua principal e suas variantes, observei que havia diferenças na organização do espaço entre os comunitários, expressadas nos tipos de moradias, na localização dos espaços de uso comum e nos modos de vida. Percepção que, com o passar dos dias, foi confirmada pelos moradores e, posteriormente, nas narrativas. Desse modo, a comunidade, simbolicamente, divide-se em três grupos de moradores, tendo como referência o porto: “os de baixo”, que residem no início da rua principal, próximo ao porto; “os do meio”, situados mais ao centro, próximo aos espaços de uso comum; e “os do morro”, que residem na parte de cima da rua principal, distante do porto e afastados da maioria dos serviços da comunidade.

Sobre essa forma de organização dos grupos de moradores, a senhora Justina dos Santos Rubens e o senhor Rubens Cordeiro Rocha assim comentam:

Eles também pouco se entrosam com a gente, alguns agora que já estão assim se entrosando com a gente. Eles querem ter o espírito de rico, mas eles não são. Tem uns que não, eles não saiam daqui, é vizinho. Mas tem uns que não querem circular para cá, acho que só pode ser um preconceito, só pode ser [...] (Justina dos Santos, Comunidade Cachoeira Porteira, 21 de agosto de 2023).

Essa equipe que chamam de morro, eu vejo o familiar constante ali no seu dia a dia. Por exemplo, ali no morro, eles são pessoas assim, pegaram bastante peixes, se tem 15 famílias, todo mundo come, uma união total. A equipe de baixo, ela é individualizada. É meu e é só meu. Não tem meu vizinho, não tem o outro, entendeu? A gente é acostumado a falar que tem equipe de baixo, do meio e morro, entendeu? O meio ali, é a galera da escola, fica ali centralizado aquele meio, entendeu? Então assim, a equipe do morro são pessoas muito tradicionais, que todos eles trabalham na coleta da castanha, sabe, é uma coisa alegre [...] (Rubens Cordeiro Rocha, Comunidade Cachoeira Porteira, 22 de agosto de 2023).

Chama a atenção na narrativa do coordenador da comunidade a classificação, como tradicionais, em decorrência dos modos de fazer e viver dos moradores do morro, afirmado por meio do extrativismo, da pesca, da coletividade, da alegria e do desinteresse pelo acúmulo de bens materiais. Como diria Bispo dos Santos (2023), um modo de vida onde se preserva saberes orgânicos de ver, fazer, sentir e viver, de compartilhar a vida. Por outro lado, a percepção da senhora Justina dos Santos, moradora do morro, é de que são tratados com diferença, ainda que velada. Estaria a

Comunidade Quilombola negando os modos tradicionais? Quais são os outros modos de existência da comunidade?

Os modos de viver e fazer dos quilombolas de Cachoeira dividem-se, predominantemente, em dois tempos: “o tempo da castanha”, período compreendido de fevereiro a junho; e “o tempo do turismo”, de julho a novembro. Turismo, denominação dada pelos(as) quilombolas(as), refere-se à prática de pesca esportiva desenvolvida na comunidade. Estive em campo nessa temporada; e era perceptível as modificações que essa atividade provocava na rotina da comunidade.

O turismo estava presente nas rodas de conversas, nas novas ocupações de trabalho, no embarque e desembarque de mercadorias no porto, na preparação das castanhas cristalizadas para vender aos turistas, nos aviões e lanchas que chegavam, e também nos conflitos entre os comunitários. É uma prática que movimenta a comunidade e, por essa razão, tais questões serão discutidas na subseção 5.1, intitulada “Temporada de Pesca Esportiva – da experimentação ao Turismo de Base Comunitária”.

Para além da prática emergente do turismo, os modos de viver e fazer se materializavam pelo extrativismo, como a coleta de castanha, caça, pesca, fabricação de farinha, confecção de artesanatos, pelos pequenos comércios na comunidade, banhos nas cachoeiras e igarapés, por lazer, ou simplesmente pela ausência de água encanada nas casas. É contraditório que uma comunidade localizada em uma região com potencial para a construção de uma hidrelétrica, não possua água encanada de forma regular nas casas.

O fornecimento de água na comunidade chega às residências por dois caminhos. O primeiro, proveniente de uma localidade denominada mina. Trata-se do reservatório de água do tempo da empresa, ou seja, um sistema antigo, que apresenta problemas na tubulação e na estrutura como um todo, ocasionando um fornecimento de água precário. Outro aspecto sobre esse abastecimento é que ele não atende toda a comunidade, haja vista que era esse reservatório que atendia aos funcionários(as) que residiam na vila da empresa, ou seja, não contemplava na época “o pessoal do beiral” e, por essa razão, só alcança os(as) moradores(as) “do morro” e algumas casas “do meio”.

O segundo provém de uma bomba d’água, localizada em um pequeno flutuante, em uma área do porto, movida a óleo diesel. Esse sistema também não alcança toda a comunidade, mas atende os moradores “de baixo” e “os do meio”, onde

está situada a escola. A falta de água encanada nas casas e na escola foi um problema recorrente durante a estada em campo e se apresentou desde o primeiro dia, pois a bomba d'água estava na retífica para manutenção e chegou junto comigo na comunidade.

No sábado, 11 de agosto de 2023, era intenso o vai e vem dos(as) moradores(as) em motocicletas ou a pé, transportando baldes, bacias cheias de louças, e sacos com roupas para lavar no rio Trombetas e igarapés, situação que se repetiu em outros momentos. Os que residiam próximo ao porto deslocavam-se para o porto; “os do morro” deslocavam-se para um igarapé, chamado cachoeirinha. Como observadora em campo, vivenciei essa experiência, especialmente para tomar banho. Juntava-me às famílias e seguia para o porto ou cachoeirinha, pois, para mim, era uma oportunidade de conhecer a comunidade por outros caminhos, conversar com os(as) moradores(as) e compreender os impactos dessa problemática no cotidiano. Foi nesses encontros que descobri como funcionava o fornecimento de água para a comunidade, situação aprofundada nas entrevistas narrativas.

Por outro lado, também era intenso o trabalho coletivo de um grupo de homens para construir um novo flutuante para a bomba, retirá-la do barco e colocá-la em funcionamento. As figuras 8, 9 e 10 evidenciam momentos desse processo de construção:

Figura 8 – Mutirão para construção do flutuante da bomba d'água.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Figura 9 – Mutirão para retirada da bomba d'água do barco.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Figura 10 – Flutuante da bomba d'água.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

O trabalho de construção do flutuante durou todo o final de semana e revelou uma prática ancestral dos(as) quilombolas, a prática do puxirum ou mutirão. Apesar dos esforços do grupo, a bomba não funcionou plenamente, problemática que foi solucionada, em parte, com a vinda de um técnico da cidade, pois próximo ao final da estada em campo, a bomba apresentou problemas novamente.

Essas contradições vivenciadas pelos(as) moradores(as) de Cachoeira Porteira são o reflexo da lógica de “desenvolvimento” para a Amazônia, decorrente da exploração dos seus recursos naturais para fins mercadológicos, ignorando suas gentes e o direito a uma vida digna, onde não há o envolvimento das pessoas no processo, com o objetivo de melhorar as condições de suas existências, de fortalecê-las para a defesa do seu território; ao contrário, o objetivo é o seu próprio desenvolvimento (Bispo dos Santos, 2023).

Como exemplo, há na comunidade uma pista para aviões de pequeno porte construída no “tempo da empresa”. Atualmente esse espaço serve, prioritariamente, “aos de fora” que chegam para o turismo de pesca esportiva. A utilidade desse espaço para os(as) moradores(as) só é possível quando ocorre alguma emergência de saúde ou para a recepção de agentes do Ministério Público Federal (MPF) e Ministério Público Estadual (MPE). No tempo presente, esse espaço é utilizado para a venda de

castanhas pelos(as) quilombolas, e de artesanatos pelos povos indígenas. As figuras 11 e 12 mostram esse espaço:

Figura 11 – Terminal do aeroporto da Comunidade Quilombola Cachoeira



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Figura 12 – Pista do aeroporto da Comunidade Quilombola Cachoeira



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

No que concerne aos espaços de socialização da comunidade, destaca-se o barracão, figura 13 e 14, onde são realizadas as assembleias da associação, os festejos e os encontros com os(as) comunitários(as), envolvendo um grupo maior de pessoas. Em frente ao barracão está a Igreja Católica de Nossa Senhora de Fátima, padroeira da comunidade, cujo festejo é realizado em maio, Figura 15. Embora a maioria se identifique como católico, durante os dias que estive na comunidade não vi a igreja aberta. Concomitantemente, a igreja evangélica estava em plena atividade, realizando encontros durante a semana e cultos aos domingos, Figura 16. As figuras 15 e 16 mostram onde as atividades religiosas são realizadas:

Figura 13 – Barracão da comunidade, vista frontal.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Figura 14 – Barracão da comunidade, vista lateral esquerda.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Figura 15 – Igreja Católica de Nossa Senhora de Fátima.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Figura 16 – Igreja Evangélica Assembleia de Deus.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Quanto aos espaços destinados ao lazer, a comunidade possui dois campos para a prática de futebol, dispostos um ao lado do outro, situados próximo a um alojamento do tempo da empresa. Durante o período em campo, em nenhum momento esses espaços foram ocupados pelos comunitários, exceto em uma ação organizada pela escola. A Figura 17 mostra o alojamento e a Figura 18, o campo de futebol ao lado do antigo alojamento.

Figura 17 – Modelo de moradia do tempo das empresas.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Figura 18 – Vista do campo de futebol a partir do alojamento.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Essa área dos campos de futebol serviu de passagem para a cachoeirinha, nos dias em que a comunidade estava sem água; era intensa a movimentação na área. Ao investigar as razões da não utilização dos campos para o jogo de futebol pelos(as) comunitários(as), eles(as) informaram que jogavam em um campo menor, situado no morro, mas não estavam jogando em virtude “dos homens estarem para o turismo”. A Figura 19 retrata o campo de futebol, próximo ao antigo alojamento, e a Figura 20 mostra o campo do morro.

Figura 19 – Espaços de lazer da comunidade, campos de futebol.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Figura 20 – Espaços de lazer da comunidade, campinho de futebol “do



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Além dos espaços para o futebol, a comunidade possui uma quadra construída no tempo da empresa, que foi incorporada como um espaço da escola. Outrossim, Cachoeira Porteira encanta por suas belezas naturais e possui muitas áreas para

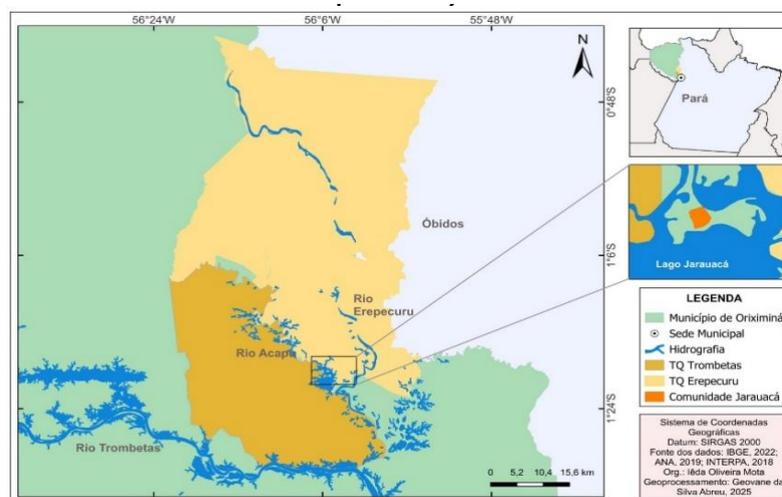
banhos, por entre as corredeiras. Para tanto, basta embrenhar-se nos caminhos de terra, à direita da perimetral, e escolher uma área para banhar-se e contemplar as paisagens.

A pesquisa de campo coincidiu com o período da vazante dos rios e, por essa razão, não foi possível registrar a queda d'água da famosa Cachoeira Porteira. No entanto, foi possível ver a força das águas do rio Trombetas desviando das pedras para seguir seu fluxo, assim como a potência do desembocar das águas pela foz do rio Mapuera no rio Trombetas. Nesse momento, eu só conseguia imaginar a força, a resistência e o desejo de ser livre que meus ancestrais tiveram para transpor esses obstáculos, para alcançar a liberdade; pois não havia possibilidade de domar a natureza, somente de se aliar a ela e viver em inter-relação com ela.

5.3 Os nascidos e criados e “os de fora” – constituição da Comunidade Quilombola Jarauacá

A Comunidade Jarauacá, está situada na região do Médio Trombetas, entre dois territórios, uma parte pertence ao Território Quilombola Trombetas, e outra ao Território Quilombola Erepecuru, ambos titulados como propriedade coletiva. A pesquisa de campo concentrou-se no centro comunitário da comunidade Jarauacá, local onde a escola está inserida, logo, no Território Quilombola Trombetas, conforme especificado no Mapa 4.

Mapa 4 – Mapa da localização da comunidade



Fonte: Organizado pela autora (2025) e elaborado por Geovane Abreu (2025).

Diferentemente da comunidade Cachoeira Porteira, onde é possível chegar de avião, as águas são o único caminho para chegar à comunidade Jarauacá. Inicialmente, a subida se faz pelas águas do rio Trombetas, o famoso rio Grande, denominado pelos antigos. Nessa região, as águas são a referência que limita os espaços, que define os lugares de moradias, de plantar, criar e pescar, que orientam as viagens.

Desse modo, subindo o rio Trombetas, a depender do ciclo das águas (enchente e vazante), os caminhos para chegar à Comunidade Quilombola Jarauacá se modificam. Basicamente, no tempo da seca os maiores rios, mais largos e profundos, se impõem como rota de navegação. Nesse caso, a subida inicia pelo rio Trombetas até a proximidade com a Comunidade Quilombola Serrinha, localizada à margem esquerda do rio Trombetas. De lá, o rio Cuminã passa a ser o caminho para adentrar ao lago Jarauacá.

No tempo da cheia, os atalhos ganham destaques, são caminhos alternativos que encurtam o tempo das viagens e proporcionam segurança aos navegantes, haja vista o histórico de acidentes envolvendo embarcações, sobretudo nessa parte do rio Trombetas, provocados por temporais que agitam o rio ou pelas maresias dos navios que sobem e descem, devido às constantes atividades da mineradora, no distrito de Porto Trombetas. Assim, a saída do rio Trombetas se antecede com rotas alternativas a partir do lago Caipuru.

Subir e descer os rios para os(as) quilombolas é uma prática social de profunda intimidade com as águas e as matas, é um conhecimento construído por meio de uma relação de pertencimento com o lugar, expressado por uma rede de compartilhamento entre seus moradores. Nos dizeres de Bispo dos Santos (2023, p. 38), há um envolvimento com “o ambiente como um todo, incluindo os animais e as plantas”. Essa prática social carrega uma memória ancestral definidora no modo de viajar dos quilombolas, materializadas pelos atalhos e certa preferência pelas viagens noturnas.

No ano de 1997, aproximadamente, quando meu pai se mudou para essa região, ele não possuía barco próprio, dependia de passagens nos barcos dos moradores. Geralmente essas viagens adentravam a noite. Lembro de meu pai compartilhar conosco essas experiências e não compreender essa preferência dos(as) quilombolas pelas viagens noturnas. Mas, ao mergulhar nesse universo de significados, além das longas distâncias de algumas comunidades até a cidade, essa preferência pode ser explicada por uma memória dos tempos da escravidão,

compartilhada pelos quilombolas. As viagens noturnas e os atalhos eram estratégias de fugas, definindo, assim, um modo de viajar. Os modos de viajar, portanto, ajudam a construir os imaginários, a cosmogonia Amazônica (Loureiro, 2001).

No tempo presente, para essa prática social, a comunidade possui um barco da linha que desce para a cidade aos domingos e sobe às terças-feiras, o qual é responsável pelo transporte dos(as) moradores(as). Contudo, lanchas e rabetas são muito utilizados na região, além de barcos particulares. No entanto, em razão do meu ponto de apoio para a pesquisa ter sido a casa dos meus pais, situada na comunidade Monte Horebe, no rio Erepecuru, meu percurso em campo se dava dessa localidade para a escola, no barco do transporte escolar, detalhados na subseção que trata a respeito da Educação Escolar Quilombola.

Como mencionado, a Comunidade Quilombola Jarauacá está localizada entre os Territórios Quilombolas Trombetas e Erepecuru. Constituiu-se como comunidade onde hoje é o centro comunitário, a partir das ações missionárias da Igreja Católica na Amazônia, e do movimento coletivo entre os descendentes de Cearenses e os(as) quilombolas que viviam na localidade e em outras regiões, tais como: Mocambinho, Acapu e Erepecuru. Conforme nos contam os(as) entrevistados(as):

Eu vim do Acapu. Eu me casei com um filho do Jarauacá, ele morava aqui, ele nasceu e se criou aqui. Era só mato, não tinha nada. O velho José Felix de Moura, ele que fez essa comunidade aqui, mas nós que ajudamos a roçar, capinar, fazer esse quadro aí da capela [...] (Nalzira dos Santos Cruz, Comunidade Jarauacá, 27 de setembro de 2023).

A minha mãe nasceu aqui também. Meu avô, que era o pai dela, chegou com 10 anos aqui, ele veio do Ceará e construiu família, e ela nasceu aqui. Aí o meu pai era do Sapucúá, casou-se com ela e veio morar para cá também. (João Sérgio Moura de Souza, Comunidade Jarauacá, 29 de setembro de 2023).

Eu vim para cá lá do Erepecuru, em 1961. A mamãe namorou um velho chamado Zé Moura (José Felix de Moura), se amigou com ele, aí viemos morar aqui no Jarauacá. Ele morava aqui, é um dos primeiros moradores. Em 68, a modo, tinha uma capela aí, mas estava desprezada. O meu padrasto que tomou essa iniciativa de ajeitar a capela. Aí na época, convidamos o “Perereca” (Laudelino Fernandes), o velho Alfredo, o velho Antônio Auzier, o Chico Auzier, o Diniz, esse pessoal (quilombolas) se reuniu tudo. Aí botamos para fazer esse trabalho aqui: capinava, roçava, lixava, tiramos madeira...levantamos a capela [...] (Nelton Oliveira de Figueiredo, Comunidade Jarauacá, 3 de outubro de 2023).

Dessa relação entre os que habitavam a região e “os de fora”, Igreja Católica e Cearenses, nasce um propósito de erguer a comunidade, tendo como referência a capela que, mais tarde, tornar-se-ia a Igreja de São Francisco de Canindé. É importante pontuar que a chegada da Igreja Católica, por meio da Pastoral da Terra, procurou unificar os grupos familiares existentes nas localidades, constituídos pelos(as) nascidos(as) e criados(as) e os descendentes de Cearenses. A capela torna-se, assim, da comunidade.

Do movimento de levantar a capela surge uma relação com a Paróquia de Oriximiná, que culminou num processo educativo de formação de líderes para conduzir na localidade os trabalhos na igreja, alimentados pela ideia de comunidade, com vertente religiosa, que encontrou terra fértil no modo de viver e fazer dos(as) quilombolas, conforme narra a senhora Nalzira dos Santos Cruz:

Aqui, quando começou, era muito unido. Muito unido, vizinha! Olha, meu barraco era bem ali, vizinha! Meu barraco com o meu marido e meus filhos. Eles capinavam e nós mulherada ia lixando, e as crianças iam juntando o lixo. Era aquela boniteza! Muito alegre! O tracajá estava no fogo, pitiú, bicho de casco estava no fogo, ventrecha, mas tinha tudo aqui. Essa comunidade ela foi construída com esses bichos [...] (Nalzira dos Santos Cruz, Comunidade Jarauacá, 27 de setembro de 2023).

De um lado, as famílias mobilizavam-se, por meio dos mutirões, prática de ajuda mútua entre os(as) quilombolas para a limpeza do espaço; de outro, os senhores Nelton Oliveira de Figueiredo e João Sérgio Moura de Souza, uniam-se junto aos demais quilombolas na organização da comunidade, e revezavam-se na coordenação junto à paróquia, em prol de recursos para estruturar a capela, e eram prontamente atendidos.

Nesse tempo, mediante a ausência de políticas públicas do município de Oriximiná para a população quilombola, “os nascidos e criados”, junto aos descendentes de Cearenses, encontraram na paróquia o amparo negado pelo Estado. Para eles, as ações da igreja estavam para além da catequização; havia um olhar assistencialista frente às dificuldades da época. Conforme descreve o senhor João Sérgio Moura de Souza,

A igreja de início, né, eu acho que ela era mais que uma prefeitura. Porque ela lidava com o povo mesmo, ela trabalhava para o povo. Ela não vinha só porque queria celebrar uma missa não. Ela vinha para

olhar a necessidade das pessoas, né, e tentar ajudar. Isso a igreja, no período, fez muito, sabe [...] (João Sérgio Moura de Souza, Comunidade Jarauacá, 29 de setembro de 2023).

Desse movimento, a igreja passa a ser a referência da comunidade. E, para essa consolidação, a religiosidade católica dos descendentes de Cearenses prevaleceu. Desta feita, a imagem do padroeiro da comunidade, São Francisco, vem da cidade de Canindé, estado do Ceará; por essa razão, o nome São Francisco de Canindé. Conforme narrou o senhor João Sérgio Moura de Souza, trata-se de fruto de uma promessa feita pelo senhor José Félix de Moura, seu avô. E relata:

São Francisco de Canindé, segundo o meu avô, ele disse que era uma promessa que ele tinha, né. O pai dele, que veio do Ceará, fez uma promessa: se um dia ele tivesse uma condição, voltaria para visitar a família dele no Ceará. E como ele conseguiu, né, ele voltou. E essa mesma promessa meu avô fez, né. Ele disse que se um dia ele tivesse condições, né, ele iria, não mais só para visitar a família, mas São Francisco, né. E ele conseguiu também. Ele conseguiu, foi para o Ceará para fazer isso e lá ele se influenciou, pediu uma imagem para cá. Aí foi que veio São Francisco que é o padroeiro. (João Sérgio Moura de Souza, Comunidade Jarauacá, 29 de setembro de 2023).

Todavia, os(as) entrevistados(as) confirmaram a existência de outros santos nas casas dos comunitários, como o Divino Espírito Santo, o Santo Antônio, inclusive na capela; assim como a realização dos festejos, o que foi narrado pela senhora Nalzira dos Santos Cruz:

Quando nós fundamos essa capela aqui, essa comunidade, veio um santo do meu sogro. Ele colocou Santo Antônio, mas quem fundou, que nós ajudamos ele a fundar, a capinar, a roçar [...] foi esse velho José Félix de Moura. Ele recolheu, entregou pro dono e foi buscar lá da terra dele o São Francisco de Canindé [...] (Nalzira dos Santos Cruz, Comunidade Jarauacá, 27 de setembro de 2023).

Tinha um senhor que festejava aqui o Espírito Santo. Aí, todos os anos ele fazia uma festa para o Espírito Santo. Um ano ele fazia na casa de um, de lá fazia na casa de outra pessoa. Mas era só mesmo a festa. Na realidade, ela sempre durava 3 dias essa festa dele, ele saía pedindo, esmolando que chamam, tudo o que ele arrumava, ele trazia. Ele só queria coisas de comer. Durante ter comida, eles estavam festejando, daí quando acabava, acabava [...] (João Sérgio Moura de Souza, Comunidade Jarauacá, 29 de setembro de 2023).

É interessante destacar nas narrativas citadas a demarcação do espaço entre os quilombolas, que viviam no lugar; e os Cearenses, os que chegam, e foram buscar o santo na terra deles para se tornar o padroeiro. E, ao mesmo tempo, a interpretação do festejo entre os quilombolas em homenagem ao Divino Espírito Santo, resumidas em festa e comida, ou seja, sem compreender as cosmovisões presentes naquela celebração, como uma manifestação da alegria inseparável de uma ancestralidade Africana. Além disso, a ênfase na ação, por mais que a iniciativa de levantar a capela tivesse sido “dos de fora”, o trabalho se dá por mãos quilombolas; parafraseando Beatriz Nascimento, trata-se de uma comunidade construída por mãos quilombolas.

Nesse tempo de construção e fortalecimento do catolicismo na localidade, vários padres¹⁹ passaram pela Paróquia de Oriximiná e, conseqüentemente, acompanhavam as comunidades e incentivavam sobre a necessidade da sua autogestão. Esse processo educativo com base religiosa, constituído por grupos de estudos, cursos, celebrações, organização de tríduos, possibilitou autonomia e emancipação aos coordenadores e a formação de lideranças comunitárias.

Desta feita, surgiram os(as) catequistas, as equipes litúrgicas e, finalmente, os primeiros coordenadores da comunidade, como pontuam o senhor João Sérgio Moura de Souza e senhor Nelton Oliveira de Figueiredo:

Quem primeiro trabalhou em celebração foi a mamãe, ela que celebrava, né. Depois foi um irmão meu. Ele trabalhou pouco tempo, né, e depois de sair entrou o Araújo²⁰ que assumiu e nós assumimos o cargo, né. O Araújo foi o coordenador na época, né. Eu entrei como leitor, o “Caneta” também, ele era o cara da homilia, né. Depois fomos trabalhando, depois que o Araújo foi embora e aí sim, o “Caneta” entrou na coordenação. Acho que o “Caneta” ficou uns 15 anos ou mais na coordenação por aí assim, sabe. Não tinha quem assumisse, ele assumia. (João Sérgio Moura de Souza, Comunidade Jarauacá, 29 de setembro de 2023).

Os primeiros coordenadores fui eu e o João Sérgio. Existiu a necessidade para organizar, né, que a comunidade estava se acabando, praticamente, né. Então, para a gente reunir tinha que ter uma pessoa para coordenar, fazer o trabalho, ajudar, se interessar, ter interesse. O interesse é o ponto chave do movimento, se você não tem interesse, não vai para frente. E daí para a frente as coisas mudaram, graças a Deus. (Nelton Oliveira de Figueiredo, Comunidade Jarauacá, 3 de outubro de 2023).

¹⁹ São presentes nas narrativas os padres: Virgílio, Patrício e José.

²⁰ Conforme as narrativas do senhor João Sérgio Moura de Souza, o Araújo foi um homem que veio trabalhar com o seu avô, ficou por um tempo na região e depois foi embora.

No tempo presente, são reconhecidos como os pioneiros, como grandes líderes comunitários, o senhor João Sérgio Moura de Souza e o senhor Nelton Oliveira de Figueiredo. No dia da entrevista narrativa, o gestor da escola, professor Josivaldo Salgado de Souza, pediu para que algumas professoras da escola participassem e ouvissem Nelton, esse mestre da oralidade, a quem ele denominou “de livro vivo” da memória histórica da comunidade. Esta ideia coaduna com o pensamento do intelectual Bispo dos Santos (2023, p. 25), ao destacar que os mestres da oralidade contam histórias sem cobrar nada de ninguém, é um fazer para fortalecer a trajetória do povo quilombola.

As figuras 21 e 22 evidenciam as entrevistas narrativas realizadas com o mestre da oralidade:

Figura 21 – Entrevista Narrativa com o senhor Nelton Oliveira de Figueiredo.



Fonte: Pesquisa de Campo, Comunidade Jarauacá, 3 de outubro de 2023.

Figura 22 – Senhor Nelton Oliveira de Figueiredo e professoras(as) da escola.



Fonte: Pesquisa de Campo, Comunidade Jarauacá, 3 de outubro de 2023.

Na filosofia Africana há um conceito ontológico que parte da seguinte primazia: “cada vez que um velho morre, é uma inteira biblioteca que se queima” (Hampate Bâ, 1972 *apud* Ngoenha, 2011, p. 186). Nessa perspectiva, os mestres da oralidade são comparados aos arquivos de uma biblioteca, ao ponto de fazer deles a condição necessária da existência de uma filosofia, “cuja importância só podia ser pertinentemente avaliada por aqueles, ou a partir daqueles, cujas vidas são animadas por ela” (Ngoenha, 2011, p. 186).

Desse modo, o barracão da comunidade onde realizamos a entrevista transformou-se, simbolicamente, em uma biblioteca, enquanto espaço físico; e o senhor Nelton Oliveira de Figueiredo, conhecido carinhosamente como “Caneta”, se

configurou nos vários arquivos da memória coletiva da comunidade. Inesperadamente, seu “Caneta” ancestralizou no dia 1º de dezembro de 2023. Sua partida representa uma grande perda para a comunidade e para os Territórios Quilombolas de Oriximiná.

Fui comunicada desse acontecimento por mensagem de *WhatsApp*, pela professora Raene Cruz. Além de informar sobre o ocorrido, ela gostaria também de saber se a entrevista havia sido registrada em vídeo. Mas, lamentavelmente, não foi. Ficaram os registros fotográficos e as narrativas contadas por ele, que ajudam a escrever a história da comunidade, a luta pelo território pelos próprios(as) quilombolas e a construção desta Tese, que mediante a racionalidade moderna, legitima os saberes locais na Academia (Castiano, 2013).

Durante a pesquisa de campo, percebi a admiração, o orgulho e o respeito que a comunidade sentia e sente pelo líder “Caneta”. Diante disso, deixo registrado a reciprocidade desse sentimento e, principalmente, o orgulho que ele sentia em ver a comunidade erguida e os próprios(as) quilombolas à frente dos trabalhos:

Para mim, é um prazer ver essa organização dos filhos daqui, né. Administrando, lecionando, professor Josi (Josivaldo), coordenador da escola; dizer que o povo daqui mesmo, que vive aqui, sabe a necessidade que existe né. Isso é muito importante para a gente e eu fico muito satisfeito. Eu fico muito satisfeito quando eu vejo essa organização, eles na frente do movimento, **eu estou olhando aqui de longe, mas eu tô alegre**, né, porque foi uma semente que eu semeei e ela grelou. Deu fruto e tá se espalhando, graças a Deus! Eu fico muito alegre, fico muito satisfeito. Eu fico só olhando pra eles e agradecendo por isso. O pessoal daqui mesmo está administrando o trabalho, ficaram na frente e tão tomando conta, dando conta do recado. Eu tenho orgulho em vê esse movimento [...] (Nelton Oliveira de Figueiredo, Comunidade Jarauacá, 3 de outubro de 2023).

De fato, seu “Caneta” pode descansar orgulhoso, alegre, suas sementes estão dando frutos e inspirando as novas gerações. Atualmente, uma das sementes plantadas pode ser vista de longe: a igreja, que começou como capela, e que dá nome à comunidade, contrasta com as cores das matas e das águas, assim que adentramos o lago Jarauacá. As figuras 23 e 24 mostram a fachada da igreja:

Figura 23 – Igreja São Francisco de Canindé, vista do lago Jarauacá.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, setembro de 2023.

Figura 24 – Igreja São Francisco de Canindé, vista do lago Jarauacá.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, setembro de 2023.

O movimento que começou com a igreja ampliou-se para o centro comunitário, coração da comunidade. Metaforicamente, o centro comunitário está situado em uma ilha que, assim como um coração, conecta-se ao corpo pelos vasos sanguíneos; o centro comunitário conecta-se às várias paragens, por meio do emaranhado de rios, furos e igarapés, que interligam uma comunidade à outra, por todos os lados. No centro, estão os espaços de socialização coletiva, tais como: a escola, a casa onde está localizada a biblioteca Vaga-lume, o barracão de festas, a cozinha comunitária e uma casa de farinha, construída de forma individual, mas utilizada de forma coletiva.

Observamos que, embora a igreja esteja situada de frente para lago, os espaços de convivência do centro comunitário são organizados no entorno de um dos campos de futebol da comunidade, localizado atrás da igreja. Tendo como referência a igreja, a escola está situada à esquerda e o barracão de festas à direita, conforme a Figura 25.

Figura 25 – Espaços de convivência coletiva do Centro Comunitário.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, setembro de 2023.

De modo geral, a vida social organiza-se nesses espaços. É no barracão que ocorre as reuniões comunitárias, os festejos da comunidade e as comemorações da escola. O campo é o local das aulas de Educação Física, do futebol, durante a semana, além de ser um espaço de circulação.

No centro comunitário vivem aproximadamente 20 famílias. No entanto, conforme o coordenador da comunidade, senhor Ildimar dos Santos, a comunidade Jarauacá possui em torno de 78 famílias, organizadas em grupos familiares, em várias localidades. Os(as) quilombolas da comunidade Jarauacá, que pertencem ao Território Quilombola Trombetas, são representados pela Associação das Comunidades Remanescente de Quilombos da Área Trombetas (ACORQAT), juntamente com mais seis comunidades; os que pertencem à comunidade Jarauacá, localizada no Território Erepecuru, são representados pela Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombo da Área Erepecuru (ACORQ), juntamente com mais 10 comunidades.

A maioria dos que residem no centro comunitário são associados à ACORQAT. No estatuto da ACORQAT consta que a sede deveria funcionar na comunidade Terra Preta II; no entanto, esse espaço físico inexistente. Conforme o senhor, Josivaldo Salgado, há quatro anos a associação comprou uma casa na cidade para ser a sede.

No centro comunitário, as moradias estão organizadas para as laterais da igreja e a maioria concentra-se para trás do campo, dispostas uma próxima à outra, com espaços para o terreiro, onde plantam hortaliças e criam pequenos animais, como

galinhas. Os espaços de algumas moradias são delimitados com cercas de madeiras; a maioria não possui cercados. Fica subentendido que aquele espaço pertence aos moradores daquela casa. No entanto, os espaços dos terreiros tornam-se pequenos atalhos que encurtam os caminhos.

Além das moradias, no centro comunitário há uma casa de farinha, construída por uma moradora, de forma individual. No entanto, essa casa é compartilhada por todos que precisam fazer farinha. Na casa de farinha há dois fornos, bem como os demais equipamentos, como a prensa e a gareira, utilizados na fabricação desse alimento, indispensável na casa de todos os comunitários, o que pode ser observado nas figuras 26 e 27:

Figura 26 – Casa de farinha do centro comunitário Jarauacá.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, setembro 2023.

Figura 27 – Fornos de farinha do centro comunitário Jarauacá.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, setembro 2023.

A casa de farinha representa para a comunidade, para além de espaço destinado à fabricação da farinha, um espaço de compartilhamento de saberes, haja vista que as famílias se envolvem nesse saber-fazer, incluindo as crianças, que desde cedo são introduzidas nesse processo educativo. O fazer farinha reforça os laços de amizade, gerando um sentimento de irmandade e de coletividade, conforme expressado pelo senhor Diovander Farias Efrain:

Quando a gente faz farinha, vai gerando uma amizade, vai rolando, uma irmandade muito grande. Um sentimento de coletividade, de ajudar um ao outro. Eu fiz a farinha, a gente não tinha, mas eu praticamente eu já partilhei com todo mundo, porque é necessário isso, né. A gente dá um pouco para um, dá um pouco para outro. Faz um pouco para cá. Eu sei que a gente vai ficar sem, mas de depois a

gente dá um jeito [...] (Diovander Farias Efrain, Comunidade Jarauacá, 29 de setembro de 2023).

Como destacado anteriormente, o centro comunitário está localizado em uma ilha, e, por essa razão, os espaços para a roça, ou seja, para a plantação da mandioca, matéria prima da farinha, estão em outras localidades da comunidade ou em outras comunidades do território. Geralmente, a mandioca para a torragem chega pelo porto detrás da ilha, mais próximo à casa de farinha, como observado na Figura 28:

Figura 28 - Porto de trás do centro comunitário Jarauacá.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, setembro 2023.

Além da mandioca para ser torrada na casa de farinha, por esse mesmo porto também chegam os(as) moradores(as) que residem em outras localidades, como Mocambinho, Acapu e Erepecuru, e alunos(as) de outras comunidades, incluindo comunidades do Território Erepecuru. Essa circularidade de sair e chegar também é praticada pelos(as) moradores(as), que vivem no centro comunitário e atuam nas práticas do extrativismo, como a coleta da castanha, caça, pesca e outros produtos que não estão disponíveis em abundância no centro comunitário, a exemplo das madeiras para as necessidades do cotidiano.

Embora os(as) moradores(as) do centro comunitário estejam rodeados por rios, enfrentam problemas com o abastecimento de água, especialmente na “vazante”, período em que o nível dos rios diminui. Nos últimos anos, em decorrência do

aquecimento global, os povos da Amazônia têm vivenciado secas extremas, que impactam diretamente seus modos de viver e fazer nesses espaços.

Esse período, também conhecido como verão amazônico, compreende os meses de junho a novembro. Os rios alcançam níveis mais baixos entre os meses de setembro a novembro. Nos últimos anos, temos acompanhado pelos meios de comunicação inúmeras famílias isoladas, devido a intrafegabilidade dos rios. Em algumas localidades dos Territórios Trombetas e Erepecuru o deslocamento nos rios e igarapés só é possível por meio de lancha ou rabeta. Outra problemática que acompanha o período da seca é a qualidade da água para o consumo e para outras atividades do dia a dia.

No que se refere ao fornecimento de água para o centro comunitário, isso ocorre por meio de poço artesiano, onde ela é armazenada em um recipiente denominado cacimbão. Todavia, no período mais crítico da seca, a partir de outubro, o cacimbão não consegue armazenar água suficiente para as famílias, sendo necessária a transferência da bomba d'água do poço para o lago; com essa estratégia é possível abastecer a escola e as residências. No entanto, quando o rio está muito seco, a água fica imprópria para o consumo, sendo necessário coletar diretamente no lago ou rios.

Quanto à energia elétrica, o fornecimento se dá por meio de gerador a diesel, funcionando das 18h às 23h. Atualmente, o centro comunitário possui internet, proveniente do programa Conexão Povos da Floresta²¹, implantado no ano de 2024. No período em que estive em campo, o acesso à internet disponível para os comunitários(as) era da escola e por essa razão, funcionava de acordo com os horários das atividades escolares.

No que concerne aos espaços de lazer, os banhos de rios estão entre os atrativos naturais. No período da seca, além da praia que se forma em frente ao centro comunitário, outras surgem no entorno das pequenas ilhas existentes no lago, tornando-se espaços de lazer e pontos de encontros entre amigos e familiares. Outrossim, há, no centro comunitário, mais dois campos de futebol, localizados depois

²¹ O programa Conexão Povos da Floresta é uma iniciativa em rede liderada pelas organizações de base Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS) em parceria com mais 40 organizações da sociedade civil. Informações desníveis em: <https://www.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/noticia/conexao-povos-da-floresta-amplia-alcance-e-conecta-1400>

das casas, que são utilizados principalmente no período da festa, detalhados na subseção 6.1, intitulada “Entre práticas corporais e práticas emergentes, os conhecimentos tradicionais”.

5.4 Territorialidade/desterritorialidade nos Quilombos do Trombetas

As comunidades quilombolas de Oriximiná, desde a década de 70, são invadidas pelo grande capital, caracterizado pela exploração dos recursos naturais, pela monocultura, pelos grandes latifúndios e transformação da floresta em áreas de reserva. Um ponto em comum nessas práticas é desconsiderar a existência dos habitantes desses espaços; quando visualizados, seus modos de viver são deslegitimadas, compreendidos como “atrasados, improdutivos e sem cultura, portanto, um empecilho ao avanço e ao desenvolvimento da integridade moral, social e econômica e cultural dos colonizadores” (Bispo dos Santos, 2015, p. 76).

O intelectual quilombola Bispo dos Santos, considera colonizadores todos os povos que vieram da Europa, independentemente de serem senhores ou colonos, e como contra colonizadores “os povos que vieram da África e os povos originários das Américas, independentemente das suas especificidades e particularidades no processo de escravização” (Bispo dos Santos, 2015, p. 48). Nessa perspectiva, todos os povos que tensionam, resistem e lutam em defesa dos seus territórios, modos de vida, símbolos e conhecimentos que circulam nesses espaços, posicionam-se contra os colonizadores e as práticas de colonialidade.

Para o referido autor, os contra colonizadores são vítimas de “invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra” (Bispo dos Santos, 2015, p. 47-48), ou seja, são vítimas da ideia da modernidade, revestida de desenvolvimento e progresso, que nega a existência dos povos e comunidades tradicionais.

Desse modo, consideramos que as comunidades do Alto Trombetas foram e são alvos dessas práticas opressoras e repressoras, a partir de três movimentos distintos, mas isso não significa que as demais comunidades não sejam impactadas pelo grande capital: primeiro, com os projetos inconcludentes que objetivavam desenvolver a Amazônia, dentre eles a BR-167, em Cachoeira Porteira, os quais

impactaram diretamente nos modos de vida da população quilombola, conforme observado na subseção 5.2; segundo, com a instalação da empresa Mineração Rio do Norte no final da década de 70, e suas atividades mineradoras, provocando a sobreposição territorial nas áreas quilombolas, os crimes ambientais, como a poluição do lago do Batata por resíduos de bauxita, e, principalmente, as mudanças nos modos de vida da população do entorno; e terceiro, com a transformação da floresta em áreas de reservas nacional e estadual, tais como: Floresta Nacional Saracá-Taquera²² e Floresta Estadual do Trombetas²³ (Flota do Trombetas).

Com a criação das Áreas de Proteção Ambiental (APA) foram instalados dois postos de fiscalização no rio Trombetas para proteger a área da “invasão quilombola”, haja vista que nessa região a população é constituída, majoritariamente, por quilombolas. O trabalho dos novos “protetores” da área, aparelhado pelo Estado, foi marcado por práticas opressoras, repressoras, de expropriação e cerceamento dos quilombolas.

Compreendemos que as ações dos “de fora” para com os quilombolas são atravessadas por concepções capitalistas, baseadas na monocultura, na exploração dos recursos naturais e, principalmente, no desconhecimento dos modos de vida quilombola para os quais “a terra era (e continua sendo) de uso comum e o que nela se produzia era utilizado em benefício de todas as pessoas, de acordo com as necessidades de cada um, só sendo permitida a acumulação em prol da coletividade” (Bispo dos Santos, 2015, p. 48),

O fato é que a presença da APA, conforme narrativa do senhor Francisco Viana dos Santos, colocou cerca nos quilombolas.

Essa região nossa aqui, o povo aqui, eles sempre vivem da mata. Se ele precisa de uma comida, ele vai na mata. Se ele precisa de uma madeira, ele vai na mata. A resina, breu, que a gente chama pra tapar as canoas é na mata. É [...] a castanha é na mata. A copaíba é na mata. O cipó é na mata, então se o governo federal cria um projeto pra fechar a mata pra nós, pô, acabou com a gente. Colocou cerca na gente. (Francisco Viana dos Santos, Comunidade Cachoeira Porteira, 12 de agosto de 2023).

O quilombola não estava incluído nos projetos de desenvolvimento e proteção da Amazônia, pensadas pelo Estado, pois era considerado inimigo, invasor, a ponto

²² Criada por meio do Decreto N.º 98.704, de 27 de dezembro de 1989.

²³ Criada pelo Decreto Estadual N.º 2.605, de 4 de dezembro de 2006.

de ser expulso das áreas para transformá-las em reservas. Agora, esses locais onde vivem, e onde concentravam-se os grandes castanhais, que é sua principal fonte de renda, estiveram vinculados ao sistema de patronagem. Essa relação é abordada pelos senhores Francisco Viana dos Santos e Raimundo Adão de Souza:

Quando houve o despejo do povo do lago do Jacaré, que hoje é o centro polo da reserva biológica aí do Trombetas, eu tive a infelicidade de acompanhar o povo sendo jogado fora, fazendo acampamento pra dentro dos igapós, pra dentro das matas. Deixando sua melancia, deixando sua macaxeira, deixando sua roça, deixando tudo. E o povo na época era IBDF, dizendo tem que sair, larga e sai e polícia federal jogando as coisas do povo [...] e aí a gente, meu Deus, o que fazer? (Francisco Viana dos Santos, Comunidade Cachoeira Porteira, 12 de agosto de 2023).

Eles não queriam que cortasse um pé de mato, eles não queriam que juntasse um caroço de castanha [...] então como descobriram o 60, que é um grande castanhal, um dos maiores castanhais da nossa região aqui, é um deles. Aí eles pularam pra lá. Pularam pra lá, mas graças a Deus que o Senhor abriu as portas que a castanha não foi proibida tirar (Raimundo Adão de Souza, Comunidade Cachoeira Porteira, 17 de agosto de 2023).

Oprimidos pela APA, e excluídos das políticas do Estado, as comunidades quilombolas do Trombetas encontraram na Paróquia de Oriximiná o amparo e as orientações necessárias para lutar pelo título, movimento que não ocorreu sem conflitos, dadas as relações construídas com “os de fora”, especialmente nas comunidades pesquisadas. É importante ressaltar que ambas as comunidades receberam orientação dos padres, conforme narrativas a seguir; porém, participaram de movimentos distintos para o processo de titulação. Por essa razão, primeiramente abordaremos o processo de titulação da comunidade Jarauacá e, posteriormente, da comunidade Cachoeira Porteira.

Os padres pode ser o que seja, mas esses aí lutaram muito contra o IBAMA [Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis] naquela época, pra defender, pra dá o direito não só pros católicos, mas a população toda. Pela opressão toda, foram eles que deram uma boa pressão porque não tinham pessoas assim que soubessem, aí eles foi dizendo (Raimundo Adão de Souza, Comunidade Cachoeira Porteira, 17 de agosto de 2023).

Conforme as narrativas de nossos interlocutores, foi a Paróquia de Oriximiná, sobretudo os padres que visitavam as comunidades quilombolas com ações

missionárias, vinculadas à Pastoral da Terra, que informaram aos quilombolas sobre o direito à terra, assegurado na Constituição Federal, promulgada em 1988, cujo artigo 68 prevê o reconhecimento da propriedade das terras aos “remanescentes das comunidades dos quilombos”. Essa informação desencadeou um movimento de luta pela terra, mobilizado pelos padres, juntamente com as lideranças existentes nas comunidades quilombolas, conforme os senhores Nelton Oliveira de Figueiredo e Francisco Viana dos Santos:

Ela [luta pela terra] começou em 1989, 1990, por aí assim. Então tinha os padres, os primeiros padres, né, o padre Patrício e o padre José. E os padres, eles visitavam as comunidades. E eles tinham aquele entrosamento muito grande com a gente, com as comunidades. Os padres orientavam a gente como um povo, uma família, uma raça que tinha direito. Que os negros, eles tinham o direito de ter a terra que era deles, que eles já moravam. E que presidente, governador, tinha que passar pra eles administrar, dá título, tudo para eles viverem lá. Daí fizeram um convite pra nós pra uma reunião. Nós tivemos uma reunião na paróquia, e convidou para ir um com eles em Paris, pra ver a organização lá como era, né. Aí, foi o Carlos Printes, aí quando o Carlos chegou de lá dizendo para nós, né, que lá tinha encontrado uma organização, que o pessoal tinha, eram valorizados. Cada raça tinha uma pessoa que representava eles, trabalhava em benefício deles (Nelton Oliveira de Figueiredo, Comunidade Jarauacá, 3 de outubro de 2023).

Quando apareceu aí, na época da Paróquia em Oriximiná, o padre Patrício, ele disse: existe na lei um direito que ampara vocês. Aí ele correu atrás, reuniu os negros, e aí a gente lutamos, corremos atrás disso, e aí o primeiro território quilombola que foi titulado aqui na região do Alto Trombetas foi a Boa Vista ali, por impulso que a Mineração Rio do Norte tava tocando [expulsando] os negros da Boa Vista, se apropriando das terras. E daí partiu todo mundo, é [...] lutou por esse direito que a gente tinha e não sabíamos que tinha, que tem e não sabia (Francisco Viana dos Santos, Comunidade Cachoeira Porteira, 12 de agosto de 2023).

Reconhecemos nas ações da Igreja Católica, junto às comunidades quilombolas, uma educação missionária importante para iniciar e direcionar o movimento de luta pela terra, o que também foi observado no processo de educação escolar na comunidade Jarauacá. Entretanto, isso não significa vendar os olhos para o apagamento das religiões de matrizes africanas nessas comunidades. Dito isso, as orientações dos padres descortinaram um novo tempo na vida dos(as) quilombolas e uma nova identidade foi reconhecida juridicamente, a de “remanescente de quilombos”.

Conforme já observado por Almeida (2011, p. 87), é “uma impropriedade se trabalhar este processo como “sobrevivência” como “remanescente”, como sobra ou resíduo, porquanto sugere ser justamente o oposto”, é o que se manteve mais preservado e ao quadro natural em melhores condições de uso, apesar das sistemáticas exclusões do Estado. No entanto, essa nova identidade instituída na Constituição Federal (1988) é propulsora da organização e mobilização dos Quilombos do Trombetas pelo direito à terra, juntamente com a Paróquia de Oriximiná.

Diante das urgências e necessidades da época, fundou-se, em julho de 1989, a Associação das Comunidades Remanescente de Quilombos do Município de Oriximiná (ARQMO), para representar os interesses dos quilombolas no processo de titulação frente às esferas municipal, estadual e federal, com representantes de várias comunidades. Segundo a antropóloga, Lúcia Mendonça Morato de Andrade, que acompanhou o processo pela Comissão Pró-Índio, “[...] em dezembro de 1989, lideranças da ARQMO fizeram a sua primeira viagem à Brasília para reivindicar a titulação de suas terras acompanhadas de representantes da Paróquia de Oriximiná e da Comissão Pró Índio de São Paulo” (Andrade, 2015, p. 196).

Nesse percurso, a ARQMO passa a reunir-se com quilombolas e “os de fora” em diferentes comunidades, sendo a primeira reunião realizada na comunidade Jauari – rio Erepecuru, conforme narrativas de uma das lideranças da comunidade Jarauacá da época, o descendente de Cearense, senhor João Sérgio Moura de Souza:

Quando começou, a primeira reunião foi feita lá no Jauari. Eu ainda ajudei lá a construir um barracão para ficar, né. Cortemos ubim, levemos, fizemos o barracão tudinho lá. Só que depois nós tomamos conhecimento que a terra era coletiva, que era terra dos remanescentes de Quilombo, né. Tinha criado uma lei que dava o direito ao remanescente de Quilombo, né [...] (João Sérgio Moura de Souza, Comunidade Jarauacá, 29 de setembro de 2023).

Foi nessa reunião que “os de fora” tiveram ciência de que a concessão do título da terra seria de uso coletivo, como um direito assegurado aos “remanescentes de quilombos”. Essa informação suscitou dúvidas entre os quilombolas, principalmente entre “os de fora”, bem como um movimento contrário à coletividade, conforme observamos adiante. Nesse percurso, com vistas a atender o processo burocrático da titulação, as reuniões não se restringiram às comunidades quilombolas; elas avançavam para a cidade e para outros municípios e estados, conforme narrativas do

senhor Nelton Oliveira de Figueiredo, uma das lideranças comunitárias do Jarauacá, na época:

Foram muitas reuniões. Na cidade [Oriximiná], Santarém, em Belém, tudo por aí tinha reunião para tratar desse assunto. Então, por isso que demorou todo esse tempo, deu muito trabalho, porque era reunião para ir em Brasília, aí 4, 5 [quilombolas] ia para Brasília reunir lá [...] Aí vinha, tinha reunião em Belém, aí ia para São Paulo, assim foi. Foi uma dificuldade grande. E nesses interiores, né, no Trombetas, né, em Oriximiná. Foi reunião, era muita reunião que tinha quase duas, três reunião no mês (Nelton Oliveira de Figueiredo, Comunidade Jarauacá, 3 de outubro de 2023).

Dessas reuniões, surgiam demandas e desafios para a ARQMO, dentre eles destacamos: a constituição de outras associações quilombolas, a autodemarcação das áreas e o movimento contrário à coletividade. Dada a extensão territorial do município, para facilitar o mapeamento e demarcação, as comunidades quilombolas foram aglutinadas, considerando a proximidade e juntadas à área de um território. Desse modo, o título da terra pertence às associações das comunidades e à ARQMO, que, por sua vez, é a organizadora e representante dessas associações.

Sob tais orientações, a comunidade Jarauacá passou a ser representada pela ACORQAT, juntamente com mais seis comunidades, a saber: Aracuan de Baixo, Aracuan de Cima, Aracuan do Meio, Bacabal, Serrinha e Terra Preta II. No entanto, uma parte da comunidade Jarauacá, devido à localização das casas dos quilombolas serem mais próximas ao rio Erepecuru, ficaram representadas pela ACORQ, juntamente com mais sete comunidades, a saber: Pancada, Araçá, Espírito Santo, Jauari, Boa Vista do Cuminã, Varre Vento e Acapu.

A orientação da Paróquia de Oriximiná foi importante para apontar os caminhos quanto à garantia do direito à terra. Com efeito, destacamos o pioneirismo e protagonismo dos quilombolas nesse processo, iniciado nas comunidades do rio Erepecuru e Médio Trombetas, mas extensivo às demais comunidades quilombolas do município. Destacamos também a capacidade mobilizadora e organizacional dos quilombolas, apesar das dificuldades burocráticas, morosidade do Estado e os conflitos provocados pelos interesses antagônicos, que acabaram separando os quilombolas, conforme narrativas do senhor Nelton Oliveira de Figueiredo:

Foi uma dificuldade muito grande, eu acho que foi o primeiro movimento nessa organização de titulação de terra pra negro. Estava

na frente do movimento o Daniel [Daniel de Souza], Carlos Printes, eu, ainda fui numas reuniões. O Dominginho [Domingos Printes], dali do Alto Trombetas [...]. O Joaquim, lá da cachoeira [Pancada]. **Nós que fomos os primeiros.** Esses aí não paravam, de um lado para o outro [...]. O Joaquim trabalhou muito e pelo final saiu até da coordenação, se dividiu, saiu...e ele que fez todo esse processo, ele com o Daniel. Foi um dos que mais andaram, de um lado para o outro nas reuniões. Estavam nas reuniões, ouvindo, trazendo, levando os nossos problemas para eles, trazendo de lá melhoria, e hoje não faz parte, ele saiu (Nelton Oliveira de Figueiredo, Comunidade Jarauacá, 3 de outubro de 2023).

As narrativas do senhor Nelton Oliveira de Figueiredo nos dão a dimensão das lutas travadas pelo direito à terra, pois “foram sete anos de mobilizações e pressão até a obtenção do primeiro título em 1995” (Andrade, 2015, p. 196). Assim, as conquistas em Oriximiná representam um marco histórico. Em 20 de novembro de 1995 ocorreu a primeira titulação coletiva de um território quilombola no Brasil, o Território Boa Vista. Todavia, foram necessários quase 10 anos para que as comunidades do Território Trombetas obtivessem o título, e mais de 30 anos para o Território Quilombola Cachoeira Porteira o seu.

Sauma (2009) pondera que a titulação da comunidade Boa Vista foi concedida “ligeiramente”, devido a comunidade ser fronteira com a MRN, que tinha pressa para definir seu espaço para as atividades mineradoras. Por isso, “essa foi uma das menores titulações concedidas nessa região, com somente 1.125 hectares” (Sauma, 2009, p. 4). Segundo a autora,

O INCRA chegou a Boa Vista para fazer a demarcação, sem avisar à comunidade, era com a intenção de entregar títulos individuais à população: lotes de terra de até 40m² para cada família nuclear, que atualmente é o padrão utilizado pelo INCRA em assentamentos rurais no Brasil, mas a maioria da população não aceitou e tensionaram para a titulação coletiva (Sauma, 2009, p. 4).

Esse movimento de resistência dos quilombolas ao título individual provocou revolta nos fazendeiros da região, e naqueles que se intitulavam donos dos castanhais, haja vista que o título coletivo impede a venda da terra. Essa resistência pode ser interpretada por meio da concepção de comunidade para a Filosofia Africana, para a qual comunidade não é a mera associação de pessoas individuais, mas um grupo que possui interesses, objetivos e valores comuns (Gyekye, 2002). Acrescenta o mesmo autor que “membros da comunidade compartilham objetivos e

valores. Eles têm ligações intelectuais e ideológicas, bem como emocionais, com esses objetivos e valores; enquanto estimá-los, eles estarão sempre prontos para persegui-los e defendê-los” (Gyekye, 2002, p. 5).

Acreditamos que essa ancestralidade africana manteve na maioria dos quilombolas a firmeza pela adesão ao título coletivo e a recusa ao individual. No entanto, conforme pontuado nas subseções anteriores, a formação das comunidades pesquisadas é permeada pela presença dos “de fora”. Para além dessas comunidades, outros grupos ocuparam as regiões do Médio Trombetas e, em menor proporção, o Alto Trombetas, formando grupos familiares que vivem nas margens dos rios e lagos. A exemplo da significativa população ribeirinha, constituída por filhos de Oriximiná, de outros municípios e estados, como os Cearenses da comunidade Jarauacá. Além dos ribeirinhos, havia também a presença de fazendeiros, ocupantes de grandes latifúndios.

Desse modo, a organização dos quilombolas de Oriximiná foi oficializada pela ARQMO, para representar juridicamente os interesses dos quilombolas frente ao processo de titulação, o que desencadeou um movimento paralelo de oposição aos interesses dos quilombolas. Um grupo constituído por posseiros, ocupantes de áreas dentro dos limites reivindicados pelos quilombolas, apoiados por fazendeiros, empresários e políticos de Oriximiná, criaram a Associação dos Produtores e Criadores Rurais da Bacia do Rio Trombetas (ASTRO) para impedir a titulação coletiva do território quilombola.

Andrade (2015) destaca que a reivindicação pelo título coletivo da terra era uma demanda quilombola desde o início, e que a primeira resistência quanto à coletividade veio do Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e, posteriormente, da ASTRO. Para a antropóloga, a autodemarcação foi uma estratégia utilizada pelos quilombolas para pressionar o governo a proceder a titulação, e com efeito “acabou por cumprir também outro importante papel: proporcionar aos quilombolas a oportunidade de refletir sobre o território na lógica da propriedade coletiva” (Andrade, 2015, p. 200).

Nesse sentido, por meio das autodemarcações, os quilombolas identificaram e acordaram entre si diversas questões relativas à propriedade coletiva, antes da chegada do INCRA. No entanto, dúvidas pairavam quanto à coletividade e, por essa razão, a ARQMO realizava reuniões nas comunidades, visitava as famílias, explicava a importância e a necessidade da coletividade, como força propulsora para obtenção

do título. Todavia, mobilizada pelos interesses da monocultura, a ASTRO fazia campanha contrária, persuadindo a população para aceitar o título individual. Conforme Nelton Oliveira de Figueiredo e Ildimar dos Santos:

Teve muita conversa nesse momento sobre a coletividade, né. Porque a coletividade, o pessoal entendia que a coletividade você não tinha direitos em nada. Vamos dizer, tu tem aqui tua casa ou teu trabalho, eu vou lá, tiro, faço o que eu quiser e vou me embora, e a gente não podia falar, né. Então isso levou uma discussão muito grande, que não era essa questão, teve gente até que ficou desconfiado, mas depois foi, até que entendeu como era as coisas. Nós somos coletivo na terra, mas no trabalho nós somos individuais. Cada um tem o seu, cada um tem o seu trabalho. Então, lá quem manda é você. Sua casa quem manda é você. Teve gente que dizia [ASTRO] “se você aceitar a coletividade, o pessoal entra aqui, pega sua mulher e vai levar” [risos]. “Aqui quem manda sou eu” [risos]. A discussão não é essa. O coletivo é mais fácil para nós conseguirmos o título da nossa terra, né! Se juntar, fazer uma coletividade que, olha, são sete comunidades, mas é um título só, para todas as sete, né. Todas as sete são donas do título (Nelton Oliveira de Figueiredo, Comunidade Jarauacá, 3 de outubro de 2023).

A ARQMO, ela lutava pelas questões coletiva e a outra associação [ASTRO] lutou pelos territórios individuais, onde levava algumas mensagens para algumas pessoas que são negras, por exemplo, “não, se vocês forem coletivos, vocês não vão ter direito a roça de vocês, vão ter que partilhar a mulher [...]” Então essas coisas foram ditas naquele período, né? Então, por isso que muitos não aceitaram a coletividade (Ildimar dos Santos, Comunidade Jarauacá, 28 de setembro de 2023).

Observamos nessas narrativas as dúvidas que pairavam quanto à coletividade e as manobras sórdidas utilizadas para tentar convencer os quilombolas à adesão ao título individual; infelizmente, convenceram algumas famílias quilombolas, consideradas etnicamente quilombolas, mas não de direitos. Os efeitos desse movimento são sentidos atualmente, especialmente por não serem contemplados com as políticas públicas voltadas para a população quilombola. É importante pontuar que antes da concessão do título, devido as tensões entre os grupos antagônicos, houve uma última reunião, denominada pelo senhor Nelton Oliveira de Figueiredo de a reunião do arrependimento:

Foi a última. Foi repetido várias vezes, quem tá arrependido? Essa aqui é a reunião do arrependimento. Se você está arrependido de ser coletivo, vá para o individual. Se o individual está arrependido, vá para o coletivo. O Mundico quase passa, não passou porque o menino não deixou, mas ele ficou com um pé na frente querendo [...] porque aí os

técnicos, né, foram explicar a importância que tinha. Olha lá, tudo que vocês precisam tem na área que vocês escolheram? Entendeu. Tem gente que escolheu uma ilha que não tem nada, só terra mesmo para fazer a casa. Mas não tem o produto, não tem castanha, não tem cipó, não tem nenhum material, né? Então vocês precisam olhar bem o que vocês estão falando, que mais tarde vocês vão perseguir os coletivos, porque eles estão agarrando o que eles precisam e estão botando tudo dentro da área, né. E vocês vão ficar ofendido. Eles foram alertados, os técnicos diziam pra eles, mas quando, não se arrependeram. Mas agora já se arrependeram (Nelton Oliveira de Figueiredo, Comunidade Jarauacá, 3 de outubro de 2023).

Depois dessa reunião, em 1997, o Governo do Pará outorgou o título coletivo às comunidades da Terra Trombetas, constituindo o Território Quilombola Trombetas, sendo o primeiro Governo Estadual a regularizar uma terra quilombola (Andrade, 2015). Com base no posicionamento do coordenador da comunidade Jarauacá, senhor Ildimar Santos, podemos dizer que a relação entre coletivos e individuais assenta-se na perspectiva comunitária de Gyekye (2002), haja vista que antes de se reconhecerem como um quilombo, eles se reconheciam como uma comunidade, pois

O Quilombo veio a partir das demarcações. E hoje em dia, com as leis que favorecem e dão mais oportunidade, passou a se ter ainda mais essa identificação como quilombola. Mas a comunidade, lógico, como comunidade quilombola, a gente abraça todos, né. Porque como eu falei, **antes da demarcação, antes de todo esse processo, nós éramos comunidade** (Ildimar dos Santos, Jarauacá, 28 de setembro de 2023).

A convivência fraterna, amistosa e coletiva, no sentido da ajuda mútua, foi observada durante a pesquisa de campo, sobretudo no período da festividade. Contudo, observamos no ambiente escolar uma fragmentação dessas identidades “coletiva”, “individual” e “quilombola”, o que demanda uma educação escolar comprometida com a memória histórica e a ancestralidade, para a compreensão das lutas e das resistências que envolveram a conquista do território como um espaço de identidades, para assim fortalecer a identidade e o pertencimento das crianças, adolescentes e jovens da Comunidade Jarauacá.

Quanto ao processo de titulação da comunidade Cachoeira Porteira, Alto Trombetas, embora atravessada pela explorada pelo capital desde o início da sua constituição, incidente em área de reserva, não seguiram a organização precedida pela ARQMO. Dessa forma, os(as) quilombolas de Cachoeira Porteira optaram pelo título individual, ou seja, não se aglutinaram a outras comunidades do Alto Trombetas.

Conforme narrativas dos interlocutores que estavam à frente da luta pelo título, senhor Ivanildo Carmo de Souza e a senhora Sebastiana da Silva Ribeiro, primeiro coordenador e primeira secretária da AMOCREQ – CPT, a ARQMO os procurou para ajudá-los com o processo de titulação; porém, consideramos que houve um desencontro de expectativas, ideias e valores, como verificado a seguir:

O que a gente estava vendo, o que eu, Ivanildo, via, criou uma associação, criou o território, tá, mas eu criei o território e parei ali. E um plano de desenvolvimento? Gestão? Gente, eu não posso ter esse território para ficar com ele parado, eu tenho que movimentar a sustentabilidade do meu povo, também não posso pegar ele e destruir. A gente aqui ficou perguntando de que forma também a gente poderia conseguir o território. A ARQMO veio aqui, fez uma proposta de lutar pelo título da terra de Cachoeira Porteira, tá. Mas aí a gente viu que ela não estava avançando na questão dos outros quilombos. Eu andava muito, eu via nessa cidade, então a gente decidiu correr atrás com muita garra mesmo. Depois que a gente conseguiu, aí chamaram para uma filiação, eu falei “não, por mim não tem problema nenhum”, o que a gente queria era entender um pouco mais de receber o título e fazer acontecer algo (Ivanildo Carmo de Souza, Comunidade Cachoeira Porteira, 22 de agosto de 2023).

A ARQMO veio várias vezes aqui na nossa comunidade, mas assim, ela com aquele intuito de ajudar a titular, organizar, porém que a gente passasse a ser um território dela, né, como hoje é a Tapagem, o Abuí, né fosse só um bloco. E nossos ideais eram totalmente diferentes, nosso pensamento era diferente, a nossa forma de vida já era diferente, professora, então não tinha como [...]. O lado bom deles [outras comunidades], assim, que eles tinham a ARQMO, né. Uma liderança muito forte. E a gente, nós pecamos, professora, é por isso que a gente amadurece com o tempo, porque na época, assim, pecamos mais ao mesmo tempo a gente ficou assim constrangido de ir lá na ARQMO pedir uma ajuda se o pensamento dela era outro assim [...] então não tinha como (Sebastiana da Silva Ribeiro, Comunidade Cachoeira Porteira, 19 de agosto de 2023).

As narrativas sinalizam que a compreensão sobre coletividade não se restringia aos “de fora”, mas também aos próprios quilombolas. Dadas as relações assimétricas estabelecidas no processo de constituição da comunidade Cachoeira Porteira, podemos considerar as concepções dos quilombolas quanto à titulação coletiva como um produto da coloniedade do poder, operando em favor do sistema, favorecendo a individualidade, o acúmulo de riquezas e a divisão dos grupos/classes.

Isso fica evidente quando nosso interlocutor e nossa interlocutora dizem: “[...] Depois que a gente conseguiu, aí chamaram para uma filiação, eu falei “não, por mim não tem problema nenhum [...]”; e em “[...] nós pecamos, professora, é por isso que a gente amadurece com o tempo [...]”. Também evidenciamos as fronteiras entre as

comunidades. Embora se reconheçam como quilombolas, há diferenças significativas nos modos de vida entre as comunidades pesquisadas, dadas as relações e as intervenções dos de fora.

É importante ressaltar que a luta dos(as) quilombolas em defesa do seu espaço em Cachoeira Porteira não começa com a luta pelo título, mas contra os grandes projetos do capital, principalmente como a construção da hidrelétrica. Assombrados por esse perigo iminente, começaram a se mobilizar na comunidade, movimento que coincidiu com o movimento dos padres nas outras comunidades, relacionados aos impactos desse projeto para os(as) quilombolas, como observado por Sebastiana da Silva Ribeiro:

E coincidiu justamente nas movimentações promovidas, feita pelos padres na época em outras comunidades aí debaixo [Abuí, Tapajem, Mãe Cué] que diziam ser afetadas se saísse essa barragem, né, de Cachoeira Porteira, as movimentações contra a barragem. Ao invés de eu estar aqui trabalhando [Cachoeira Porteira], eu estava lá, na igreja, né, ao lado daquele povo, defendendo o interesse do povo (Sebastiana da Silva Ribeiro, Comunidade Cachoeira Porteira, 19 de agosto de 2023).

A senhora Sebastiana da Silva Ribeiro, piauiense, foi uma importante aliada na luta pelo título da terra junto aos “nascidos e criados”, dadas as relações construídas por meio da sua profissão de professora, e posteriormente gestora na escola da comunidade. Segundo ela, essas funções ocupadas foram importantes para estreitar as relações com as instituições e, assim, apoiar a comunidade.

Quando o pessoal, era do ITERPA, era do INCRA, quem viesse é [...] tinha como eu apoiar a comunidade porque eu estava mais perto do governo, passei a conhecer as instituições e ajudar. [...] O negro, tá no sangue dele essa aproximação com o outro negro, porque nós somos piauienses, lá, essa região do nordeste foi aonde os negros, primeiro local ocupado pelos negros, e de repente você chega em Cachoeira Porteira e você encontra, você se sente em casa. Então, eu me sentia melhor ao lado deles, me identificava com eles e lutava com eles (Sebastiana da Silva Ribeiro, Comunidade Cachoeira Porteira, 19 de agosto de 2023).

Nesse percurso, a senhora Sebastiana da Silva Cordeiro foi uma importante aliada do senhor Ivanildo Carmo de Souza, coordenador da AMOCREQ – CPT, na época. Nascido e criado em Cachoeira Porteira, movido por uma ancestralidade e um sentimento de pertença, por volta dos seus 22 anos procurou conhecer os antigos

quilombos, a história dos seus antepassados, suscitando nele o desejo de lutar pelo território que representava o local “onde se sentia seguro”.

Nesse percurso, o primeiro desafio enfrentado foi com a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), pois os relatórios dos técnicos denunciavam que havia sobreposição em territórios indígenas nas terras pretendidas pelos quilombolas. Conforme o senhor Ivanildo Carmo de Souza, o impasse se dava devido acordos informais, “de boca”, realizados no passado entre os dois povos.

Logo, na concepção dele, tratava-se de uma sobreposição “de gabinete”, e não entre os povos. No entanto, foi necessária uma reunião entre quilombolas, indígenas e FUNAI, realizada na comunidade quilombola Abuí, para que um acordo fosse estabelecido, e com ele o processo de titulação caminhasse. O senhor Ivanildo Carmo de Souza comenta esse fato:

Fizemos uma reunião no Abuí, só indígenas e quilombola, e o padre que presenciou a reunião, só acompanhou. Aí avançou de novo a negociação, porque tinha que ser indígena e quilombola, quando ia para o gabinete dava confusão e a culpa ficava que era o conflito no território. Mas na verdade, o conflito era de gabinete porque a gente tem uma relação pacífica. Então o conflito era em gabinete. Aí veio FUNAI Belém, FUNAI Brasília, Estado, foram para demarcação tudo junto, chama o Ivanildo, aí eu ia explicar, limite, assim, está de acordo? Vamos dar seguimento (Ivanildo Carmo de Souza, Cachoeira Porteira, 22 de agosto de 2023).

Vencidos os desafios junto à FUNAI, outro desafio se apresentou para a comunidade quilombola Cachoeira Porteira, pois parte das terras pretendidas foram transformadas em áreas de reserva pelo Governo do Estado, reduzindo a área do território. Com efeito, em 28 de fevereiro de 2018, o senhor Ivanildo recebeu uma mensagem da Casa Civil, informando que no dia 3 de março o governador Simão Jatene estaria na comunidade para entregar o título da terra aos quilombolas. Depois de tantos anos de lutas, tensões, medos e desafios, aquela mensagem parecia surreal e deixou seu Ivanildo sem palavras, conforme o seu relato:

Eu fiquei sem palavras. Meu Deus! Aí eu queria, assim, pular de alegria, saltar e [...] Não queria contar pra ninguém. Passei mal, faltou ar, meu Deus será real isso? Aí eu fiquei, mostrei pra Marciana [esposa]: “Marciana, espia aqui [...] meu Pai, é o título da terra, é isso mesmo?” Aí eu mostrei pro meu povo e foi festa! Festa! Festa! Festa! O povo bebeu, o povo caiu, o povo curtiu. Aí eu falei: gente, agora eu

me sinto realizado, posso descansar (Ivanildo Carmo de Souza, Cachoeira Porteira, 22 de agosto de 2023).

Desse modo, em 3 de março de 2018 Cachoeira Porteira recebeu o sonhado título da terra, totalizando 8 territórios quilombolas titulados no município de Oriximiná, concedendo aos(às) quilombolas uma nova identidade, a de proprietários(as) da terra. Para o senhor Ivanildo, o território representa a identidade do povo quilombola de Cachoeira Porteira, como observado na sua narrativa:

Pra mim, hoje, esse território de Cachoeira Porteira, ele registra a identidade desse povo. Pra mim, é a vida, é a história, é o meu registro. É o registro desse povo. Sem ele, pra mim, é como se não fosse ninguém, mas com eles, eu não vou dizer que eu sou tudo, mas eu me sinto seguro, porque pra mim, não foi a minha história, mas foi a história do povo que precisava sair simplesmente de uma fala e ir para um papel, ir pro registro, existir de fato e de direito (Ivanildo Carmo de Souza, Cachoeira Porteira, 22 de agosto de 2023).

Mbembe (2001) observa que toda identidade pode ser traduzida em termos territoriais. De outro modo, a territorialidade é por excelência a localidade, ou seja, “a casa, o pequeno espaço e o estado herdado, em que relações próximas e diretas são reforçadas pelo pertencimento a uma genealogia comum, à mesma matriz, real ou suposta, que serve como base para o espaço cívico” (Mbembe, 2001, p. 193). Dessa relação entre pertencer e territorialidade, “emerge a cidadania e a capacidade de usufruir da casa, de excluir forasteiros deste usufruto, o direito à proteção e o acesso a uma gama de bens e recursos coletivos situados no espaço assim delimitado” (Mbembe, 2001, p. 193).

Existir de fato e direito, conforme o senhor Ivanildo resumiu a conquista do título, é recuperar a cidadania negada; é um reencontro ancestral com as lutas e as resistências das gerações anteriores; é a garantia de que não serão expulsos das terras; é também o espaço de segurança para construir um novo capítulo na história dos povos quilombolas de Oriximiná, o de proprietários(as) da terra.

A partir das comunidades investigadas, consideramos essa nova identidade em construção, permeada por concepções diversas, não sendo o simples espelho do “território coletivo” (Andrade, 2015). Assim, os modos de compartilhamento dos recursos naturais não obedecem ao conceito jurídico de propriedade coletiva, bem como a dinâmica de constituição de outras comunidades após a titulação, ou seja, foge à lógica definida no título.

Contudo, são inegáveis os avanços frente ao grande capital, após a propriedade da terra, tais como: impediu a expansão dos grandes fazendeiros da região nos territórios; assumiram o “controle” do extrativismo de castanha; expulsaram famílias de políticos que se diziam donos dos castanhais, como os Guerreiros; coibiram a formação de uma APA no território Erepecuru. Todavia, isso não significa que estejam livres dos *modi operandi* do capital, que sempre encontram novas formas de transformar os recursos naturais em comércio.

Dessa forma, a exploração de madeira (territórios Trombetas e Erepecuru), o turismo de pesca esportiva em Cachoeira Porteira e a comercialização de crédito de carbono, nas duas comunidades pesquisadas, são as novas investidas do grande capital nas terras quilombolas. No caso da comunidade Cachoeira Porteira, a negociação de crédito de carbono estava bem adiantada com a empresa Systêmica, e a expectativa era grande quanto aos benefícios dessa negociação. Quanto à Comunidade Jarauacá, o coordenador da comunidade não soube explicar as negociações, haja vista que as discussões passam pelo(a) coordenador(a) da Área Trombetas.

Esses novos negócios nos territórios dividem os quilombolas, como o caso do turismo de pesca esportiva em Cachoeira Porteira, conforme discutido na seção 6. Quanto ao crédito de carbono, ainda não é possível prever os impactos dessa atividade nos modos de viver e fazer quilombolas. Contudo, essas novas formas de explorar o território/propriedade trazem novos desafios aos(as) quilombolas, exigindo deles a procura de alternativas de geração de trabalho e renda para as comunidades, que não seja a transformação da floresta em mercadoria, como fizeram os políticos e grandes empresários da região.

6 EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO NOS QUILOMBOS DO TROMBETAS

Nesta seção, discorreremos sobre a Educação Quilombola e a Educação Escolar Quilombola desenvolvidas nas comunidades pesquisadas, as quais seguem processos educativos que envolvem sujeitos, conhecimentos, finalidades, princípios e espaços distintos. Os conceitos elaborados por Gohn (2006) sobre educação formal e não-formal nos ajudam a compreender as diferenças entre essas duas dimensões educativas.

Para a referida autora, “a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados”, sistematizados por um conjunto de leis e diretrizes que objetivam o ensino e a aprendizagem de determinado tipo de conhecimento, denominado pela ciência moderna de científico. Majoritariamente, é esse conhecimento que a educação formal coloca em circulação no contexto escolar, negando, assim, os outros conhecimentos provenientes dos povos e comunidades tradicionais, que possuem outras formas de construção e socialização.

Por outro lado, “[...] a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” (Gohn, 2006, p. 40). Desse processo não-formal surge uma forma de educar e aprender desvinculada da escola, voltada para os interesses e as necessidades de quem dela participa, e que atua “sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo” (Gohn, 2006, p. 43).

Esses saberes, desenvolvidos e afirmados nas comunidades, não obedecem à lógica da ciência moderna; são subversivos a ela e, ao mesmo tempo, negados por ela. Envolvem formas outras de produção e reprodução, constroem-se por meio da oralidade, observação, transmissão de geração a geração, vivências culturais e modos de organização política que, ao longo do percurso histórico, como diria o saudoso Nego Bispo, foi “o começo, o meio e o começo” que os manteve vivos, e em condições de lutas e resistências, independentes da exclusão do Estado.

Para Bispo dos Santos (2023), os saberes compartilhados em territórios quilombolas são provenientes de uma energia, conceituada como confluência, ou seja, é uma força que rende. Para o autor, chegamos como habitantes em qualquer ambiente e nos tornamos compartilhantes de duas maneiras: por nascimento no local,

ou por uma relação de pertencimento. Fora isso, somos somente moradores. Nesse caso, pertencer ao território perpassa por “[..] uma relação com o ambiente como um todo, com os animais e as plantas” (Bispo dos Santos, 2023, p. 38).

Nessa perspectiva, compreendemos que a Educação Quilombola se materializa por meio dos saberes que circulam nas comunidades, os quais são enredados no cotidiano e transformam-se em práticas sociais importantes para a vida em comunidade, a exemplo dos saberes presentes na festividade do padroeiro da Comunidade Jarauacá, no futebol praticado nas comunidades, na fabricação da farinha, na confecção de artesanatos, na habilidade de pilotar lanchas nas corredeiras em Cachoeira Porteira.

Souza e Silva (2021) pontuam que o direito ao território é fundamental para assegurar direitos e estruturar a identidade quilombola. Como observado na constituição das comunidades investigadas, as sistemáticas intervenções dos de fora, associadas à exclusão do Estado, provocaram fragmentação na identidade quilombola. Essas ações, no entanto, não estão desvinculadas do racismo estrutural presente em nossa sociedade, também se reflete na implementação e no acesso às políticas públicas.

Dessa forma, o território configura-se como um espaço de afirmação de identidade, por meio das vivências culturais e sociais, construídas nesses espaços. Todavia, a conquista do território não significa, necessariamente, uma educação em diálogo com os saberes que circulam nas comunidades, haja vista que a escola é um aparelho ideológico; logo, está a serviço dos interesses do Estado. Nesse sentido, o povo quilombola, socialmente organizado por meio dos movimentos sociais, tencionaram para que a educação ofertada nas comunidades quilombolas considerasse os contextos nos quais as escolas estão inseridas.

Silva (2021, p. 74) enfatiza que “a Educação Quilombola bebe, se sustenta e se inspira no fazer quilombola e nos saberes. [...] E a Educação Escolar Quilombola é a relação desse saber a partir da estrutura do Estado”. Nesse horizonte, a Educação Quilombola constitui-se como modalidade de ensino da Educação Básica, amparada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica (2012).

Esse documento visa garantir uma pedagogia própria com respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, considerando a formação específica de seu quadro docente, os materiais didáticos e paradidáticos específicos,

a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais, transporte escolar para o acesso e permanência dos(as) alunos(as), alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas, com base nos princípios constitucionais na Base Nacional Comum Curricular e nos princípios que orientam a Educação Básica (Brasil, 2012).

Assim, a educação escolar nos quilombos está para além do ler, escrever e dominar as quatro operações; perpassa pela compreensão de como os(as) quilombolas se organizam, como o território enfrenta suas lutas diante do outro, os de fora, como celebra e festeja, os significados e sentidos presentes em seus modos de vida. Por vezes, quando o Estado chega com a escola nesses espaços, apaga, soterra, invisibiliza esses saberes e impõe outros, distantes da vida que circula na comunidade.

Este trabalho “[...] pretende sacudir energeticamente o lamentável uniforme tecido durante séculos de incompreensão” (Fanon, 2008, p. 29), e contribuir com a legitimação dos conhecimentos tradicionais que circulam nas comunidades quilombolas Jarauacá e Cachoeira Porteira, para a construção de uma Educação Escolar Quilombola nos Quilombos do Trombetas mais significativa. Utilizamos o termo “conhecimentos tradicionais”, ao invés de “saberes locais”, como definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Mediante o exposto, a seção está organizada de modo a contemplar essas duas dimensões da Educação (Escolar) Quilombola. Inicialmente, abordamos a Educação Quilombola, considerando os conhecimentos tradicionais que apareceram com mais força nas comunidades durante a pesquisa de campo, bem como suas transformações e ressignificações ao longo do tempo pelos quilombolas. Essa discussão está contemplada na subseção 6.1, intitulada “Entre práticas culturais e práticas emergentes, os conhecimentos tradicionais”.

Posteriormente, na subseção 6.2, abordamos a Educação Escolar nos Quilombos do Trombetas, considerando os tempos e espaços escolares, os desafios enfrentados para o processo ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas das professoras de educação física, bem como a organização da referida disciplina.

6.1 Entre práticas corporais e práticas emergentes, os conhecimentos tradicionais

Os modos de vida nas comunidades quilombolas organizam-se em um tempo diferente do ano civil; assim, são marcados pelo tempo das colheitas, do ciclo das águas, dos festejos, dos trabalhos. Compreendendo essa relação, estivemos em campo na Comunidade Cachoeira Porteira no tempo do turismo, e na Comunidade Jarauacá no tempo da festa do padroeiro. Nesses distintos tempos há uma intensa circulação de conhecimentos tradicionais.

A opção pelo termo conhecimentos tradicionais, já observado, também possui relação com o significado de tradições, na perspectiva de Hobsbawm (1997), para o qual, ao analisar as invenções das tradições, o objetivo e a característica das tradições é a invariabilidade, as quais impõem práticas fixas e a repetição. No entanto, para compreender as sociedades tradicionais, a exemplo dos quilombolas, é importante diferenciar tradição de costumes. Para ele,

O "costume", nas sociedades tradicionais, tem a dupla função de motor e volante. Não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente. Sua função é dar a qualquer mudança desejada (ou resistência à inovação) a sanção do precedente, continuidade histórica e direitos naturais conforme o expresso na história (Hobsbawm, 1997, p. 10).

Em outras palavras, a mudança de um costume modifica a tradição a que ele está atrelado. Por essa razão, a forma como a festividade do padroeiro na Comunidade Jarauacá realizava-se no passado não é a mesma na contemporaneidade, pois os costumes foram modificados ao significado de cada época. Mas a festividade se mantém como uma tradição da comunidade. A mudança dos costumes também oportuniza o surgimento de novas tradições, o que não significa o “abandono ou perda das tradições”, mas transformações em decorrência das mudanças sociais e culturais do grupo.

Com base no intelectual quilombola Bispo dos Santos (2023), compreendemos os costumes como modos de vida, diferente da cultura. Para o referido autor “[...] a cultura é uma coisa padronizada, mercantilizada, colonial [...]. Nós não temos cultura, nós temos modos – modos de ver, de sentir, de fazer as coisas, modos de vida. E os modos podem ser modificados” (Bispo dos Santos, 2023, p. 23). São esses modos de

vida ressignificados, reinventados, transformados ao longo do tempo, que circulam na comunidade e dão sentido à vida quilombola, que serão discutidos nas próximas subseções.

Nessa perspectiva, do Médio Trombetas apresentamos a festa do padroeiro da Comunidade Jarauacá como um instrumento de afirmação da identidade quilombola, a qual é animada pelas crenças, comidas, mutirões, e pelas práticas corporais da comunidade; dentre elas destacamos as danças e o futebol. Por meio da festa percebemos o diálogo com o passado, ressignificado no presente como forma de valorização dos conhecimentos tradicionais.

Do Alto Trombetas, destacamos que na comunidade Cachoeira Porteira o turismo de pesca esportiva é uma prática emergente que impõe desafios aos modos de vida quilombola. No entanto, percebemos nessa prática uma relação de interdependência com os conhecimentos tradicionais construídos no cotidiano, como a pesca, o subir e descer os rios e as corredeiras.

Assim, ao anunciar as práticas corporais e as práticas emergentes que circulam nas comunidades, nosso objetivo é tensionar e somar força para a inserção e valorização dos conhecimentos tradicionais na escola, pois a invisibilidade é um motor que fomenta o silenciamento das vozes, da história, dos modos de vida, negando o outro para a manutenção das práticas hegemônicas.

6.1.1 O tempo da festa: “A nossa festa é o símbolo maior da comunidade Jarauacá”

É importante observar que o período em campo na Escola Quilombola São Francisco de Canindé coincidiu com o tempo da festa do padroeiro da comunidade, São Francisco de Canindé. Chamava atenção o orgânico envolvimento de crianças, jovens e adultos nas atividades de limpeza dos espaços, pinturas da igreja e barracão, confecção de bandeirinhas e barquinhas, dentre outras atividades realizadas no centro comunitário, as figuras 29 e 30 retratam esse envolvimento.

Figura 29 – Confeção de bandeirinhas.

Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Figura 30 – Limpeza do barracão da comunidade.

Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Esse movimento orgânico dos(as) moradores(as), observado nas figuras, pode ser interpretado a partir do conceito de compartilhamento, elaborado por Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo. Para ele, o compartilhamento é uma coisa que rende. Diz que há diferença entre troca e compartilhamento, uma vez que “[...] temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham” (Bispo dos Santos, 2015, p. 21).

O autor aprofunda seu conceito quando relaciona com pertencimento, argumentando que chegamos como habitantes em qualquer lugar, e com o tempo nos tornamos compartilhantes de gestos, de saberes, de afetos, a partir da relação com o ambiente, incluindo os animais e as plantas. Nesse sentido, nos espaços de organização da festa, um conjunto de valores e trocas simbólicas eram compartilhados, carregados de significados intrínsecos à vida que circula na comunidade, a vida quilombola.

Esse compartilhamento, todavia, é intensificado com a proximidade da festividade, programada para o período de 7/10 a 13/10/2023, conforme anunciavam os *banners* dispostos no centro comunitário, conforme Figura 31.

Figura 31 – Banner de divulgação da festividade do padroeiro.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Com o passar dos dias, observava a presença de moradores(as) de outras localidades, que se deslocavam para o centro comunitário para contribuir com os mutirões. Assim, o compartilhamento também se dava no sentimento de identificação e pertencimento à comunidade, capazes de provocar afastamento dos afazeres cotidianos para unir-se ao trabalho voluntário, em prol da festividade.

Dada a proximidade dos espaços sociais da comunidade, era possível observar da escola parte desse movimento, que se fazia presente no cotidiano escolar, por meio das falas dos(as) alunos(as) nas aulas de Educação Física, nas vendas de bingos e rifas, nas confecções de balões/barquinhas e, principalmente, nas entusiasmadas conversas dos(as) servidores(as) que faziam parte da organização da festa. O tempo da festa contagiava a todos(as) no centro comunitário, quiçá na comunidade; mas, a partir das observações em campo, verifiquei ela não chegava à escola como uma oportunidade concreta de aprofundamento sobre os conhecimentos que fundamentavam a festa.

Para Prado (2007), o tempo é uma categoria que se constrói a partir das formas específicas, como um grupo se organiza socialmente. Desse modo, o tempo da festa do padroeiro da comunidade Jarauacá está para além da programação estabelecida no programa da festa – 2023 (documento anexo). É um tempo em que se afirmam os modos de viver e fazer, reinventam-se as tradições, buscando novos sentidos e significados para a vida em comunidade, como a inclusão de alguns elementos e a retomada de outros na festa.

A priori, a semana da festa é constituída por dois momentos: festa religiosa e a festa social (dançante). No programa da festa religiosa evidenciamos o caráter religioso da festividade, destacando-se somente a programação religiosa com suas respectivas datas, constituída por: transladação da imagem de São Francisco de Canindé – 04/10/2023; Círio fluvial – 07/10/2023; celebrações da Palavra e leilão, com doação de oferendas pelos noitários²⁴ – 08 a 13/10/2023. Nesse programa era enfatizado que as festividades religiosas encerravam no dia 13/10/2023, com a realização da Festa Cultural, qual possui uma programação à parte, conforme convite (documento anexo).

Observamos que tanto no programa da festa quanto no *banner*, a Festa Social (dançante) é invisibilizada, há uma separação entre sagrado e profano. Acerca dessa relação, a historiadora Maria Del Priore, ao analisar as festas no Brasil Colonial, afirma que suas origens estão relacionadas aos cultos às divindades, que são seguidos se agradecimentos pelas colheitas por pedidos de proteção. Mas, “[...] com o advento do cristianismo, tais solenidades receberam nova roupagem: a Igreja determinou dias que fossem dedicados ao culto divino, considerando-os dias de festa, os quais formavam em seu conjunto o ano eclesiástico” (Del Priore, 1994, p. 13). Dessa separação, surgiram as festas comemorativas aos santos.

Apesar dessa separação imposta pela Igreja Católica, a autora pontua que as festas religiosas e as festas profanas caminhavam juntas, “[...] é como se dentro de cada festa religiosa existisse uma profana e vice-versa” (Del Priore, 1994, p. 19). Tal constatação é evidenciada na festividade de São Francisco de Canindé, onde o aspecto sagrado e profano caminham juntos e se complementam, formando as partes de um todo. Assim, a festividade alusiva ao padroeiro São Francisco de Canindé é

²⁴ Refere-se a grupos de famílias responsáveis pelas oferendas para os leilões durante a semana da festa, conforme descritos no programa da festa – 2023.

constituída por três festas: Círio Fluvial, Festa Cultural e Festa Social, esta denominada festa dançante.

Logo, o envolvimento da comunidade para viver a festa carrega um conjunto de significados e sentidos, imbricados com a história da comunidade, animados pela memória coletiva, que une passado e presente, por meio dos conhecimentos compartilhados entre as gerações ao longo do tempo. Nesse percurso, os(as) comunitários(as), compartilhando as mesmas crenças e tradições, interrompem suas rotinas para fazer e viver a festa, visto como um “símbolo maior da comunidade Jarauacá”, conforme expressou o coordenador da comunidade, o senhor Ildimar dos Santos.

É importante ressaltar que não participamos de todos os momentos da festividade, pois tínhamos interesse especial pelas Festas Cultural e Social, mas isso não nos impediu de tentar compreender a organização da festa de modo mais amplo. Novamente recorremos a Del Priore (1994) para explicar que em meio à pluralidade de eventos presentes na festa, há fatos menores; mas igualmente importantes para qualquer grupo social que deles participam, a saber: o milagre, a distribuição de comida, as bebidas e a esmola.

A referida autora diz que grande parte das festividades religiosas começavam com o recolhimento de esmolas; situação semelhante observamos na Comunidade Jarauacá. Paralelo à limpeza e arrumação dos espaços do centro comunitário, havia equipes esmolando nas casas dos comunitários(as). Mas não tivemos a oportunidade de acompanhar esse movimento de recolhimento de oferendas, que antecedeu a festa. Porém, em conversas informais com os(as) servidores(as) da escola, descobrimos que a prática da **esmolação** havia retornado à festividade no ano anterior, como um elemento de afirmação da identidade coletiva; e podemos dizer também de resistência dos modos de viver e fazer quilombolas.

Por essa razão, durante as entrevistas narrativas buscamos compreender os significados dessa prática cultural. Segundo o senhor Nelton Oliveira de Figueiredo, a esmolação sempre esteve presente na festividade, mas, por um tempo, essa prática tradicional que incluía a peregrinação nas casas dos/as comunitários/as, foi interrompida na comunidade. Do seu tempo de catequista e líder comunitário, ele nos descreve como era realizada a esmolação.

Naquele tempo ainda era de remo. A gente ia de casa em casa com o Santo pedindo esmola. Tinha o folião que ia com a bandeira, tinha um do tambor [pausa], eu sei que era uma alegria na canoa [risos]. Iam remando e tocando tambor, tum, tum, até chegar. Aí chegava na casa, eles saltavam e batendo tambor, rezava um pouco sentado, cantava e começava [esmolar]. Aí o dono da casa já sabia, né. Já estava com o que ele tinha que dar, já estava assim pronto. Aí era tudo, era melancia, jerimum, farinha, tudo vinha. Nós ganhávamos muitos presentes. Era galinha, era pirarucu, era um bocado de coisa. Aí quando era no dia do Círio, aquilo ia para o leilão, né. Tudo aquilo que o Santo arrecadava, o que a gente arrecadava na esmola, nós botávamos para oferenda. Agora, o Jarauacá tá começando de novo [...] (Nelton Oliveira de Figueiredo, Comunidade Jarauacá, 3 de outubro de 2023).

A princípio, a esmolação se concretiza no recolhimento de doações para a festa. Esse gesto de doação voluntária pode ser interpretado a partir do sistema econômico da dádiva, investigado por Mauss (2017) em sociedades consideradas arcaicas; mas também presentes em sociedades contemporâneas. Esse sistema, baseado na troca aparentemente voluntária de bens úteis economicamente, e principalmente simbólicos, gera uma obrigação de dar, receber e retribuir, que organiza todas as relações sociais, “[...] dos quais o mercado é apenas um dos momentos, e nos quais a circulação de riquezas não é senão um dos termos de um contrato bem mais geral e bem mais permanente” (Mauss, 2017, p. 197).

Desse modo, a doação e recolhimento das oferendas gera um contrato simbólico com a comunidade e estabelece, nesse caso, um vínculo de devoção com o padroeiro São Francisco de Canindé, que retribuirá a doação em algum momento ao(a) devoto(a). Quanto às oferendas recebidas, estas são animais, como galinhas, patos ou porcos, alimentos não perecíveis, como farinha, arroz, macarrão, açúcar, dentre outros. Atualmente, parte significativa dessa arrecadação é destinada à Festa Cultural, outra parte é utilizada no preparo de iguarias a serem vendidas nas barracas ou leiloadas durante a festividade.

Não encontramos nas narrativas uma justificativa que explicasse a transição da esmolação tradicional para os pedidos de oferendas, por escrito, sem visita nas casas. Supomos que as mudanças ocorridas nos modos de viver e fazer quilombolas, como o advento das novas ocupações de trabalho e a inclusão de outros elementos na festa, como patrocinadores e apoiadores que passaram a doar quantias generosas de produtos e animais, tenham contribuído com a interrupção dessa autogestão econômica e social pelos(as) quilombolas. No entanto, em 2022, por iniciativa dos

comunitários(as), a esmolação retornou para a festividade como uma reapropriação cultural, conforme narra o professor Josivaldo Salgado de Souza:

Esse ano, como a gente foi nas comunidades tradicionais, Serrinha, Jauari, Pancada, né. Então, a gente meio que passou a entender melhor o que é a esmolação, né. A gente chega, as pessoas se emocionam porque foi uma coisa, era uma ação comunitária do povo, né. Devoção mesmo, de fé que parou por um tempo, né. Hoje a gente vê o povo bem receptivo a isso, né: “Poxa, quanto tempo! Que é muito importante”. Muitas histórias com São Francisco, eu não tinha noção disso. A gente achava que era o padroeiro só do Jarauacá, mas a gente vai no Jauari, vai na Pancada, na Serrinha e é um santo, um santo universal. Todo mundo lá com suas histórias; com as suas promessas; com suas devoções, né; com seus quadros; suas fitas, né. Bastante coisa assim. Nós estamos aprendendo muito, né, a reviver essa história. Aliás, a dar continuidade naquilo que é mesmo da questão quilombola (Josivaldo Salgado de Souza, Comunidade Jarauacá, 3 de outubro de 2023).

A retomada da esmolação na festa desencadeou o compartilhamento de conhecimentos tradicionais entre quilombolas de diferentes comunidades. Podemos inferir que há nas comunidades visitadas uma ancoragem social desse conhecimento, provavelmente porque não ocorreram interrupções ao longo do tempo, ou porque esteja viva na memória coletiva daqueles que dela participaram. Nesse sentido, Bispo dos Santos (2023) observa que é preciso cuidar da geração neta, porque ela é o futuro. Desse modo, as experiências proporcionadas pela retomada da esmolação não se limitam a um saber-fazer, elas trazem novos sentidos e significados para a comunidade, importantes para o fortalecimento e defesa dos modos de viver quilombolas.

Assim, compreendemos o retorno da esmolação como uma participação dos quilombolas na dádiva, onde o valor está em participar, e isso gera reciprocidade entre as comunidades, o que é observado em outras situações, como discutido adiante. Nesse tempo de festa, compartilham-se afetos, solidariedade, comidas, bebidas, alegrias e modos de vida. Conforme narra o coordenador da comunidade, o senhor Ildimar dos Santos, há um guardar-se para viver tudo o que festa proporciona:

A festa é uma confraternização entre as comunidades porque é uma festa que já tem um bom tempo. A nossa festa é o símbolo maior, as pessoas celebram num primeiro momento a questão religiosa, no Círio, a questão social vem depois, né. A nossa comunidade realiza uma única festa no ano, é essa festa. Outras comunidades fazem

duas, três festas no ano, mas nós, a gente se guarda para fazer essa festa. Então é uma tradição, muitas pessoas já esperam esse momento, né. As pessoas se programam. E a gente, desde quando eu me entendi, né, tive meu entendimento, essa festa sempre aconteceu. Nunca parou, nem na pandemia, nós festejamos até na pandemia. Ela sempre aconteceu, é sinônimo de alegria, é sinônimo de partilha, de muita coisa para a comunidade, né. As pessoas confraternizam, encontram os amigos, muitos namoram [...] então é algo muito vivo, está muito, vamos dizer, ali no coração das pessoas que fazem parte desta comunidade e dessa memória histórica (Ildimar dos Santos, Comunidade Jarauacá, 28 de setembro de 2023).

Bispo dos Santos (2023) destaca que a festa é um instrumento de defesa dos modos de vida quilombolas, manifestados em suas práticas sociais. Tais modos, quando inseridos na festa, são mais difíceis de serem enfraquecidos pelo Estado. Um exemplo disso são as práticas alimentares. O tempo da festa coincide com o tempo de desova dos quelônios, iguaria muito apreciada na região. Por essa razão, eles são mais fáceis de serem capturados. Apesar desse réptil ter comercialização proibida, no período da festa ele é colocado à venda no leilão, pois é parte da alimentação da população quilombola e ribeirinha.

Nesse tempo de preparação da festividade, a seca avançava dia após dia. Os rios, lagos e igarapés, ficavam mais estreitos e rasos, bloqueando as passagens em algumas localidades e encalhando os barcos em outras. Isso dificultava as subidas e descidas pelos rios da região, situação que preocupava a equipe organizadora da festa e a comunidade. Embora a festividade seja constituída por três festas, é a Festa Social, seguida da Festa Cultural, que concentra maior público, vindos de comunidades quilombolas e não quilombolas, bem como da cidade.

A estratégia utilizada pelos comunitários(as), em conjunto com as outras comunidades, para amenizar o encalhamento das embarcações, foi a demarcação das rotas trafegáveis com varas de madeira nos rios, com uma bandeirinha amarrada na parte submersa, indicando a melhor rota para navegação. Essa estratégia, que iniciava no lago Jarauacá e se estendia até a proximidade da Comunidade Quilombola Serrinha, serviu para facilitar o caminho à festa, principalmente as viagens dos(as) comunitários da região. Além disso, demonstrava conhecimentos sobre as variações sazonais, que caracterizam o ciclo de enchente e vazante dos rios, adquiridos ao longo do tempo em interrelação com a natureza, figuras 32 e 33.

Figura 32 – Demarcação do rio Erepecuru.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Figura 33 – Demarcação do lago Jarauacá.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Embora a rota de navegação construída pelos(as) quilombolas tenha contribuído para a subida e descida dos barcos, evitando acidentes, o ciclo das águas seguia severamente, alterando não apenas o meio ambiente, mas a vida nas comunidades. Assim, chegamos a outubro e com ele à semana da festividade. Nesse período, a seca já impossibilitava a navegação de barcos maiores e dificultava a chegada de alguns alunos(as) à escola. Por essa razão, as aulas presenciais seriam interrompidas, a partir da festividade, e meu período em campo também.

No Centro Comunitário intensificavam-se os trabalhos. Era hora de decorar os espaços, estender as bandeirinhas, finalizar as barquinhas, pintar as traves de futebol e colocar as redes. Era necessário ir à cidade comprar os últimos mantimentos, as bebidas, a roupa nova, arrumar os cabelos. Tudo precisava ficar pronto para começar a festa, para receber os(as) comunitários(as) e os visitantes na festividade. Era a festa renovando o centro comunitário, as pessoas. O tempo da festa significava também a renovação da vida (Menezes *et.al*, 1990). As figuras 34, 35 e 36 retratam essa transformação da vida na comunidade.

Figura 34 – Decoração dos espaços da comunidade com bandeirinhas.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Figura 35 – Trancista trançando cabelos.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Figura 36 – Chegada de barcos no porto da comunidade Jarauacá para a festividade.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

O marco oficial desse conjunto de festas é o Círio Fluvial, que inicia com a transladação da imagem de São Francisco de Canindé. Essa prática social consiste no deslocamento da imagem do padroeiro, acompanhada por comunitários(as) em uma espécie de romaria fluvial, para a casa da família responsável por recebê-la e preparar o andor para o dia do Círio. Em mais um movimento de diálogo com a

geração neta, a organização da festividade tem realizado a transladação da forma como era feita antigamente, de canoas. As figuras 37, 38 e 39 retratam a transladação e romaria fluvial.

Figura 37 – Transladação da imagem de São Francisco de Canindé.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Figura 38 – Romaria fluvial.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Figura 39 – Romaria fluvial.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Embora nas comunidades o uso do remo venha, gradativamente, sendo substituído por motor rabeta, a comunidade faz questão de reviver os costumes antigos, como uma forma de valorizar as tradições. Compreendemos nesse movimento mais uma estratégia de resistência dos modos de viver e fazer quilombolas, corroborando com a premissa de que “[...] o presente é o interlocutor do passado e o locutor do futuro. Temos que nos defender desta geração sintética e

contribuir para que a nova geração também saiba se defender” (Bispo dos Santos 2023, p. 53).

Todavia, não acompanhamos o Círio Fluvial, nossa participação na festividade se deu nas observações dos preparativos e organização do centro comunitário, concomitante à pesquisa na escola, finalizada em 10/10/2023. No entanto, retornamos à campo para participar da Festa Cultural e da Festa Social, que encerram a festividade, as quais discutimos a seguir. É importante observar que essas duas festas possuem convites e programações específicas, bem como objetivos diferentes, porém são partes do todo.

6.1.2 “Nossa cultura, minhas raízes”: a Festa Cultural da Comunidade Quilombola Jarauacá

Segundo a programação da festividade de São Francisco de Canindé, no dia da Festa Cultural encerram-se os festejos religiosos, como se fosse uma transição do sagrado para receber o profano, a Festa Social. Entretanto, na prática, essa separação se dá em alguns momentos pontuais, pois o dinamismo da festa provoca uma homogeneidade no espaço, onde é possível vivenciar as diferentes dimensões possibilitadas pela festa, como rezar, dançar, brincar, comer, beber, festejar, ou seja, viver a festa dentro da festa (Del Priore, 1994).

Já mencionado, a Festa Cultural possui uma programação à parte, cujo tema em 2023 era “Nossa cultura, minhas raízes”. É uma festa com uma extensa programação, iniciando às 5h com a **alvorada**, que consiste na queima de fogos, anunciando que a comunidade está em festa; e estende-se pela noite, vira a madrugada, e amanhece. É comum os(as) visitantes de outras comunidades virem à Festa Cultural e ficarem na comunidade para a Festa Social, realizada no dia seguinte; bem como as famílias das comunidades quilombolas mais distantes permanecerem durante toda a semana de festividade na comunidade. Esse costume possui uma íntima relação com o passado.

Antigamente, a festividade durava 15 dias, dadas as dificuldades da época. As famílias se programavam, interrompiam a dinâmica da vida para festejar. Ficavam o todo período na comunidade, alojados na casa de parentes, nos barcos ou nas barracas de madeiras, construídas para essa finalidade. Devido à proibição das

danças nas festas religiosas e as alterações nas relações de trabalho, também foi modificado o tempo de festividade para uma semana, mas o desejo de continuarem juntos festejando foi mais forte. Dessa modificação, surgiram os noitários, uma estratégia de resistência frente à imposição da igreja. E assim, até hoje, enquanto a festa segue, alguns dormem nos redários, improvisados no centro comunitário, como pode ser verificado nas figuras 40 e 41.

Figura 40 – Redários improvisados.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Figura 41 – Redários improvisados.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Outro costume ancestral, presente na Festa Cultural é a **distribuição de comida**, incluindo café da manhã, almoço e jantar, conforme os horários especificados na programação. Del Priore (1994, p. 65) comenta que no período colonial “[...] parte da comida consumida em determinadas festas tinha relação direta com as colheitas”. Outra contribuição que nos ajuda a compreender as práticas alimentares, a distribuição da comida na festa e a importância desse gesto para a vida em comunidade, vem de Bispo dos Santos (2023). Para ele,

Não há festa sem comida nem comida sem festa, assim como não há comida sem plantio. As comidas típicas de cada festa acompanham o modo de vida compartilhado e o ciclo de plantio. No tempo da festa, quem não planta também tem acesso aos produtos. A comida alimenta o corpo e alimenta a alma – a comida para nós não é só comida (Bispo dos Santos, 2023, p. 45).

Logo, na distribuição de comida há uma confluência de conhecimentos tradicionais, conectando as práticas alimentares locais com o que é produzido e consumido pelos(as) quilombolas, mas há também a inclusão de outros hábitos,

adquiridos nas relações interculturais. Assim, no café da manhã foi servido mingaus, beijus, macaxeira cozida, cará, farinha de tapioca, bolos, além de café, leite e achocolatado. No almoço e jantar, a alimentação consistiu em guisado de carne, bife, cozido de carne, peixe assado, arroz, macarrão e feijão; um banquete à disposição de todos/as/es. Além das refeições gratuitas, havia venda de doces e salgados em uma barraca próxima à cozinha da comunidade. Obviamente, há um intenso trabalho envolvendo todo esse movimento.

Nesse aspecto, a comunidade nos ensina a partir de sua autogestão, baseada em práticas ancestrais, como o mutirão, sobre coletividade, trabalho voluntário, solidariedade e fraternidade, valores raros na sociedade contemporânea, onde tudo é quantificado. Não há uma imposição sobre quem irá preparar, servir e distribuir a comida. Os(as) comunitários se disponibilizam a partir daquilo que dominam, de sua expertise e disponibilidade, conforme descreve a senhora Sílvia Neves de Oliveira:

A gente programa e chama as famílias, “olha a gente vai ter esse trabalho na comunidade e nós gostaríamos que vocês viessem nos ajudar”, aí eles vêm. Tem uns que vem fixo, mas tem uns que não, vêm um dia, aí muda, aí vem outros e assim a gente vai. Tem uns que dizem, “olha, tal dia, eu já estou programado com meu trabalho”, mas tem uns que não podem vir, mas eles fazem certos trabalhos na casa deles. Agora, nesse ano, tem uns que estão trabalhando na casa deles, duas famílias, estão construindo o casco, tem uns que estão construindo o remo para a festividade, para o bingo, né, para eles doarem para a festividade (Sílvia Neves de Oliveira, comunidade Jarauacá, 3 de outubro de 2023).

Observamos essa autogestão antes e durante a festa. E certamente ocorre também após a finalização da festividade, na avaliação e emprego dos recursos, definidos previamente. Durante a Festa Cultural, uma série de acontecimentos ocorriam ao mesmo tempo: comunitários(as) preparavam a comida a ser distribuída, enquanto outro grupo dedicava-se à preparação de doces e salgados na cozinha da escola; jovens e adultos carregavam gelo do porto detrás, para abastecer o bar do barracão; candidatas circulavam fazendo campanha para angariar donativos; um dos mastros era preparado; os(as) participantes da festa comiam, bebiam, brincavam, jogavam dominó e conversavam. Era a Festa Cultural da comunidade acontecendo.

A Festa Cultural ela é diferente. É a noite que a comunidade festeja, bem dizer. Ela para um pouquinho, né. E sobre vendas, assim, só fica movimentando o bar. A cozinha, a gente faz só mesmo para doação.

Aí quando é o dia, a gente faz essas coisas para as pessoas se alimentarem (Sílvia Neves de Oliveira, comunidade Jarauacá, 3 de outubro de 2023).

De fato, essa festa se caracteriza como uma festa *da e com* as comunidades quilombolas, voltada para a valorização e afirmação da identidade, manifestados nas práticas alimentares, nas danças, nos símbolos, no compartilhamento de conhecimentos entre as comunidades. Ela envolve uma participação generalizada na dádiva, que começa com a doação e recolhimento de oferendas para a festividade, as quais retornavam para todos/as/es na Festa Cultural. No entanto, assim como a esmolação, por um tempo a prática dessa festa foi enfraquecida na comunidade, como observado pelo coordenador da comunidade:

A Festa Cultural também, teve um tempo que parou, deixou de existir. Voltando no processo da titulação pra cá, a gente sentiu necessidade de que a gente conhecesse um pouco mais de nós; conhecer um pouco como nossos avós faziam, né. É, muitos deles sentiu falta do que eles praticavam antes, né. É, porque hoje a Juventude tem o seu jeito diferente de ser. Então, de 2010 para cá, a gente retomou também a Festa Cultural, onde as pessoas, os mais velhos faziam é, café da manhã com beiju, macaxeira, cará, é [...] almoço grátis, a janta grátis. Isso, quando a gente retomou, a gente vem mantendo isso, o café da manhã, almoço grátis e janta também grátis (Ildimar dos Santos, Comunidade Jarauacá, 28 de setembro de 2023).

Observamos que o retorno de algumas práticas sociais na festividade ocorreu devido o processo de escuta, respeito e valorização da sabedoria dos mais velhos(as) das comunidades quilombolas. Além disso, identificamos nesse processo a importância da propriedade coletiva da terra, ou seja, a conquista do título da terra, para o fortalecimento da identidade quilombola, a qual estrutura-se nos territórios. Logo, “[...] terra e território não significam apenas espaços físicos, e sim espaços de vivências culturais, de formação política e de partilha de saberes ancestrais” (Souza e Silva, 2021, p. 33).

Nesse compartilhamento de conhecimentos tradicionais, outro elemento ancestral presente na Festa Cultural foi o **mastro**, cujo ápice desse momento é sua derriba ou derruba. Podemos considerar que esse é um dos momentos mais emblemáticos da Festa Cultural, pois envolve o compartilhamento de crenças, alimentos, afetos, uma verdadeira reinvenção nos modos viver e fazer a festa. Del Priore (1994) pontua que a presença do mastro nas festas religiosas remonta ao

período colonial, bem como a presença das bandeiras identificando o nome dos santos.

Prado (2007) comenta que essa prática se conservou no país à tradição de São João, pois junto a ele eram pendurados o mais alto possível os enfeites, flores e frutos, ao som de cânticos religiosos. Posteriormente, o mastro era queimado representando a passagem da vegetação que morre para aquela que desabrocha. As comunidades Quilombolas do município ressignificaram essa prática aos seus contextos, incorporando suas crenças, cantos, alimentos e seus santos. Na programação, junto à cerimônia do mastro, estava previsto o rito AIUÊ e a ladainha de São Benedito, ambos da comunidade quilombola Jauari, do Território Quilombola Erepecuru. No entanto, devido à seca, os(as) convidados não conseguiram chegar para a apresentação.

Pela manhã, antes do almoço, Rubnaldo dos Santos da Cruz, comunitário e servidor da escola, preparava o mastro, um pau de tatapiririca com mais de 3 metros de comprimento. Ele foi envolvido com palha de inajá e amarrado com um cipó, conhecido como escada de jabuti. Enquanto Rubnaldo habilidosamente envolvia o mastro com a palha, me explicava o significado dessa prática social para a comunidade e, especialmente para a família responsável pela decoração. Após ser preparado, o mastro foi transportado para o barracão para ser enfeitado com frutas e outros alimentos, como bombons e salgadinhos, e posteriormente foi afincado na terra. A Figura 42 retrata a preparação do mastro, e a 43 o transporte para o barracão.

Figura 42 – Preparação do mastro.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Figura 43 – Transporte do mastro.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

A decoração do mastro é sinônimo de graça alcançada junto ao padroeiro. Por essa razão, o(a) devoto(a) manifesta interesse em pagar a promessa junto à organização da festa, com antecedência. Assim, no momento da derriba do mastro, a bandeira hasteada no topo é entregue ao(a) devoto(a). Esse gesto caracteriza um contrato simbólico, firmado na presença de todos/as os presentes de que no próximo ano aquela pessoa será responsável pela decoração do mastro.

Nesse ano, além do mastro preparado pela comunidade, uma família trouxe um outro para pagar uma promessa. Assim, a festa foi agraciada com dois mastros. A partir das 16h, as famílias se reuniram em volta dos mastros, de forma fraterna e coletiva, para enfeitá-lo. E assim pagarem suas promessas. É interessante observar que os enfeites pendurados no mastro não se limitam às frutas, misturam-se produtos consumidos pela juventude contemporânea, tais como: bombons, biscoitos, pipocas, chocolates, refrigerantes, cachaças, caixinha de cerveja e, inclusive, dinheiro preso à bandeira. As figuras 44 e 45 mostram esse momento de pagamento de promessa pelas famílias.

Figura 44 – Famílias decorando o mastro.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Figura 45 – Famílias decorando o mastro.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Por volta das 18h, os mastros foram afincados na terra, momento em há a participação das famílias, que os enfeitaram ao som de músicas alusivas ao fortalecimento da comunidade negra, incluindo músicas compostas por quilombolas de Oriximiná, como a “Força do negro”, de Rafael Viana. A cerimônia do mastro é realizada de forma coletiva, podendo-se considerar como o momento de boas-vindas da comunidade aos presentes. Nela, os(as) comunitários de todas as gerações são convidados(as) um a um a se aproximarem do mastro e a darem um golpe de

machado em sua base, até que seja derribado. As figuras 46 e 47 retratam a derriba do mastro.

Figura 46 – Derriba do mastro.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Figura 47 – Derriba do mastro.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

O(a) convidado a participar é chamado pelo seu nome, ou apelido, havendo menção à sua comunidade, ocasião em que se agradece a participação na festa. Na maioria das vezes, de forma descontraída, a habilidade que a pessoa possui é mencionada, como as atividades do cotidiano de caçar, serrar madeira, coletar castanhas, construir canoas, dentre outras. Percebemos nessa cerimônia uma rede sociocultural entre as comunidades, bem como o enaltecimento das pessoas e a valorização dos trabalhos realizados nas comunidades, muitas vezes depreciados na sociedade. A cerimônia de derriba do mastro proporciona reconhecimento, identidade, pertencimento e valorização dos conhecimentos tradicionais pelas comunidades.

Rubnaldo dos Santos da Cruz era a pessoa responsável pela assistência aos convidados(as), bem como o responsável pelos golpes finais no mastro, auxiliado por outros comunitários que o ajudavam na descida gradativa, impedindo a queda abrupta ao chão. Todavia, à medida que o mastro inclinava, os(as) participantes, especialmente as crianças, avançavam. E antes mesmo que ele chegasse ao chão, não havia mais nada pendurado. Dessa forma, encerrava-se a derriba do mastro e entrava em cena outras atrações da Festa Cultural.

Após esse momento de confraternização e fortalecimento dos laços comunitários, era iniciada a distribuição do jantar, ao mesmo tempo em que o salão do barracão se organizava para as próximas atrações, dentre elas: **danças, leilões** e o **desfile das candidatas**. De acordo com a programação, estavam previstas oito

apresentações culturais de danças, sendo uma da Comunidade Jarauacá; as demais eram provenientes de outras comunidades quilombolas. Entretanto, a seca impossibilitou que a maioria delas se fizessem presentes; somente a Comunidade Boa Vista – PTR, conseguiu chegar com o seu grupo de dança, denominado “Pérola Negra”.

Na ocasião, além do grupo da Comunidade Boa Vista – PTR, apresentou-se o grupo da Comunidade Jarauacá, “Swing Palmares”, criado há 13 anos pelo professor Josivaldo Salgado de Souza. Atualmente ele é coordenado pela professora Raene Cruz, ex-integrante do grupo que, diante das novas responsabilidades assumidas pela sua geração de dançarinos, percebeu que o grupo estava enfraquecendo. Assim, com o intuito de fortalecer a dança na comunidade, ela mobilizou as famílias do centro comunitário para formar uma nova geração de dançarinos, conforme sua narrativa.

Eu não poderia deixar que a nossa comunidade perdesse essa cultura, esse gosto pela dança, né. O que eu poderia fazer para que não acabasse, né? E aí então, eu tive a ideia, né, temos uma geração que está aí crescendo, né, vou pegar essa geração que está surgindo agora e vamos dançar o Swing Palmares, que era dançado pelos dançarinos da minha geração. No nosso tempo, nós ganhamos muito destaque, conhecemos lugares novos através do grupo swing Palmares. Nós víamos também o grupo como uma forma da gente sair para os movimentos e se não tivesse dança, nós não íamos, né. Os nossos pais só deixavam a gente ir se tivesse a dança, se não tivesse a dança, a gente não ia. Nós visitávamos o Jauari, Cachoeira da Pancada, Boa Vista. Nós também fizemos várias apresentações na cidade, nas escolas, no Bancrévea, no parque de exposição, em Porto Trombetas, nos festivais, em vários lugares (Raene Silva Cruz, comunidade Jarauacá, 2 de outubro de 2023).

Chama a tenção nas narrativas da professora os convites ao grupo para se apresentar na cidade, oportunidade em que se sentem valorizados, protagonistas, orgulhosos das suas culturas. Não sabemos como são estabelecidos os diálogos entre Secretaria de Cultura e PCT, concernentes à valorização das manifestações culturais, ou se são convidados para cumprimento de uma *pseudo* inclusão social. Mas, retornando à Festa Cultural, observamos nas apresentações uma mistura de ritmos: samba, axé, carimbó, batuque, um hibridismo cultural, provando que as culturas não estão estagnadas no tempo, elas acompanham as transformações da sociedade, mas são ressignificadas aos contextos em que são elaboradas. As figuras 48 e 49 retratam os grupos de danças “Pérola Negra” e “Swing Palmares.

Figura 48 – Grupo de dança Pérola Negra.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Figura 49 – Grupo de dança Swing Palmares.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Esse intercâmbio cultural entre as comunidades, mencionado nas narrativas da professora, é permeado pela obrigação de retribuir a visita. Essas trocas voluntárias ocorrem especialmente nos festejos das comunidades. Assim, em ocasião oportuna a Comunidade Jarauacá retribuirá a visita à Comunidade Boa Vista - PTR. No tempo presente, com as conquistas dos territórios, cada comunidade passou a ter o seu grupo de dança. Com isso, a dança não é mais do povo quilombola, a dança é da comunidade. Mas, independente do(a) dono(a) da dança, nessas trocas simbólicas as comunidades se movimentam, se fortalecem e tensionam em favor da afirmação das práticas culturais quilombolas.

Entre as apresentações dos grupos ocorriam os leilões, que revezavam o espaço no salão com os(as) participantes da festa. Nos intervalos entre um leilão e outro não perdiam tempo. De expectadores, transformavam-se em dançarinos, e como dançavam! Os leilões fazem parte dos costumes das festas religiosas quilombolas e não quilombolas do município, é uma forma das comunidades angariarem recursos para a comunidade. Quanto às oferendas leiloadas, algumas são preparadas pela organização da festa e outras são doações dos(as) devotos(as), geralmente são frango assado, tracajá assado, pudim, bolos, tortas, dentre outras. As figuras 50 e 51 mostram o público dançando e prestigiando as apresentações da Festa Cultural.

Figura 50 – Público prestigiando a festa.

Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Figura 51 – Público dançando na festa.

Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Del Priore (1994, p. 55) acredita que “[...] da cultura popular parecem vir as influências que determinavam a presença de danças profanas durante a festa”. Acrescenta que elas “[...] provocaram uma transformação formal estética, tanto nas festas quanto nas procissões e, permitiam, quer ao negro, quer ao índio, identificar-se com o “outro”, o colonizador” (Del Priore, 1994, p. 55).

Com isso, a cultura negra utilizava a festa católica e branca para afirmar suas raízes Africanas, incluindo as danças e o culto aos seus santos, a exemplo da festa de reis Congo. Compreendemos que embora a integração da cultura negra nas festas religiosas tivesse hierarquias sociais de poder definidas, e as festas também fossem uma forma de controle, a participação negra não se dava de forma pacífica à assimilação da cultura do outro, criava-se estratégias para exercer seus modos de festejar e celebrar, ainda que maquiados ou adaptados à cultura dominante.

Assim, percebemos essa mistura sincrética na Festa Cultural Quilombola da comunidade Jarauacá, pois além das danças há o tradicional desfile da **candidata**, cuja função principal dessa personagem na festa é arrecadar recursos para a comunidade. Há uma expectativa grandiosa por essa apresentação, tanto para conhecer a vencedora quanto para ver a candidata, admirar seu traje e prestigiar seu desfile. É como se a candidata fosse debutar diante da comunidade. A senhora Silvia Neves de Oliveira narra a importância e o significado da candidata para a comunidade.

Ah, é uma alegria, professora! [risos de felicidade] A família fica muito alegre! A minha irmã quando foi, para ela aquilo...ela ficava muito ansiosa para chegar aquele dia. Aí, quando era no dia, a gente chegava, aí já conhecia, reconhecia pelo traje dela, era diferente a

vestimenta delas das outras meninas, né. Agora não, elas ficam com o traje delas, shortinho. Só vai se preparar na hora da apresentação. Mas logo quando iniciou, elas eram trajadas de vestidinho, todos vestidinhos chiques mesmo, até na apresentação. [...] Ganha aquela que a família se empenha mais na arrecadação. Aí sempre faz a contagem na igreja, vem a família, o coordenador, o tesoureiro da comunidade, a secretária para registrar as quantidades, né. Vem para a igreja e confere. Aí depois vai fazer a apresentação delas no barracão. Agora, a gente não gosta de dizer os valores individuais, né. Só faz a apresentação delas e diz o total geral (Sílvia Neves de Oliveira, comunidade Jarauacá, 3 de outubro de 2023).

Nessa narrativa podemos perceber as modificações ocorridas no traje, utilizado durante o dia e na contagem dos valores. Mas também o valor simbólico agregado nessa apresentação para as famílias. É um momento de honraria, pois faz-se uma apresentação sobre a candidata e sua família. Geralmente, são duas candidatas de comunidades diferentes que concorrem, mas em 2023 uma das candidatas desistiu e somente a outra se apresentou na Festa Cultural.

A campanha de arrecadação dos recursos inicia em maio. As candidatas, juntamente com suas famílias, visitam as casas dos(as) comunitários com uma urna, pedindo vale, que pode ser dinheiro em espécie ou animais, como bois, porcos, galinhas e patos. Além disso, a equipe que coordena a campanha da candidata faz bingos, rifas e vendas para ajudá-la. Todo o dinheiro arrecadado é doado para a comunidade. Após a contagem dos valores arrecadados, as candidatas dirigem-se ao barracão e fazem seu desfile. Posteriormente é anunciada a vencedora, bem como o valor arrecadado. Finalizado o desfile das candidatas, inicia a seresta e assim a Festa Cultural seguiu com música e dança anunciando a Festa Social.

6.1.3 Do torneio de futebol ao cantor, a Festa Social

Diferentemente da Festa Cultural, a qual podemos considerar uma festa da comunidade e para as comunidades quilombolas, a Festa Social é organizada para “os de fora”, incluindo quilombolas de diferentes comunidades. É a festa que concentra o maior público e, por essa razão, as atividades objetivam a arrecadação de recursos financeiros que, somado às noites anteriores, garantem os trabalhos na comunidade durante o ano, conforme explica uma das organizadoras da festividade.

Esse recurso é partilhado, né. Uma parte vai para a igreja, outra parte fica para manter o ano, nos mutirões e assim por diante, né. A gente trabalha com as datas comemorativas como a Páscoa, o Natal, são projetos que a gente tem aqui na comunidade. Esse recurso que a gente arrecada, a gente fica dividindo para que possa alcançar até outro ano, assim, para o benefício da nossa comunidade. E aí quando tem uma pessoa doente, a gente ajuda também com esse recurso que a gente arrecada na festividade (Sílvia Neves de Oliveira, comunidade Jarauacá, 3 de outubro de 2023).

Para contemplar os anseios da comunidade, os(as) comunitários(as) concentram esforços em 4 atividades, a saber: vendas de comidas e bebidas, torneio de futebol e bilheteria do salão de festas (barracão). Já especificado, os trabalhos partem da autogestão voluntária e coletiva dos(as) comunitários(as). Há vendas de comidas e bebidas, em menor proporção, durante toda a semana de festividade, exceto na Festa Cultural (sexta-feira), onde a comida é relacionada à uma prática ancestral; por essa razão, é gratuita. Porém, há vendas de doces e salgados pela comunidade.

Dessa forma, entram em cena duas atividades que se constituem as atrações principais da Festa Social: o torneio de futebol e o(a) cantor(a), que se apresenta a noite, geralmente acompanhado(a) de uma banda famosa na região ou no município. Ao observarmos o convite da festa (documento anexo), este não é individual, destina-se a uma coletividade, e é extensivo à sua equipe de futebol. Logo, podemos constatar que cada comunidade possui seu time, e assim o torneio de futebol é o elemento mobilizador e aglutinador para a festa dançante, conforme observado a seguir.

A Comunidade Remanescente de Quilombo Jarauacá, sente-se honrada em convidar sua comunidade juntamente com sua equipe de futebol masculino e feminino a participarem de nossa tradicional festa dançante e torneio de futebol de campo e pênalti, que será realizado no dia 14 de outubro de 2023 (Comunidade Remanescente de Quilombo Jarauacá, 2023).

O torneio de futebol inicia pela manhã com os jogos amistosos entre os donos da casa e as comunidades convidadas, seguido do torneio propriamente dito, que vai até o sol se pôr, pois não há energia elétrica no local onde é realizado o torneio. Dessa forma, durante o dia é intenso o vai e vem de pessoas entre os campos de futebol e o núcleo do centro comunitário, mais precisamente o barracão, onde funciona o bar da festa e a cozinha da comunidade, local onde se preparam e vendem comidas. Além

desse vai e vem, muitas pessoas circulam pela comunidade, elas vão à praia, dançam no salão, pois a festa é dançante, logo há música o dia todo. As figuras 52 e 53, retratam o deslocamento do público para o local do torneio de futebol.

Figura 52 – Deslocamento do público para o campo de futebol.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Figura 53 – Torneio de futebol.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Dada a centralidade que o futebol ocupa na festa, buscamos compreender os sentidos e significados dessa prática corporal para a comunidade. Inicialmente, o futebol chega às comunidades como esporte institucionalizado, com os seus códigos e regras pelos meios de comunicação, como o rádio; e, posteriormente, a televisão. Todavia, sua prática na comunidade é ressignificada, transformando-se em brincadeira, a brincadeira do jogo de bola, conforme narrativa do professor Josivaldo Salgado de Souza.

A gente joga futebol no terreiro da casa, né. No porto da casa, né, como a gente fala aqui, não com 11 pessoas, mas com 2, com 3. Quando tem só 2, a gente brinca do gol por último, faz uma trave menor e brinca do gol por último, né. Inicialmente é uma brincadeira de curumim, né. E a bola era de seringa, quando a gente não tinha, moleque faz de sacola, quando não tem a sacola, faz de papel. Então, primeiramente, é uma brincadeira, uma brincadeira de criança com a bola, né. Inclusive, a gente vai chamar futebol já numa linguagem da televisão, né. Então, no caso, a linguagem inicial é bola, né. Ele vai brincar de bola. Quando fala brincar de bola, significa vou jogar futebol (Josivaldo Salgado de Souza, Comunidade Jarauacá, 4 de outubro de 2023).

Assim, esse brincar de bola, que começa na infância, avança para as outras fases da vida, como o jogo de bola, até chegar à festa como o jogo de futebol, no qual são incorporados alguns códigos do esporte formal, constituindo-se um atrativo e fonte de renda dentro da festa. Todavia, fora da festa o jogo da bola tornou-se um instrumento de visitação e reciprocidade entre as comunidades, os quais não estão desvinculados de obrigações (Mauss, 2017). O senhor Josivaldo Salgado de Souza aborda essa questão:

A visita é o jogo de futebol, mas claro que ele traz consigo muitas obrigações, por exemplo, quando a gente recebe uma comunidade na nossa comunidade para um jogo amistoso, cabe a comunidade anfitriã que recebe, arcar com alimentação de quem vai, né. Então é um ponto de partida para muita coisa, para muitas histórias, né. O futebol para nós, é o jogo de bola que perpassa por todas as partes de nossas vidas, né, por todas as gerações, por vários aspectos, né. Às vezes, a gente marca o jogo de bola em outras comunidades, tipo, quando é no domingo, vamos fazer a visita, mas a gente vai de manhã para celebração, para a tarde jogar bola. Então tem várias nuances assim do jogo de bola, como sendo o motor ali da questão (Josivaldo Salgado de Souza, Comunidade Jarauacá, 4 de outubro de 2023).

O jogo de bola realizado entre as comunidades, denominado amistoso, faz parte das relações socioculturais das comunidades quilombolas, perpassando por todas as gerações da comunidade, pois quem não participa do jogo participa das vivências que constituem o pano de fundo do amistoso, tais como: as viagens para as comunidades, participam da celebração, da partilha de comidas, assistem ao jogo, trocam, emitem opinião, e à beira do campo socializam a vida em comunidade. Dessa forma, o jogo de bola entre as comunidades é uma vivência que só pode ser compreendida a partir daqueles que dela participam. O senhor Josivaldo Salgado de Souza comenta essa vivência:

É uma vivência boa, né. Uma vivência esportiva, uma vivência emocional muitas vezes e, por vezes, também é uma vivência fraterna. Que as vezes a gente não se encontra por outros fins, para outras finalidades, as vezes até põe dificuldade para ir visitar o parente, né. Mas para o jogo de bola a gente vai, a gente consegue, né. Aproxima, cada um se move, todo mundo se move, ninguém fica parado. Esse futebol, ele é responsável por manter essa relação de troca, né, com as demais comunidades. Tipo, é a garantia de que a comunidade vai visitar outra [...] (Josivaldo Salgado de Souza, Comunidade Jarauacá, 4 de outubro de 2023).

É a partir dessas vivências socioculturais do cotidiano que o futebol entra na festa, primeiramente como amistoso, derivado dessas trocas simbólicas, para o qual uma comunidade convida os times de outras para realizar o denominado torneio de abertura, nas categorias masculino e feminino. É uma espécie de desafio, baseado na dádiva, com obrigações bilaterais (Mauss, 2017). O convidado participa da festa e a comunidade anfitriã oferece uma bonificação. Nesse caso, conforme especificado no convite, “[...] o campeão da abertura será classificado para a 2ª rodada do torneio e o vice terá uma inscrição pela metade do preço”.

O torneio de futebol, propriamente dito, inicia por volta das 13h, e as inscrições encerram-se às 16h. Além das inscrições no torneio convencional, onde as equipes se enfrentam em campo, há uma extensão da competição, denominada revanche, que consiste no retorno da equipe perdedora ao torneio, mediante o pagamento de uma nova inscrição, cujo horário de encerramento era às 17h. Porém, a competição por revanche se dá exclusivamente por cobrança de pênaltis, mas constitui o mesmo torneio, tanto que “o campeão de campo disputará o 1º colocado com o campeão da revanche, o vice-campeão de campo ficará com o 3º colocado”, conforme especificado no convite da festa.

Antes de adentrarmos ao sistema de disputa, esclarecemos algumas regras constitutivas do torneio, utilizadas pelas comunidades para a realização do torneio de futebol dentro da festa. Em primeiro lugar, não se trata de um jogo de futebol convencional, com 11 jogadores de cada lado; as regras são ressignificadas pelas e para as comunidades. Dessa forma, são equipes formadas por 7 jogadores para o torneio masculino e 6 para o feminino. Logo, a área do jogo também é reduzida. Geralmente, um campo com dimensões aproximadas a um oficial é transformado em dois, como na Comunidade Jarauacá, estratégia encontrada para realizar os jogos masculino e feminino, simultaneamente.

Segundo, é um jogo mais livre quanto à padronização de indumentárias. Não há exigência de uniformes. Se porventura houver equipes com camisas semelhantes, é possível a realização do jogo com uma equipe com camisa e outra sem, bem como não há exigência de calçados. No entanto, dada a linguagem televisiva e as trocas simbólicas de amistosos que permeiam as comunidades, cada comunidade possui seu time de futebol, com seus respectivos uniformes e calçados. Sendo, portanto, raro encontrar um time sem uniforme, mas ainda é comum jogadores descalços,

especialmente no torneio feminino. As figuras 54 e 55, mostram os uniformes das equipes participantes do torneio.

Figura 54 – Torneio de futebol feminino.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Figura 55 – Torneio de futebol masculino.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Uma terceira adaptação nas regras refere-se ao tempo de jogo, girando em torno de 10 a 5 minutos, às vezes 3 minutos, dependendo da quantidade de equipes e do horário; enquanto há sol, a bola segue rolando. Com essa limitação de tempo, dificilmente os jogos são decididos em campo, sendo necessária a cobrança de pênaltis. Além do tempo de jogo, que sofre significativa redução, as regras cobradas durante o jogo voltam-se exclusivamente para as saídas de bolas pelas linhas laterais e de fundo. Não são marcadas penalidades e impedimentos, obviamente que faltas mais bruscas são sinalizadas.

Não há uma equipe de arbitragem em campo, há somente um árbitro responsável pela conduta dos jogadores em campo, podendo aplicar cartões vermelho ou amarelo, cronometragem do tempo e saídas de bolas pelas linhas laterais e fundo. Os árbitros e controladores de mesas são os próprios comunitários, geralmente são pessoas que jogam bola, assistem aos jogos pela televisão e, dessa forma, constroem conhecimentos, os quais são mobilizados na experiência. Assim, as regras são ressignificadas pelas próprias comunidades e, por essa razão, o torneio transcorre de forma pacífica. A Figura 56 retrata os comunitários que contribuem com a arbitragem no torneio.

Figura 56 – Mesa coordenadora do torneio.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

As exigências oficializadas no convite, que provavelmente contribuem para o espírito esportivo dos participantes no torneio, dizem respeito à proibição de consumo de álcool, pelos jogadores, pois em caso de embriaguez e desordem em campo o(a) jogador será expulso e não poderá ser substituído. Não podemos afirmar se a presença dessa norma é a responsável pelo bom andamento do torneio, extensivo à festa. O fato é que a festividade de São Francisco de Canindé é reconhecida como uma festa sem violência, onde os(as) participantes vão para jogar bola e dançar.

Esclarecidas as regras que dinamizam o torneio, adentramos ao sistema de disputa, o qual está relacionado à premiação e à arrecadação de recursos para a comunidade. Mas, para entender como ocorrem atualmente, precisamos compreender como ocorriam os torneios nas festas antigamente. Devido o menor número de comunidades existentes havia, conseqüentemente, menos equipes; os jogos de futebol eram jogados como amistosos, constituídos por 11 jogadores.

Posteriormente, com o aumento das comunidades e número de equipes, os amistosos passaram a ser realizados na forma de torneio de futebol, com pagamentos de inscrições, incluindo o pagamento de revanche no sistema de disputa, conforme explica o professor Josivaldo Salgado de Souza.

A equipe pagava uma inscrição, se perdesse, podia pagar uma revanche, né, que seria a metade da inscrição. Jogava, né, a primeira rodada, jogou, ganhou, aí vai para a segunda rodada. Jogou, ganhou de novo e na terceira perdeu, não podia mais pagar a revanche, já

estava fora. E aí das equipes que pagavam revanche, elas disputavam entre elas separadas daquelas que pagaram a inscrição e seguiam jogando, aí no final se encontravam, né, o campeão de campo, né, contra o campeão da revanche que vinha só em pênalti, que vinha disputando só em pênalti, e assim funcionava [...] (Josivaldo Salgado de Souza, Comunidade Jarauacá, 4 de outubro de 2023).

Com o passar do tempo, surgiram novas regras concernentes à participação das equipes. Ao invés de uma inscrição por equipe, permite-se que a mesma equipe possa se inscrever no torneio convencional até 6 vezes com os mesmos atletas, bem como pagar mais de uma revanche, desde que esteja dentro do horário permitido, como explicou o senhor Josivaldo Salgado de Souza:

A mesma equipe, na regra, como está ocorrendo hoje, ela pode inscrever até 6 vezes a mesma equipe, com os mesmos atletas. É por isso que hoje, os torneios eles não têm mais tido um campeão, porque ficam muitas equipes, por exemplo, se vai 10 comunidades e cada uma inscreve 3. Então já vai ser praticamente 30 equipes dispostas lá, que vão jogar. Geralmente, no final das contas, fica sempre aquela divisão, né, vários times vão dividir o prêmio. Não tem mais aquele campeão como tínhamos quando era uma inscrição e a revanche, né, que ia até que se consagrasse um campeão (Josivaldo Salgado de Souza, Comunidade Jarauacá, 4 de outubro de 2023).

Percebemos nessas modificações estratégias utilizadas pelas comunidades para garantir recursos às comunidades, mas também para pagar a premiação do torneio, uma vez que, geralmente, os valores são bem atrativos. Quando o torneio não se paga, os débitos são compensados com a renda arrecadada no bar e na comida. Quanto à revanche, sua prática segue limitada à cobrança de pênaltis, ou seja, a equipe não retorna para jogar em campo, ela segue na competição disputando pênaltis, podendo disputar a final em campo com o campeão de campo. Tal situação raramente acontece, dado o tempo disponível para a realização do torneio e quantidade de equipes.

A revanche, juntamente com o desempate de campo em pênaltis, são estratégias encontradas pela organização do torneio para diminuir a quantidade de jogos em campo, e assim, otimizar o espaço e o tempo. Esse mesmo sistema se aplica ao torneio de futebol feminino. No entanto, dado ao reduzido número de equipes para jogar, o valor da premiação é inferior ao masculino. Além do torneio de futebol por equipe, masculino e feminino, há o torneio de pênaltis em dupla, com a cobrança de dois pênaltis. Nessa competição, admite-se inscrição individual, podendo competir

dois contra dois ou dois contra um. Dessa forma, o mesmo jogador poderá chutar os dois pênaltis e, posteriormente, ocupar a função de goleiro e defender.

Na prática, todas essas atividades do torneio ocorrem simultaneamente, próximas umas das outras, e contam com a expertise das pessoas que estão controlando as inscrições e distribuindo as tarefas. Uma das estratégias encontradas para dar conta de todas essas competições simultâneas, conforme nos explica o professor Josivaldo Salgado de Souza, é a utilização de 3 traves, sem contar com as dos campos de futebol, distribuídas da seguinte forma: 1 destina-se ao torneio de duplas; 1 para a revanche; e 1 para a cobrança de pênaltis das equipes que empatam em campo. As figuras 57 e 58 mostram as traves que dinamizam o torneio.

Figura 57 – Área do torneio de dupla.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Figura 58 – Área do torneio de dupla e revanche.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

O professor Josivaldo Salgado de Souza comenta como ocorre a revanche:

Quem está coordenando, né, ele sabe, né. “Você jogou o que, é de dupla? É pra cá. É revanche? É aqui. É de campo? é pra cá”. Mas tudo ali próximo, né. Vendo, se olhando, não tem como ser em lugar distante, porque a equipe que coordena a mesa de inscrição, que a gente chama, é só uma equipe, ela consegue distribuir ali as tarefas pra todo mundo ficar na trave que é daquela atividade, né. Então, ao mesmo tempo, acontecem 3 situações de torneio, mas que vão culminar depois, por exemplo, a revanche e o campo é o mesmo torneio [...] (Josivaldo Salgado de Souza, Comunidade Jarauacá, 4 de outubro de 2023).

Além desse conjunto de conhecimentos mobilizados pelos comunitários para a realização do torneio, outro elemento aparece como forma de atrair os times de futebol

para a festa, trata-se da prática das ofertas, cuja função é premiar individual ou coletivamente uma habilidade evidenciada durante o torneio, como por exemplo: o jogador a fazer o primeiro gol de cabeça ganhará uma caixa de cerveja; o jogador a fazer um gol de bicicleta ganhará um jantar; o goleiro a defender 3 pênaltis consecutivos ganhará um tracajá; o goleiro mais bem equipado ganhará o ingresso para a festa, e assim por diante.

Tais ofertas são iniciativas dos(as) comunitários(as) e, por essa razão, não podem ser modificadas e(ou) transferidas pela organização da festa para outra finalidade. Uma oferta corriqueira na comunidade Jarauacá é a doação de combustível para a equipe que veio de mais longe participar do torneio, geralmente 20 litros de diesel. Todos esses elementos que envolvem o torneio estão intrinsecamente relacionados aos modos de viver e fazer cotidianos, os quais são articulados à cultura que circula na comunidade, em diálogo com os outros espaços.

Um exemplo dessa circularidade que provoca modificações é o time de futebol da Comunidade Jarauacá, cujo nome é São Francisco, em homenagem ao padroeiro. No entanto, em meados de 2000, dada a nova geração ser excluída dos amistosos pelos mais velhos nas comunidades, resolveram instituir um time juvenil com o nome São Caetano, inspirados na trajetória do clube paulista, que chegou à final da Copa João Havelanche contra o clube Vasco da Gama, em 2001. É essa geração do São Caetano a responsável por inserir o time da comunidade em campeonatos na cidade e, apesar dos desafios enfrentados, lograr êxito no Campeonato do Interior, conforme narrativa do professor Josivaldo Salgado de Souza.

O São Caetano chegou mais longe que o São Francisco, né. A gente conseguiu ir para a cidade jogar e antes era quase que impossível, né. Então a gente conseguiu ir para a cidade e ganhar na cidade, né, sofrendo muita discriminação, enfrentando muitos problemas, viemos de lá e ganhamos um campeonato na cidade. Foi muito bom ganhar, mas ao mesmo tempo, foi doloroso porque a gente passou por várias situações desafiadoras, né. O pessoal preto lá do Jarauacá vir jogar aqui, mas no final das contas foi valioso, né, pela forma como foi e ainda é. Então a gente fez, se lançou, né, nessa questão já de entrar como São Caetano, numa perspectiva de campeonato, até então o São Francisco era amistoso e torneio, né. Não existia campeonato (Josivaldo Salgado de Souza, Comunidade Jarauacá, 4 de outubro de 2023).

Atualmente, é essa geração do São Caetano, amparada pelos conhecimentos apreendidos com a geração São Francisco, que assume a responsabilidade não

somente de inserir o time da comunidade nos campeonatos, mas de preparar a geração neta para manter viva essa rede sociocultural do jogo de bola entre as comunidades, bem como contribuir com a organização do torneio de futebol dentro da festa, o qual atrai expectadores de diferentes gerações à beira dos campos, próximo às traves, garantindo o público na festa dançante. As figuras 59 e 60, retratam as disputas finais do torneio.

Figura 59 – Encerramento do torneio feminino.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Figura 60 – Encerramento do torneio masculino.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Após o encerramento do torneio do futebol, o público se concentra no arraial ou dentro do barracão de festa, para começar o jogo falado nos e entre os grupos, resenha que entra pela noite, embalados(as) por comidas, bebidas e pela música ao vivo que anuncia a atração principal da noite, o cantor Christian Vitt, do município de Óbidos. A música e a dança sempre estiveram presentes nas festas das comunidades quilombolas, mas a figura do(a) cantor(a), ou banda principal, da Festa Social, é uma invenção mais moderna. O objetivo é atrair o público, garantir a venda de bebidas, comidas, trazer times para o torneio, e assim angariar recursos para a comunidade. As figuras 61 e 62 mostram a socialização pós-torneio e a Festa Social.

Figura 61 – Socialização pós-torneio.

Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

Figura 62 – Festa Social.

Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro 2023.

No que se refere à Festa Social, por volta das 21h a música ao vivo é encerrada e o salão é esvaziado para iniciar a festa dançante. A partir das 22h, o acesso ao barracão fica condicionado à compra de um ingresso no valor de R\$ 20,00 (vinte reais), valor que está relacionado à popularidade da atração principal. Ao ingressar, o(a) participante entrega o bilhete e recebe um carimbo no braço. Essa é a forma utilizada pela organização da festa para controlar quem já comprou o ingresso, prática comum no município.

Quanto às músicas, diferentemente da Festa Cultural, que visa contemplar o público mais velho, na Festa Social toca-se estilos variados, com inclinação para o gosto do público jovem, especialmente as músicas do momento. Antes da apresentação do cantor principal, houve um pré-show, realizado pela cantora Regiane e Companhia de Oriximiná, responsável por animar o público até 00h00. A entrada do cantor se dá nas primeiras horas do dia seguinte, e segue madrugada adentro.

O fim da apresentação do cantor não marca necessariamente o fim da festa dançante, haja vista que a música continua tocando e parte do público segue dançando, bebendo e conversando. Aqueles que vieram passar a semana da festividade na comunidade permanecem e, juntamente com a Comunidade Jarauacá, encerram a festa no domingo, com a organização da comunidade. Dessa forma, a festa, para além do caráter religioso, por meio da comida, das danças e bebidas, agrega as pessoas, fortalece os vínculos, os costumes e os conhecimentos tradicionais.

6.1.4 Temporada de Pesca Esportiva – da experimentação ao Turismo de Base Comunitária

Atualmente, os modos de vida dos(as) moradores da Comunidade Quilombola Cachoeira Porteira se organizam em dois ciclos, ou melhor, dois tempos: o “tempo da castanha” e o “tempo do turismo”. Estivemos em campo no mês de agosto, ou seja, no tempo do turismo, que consiste na prática de pesca esportiva, denominada pelos(as) comunitários de “o turismo”, cuja temporada ocorre entre os meses julho a novembro.

Esse período corresponde ao tempo do nosso verão Amazônico, período em que os níveis de água da bacia do rio Trombetas estão, paulatinamente, começando a baixar. Em agosto, a queda da histórica e importante cachoeira, que dá nome à comunidade, começa a aparecer e, por essa razão, são impossíveis os banhos embaixo da queda, no famoso porão. Porém, é possível caminhar em algumas partes da extensa corredeira, mergulhar, para então refrescar-se do calor. No final de novembro, a depender do nível da seca, a paisagem modifica-se drasticamente, sendo possível caminhar de uma margem do rio à outra. As figuras 63 e 64 mostram essa realidade:

Figura 63 – Cachoeira Porteira na enchente.



Fonte: Pesquisa de Campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Figura 64 - Cachoeira Porteira na vazante.



Fonte: Simone Araújo, Cachoeira Porteira, dezembro de 2019.

Excluídos os períodos extremos do ciclo das águas, é comum grupos de pessoas do município e de outras regiões realizarem excursões de barcos, para conhecerem a cachoeira que, a depender da época, proporciona paisagens

exuberantes. Para visitas turísticas ou com outras finalidades, é exigida uma autorização da comunidade, que precisa ser apresentar no posto da REBIO. Sem esse documento, a viagem é interrompida. Em um dos finais de semana da nossa estada em campo, um grupo proveniente do distrito de Porto Trombetas visitava a comunidade, especialmente a cachoeira.

Em 2021, o apresentador Luciano Huck esteve na comunidade com sua equipe para realizar parte de uma série de reportagens sobre os Territórios Quilombolas do Brasil. Em vídeo gravado na cachoeira, postado no dia 22 de outubro de 2021, em uma de suas mídias sociais, descreveu: “[...] um dos lugares mais bonitos que já estive na vida. [...] Onde dizem ser a região mais bonita e – o mais importante – a mais conservada da nossa floresta”.

Embora a cachoeira Porteira tenha se constituído ao longo do tempo como um ponto turístico, as belezas naturais existentes no Território não se limitam a ela, pois há outras cachoeiras com potencial turístico, provavelmente desconhecidas pela maioria dos(as) Oriximinaenses. Para os(as) quilombolas, a cachoeira, ou as cachoeiras, não se traduzem somente nas paisagens bonitas, em meio à imponente floresta e abundância de água, aparentemente infinitas, despertando o interesse e admiração do Outro, configuram-se sobretudo como espaços de (re)existência, cuja memória histórica se dá na profunda relação com as águas das cachoeiras.

Desse modo, podemos dizer que o Território Cachoeira Porteira é um espaço de identidade coletiva, cuja relação dos(as) quilombolas com as águas e as matas carregam uma força ancestral, vital para sua sobrevivência, constituídas por uma rede de compartilhamento com todos os seres vivos desse espaço, o que possibilitou que resistissem e se mantivessem de pé ao longo do tempo. Só há floresta preservada com rica biodiversidade porque os modos orgânicos de viver e fazer quilombolas garantiram sua existência, apesar das muitas investidas dos agentes do capital nesse espaço.

Na contemporaneidade, especificamente no segundo semestre, o turismo de pesca esportiva foi a principal fonte de trabalho informal e renda para a comunidade. Observamos a presença dessa atividade nas rodas de conversas entre os(as) comunitários(as); nos barcos que chegavam com suprimentos para abastecer as pousadas; no descarregamento de materiais no porto; no preparo das castanhas pelos(as) moradores(as), para venderem aos turistas; e principalmente nas lanchas e aviões que chegavam semanalmente com grupos de turistas para desfrutar da pesca

esportiva no Território Cachoeira Porteira. As figuras 65 e 66 mostram essa movimentação:

Figura 65 – Descarregamento de suprimentos no porto de Cachoeira.



Fonte: Pesquisa de Campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Figura 66 – Beneficiamento de castanha.



Fonte: Pesquisa de Campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Esse conjunto de atividades, somadas às outras invisíveis para a maioria dos(as) comunitários(as), trouxe novos modos de vida, bem como novos desafios para a comunidade. Embora pareça recente, a prática de pesca esportiva tem mais de 10 anos de atuação em Cachoeira Porteira, é anterior ao título da terra, conquistado em 2018. Os primeiros turistas de pesca esportiva não chegaram à comunidade a convite dos(as) quilombolas, foram levados sob a guarida de políticos influentes do Estado do Pará, como as famílias Guerreiro e Barbalho. Sebastiana da Silva Ribeiro aborda essa questão:

Antes dessa área ser titulada, professora, o turismo de pesca esportiva já existia. A Fátima Guerreiro foi a protagonista, né, foi a primeira a trazer, foi ela que trouxe o turismo, né, de pesca esportiva em Cachoeira Porteira. E isso daí, para nós, foi bom porque despertou “ah é, acontece, é dessa forma, dá certo, existe, né”. E, por outro lado, foi ruim porque foi através dela que vieram pessoas com pensamentos diferenciados, equivocados em relação aos nossos, né (Sebastiana da Silva Ribeiro, Comunidade Cachoeira Porteira, 19 de agosto de 2023).

Paralelo a essas primeiras aproximações por pessoas de fora, com o intuito de implantar a atividade de pesca esportiva, a comunidade mobilizava-se na luta pelo título da terra. Na época, o primeiro coordenador da AMOCREQ – CPT menciona em sua narrativa que recebeu propostas de madeireiros, mineradoras e empresários do

ramo do agronegócio, mas recusou por acreditar que tais atividades seriam prejudiciais para os modos de vida do(a) quilombola. Nesse ínterim, recebeu a proposta da pesca esportiva, mediante experimento. Posteriormente, após aprovação em assembleia pelos(as) quilombolas, passou a funcionar na comunidade como atividade de turismo. O senhor Ivanildo Carmo de Souza narra como ocorreu:

Veio o pessoal lá, Eduardo Monteiro [pausa], sentou com a gente e dizendo que era uma saída, que a floresta não ia ser tocada, não ia ser vendida a madeira, não ia mexer com gado, uma série de coisas...vieram também os gaúchos que já eram há muito tempo do mundo da pesca esportiva, dizendo que ia da oportunidade e renda para o quilombo, aí eu disse: “eu vou fazer um experimento”. E aí eles fizeram uma proposta de áreas boas, fazer ensinamentos da atividade para o quilombo, aí eu peguei uns seis quilombolas ou mais para fazer um teste de pescaria com eles aí. Aí eles voltaram! Os meninos contentes [quilombola], feliz: “cara é bom, pagaram a gente”, que bom! Fizemos umas três reuniões no barracão com a comunidade para saber se aprovavam, foi aprovado. Bom, então esse é um passo para tentar cuidar do quilombo. A gente abraçou a causa e foi trabalhar, é, fizemos 3 pousadas. Aí começamos a dar emprego para a comunidade, renda também (Ivanildo Carmo de Souza, Comunidade Cachoeira Porteira, 22 de agosto de 2023).

É possível verificar na narrativa que há desconhecimento pelos(as) quilombolas do que de fato era a atividade de pesca esportiva. Mas enxergaram nela uma possibilidade de geração de renda para a comunidade, sem precisar desmatar a floresta. Desse processo, surge a primeira sociedade entre um grupo de quilombolas e pessoas de fora, empresários do ramo da pesca esportiva, originando a primeira pousada para receber turistas em Cachoeira Porteira, denominada Arapari, em atividade até os dias atuais.

Na materialização dessas sociedades, os empresários vinham como turistas sondar Cachoeira Porteira como um mercado potencial para a pesca esportiva. Ao mesmo tempo em que desfrutavam da atividade de lazer, articulavam seus negócios junto aos quilombolas que trabalhavam na função de condutores das lanchas, oportunidade ímpar para firmar uma sociedade. E assim foram constituídas algumas sociedades, conforme narrativa de um ex-sócio:

Entrou o rapaz lá de fora [identificação suprimida], né, dizendo que ia ajudar nós, o rapaz lá do Rio Grande do Sul. Ele entrou né, para apoiar o nosso trabalho que o nosso recurso era pouco. Aí forneceu um dinheiro para nós, beleza! Setenta e poucos mil reais e daí

começamos o trabalho. Ele veio com uma senhora chamada Fátima Guerreiro. [...] Quando ele chegou aqui, a proposta dele era começar o trabalho assim, vamos trabalhar, povo da comunidade. O que tiver de mantimento dentro da comunidade a gente compra, o que não tiver a gente compra fora. A gente vai conseguir lancha de dentro da comunidade pra não pegar lanchas de fora. E aí essa parte de piloteiro, camareira e etc. Então iam fazer rodízio, isso aconteceu pouco tempo...aquela lancha bem ali é minha e tem várias dessas daí tudo encostado. investimos pensando num dinheirinho melhor, e aí fica essa situação aí. Não é só eu que tenho isso aqui, tem muita gente. Aí ele comprou as lanchas dele. Hoje eles estão com duas pousadas. (Manoel Valdir dos Santos, Comunidade Cachoeira Porteira, 16 de agosto de 2023).

Observamos que no processo de inserção “dos de fora” na comunidade, os discursos estavam alinhados ao Turismo de Base Comunitária (TBC), compreendido como uma atividade em que as sociedades locais devem possuir o controle e ter um envolvimento efetivo na gestão e no desenvolvimento do projeto de turismo que desejam. Assim, por meio do envolvimento participativo da comunidade, a maior parte dos benefícios alcançados pelos projetos deve pertencer à própria comunidade local (Teixeira; Vieira; Maik, 2019).

No entanto, na materialização das sociedades, diante da ausência de recursos financeiros e conhecimentos especializados para operacionalizar o turismo de pesca esportiva, os(as) quilombolas se viram dependentes dos agentes do capital, cujas práticas caracterizam a colonialidade do poder na região, sobretudo ao enxergarem na comunidade e nos seus conhecimentos locais, uma oportunidade de lucrar. E assim foram novas sociedades se formaram, colocando os(as) quilombolas diante de relações assimétricas de poder, sobretudo na divisão dos lucros, conforme as narrativas de ex-sócios(as):

Nós começamos lá, nós mesmos, a gente ia pra lá limpar o lugar, fizemos a casa e depois ele [pessoa de fora] apareceu pra ser sócio da gente. Eles prometeram que iam dividir certinho com a gente, né, fazer “assado, cozido”, depois só aparecia dívidas. [...] São muitas dificuldades pra a gente montar uma pousada, pra gente que não tem recurso, depende da gasolina, depende do transporte, depende do mantimento, depende de muita coisa, tem que saber vender os pacotes, tudo isso (Ivânia Pereira de Jesus, Comunidade Cachoeira Porteira, 15 de agosto de 2023).

No primeiro ano que a gente montou a pousada, a gente pagou a conta todinha. Já no segundo ano começou a aparecer só as contas. Se eu quisesse ganhar algum troco tinha que ir fazer diária lá, sendo sócio, eu tinha que ir trabalhar na diária lá, para eu poder ganhar algum

dinheiro. Lucro não existiu (Manoel Valdir dos Santos, Comunidade Cachoeira Porteira, 16 de agosto de 2023).

Diante das relações desiguais de trabalho, de divisão de lucros e promessas não cumpridas, que se efetivavam por meio de tentativas de convencimento dos(as) quilombolas, a maioria desfez a sociedade e vendeu sua parte da pousada para as pessoas “de fora” que, dada a inserção na comunidade, constituíram família com quilombolas e assim se estabeleceram, criando raízes e ampliando, conseqüentemente, o turismo de pesca esportiva na comunidade.

Com as relações estabelecidas, consolidou-se na comunidade um turismo que caracterizamos como experimental, ou seja, aprendido na prática pelos(as) quilombolas; mas extremamente profissional pelos agentes do capital, que possuíam domínio de cada etapa do empreendimento, desde a captação do cliente à cooptação do quilombola. Tais práticas, que configuram formas de colonialidade do ser, buscavam moldar a própria existência, o sentido de ser dos(as) quilombolas, assim como a sua identidade, influenciando inclusive na maneira de como eles(as) passavam a perceber as suas existências e o mundo ao redor. Dessa forma, o turismo de pesca esportiva em Cachoeira Porteira não se configura como de base comunitária, é um turismo com características exploratórias que, literalmente, passa pela comunidade.

Assim, os turistas que chegam nos aviões ou lanchas embarcam nos carros e são conduzidos diretamente para as pousadas. A comunidade torna-se um ponto de apoio para as atividades desenvolvidas nas pousadas. Essa situação despertou a atenção do Ministério Público Estadual (MPE), pois durante as visitas realizadas na comunidade, para tratar do processo de titulação da terra, observou essa movimentação de aviões e procurou compreender “o turismo” em Cachoeira Porteira, conforme narrativa da professora Sebastiana da Silva Ribeiro, proprietária de pousada.

O Ministério Público começou assim, o foco era a questão de regularização fundiária e o turismo veio na frente, para a senhora ver que o turismo começou primeiro em 2011 e o título saiu em 2018. A gente começou a receber as visitas das promotoras e elas começaram a pegar relatos dos comunitários, né, elas viam os aviões que chegavam, aquele fluxo, e elas foram observando e chegando junto a nós na coordenação: “como é que funciona?” “Como é que está funcionando?” “Por que essa desigualdade? Nos momentos que era para tratar do título, lá no barracão comunitário, tinha lá um pontinho

voltado para o turismo. E aí no olhar deles, eles perceberam que realmente tinha coisa que não estava condizente com a realidade, né. E foram surgindo as pautas e aquilo que chegou a eles, foi através de nós mesmos, por exemplo, a regularização das pousadas. Foi nessa organização das pousadas que o Ministério Público Federal foi descobrindo os absurdos, foi aí que eles descobriram que as pessoas estavam sendo enganadas (Sebastiana da Silva Ribeiro, Comunidade Cachoeira Porteira, 19 de agosto de 2023).

Nesse processo de regularização das pousadas e de constatação de irregularidades nas sociedades, o MPE também recebeu denúncias acerca do avanço das atividades de pesca esportiva a outros territórios quilombolas, assim como aos territórios indígenas e áreas de reservas, conforme narrativa do coordenador da comunidade, senhor Rubens Cordeiro Rocha:

Por algumas irregularidades dos próprios donos de pousadas, eles adentraram a outros territórios. Quem são esses outros territórios: áreas quilombolas daqui da Mãe Domingas, ICMBio, que eram nossos parceiros vizinhos, e áreas indígenas dos Tunayanas e Kaxyuanas. Então a AMOCREQ em si nunca fez denúncias contra nenhuma pousada, mas os indígenas quando as pousadas adentram com lanchas para pescar nos seus territórios, eles fazem as denúncias. Isso aconteceu há alguns anos atrás e o Ministério Público notificou a associação para responder sobre tais situações. Então o MP veio até a comunidade CP, os MP estaduais e federais, e começaram a ouvir moradores da situação que acontece, então hoje o MPF está propondo um Termo de Conduta desses empresariados brancos, né (Rubens Cordeiro Rocha, Comunidade Cachoeira Porteira, 22 de agosto de 2023).

A presença e as intervenções do MPE foram fundamentais para iniciar o processo de regularização das pousadas, mas principalmente pela defesa do TBC, haja vista que os *modi operandi* do turismo, em curso, alinhados à lógica capitalista, geram renda de forma individualizada, sem benefícios à coletividade. Na comunidade faltam serviços básicos, como o fornecimento eficiente de água nas casas e na escola; e no posto de saúde, o que implica riscos, caso haja urgência no atendimento do próprio turista e dos(as) comunitários(as). Tais situações despertam sentimento de revolta e indignação ao senhor Rubens Cordeiro Rocha, coordenador da comunidade:

Hoje o verão está fortíssimo e nós não temos um grupo gerador na escola, hoje o verão está fortíssimo e a comunidade não tem água, tá entendendo? Você já imaginou um turismo que funciona desde 2013 não ter uma assistência médica? Não tem cloro para colocar na água, então eu queria que eles olhassem ao comunitário e olhar que nós

somos pessoas, nós somos seres humanos, nós não somos só pessoas para oferecer a nossa mão de obra trabalhista, nós precisamos ser olhados quando não tem turismo também, que nós precisamos (Rubens Cordeiro Rocha, Comunidade Cachoeira Porteira, 22 de agosto de 2023).

As narrativas do coordenador demonstram a angústia diante das urgências e necessidades da comunidade, que desde a sua constituição tem sido interpelada pelos agentes do capital, os quais não estão preocupados em dignificar e reconhecer a existência das pessoas que vivem na comunidade como sujeitos de direitos, mas sim em reproduzir práticas de subalternização e subserviência, além de lucrar nesses espaços. De forma concreta, cada turista deixa para a comunidade uma taxa de R\$ 100,00 (cem reais), recolhida pela associação, e algumas ações promovidas por proprietários de pousadas, dentre elas: atendimento médico realizado por turistas, doação de 1 impressora, 10 violões e materiais escolares para a escola.

As intervenções do MPE também limitaram a quantidade de pousadas em operação no Território, como forma de regularizar as já existentes e reduzir os impactos ambientais, dada as intensas atividades de pesca esportiva realizadas ao longo dos anos. Tais ações foram também importantes para problematizar junto aos(as) quilombolas(as) reflexões quanto ao Turismo de Base Comunitária e o potencial da comunidade para outras atividades, para além da pesca esportiva, de modo que garanta a sustentabilidade da comunidade, respeitando os modos de vida tradicionais.

Atualmente, há 7 pousadas em atividade no território; desse quantitativo, somente a pousada Encontro das Águas está regulamentada para o TBC, qual tivemos a oportunidade de conhecer. Uma das resistências para o processo de regulamentação se dá devido à limitação do período e a quantidade de grupos turísticos por pousadas, haja vista que os proprietários de pousadas estão habituados a receber 10 a 20 grupos por temporada, pois cada grupo possui entre 8 a 14 turistas.

De acordo com a proprietária da pousada Encontro das Águas, seu período de atividade para a pesca esportiva é de agosto a setembro, podendo receber até 6 grupos de turistas por temporada. Todavia, por tratar-se de TBC, a pousada poderá oferecer outras experiências aos turistas, como observação de pássaros, trilhas, banhos de cachoeiras, dentre outras. Embora “o turismo” esteja presente no cotidiano da comunidade há algum tempo, o TBC está em processo de implantação. Logo, seus conceitos e possibilidades de materialização são experiências novas para a

comunidade, que precisará de tempo para estudar, experimentar, aprimorar e romper com o modelo atual.

Enquanto esse novo tempo não chega, o modelo de turismo vigente trouxe novos postos de trabalho aos(às) quilombolas, dentre os quais destacamos aqueles realizados nas pousadas, tais como: cozinheiro(a), auxiliar de cozinheiro(a), garçom/garçonete, camareiro(a), zelador, dentre outros. Além desses, há aqueles cujos conhecimentos aprendidos em inter-relação com a natureza são imprescindíveis à pesca esportiva, a saber: condutor de lancha, denominado “piloteiro”, responsável por levar o turista ao local de pescaria; e iscador, conhecido como “isqueiro”, responsável por capturar as iscas utilizadas na pesca esportiva.

É importante pontuar que nessa região a bacia hidrográfica do rio Trombetas é formada por extensas corredeiras, cachoeiras, com fluxo de água intenso, correntezas fortes, rochas que dificultam a navegação, por essa razão caracterizadas como “águas bravas” por Acevedo e Castro (1998). Logo, para navegar por essas águas, são necessários conhecimentos sobre o ciclo das águas, dos caminhos navegáveis, dos desvios das rochas, os locais onde estão os peixes, ou seja, um envolvimento com o meio que possibilitou a adaptação do corpo do(a) quilombola ao território, que não se deu com a implementação da pesca esportiva na comunidade.

Para Mauss (2017, p. 428), “[...] o corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. Ou, mais exatamente, sem falar de instrumento: o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem, é seu corpo”. Assim, podemos considerar que o quilombola do Território Cachoeira Porteira, ao longo do tempo, nas suas práticas socioculturais (extrativistas, caça, pesca) desenvolveu técnicas corporais na relação com o ambiente, que os possibilitaram subir e descer as águas bravas e mansas do rio Trombetas, com maestria.

Tais técnicas corporais, adquiridas nas vivências cotidianas, são essenciais para exercer a função de “piloteiro” e “iscador” na atividade de pesca esportiva. No entanto, diante das relações de poder que se efetivam nas comunidades, muitas vezes essas técnicas corporais são utilizadas como recursos contra as práticas de colonialidade que tendem a torná-los subservientes, demarcando lugares e poder, contrapondo-se às investidas que permite o avassalamento do outro.

Dada as experiências socioculturais cotidianas, “piloteiro” é um posto de trabalho ocupado por homens, cuja mão de obra é abundante na comunidade. São os “piloteiros” que levam os turistas, individual ou em dupla, aos locais de pesca. A

dependem da localização da pousada, os(as) comunitários permanecem de segunda a sábado no trabalho, retornando à comunidade no final de semana.

É importante pontuar que os(as) quilombolas não passaram por um processo de escolarização formal para ocupar esses postos de trabalho, são conhecimentos enrendados nas práticas sociais cotidianas, compartilhados entre as gerações por meio da observação, escuta ou silêncio (Albuquerque, 2016). A exemplo, trazemos a narrativa dos conhecimentos mobilizados pela artesã Maria Izabel do Carmo Vieira dos Santos, sobre a confecção de artesanatos para vender aos(as) turistas.

O tipiti eu aprendi com a minha vó. Agora, a peneira eu aprendi com a minha mãe. A minha mãe aprendeu com a minha avó. Eu comecei a tecer com a idade de 10 anos. A minha mãe fazia muito que na época tudo era mais difícil, né. [...] Pra lhe falar a verdade, minha mãe, nunca ela sentou, assim, e disse: “Izabel, vem aqui que eu vou te ensinar”. Só que eu era muito curiosa, eu via assim ela tá fazendo, aí eu ficava olhando e pegava a tala e ia começando...aí eu consegui aprender (Maria Izabel do Carmo Vieira dos Santos, Comunidade Cachoeira Porteira, 23 de agosto de 2023).

Observamos que no processo de aprender da senhora Maria Izabel do Carmo Vieira dos Santos outras formas de aprender são mobilizadas: um aprender olhando, experienciado, gravado na memória, conhecimentos construídos na experiência, que não estão descritos em livros ou manuais, mas possuem sistematização, organização, regras e complexidade (Albuquerque, 2016).

Na ocasião da entrevista narrativa, a artesã descreveu o processo de confecção das peneiras, desde o extrativismo dos produtos da floresta, onde pedaços de arumã transformam-se em finas talas, e galhos de murta dão forma à peneira – Figura 67; bem como as técnicas de tingimento das talas com breu e crajiru – Figura 68; e, posteriormente, exemplificação de alguns modelos de teçumes das peneiras, figuras 69 e 70.

Figura 67 – Beneficiamento da tala de arumã e galhos de murta.



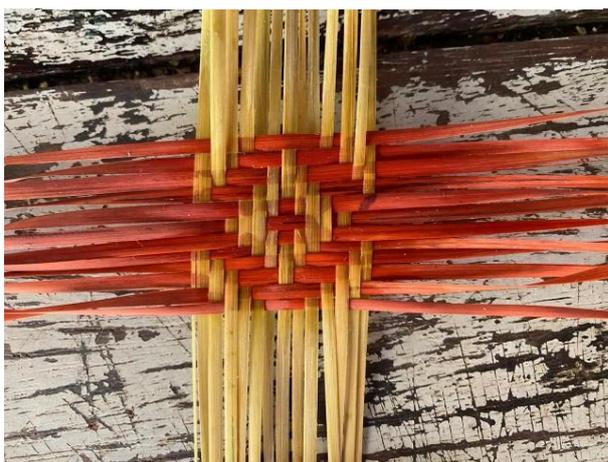
Fonte: Pesquisa de Campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Figura 68 – Tingimento das talas de arumã.



Fonte: Pesquisa de Campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Figura 69 – Teçumes das peneiras.



Fonte: Pesquisa de Campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Figura 70 – Teçumes das peneiras



Fonte: Pesquisa de Campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Dada a complexidade dos teçumes e processo criativo presente nos grafismos das peneiras, perguntamos sobre a inspiração para os desenhos; sabiamente a artesã Maria Izabel do Carmo Vieira dos Santos respondeu: essa que é a ciência maior. De fato, na habilidade de tecer as talas existe uma ciência ancorada em uma sabedoria popular, proveniente de um saber orgânico “[...] inseparável daquelas estruturas que definem os limites nos quais se desenvolve a prática social dos sujeitos” (Martinic, 2003, p. 84).

A artesã classifica os teçumes das peneiras pelo grau de complexidade, os mais simples seguem um grafismo diagonal em toda a peneira, como o modelo vermelho que está apoiado na parede, sendo possível tecer 2 por dia. Contudo, os

grafismos que possuem desenhos geométricos ou outros traçados são considerados complexos e, conseqüentemente, demandam mais tempo. Por vezes ocorre erros na contagem das talas, necessitando recomeçar o processo. Para a artesã, há um grau de complexidade maior no grafismo da peneira que está em suas mãos, bem como na única peneira que possui furos, Figura 71.

Figura 71 – Artesã Maria Izabel do Carmo Vieira dos Santos.



Fonte: Pesquisa de Campo, Cachoeira Porteira, agosto de 2023.

Na comunidade, a senhora Maria Izabel do Carmo Vieira dos Santos é a guardiã dos conhecimentos que fundamentam a confecção das peneiras. Outros(as) comunitários(as) tecem paneiros e vassouras, mas o teçume de peneiras é um saber fazer exclusivo à família da artesã. Tal especialidade, centrada em um único membro de uma coletividade, vai ao encontro das concepções de Martinic (2003) sobre a divisão do saber, necessário à vida cotidiana de um grupo social. Para o referido autor, a divisão do trabalho e as atribuições sociais geram hierarquias internas, que incidem na produção de diversos saberes especializados. Todavia, “[...] a coletividade não precisa desse conhecimento para reproduzir-se cotidianamente” (Martinic, 2003, p. 86).

No presente, o uso das peneiras na comunidade é pouco utilizado nas atividades do cotidiano, inclusive o custo-benefício desse saber fazer é questionado

por comunitários, diante de outras atividades mais lucrativas, proporcionadas pelo turismo. Sobre essas outras atividades, o senhor Raimundo Adão de Souza comenta:

O povo lá fora diz pra gente continuar com a nossa cultura, mas fica difícil. Como eu tô lhe dizendo, a senhora vai fazer uma peneira que gasta um dia e meio, pra ir vender por 30 reais, tem resultado? Não tem. O pessoal tão parando com aquela cultura porque aquela renda não dá pra sobreviver, dá mais trabalho do que lucro. [...] Apareceu aqui na Cachoeira Porteira o turismo, quem tá querendo fazer uma roça de um hectare, duas hectares, no duro, no pesado, no sol quente, por quarenta reais, depois de ganhar cento e pouco por dia? Tá 130 a diária dos piloteiros, com almoço, janta e café, merenda e comida que... não sei se é todos, mas eu sei que tem pousada que o caboco come até não querer mais, tudo por conta (Raimundo Adão de Souza, Comunidade Cachoeira Porteira, 16 de agosto de 2023).

No entanto, os *modi operandi* do turismo em curso não envolvem a comunidade de forma plena, ao contrário, afastam-se da vida comunitária e deslocam os(as) quilombolas de seus modos de viver e fazer por um outro mais sedutor, vantajoso, disfarçado de desenvolvimento, que não possibilitou ao(à) quilombola reflexões dos impactos, a médio e longo prazo. O turismo foi a possibilidade de sair do trabalho duro, no sol, para um outro com comida, mais bem remunerado e à sombra.

Os que não conseguem um posto de trabalho buscam outros caminhos para garantir uma renda, como a guardiã das peneiras. Os turistas da pesca esportiva não vêm à comunidade, então é preciso encontrar estratégias para apresentar os produtos a esse público. Assim, nossa artesã, juntamente com indígenas e quilombolas que preparam castanhas cristalizadas, organizam-se e deslocam-se para o aeroporto com o objetivo de vender artesanatos e castanhas para os grupos de turistas que chegam e partem nos pequenos aviões. A senhora Maria Izabel do Carmo Vieira dos Santos fala sobre essa atividade:

Eu tenho uma colega que ela trabalha lá no Abuí (comunidade), a senhora já ouviu falar, né? Ela faz muito bem artesanato de madeira, aí ela vinha pra cá, a gente pegava, enchia numa sacola, pegava a moto e ia pra lá pro aeroporto quando os aviões iam saindo, eles compravam. Nós que ia pra lá, que eles mesmo procurar nós assim, não. Nunca vieram (Maria Izabel do Carmo Vieira dos Santos, Comunidade Cachoeira Porteira, 23 de agosto de 2023).

Outra forma de os produtos quilombolas chegarem aos turistas é pelas mãos dos(as) trabalhadores(as), ou donos de pousadas. Desta forma, os produtos são levados até as pousadas. Quanto aos artesanatos indígenas, a venda ocorre diretamente no aeroporto. Esse comércio por encomenda terceirizada, na beira da pista, invisibiliza e nega ao(à) quilombola o direito ao protagonismo do seu saber fazer, assim como limita as trocas interculturais e contribui para a construção de subjetividades inferiorizadas, negadas e marginalizadas.

Nesse horizonte desvelado em campo, consideramos que o MPE promoveu uma fissura importante para a construção de um turismo que envolva a comunidade, que dialogue com os conhecimentos tradicionais dos(as) quilombolas em uma perspectiva TBC. Para tanto, é essencial que o Governo Municipal conheça os modos de viver e fazer dos povos e comunidades tradicionais do município, para que possa se unir a elas na construção de políticas para o TBC, as quais envolve formação de recursos humanos e, nesse aspecto, a educação formal faz toda a diferença.

6.2 Educação Escolar nos Quilombos do Trombetas em Oriximiná/PA

Souza e Silva (2021, p. 50) pontuam que “[...] a Educação Escolar Quilombola tem no território quilombola sua matriz epistemológica”. Logo, a luta pela terra é imprescindível para a afirmação e manutenção dos modos de viver e fazer. Assim, o território é um lugar de afirmação identitária, que reúne grupos com o mesmo sentimento de pertença. Com efeito, para a defesa dos territórios e a garantia da afirmação de suas identidades, expressadas nos modos de viver e fazer, a educação em uma perspectiva crítica torna-se fundamental.

Compreendemos a educação na perspectiva Freireana, ou seja, uma educação para a prática da liberdade, que “[...] ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.” (Freire, 1987, p. 71). Trata-se de uma prática problematizadora, dialógica, na qual professores(as) e estudantes possam ler e compreender o mundo, bem como se envolver na transformação das suas realidades, a partir de uma consciência crítica, sem separar o pensar da ação.

Nesse aspecto, a população negra e quilombola do país, progressivamente, mobilizou-se por meio de movimentos sociais, em defesa de uma educação escolar em favor da afirmação, valorização e legitimação de suas identidades e modos de vida, bem como que estivesse engajada na luta contra as sistemáticas formas de opressão e sujeição vivenciadas. Dessas mobilizações político-organizacionais, conquistas educacionais importantes foram alcançadas, dentre elas a Lei N.º 10.639, de 9 de janeiro de 2023, que dispõe sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no ensino da educação básica; o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012).

Essas conquistas do povo negro abrem caminhos para uma interculturalidade crítica (Walsh, 2021), imprescindíveis à construção de uma educação em diálogo com as diferenças, com a desconstrução do mito da democracia racial e construção de narrativas contra hegemônicas nos espaços educativos, por meio de currículos que afirmem e valorizem a história, os conhecimentos, a cultura e a importância do povo negro na formação da sociedade brasileira, para além do sujeito escravizado.

Desse conjunto de marcos legais alcançados, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012) representa um divisor de águas para a construção de uma pedagogia própria, o respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, a valorização e o diálogo com a história, modos de viver e fazer do povo quilombola em seus territórios.

O referido documento visa nortear todo o processo educativo, considerando: prioridade de docentes oriundos dos territórios na condução do processo ensino-aprendizagem; o diálogo com os conhecimentos tradicionais que circulam nesses espaços; adequação do calendário aos tempos e espaços escolares; a construção de materiais didáticos específicos; garantia de acesso e permanência dos(as) alunos(as) por meio do transporte e merenda escolar, dentre outras orientações.

Trata-se de uma política que direciona a organização e construção dos currículos pelos sistemas de educação nos territórios ou em escolas que atendam, majoritariamente, estudantes quilombolas, a partir de um conjunto de procedimentos em inter-relação com as vivências nos territórios, tais como:

§ 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 coletiva; b) das línguas reminiscentes; 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; h) da territorialidade (Brasil, 2012).

Todavia, a implementação dessas diretrizes nos Territórios Quilombolas demanda recursos econômicos e humanos das esferas públicas, bem como equipes especializadas por parte dos sistemas de educação, para estruturação de currículos e acompanhamento pedagógico. Igualmente, demanda escuta sensível e olhar atento às diferenças étnicas, econômicas, culturais e, principalmente, respeito aos tempos e espaços onde se materializa a Educação Escolar Quilombola.

Nesse ínterim, no que se refere ao nosso *lócus* de pesquisa, os Territórios Quilombolas de Oriximiná possuem íntima relação com as águas; são elas que, por meio do ciclo enchente e vazante, ditam o ritmo do tempo. Conforme definiu o padre Giovanni Gallo (2015) na obra “Marajó a ditadura das águas”, “um tempo de esperas”. Trata-se de um tempo que é desobediente à racionalidade moderna, à ideia de progresso e desenvolvimento, construídos pelas políticas à serviço do capital, destruidoras das águas, das florestas e das gentes que vivem nelas, e a partir delas.

Nesse espaço, regido pelo ciclo das águas, há um tempo de espera para fazer a roça, coletar a castanha, capturar o peixe, para a espera da chuva, da festa, da bola, do turismo, a espera da viagem e de tantas outras esperas naturalizadas, que se transformam em esperanças, conforme definiu Gallo (2015):

O nosso tempo é também feito de esperança que borbulha e pipoca naquela alegria descontraída, espontânea, instintiva, que faísca em todos os rostos, em todos os momentos da vida, sem afobação, sem recriminações, sem amargura. Um senso de otimismo embebe todas as coisas, não existe revolta amarga, nem é fatalismo. É outra filosofia da vida, é outra visão do mundo, uma outra *Weltanschauung* para falar difícil. A gente espera (no sentido de esperança) a água encanada, o correio, o telefone, a vacina, o dentista, a aposentadoria, a luz, a televisão, o esgoto, a merenda escolar e quantas outras coisas (Gallo, 2015, p. 30).

É possível verificar no pensamento de Gallo (2015) o princípio ontológico de esperar em Freire (2013), de uma esperança ancorada na prática, pois “[...] não

há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (Freire, 2013, p. 10). Trata-se de uma prática construída na possibilidade de transformação da realidade, apesar do abandono, do viver literalmente às margens dos rios, da sociedade, depositando na esperança um amanhã melhor. Com isso, aprendeu-se com o tempo da natureza outras formas de viver, aprimorou-se técnicas, modos de fazer, de festejar e celebrar, de sentir e curar.

Indubitavelmente, as diretrizes representam esperança para uma educação mais dialógica entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais vivenciadas nas comunidades quilombolas, de modo que contribua com o processo de libertação e emancipação dos(as) alunos(as) e professores(as), e de todos os envolvidos no processo educativo.

Conforme situado na contextualização do *lócus* de pesquisa, o sistema de educação de Oriximiná, denominado Secretaria Municipal de Educação (SEMED), ao longo dos anos tem criado estratégias para organizar administrativa e pedagogicamente o atendimento à diversidade de povos tradicionais, existentes no município, especialmente os que vivem na área rural. A priori, investiu-se na formação continuada dos(as) professores(as) do Campo, das Águas e das Florestas, por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), instituiu-se as URGE's, o que representou um avanço na descentralização da gestão da SEMED, dada a dimensão territorial do município e quantidade de escolas nesses espaços.

Posteriormente, criou-se a diretoria da Educação Básica da Área Rural, desvinculada da Diretoria da Área Urbana, exclusiva para o atendimento da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, bem como coordenações pedagógicas específicas para as demandas da Educação Escolar Quilombola e indígena. Foi criada uma coordenação pedagógica para a educação infantil e outra para o ensino fundamental, em cada modalidade da educação. Atualmente, estão a frente dessas coordenações profissionais oriundos dos territórios quilombolas e indígenas.

Ciente da necessidade de fortalecer a educação escolar nos territórios, consoantes ao conjunto de dispositivos legais, a diretoria da Educação Básica da Área Rural, instituiu como obrigatório, no ano de 2022, o componente curricular “Etnia, Cultura e Identidade” para os alunos do 6º ao 9º do ensino fundamental, em todas as escolas quilombolas. Apesar desses avanços, observamos a partir da pesquisa de

campo que o processo de ensino-aprendizagem apresenta vários desafios a serem vencidos nos Quilombos de Oriximiná.

O primeiro desafio a ser superado pelo sistema municipal de educação revelou-se bem antes da entrada em campo: o atraso na entrega do combustível para o transporte escolar. Atualmente, o transporte escolar para a Educação Escolar Quilombola funciona de forma terceirizada, mediante cadastro dos(as) proprietários(as) dos barcos, denominados barqueiros, no setor de transporte escolar da SEMED. A indicação/seleção dos barqueiros geralmente é feita pelos(as) gestores(as) das escolas e coordenadores(as) das comunidades. Quanto ao responsável pelo fornecimento do combustível, isto ocorre por meio de processo licitatório, organizado pelo setor responsável na prefeitura.

Inicialmente, a entrada em campo estava prevista para a primeira semana de agosto, em conformidade com o calendário letivo para as escolas quilombolas, ano 2023. Salientamos que a organização para entrada em campo iniciou no final de junho, haja vista que julho é o período das férias escolares no município. Para tanto, contactei os coordenadores das comunidades, também professores, bem como os(as) gestores(as) das escolas, para combinarmos o período da minha inserção em cada escola/comunidade, em consonância com o calendário oficial da SEMED para as escolas quilombolas, com início do 2º semestre, previsto para 2 de agosto e término em 28 de dezembro de 2023, conforme documento anexo.

Desse modo, combinei que “subiria” na mesma embarcação que a gestora da Escola Constantina Teodoro dos Santos, professora Adriana Moda, minha anfitriã na Comunidade Cachoeira Porteira. É importante destacar que ser gestor ou gestora de uma escola quilombola, situada na zona rural, ou coordenador de uma comunidade, implica ser o mediador entre as demandas da escola/comunidade e a gestão municipal. As exigências desse papel social nem sempre fluem de acordo com a vida pessoal dos sujeitos; muitas vezes, um deslocamento da comunidade até a cidade faz com que o planejamento da sua vida esteja em segundo plano, devido os meandros da função.

Chegado agosto, e com ele a expectativa para o dia da viagem, sobre a qual se faz uma pergunta “que dia é a subida?”, o que alternava-se ora para o coordenador da comunidade ora para a gestora, ou coordenador pedagógico da escola. A incerteza quanto ao dia da “subida” também impactava em um problema recorrente nas escolas do Campo, das Águas e das Florestas no município de Oriximiná, o atraso na entrega

do combustível para o transporte escolar. Ressalta-se que o combustível não é somente para o transporte escolar, mas também para o funcionamento do motor de luz e bomba d'água das escolas. E em algumas comunidades, o combustível também gera energia para as comunidades, a exemplo de CP e Jarauacá.

No caso específico da Escola Constantina Teodoro dos Santos, a demanda de combustível para o transporte escolar no ano letivo 2023 era de apenas um barco para transportar 18 alunos(as). No entanto, para a maioria das escolas, como a Escola quilombola São Francisco de Canindé – Comunidade Jarauacá, esse item é essencial para garantia do acesso e permanência dos(as) alunos(as) na escola. Na referida escola, são necessários 14 barcos para atender 128 alunos(as), dos 147 matriculados no ano letivo 2023, ou seja, o transporte escolar atende a 87% dos(as) alunos(as).

Essa incerteza quanto ao dia da “subida”, alheia à vontade do coordenador da comunidade e da gestão escolar, geraram em mim um cansaço emocional, pois demandava estar “pronta”, diariamente, além de despesas extras, sobretudo com os alimentos perecíveis. Pois, deslocar-se da cidade para uma comunidade, como Cachoeira Porteira, requer um planejamento de subsídios, incluindo a alimentação para consumir no percurso da viagem e no período de campo.

A impaciência sentida nesse pouco tempo de espera, me fez refletir sobre a “espera naturalizada”, vivenciada pelos servidores e prestadores de serviços, como os(as) barqueiros(as) que trabalham na educação do Campo, das Águas e das Florestas, diante dessa problemática do combustível. Mensalmente, eles descem os rios e/ou estradas deixando suas casas, familiares, suas vidas, imaginando que será uma viagem rápida; mas, muitas vezes, ficam na “beira²⁵” à mercê de uma solução, que por vezes não é rápida.

Para além da dimensão pessoal, essa problemática do combustível suscita outro desafio para as escolas quilombolas, a organização dos tempos e espaços escolares. O tempo da escola-vida nas comunidades quilombolas não corresponde ao modelo de calendário letivo referenciado no ano civil, tradicionalmente seguido pelas escolas urbanas. O ciclo das águas e o tempo da castanha interferem diretamente nessa estrutura de calendário, com previsão de início em fevereiro ou

²⁵ Referência à margem do rio Trombetas que banha a cidade e local onde os barcos da comunidade atracam no “porto” de Oriximiná. Na enchente, os barcos atracam no cais, na vazante, na praia. Tal relação com o rio é tão profunda que popularizou a primeira rua da cidade, rua 24 de Dezembro, como “beira” ou “rua da beira”.

março, e encerramento em dezembro, conforme observado na subseção que trata da organização dos tempos e espaços nas escolas pesquisadas.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012), na construção de currículos para as escolas quilombolas deve-se considerar:

Art. 36 Na construção dos currículos da Educação Escolar Quilombola, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes quilombolas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, centros culturais, laboratórios de ciências e de informática (Brasil, 2012).

Da mesma forma que Gallo (2015) demonstrou que o tempo no Marajó se desvincula do tempo da vida nas cidades, podemos dizer que o tempo nas comunidades quilombolas de Oriximiná também é um outro tempo. E, por essa razão, requer uma outra estrutura de educação, conforme assegurado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012). Desconsiderar essas realidades é remar contra a efetivação de uma Educação Escolar Quilombola que respeite os tempos e os espaços escolares das comunidades. Insistir na lógica urbana implica muitas vezes na responsabilização dos professores(as) pelos déficits educacionais, pelo fracasso dos(as) alunos(as), e sobretudo implica sacrificar a vida dos(as) alunos(as) e de suas famílias.

6.2.1 Tempos e espaços escolares – caracterização da Escola Quilombola Constantina Teodoro dos Santos, comunidade Cachoeira Porteira

O processo de escolarização para os “nascidos e criados” na Comunidade Cachoeira Porteira ocorreu a partir da chegada das empresas. Inicialmente, as crianças quilombolas, cujos pais não estavam vinculados às empresas, estudavam informalmente na casa de uma moradora que residia do outro lado do rio Trombetas, a senhora Maria de Nazaré Ferreira Moda, carinhosamente conhecida como “Tia Naza”, uma das primeiras professoras da comunidade.

De acordo com as narrativas e o PPP da escola, um médico, funcionário de uma das empresas, se comoveu com a situação e mobilizou um movimento para que

a escola funcionasse na vila. Dessa iniciativa, a escola passou a funcionar em uma garagem, fundada em 1983 com o nome de Santa Luzia. Em 1987, a escola saiu da garagem e ganhou prédio próprio, o qual, ao longo dos anos, passou por reformas e ampliações, mantendo-se em atividades até os dias atuais. Em 1º de janeiro de 1990, a pedido do Excelentíssimo Deputado Gabriel Guerreiro, a escola passou a ser reconhecida como Constantina Teodoro dos Santos, em homenagem a uma mulher quilombola, conhecida por sua coragem, valentia e mediação entre os quilombolas e “os de fora”.

Em meio a tantas escolas no município com nome de santos(os) católicos(as), políticos e personalidades vinculadas a grupos privilegiados, cujas memórias são enaltecidas e estudadas nas escolas, alimentando subjetividades positivas, como heróis e heroínas, quando na verdade a maioria não contribuiu para a melhoria da vida dos(as) Oriximinaenses. Ao contrário, negaram direitos e exploraram sua força de trabalho. Além disso, ciente dos perigos de uma história única (Adiche, 2019), e com o propósito de contar outras narrativas, enaltecer os protagonismos dos(as) quilombolas na construção do próprio município, destaco um trecho da narrativa do senhor Francisco Adão sobre a senhora Constantina Teodoro dos Santos.

Ela era uma mulher muito corajosa. Quando aqui, Cachoeira Porteira foi “habitada” pelos Guerreiros, pelo Cazuza Guerreiro, os compradores de castanha. Aqueles que se diziam na época, os donos dos castanhais, ela pegava mercadoria deles e ia trocar com castanha com os parentes dela (indígenas e quilombolas) e para comprar castanha para os ricos. E então ela se tornou uma pessoa que fazia a articulação, ela ia na cidade comprava as coisas, trazia para o povo aqui e comprava aqui e levava para lá. Ela era uma pessoa da confiança dos homens maiores de Oriximiná na época, entendeu? Dos brancos. Na época, ela se tornou aquela pessoa muito conhecida. A gente só chamava para ela de Constância, aí quando foi feita essa escola aqui, que logo no início parece que era Santa Luzia, o deputado Gabriel Guerreiro era muito amigo dela e disse: Constância, eu vou te dar um presente. Eu vou colocar o nome da escola de Cachoeira Porteira o teu nome (Francisco Adão, Cachoeira Porteira, 12 de agosto de 2023).

O reconhecimento dos(as) quilombolas pela patronesse da escola de Cachoeira Porteira, a senhora Constantina Teodoro dos Santos, lembrada por alguns como “corajosa regatoa”, uma mulher que regateava em um universo predominantemente masculino; por outros, como a mulher que usava calça comprida com um terçado na lateral do corpo; bem como, por sua beleza e coragem. São

características que despertaram respeito e admiração dos políticos da época, e assim sua memória mantém-se viva na comunidade por meio do prédio da escola.

Tendo como referência o porto da vila de Cachoeira Porteira, a escola Constantina Teodoro dos Santos está localizada no lado esquerdo da rua principal, aproximadamente na parte do meio da vila. Possui prédio em alvenaria, com boa estrutura física, o qual é murado na parte da frente e cercado com madeira nas laterais e atrás, estruturado com espaço administrativo/pedagógico, cozinha, depósito, banheiros, pátio coberto acompanhando toda a frente da escola, o qual dá acesso às seis salas de aulas, à secretaria, sala da direção e banheiros dos estudantes. As figuras 72 e 73, mostram o prédio da escola.

Figura 72 – Escola Quilombola Constantina Teodoro dos Santos – vista



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto 2023.

Figura 73 – Escola Quilombola Constantina Teodoro dos Santos – vista



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto 2023.

Ao adentrarmos à escola, percebemos um lugar bem cuidado e organizado, sem marcas de vandalismo ou pichações, com placas identificando os ambientes. Outrossim, somos direcionados para uma área coberta que interliga os espaços administrativos e pedagógicos e possui múltiplas funções, dentre elas: espaço de acolhida e socialização dos(as) estudantes, refeitório, local para reuniões com os pais e espaço de circulação de toda a comunidade escolar, figuras 74 e 75.

Figura 74 - Área coberta da escola – espaço de socialização dos(as)



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto 2023.

Figura 75 - Área coberta da escola – acolhida aos(as) estudantes no início do



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto 2023.

Do lado direito da área coberta há uma sala para a equipe gestora, integrada à sala dos professores, com banheiro. Há uma secretaria, uma sala de aula e a copa com depósito para a merenda. Ao fundo da área estão os banheiros e o lavabo da equipe de apoio. Do lado esquerdo, há: um depósito de material pedagógico e permanente; cinco salas de aulas, sendo uma sala de leitura, que tornar-se-á a sala de informática, projeto em andamento; e os banheiros dos(as) estudantes, masculino, feminino e um adaptado para pessoas com deficiência. Além desses espaços, há escola possui uma quadra, herança do tempo das empresas, localizada na parte de trás da escola, fora da área murada/cercada.

As salas de aulas são limpas, organizadas com murais; e em cada uma há dois ventiladores, quadro branco, cadeira e mesa para o(a) docente, e cadeiras suficientes para os(as) estudantes. Chama atenção na porta de cada sala de aula, exceto na sala de leitura, o nome de algumas das cachoeiras presentes no território: sala “A” – cachoeira do Vira Mundão; sala “B” – cachoeira do Vira-Mundinho; sala “C” – cachoeira do Patauí; sala “D” – cachoeira da Fumaça; e sala “E” – cachoeira do Franco.

Embora as salas possuam ventiladores, infelizmente não há energia elétrica para o funcionamento. A escola dispõe de sistema de placa solar, porém, estava danificado. Assim, a energia elétrica é proveniente de gerador, utilizada para as atividades essenciais, como impressão de materiais na secretaria, para gelar a água do bebedouro ou confecção de merenda escolar, que demande essa necessidade.

Quanto ao abastecimento de água, o fornecimento se dá por meio da bomba d'água da comunidade.

No tocante ao atendimento educacional, no ano letivo 2023 a demanda era de 143 alunos(as), matriculados da educação infantil ao ensino fundamental, conforme o Quadro 7:

Quadro 7 - Matrícula 2023 Escola Constantina Teodoro dos Santos.

Etapa		Ano/série	Quant.
Ed. Infantil	Creche (a partir de 3 anos)	-	8
	Jardim I	-	7
	Jardim II	-	15
En. Fundamental	Ciclo de alfabetização	1º ano	13
		2º ano	6
		3º ano	18
	Ano/série	4º ano	11
		5º ano	16
		6º ano	9
		7º ano	16
		8º ano	17
		9º ano	7
Total			143

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O atendimento aos(as) alunos(as) se dava nos turnos matutino, das 7h45min às 11h45min, e vespertino, das 13h30min às 18h15min. Pela manhã, eram atendidos os(as) alunos(as) da educação infantil, Jardim I e II, e ensino fundamental do 1º ao 5º; à tarde, do 6º ao 9º e educação infantil, turma creche²⁶. Além dessas etapas, desde o início do ano letivo de 2023 tem funcionado na escola o Ensino Médio pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), em parceria com o Governo Estadual, por meio da Escola Estadual Dr. Almir Gabriel.

Antes de iniciar as observações na escola, a gestora, professora Adriana Moda, me concedeu um momento com os(as) professores(as), para que eu pudesse conversar sobre a pesquisa, a qual ocorreu em 15 de agosto, dia em que os servidores se reuniram para organizar a escola/salas de aulas para receber os(as) alunos(as). Nesse encontro, expliquei os objetivos da pesquisa, ressaltando as razões que me levaram a optar por Cachoeira Porteira e a importância da articulação entre

²⁶ Em conformidade com a Portaria de Lotação N°. 011/2022, de 20 de dezembro de 2022/GAB/SEMED/ORIXIMINÁ-PARA, para a área rural, Art. 18, inciso I, parágrafo “§ 2º As crianças de três (3) anos de idade só podem ser matriculadas, desde que residam na mesma comunidade e não necessitem de transporte escolar”.

conhecimentos científicos e tradicionais para a construção de uma Educação Escolar Quilombola. Nessa ocasião, uma das professoras enfatizou que a comunidade Cachoeira Porteira não mantinha as tradições quilombolas, falas semelhantes foram verbalizadas nas entrevistas narrativas.

No que concerne ao corpo docente, administrativo e equipe de apoio, a escola possui 7 professores(as) no quadro de servidores efetivos, exceto a professora de Educação Física. Salienta-se que desse quadro, somente a coordenadora educacional, que exerce a função de gestora, não é quilombola. Todavia, possui mais de 18 anos de docência em territórios quilombolas. Além dessa vasta experiência, é casada com um quilombola de Cachoeira Porteira; logo, se autoidentifica como quilombola.

Soma-se à coordenadora educacional na equipe administrativa/pedagógica uma agente educacional (secretaria) e um coordenador pedagógico, o qual não é quilombola, mas há anos trabalha na Educação do Campo, das Águas e das Florestas como professor e em coordenação pedagógica. Quanto à equipe de apoio, esta é constituída por: agente de alimentação (3), profissional de apoio aos PCD (1), auxiliar de serviços gerais (1), agente de zeladoria (1), vigia (2) e barqueiros (2), todos quilombolas.

O segundo semestre letivo iniciou no dia 16 de agosto de 2023. Da janela da casa da professora Adriana Moda era possível observar a chegada das crianças na escola: chegavam na garupa das motos, de bicicletas, acompanhadas pelos responsáveis, ou sozinhas. Antes das 7h30min, já havia um grande movimento na escola. Os(as) alunos(as) foram recepcionados pela equipe pedagógica, juntamente com os(as) professores(as). Após as boas-vindas, foram convidados(as) a se organizarem para cantarem o hino do Pará, alusivo à Adesão do Pará, celebrado no dia 15 de agosto. Pela rapidez com que os(as) alunos(as) perfilaram-se, deduzi que aquela prática era rotineira, o que foi confirmado nas observações ao longo da pesquisa de campo.

Às segundas, quartas e sextas-feiras, antes de se dirigirem para as salas de aulas, os(as) alunos(as) perfilavam-se para cantarem os hinos nacional, estadual e municipal, um em cada dia da semana nessa ordem, configurando um ritual pedagógico da escola. Nas terças e quintas-feiras, a “hora do hino” era preenchida com atividades diversas de socialização e reflexão. Esse momento também era uma oportunidade para dar os comunicados aos(os) alunos(as).

Após esse momento, a gestora conversou com os(as) alunos(as). Entre os assuntos, abordou a problemática da água, que afetou a comunidade, a importância desse elemento vital para as nossas vidas, e alertou quanto ao uso consciente, evitando o desperdício. Na ocasião, me apresentou aos(os) alunos(as) e, posteriormente, os(as) professores(as), que procederam com as atividades programadas, entre elas: a história dos contos locais e danças.

Dessa recepção inicial, chamaram atenção as atividades que envolvem dança. No primeiro momento, a atividade foi conduzida por uma das professoras. Era uma música infantil e as crianças realizaram a atividade. Posteriormente, as professoras colocaram uma música de carimbó para que as crianças dançassem de forma livre, mas poucas se entusiasmaram para dançar. O mesmo ocorreu com funk, colocado em seguida. No entanto, quando tocou o estilo brega, meninos e meninas se levantaram, dançaram em duplas, cantaram em coro, um grande coral de brega.

Após esse momento, as crianças merendaram e foram encaminhadas para as salas de aula. Havia cadeiras da área coberta, ocupadas pelos pais ou responsáveis dos(as) alunos(as) para uma reunião. Ao final da manhã, tive a sensação de que a escola se preocupou em limpar os espaços, preparar os murais, a merenda, manter a ordem, a disciplina, mas não alimentou as crianças com os princípios norteadores da Educação Escolar Quilombola.

À tarde, a escola seguiu com o momento de acolhida aos(as) alunos(as). A equipe pedagógica, em conjunto com os(as) professores(as), realizaram uma interessante e criativa dinâmica, uma espécie de jornalismo com entrevistas, no qual os(as) alunos(as) eram os(as) entrevistados(as). A atividade estimulava o protagonismo dos(as) alunos(as), por meio da linguagem verbal, os quais expressaram sobre suas expectativas com a escola, com a vida e sobre as férias. Na ocasião, também fui entrevistada, oportunidade em que me apresentei aos(as) alunos(as), falei sobre a pesquisa de forma descontraída e da importância da escola na minha vida. Após essa dinâmica, houve uma roda de conversa sobre as problemáticas que atingem a comunidade e, conseqüentemente, a escola.

Nesse primeiro dia de aula, consegui acompanhar todas as atividades programadas para aos(as) alunos(as) de forma integral. Todavia, como meu propósito era observar as aulas de Educação Física. Meu foco concentrou-se nelas, mas sem deixar de observar as ações pedagógicas que ocorriam a minha volta ou as quais fui convidada a participar.

Nesse sentido, além das aulas de Educação Física, que demandam uma discussão à parte, destaco quatro aspectos que considero importantes e desafiadores na organização dos tempos e espaços escolares, e no processo ensino-aprendizagem da Escola Quilombola Constantina Teodoro dos Santos, elencados a partir das observações do cotidiano escolar, rodas de conversas com os(as) professores(as) e entrevistas com a coordenadora educacional, são eles: 1) turmas multianos; 2) cumprimento dos 200 dias letivos; 3) articulação entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais; 4) impactos do turismo no processo ensino-aprendizagem. Tais desafios serão discutidos conjuntamente com os da escola São Francisco de Canindé.

6.2.2 Tempos e espaços escolares – caracterização Escola Quilombola São Francisco de Canindé, comunidade Jarauacá

O processo de escolarização na Comunidade Quilombola Jarauacá deriva da iniciativa dos próprios(as) comunitários(as). Aqueles que possuíam instrução ensinavam as crianças em suas casas e recebiam como pagamento peixe, banana, farinha, o que estivesse ao alcance das famílias. Contudo, é com o movimento de construção da igreja, e maior frequência de padres na comunidade, que desencadeia um movimento de luta por educação escolar, conforme narrativa do senhor João Sergio Moura de Souza:

Eu estudei com minha mãe porque na época era a única professora aí nessa casa de telha [referindo-se a uma casa do centro comunitário]. Nessa casa de telha foi celebrada a primeira missa com o padre Franco, né; uma segunda missa e uma terceira. Aí foi o tempo que foi embora esse padre, né. Aí passou muito tempo para vir padre, porque era muito difícil. Depois veio o período do padre Virgílio e do padre Patrício, desses me lembro bem; aí ele [padre Patrício] puxou o assunto a respeito da escola; eu falei para ele que tinha o Maximiano que estava lecionando para os sobrinhos dele. Aí ele perguntou: por que ele não lecionava para mais pessoas? Daí conversamos com o Maximiano, e o padre disse: então vamos embora falar com prefeito, se o prefeito pagar ele, a gente manda fazer um levantamento e ele vai dar aula. Aí falamos com o prefeito e ele autorizou [...] (João Sérgio Moura de Souza, Comunidade Jarauacá, 29 de setembro de 2023).

Diante do abandono do Estado, a comunidade encontrou na igreja uma aliada importante no processo de reivindicação dos direitos negados, bem como gestos de

solidariedade e fraternidade, frente às necessidades vivenciadas pelos(as) comunitários na época. As ações da igreja para com a comunidade foram tão significativas, ao ponto desta ser considerada mais que uma prefeitura.

A igreja de início, né, eu acho que ela era mais que uma prefeitura. Porque ela lidava com o povo mesmo, ela trabalhava para o povo. Não era só vim porque queria celebrar uma missa não. Ela vinha para olhar a necessidade das pessoas e tentar ajudar. Isso a igreja, no período, fez muito, sabe. Como, por exemplo, começamos a organizar a escola; nós participamos de muitos tríduos na época da minha coordenação e de outras coordenações, né, para preparar a comunidade, e isso melhorou muito, sabe [...] (João Sérgio Moura de Souza, Comunidade Jarauacá, 29 de setembro de 2023).

Dessa inter-relação entre igreja e comunidade, houve um processo educativo importante para a constituição e organização da comunidade pelos(as) quilombolas, bem como para a fundação da escola. É inegável que desse movimento ocorreu um apagamento das religiões de matrizes africanas e um fortalecimento do catolicismo com os seus ritos e festejos, como a tradicional festa do padroeiro da comunidade, São Francisco de Canindé, que dá nome a escola.

No tempo presente, a Escola Quilombola de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Francisco de Canindé é uma URGE, responsável por mais 3 escolas, situadas no TQ Erepecuru. Conforme já situado, a escola está localizada no centro comunitário da comunidade, e meu deslocamento da Comunidade Monte Horebe – rio Erepecuru, onde está localizada a casa dos meus pais, para a escola e vice-versa, dava-se nos barcos do transporte escolar.

Assim como o atraso na entrega do combustível implicou na continuidade das aulas no início do mês de agosto, similar situação ocorreu no início de setembro, postergando minha entrada a campo na Comunidade Jarauacá. Embora eu já estivesse na localidade desde o dia 4 de setembro, minha entrada em campo ocorreu a partir da segunda quinzena de setembro, quando a problemática do combustível se restabeleceu. Todavia, a escola se mobilizou e participou das atividades alusivas à Semana da Pátria, realizada em uma das escolas integrantes a URGE.

O período em campo, no centro comunitário Jarauacá, ocorreu entre 18 de setembro a 14 de outubro de 2023. Pela manhã, meu deslocamento se dava no barco da barqueira Filomena, tratada por todos como dona “Filó”, que transportava os(as) alunos(as) das comunidades Varre-vento e Monte Horebe. Ela passava por volta das 6h30min no porto de casa, transportando 3 alunos; posteriormente, embarcavam mais

5 na comunidade Monte Horebe, todos adolescentes. Um desses alunos era filho da barqueira; e como a máquina da embarcação não era automática, ele desempenhava o papel de aluno/maquinista da sua mãe/barqueira.

Era uma viagem tranquila com 40 minutos de duração. Os(as) alunos(as) aparentavam certa timidez; os(as) que tinham aparelho celular mexiam em seus aparelhos; alguns aproveitavam a viagem para fazer as tarefas escolares; conversavam entre si. Os assuntos se voltavam para o cotidiano. Observavam os animais, as paisagens. Nossas interações nas viagens aumentaram a partir das observações das aulas de Educação Física.

Embora as observações das aulas de Educação Física ocorressem pela manhã, ficava o dia todo na escola. Aproveitava o período da tarde para conhecer o centro comunitário, entrevistar os comunitários e vivenciar, na medida do possível, o cotidiano da comunidade. Por essa razão, meu retorno ocorria em outro barco, do barqueiro Valdenir, que realizava o mesmo percurso no turno da tarde, transportando os(as) alunos(as) do ensino fundamental do 1º ao 5º ano. Por vezes, a esposa do seu Valdenir acompanhava as viagens e zelava pela ordem dos(as) alunos(as) no barco, mas não atuava como maquinista, pois a máquina da embarcação era automática.

Diferentemente dos adolescentes da manhã, as crianças eram conversadeiras, não se intimidavam com a minha presença. Elas interagiam comigo, demonstravam alegria com a minha presença no barco; mostravam o outro caminho para chegar mais rápido à escola no período da enchente; nominavam as ilhas, os furos, as praias que surgiam; mostravam os bichos, os carás, os jacarés, as ciganas; contavam sobre as caçadas e os trabalhos que seus pais e mães realizavam; reconheciam os barcos que trafegavam e as pessoas que transitavam nos rabetas; liam o mundo, a sua realidade, uma demonstração viva de que a leitura do mundo precede a leitura das palavras (Freire, 2013).

Além disso, também aproveitavam a viagem para ler as palavras escritas nos livros emprestados da biblioteca Vaga-lume, partilhavam as obras entre si, bem como os bombons e biscoitos que compravam no centro comunitário; por vezes brigavam, como todas as crianças, mas logo faziam as pazes; indagavam sobre a minha vida, desenhavam e me presenteavam com os desenhos.

Nesse trajeto, chamava a atenção o fato de meninos e meninas se sentarem em lados opostos do barco, em determinadas ocasiões se misturavam, mas eram chamados à atenção pelo barqueiro, uma regra para controlar os corpos, assim como

eram proibidas de transitar para a sala onde estava localizada a máquina da embarcação, Figura 76. Embora a porta, algumas vezes, ficasse aberta, durante minha presença nas viagens, as crianças não avançavam para esse espaço. Mesmo assim, é uma situação preocupante, dado os históricos de acidentes de escarpelamento nas populações ribeirinhas.

Figura 76 – Alunos e alunas no transporte escolar.



Fonte: Pesquisa de Campo, Jarauacá, setembro de 2023.

Chamo atenção para os barcos que realizavam o transporte escolar, a partir das minhas vivências nessas embarcações. Podemos dizer que ambos estavam em boas condições de uso, dispunham de dois bancos compridos, dispostos em cada uma das laterais internas, local onde as crianças se sentavam; os(as) barqueiros(as) disponibilizavam água aos(as) alunos(as) em uma garrafa térmica; somente um dos barcos possuía banheiro.

Essas viagens, especialmente junto das crianças, por vezes me emocionavam, era como se eu retornasse à infância e reencontrasse a criança que gostava de estudar, porque em algum momento acreditou que a escola poderia transformar minha

vida. Agora, adulta, percebo o quanto alimentar sonhos e ter esperanças foram importantes, esperança semelhante talvez alimente os sonhos e as alegrias das crianças que compartilhavam uma pequena parte de suas vidas comigo no retorno para suas casas.

As vivências nos barcos me renovavam, depois de um dia cansativo em campo, e traziam esperanças de que as próximas gerações pudessem ter condições de escolarização mais dignas. Outras vezes, me provocavam indignação, uma justa raiva diante da naturalização das desigualdades para o acesso à educação escolarizada. As crianças e jovens quilombolas e não quilombolas já chegam à Escola São Francisco de Canindé em condições desiguais para estudar.

Geralmente, éramos o primeiro barco a chegar no porto da frente do centro comunitário, e desde o primeiro dia em campo já descíamos com os pés na água, devido à seca que avançava a cada dia e impunha desafios à educação. Em uma dessas chegadas, os(as) alunos(as) se depararam com as pegadas de tracajá (*podocnemis unifilis*), uma iguaria muito apreciada pelas populações ribeirinhas da Amazônia, assim como os seus ovos, cujo período de desova na região ocorre nos meses de agosto e setembro, período da vazante dos rios.

De posse desse conhecimento, imediatamente os(as) alunos(as) começaram a seguir os caminhos deixados por uma possível tracajá fêmea, em busca dos ovos, mas não obtiveram sucesso. Diante dos muitos percursos deixados no chão, fizeram várias especulações sobre os caminhos e a quantidade de tracajás que havia subido. Ao final, chegaram à conclusão de que subiram 5 tracajás, mas não desovaram, vieram somente fazer um passeio na praia. No entanto, os(as) iniciantes pesquisadores(as) do cotidiano se enganaram nas conclusões, chegaram outros(as) nos demais barcos, mais habilidosos(as) em pegadas de tracajás, e obtiveram êxito na procura. E assim garantiram uma merenda à parte. As figuras 77 e 78 mostram essa pesquisa.

Figura 77 – Aluno e aluna procurando ovos de tracajá.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro de 2023.

Figura 78 – Ovos de tracajá.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, outubro de 2023.

Considerando as longas viagens que a maioria dos(as) alunos(as) fazem para chegarem à escola, assim que eles chegam, são recepcionados(as) com um lanche antes da entrada, Figura 79. Geralmente, café com leite com biscoito ou cará, uma espécie de batata doce, mingau, dentre outros. Nessa primeira merenda, com raras exceções, faltou complemento, e foi servido somente café com leite. Contudo, durante o período de campo, não houve falta da merenda e esta era servida no horário do recreio, era farta; na maioria das vezes, assemelhava-se a um almoço de boa quantidade e diversificado, Figura 80.

Figura 79 – Merenda escolar.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, setembro de 2023.

Figura 80 – Merenda escolar.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, setembro de 2023.

No meu primeiro dia em campo, fui bem recebida por toda a comunidade escolar. O diretor da escola, Josivaldo Salgado, já havia informado aos servidores da escola sobre a pesquisa; mesmo assim me levou até a sala dos(as) professores(as) e me apresentou a todos, ocasião em que compartilhei os objetivos da pesquisa; ação que também se repetiu com as equipes pedagógicas e de apoio. Nesse dia de ambientação, aproveitei para conversar com o diretor, coordenadora pedagógica e com a professora de Educação Física, Raene Cruz, momento em que ela compartilhou sobre a organização da disciplina na escola.

No que concerne à escola, esta funciona nos turnos matutino, das 7h45min às 12h45min, e vespertino, das 13h às 17h. Pela manhã são atendidos os(as) alunos do 6º ao 9º ano, e à tarde a educação infantil e ensino fundamental, do 1º ao 5º ano. Por situar-se entre dois TQ, a escola atende ambos os territórios, assim como alunos(as) não quilombolas, perfazendo um total de 147 alunos(as), provenientes de 7 comunidades²⁷, sendo a maioria constituída por uma população negra quilombola, conforme detalhado no Quadro 8. Desse quantitativo, somente 19 alunos(as) não necessitam de transporte escolar por residirem no centro comunitário; os demais, 128, chegam à escola nos 14 barcos que fazem o transporte escolar.

Quadro 8 - Matrícula 2023 – Escola São Francisco de Canindé.

Etapa		Ano/série	Quant.
Ed. Infantil	Jardim I	-	11
	Jardim II	-	13
En. Fundamental	Ciclo de alfabetização	1º ano	22
		2º ano	(multiano)
		3º ano	20
	Ano/série	4º ano	23
		5º ano	(multiano)
		6º ano	20
		7º ano	16
		8º ano	20
		9º ano	(multiano)
Total			147

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

É importante destacar que entre os(as) alunos(as) não quilombolas, há aqueles cujos responsáveis, no processo da titulação do território, optaram em não fazer parte

²⁷ Comunidades situadas em TQ: centro comunitário (lago Jarauacá), Nossa Senhora das Dores (Acapu), Varre Vento (rio Erepecuru), Poço Fundo (Acapu) São Luiz Gonzaga (lago Jarauacá). Comunidades não quilombolas: Monte Horebe (rio Erepecuru), Santa Ana (Mocambinho).

da coletividade e, assim, legalmente são considerados individuais, mesmo sendo “nascidos e criados” nos territórios. Tal situação demanda sensibilidade à escola para tratar as questões étnico-raciais. Além desse grupo não quilombola, há uma população ribeirinha, a exemplo dos moradores da Comunidade Monte Horebe, que frequentam a escola. Na prática, há um bom convívio entre esses grupos, mas há questões a serem problematizadas e aprofundadas no processo ensino-aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à coletividade e individualidade, como discutido a seguir.

No que se refere ao espaço físico da escola, esta possui um prédio antigo, não condizente com a sede de uma URGE. Ela necessita de reconstrução e ampliação, um desejo e pedido de mais de 10 anos dos(as) comunitários(as) ao poder público municipal, mas que ainda não foi atendido, Figura 81. É formada por um pavilhão único, com um estreito pátio lateral acompanhando toda sua extensão, dividido em duas partes, a saber: bloco administrativo e as salas de aulas.

Figura 81 – Escola Quilombola São Francisco de Canindé.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, setembro de 2023.

À direita, a parte administrativa é constituída por duas pequenas salas, conjugadas com banheiro, onde funciona a secretaria e diretoria, separadas por uma parede com porta, o banheiro fica na parte da diretoria. Ainda nesse “bloco”, com entrada pelo outro lado da escola, está localizada a copa com cozinha, contendo

deposito e banheiro. Atrelado a esse bloco, estão localizados os banheiros dos(as) alunos(as).

Separando o bloco administrativo e as salas de aulas, há uma área coberta, onde fica o bebedouro e funciona como “refeitório” dos(as) alunos(os), local onde as crianças merendavam, Figura 82. Os(as) alunos(as) maiores merendavam nas salas, nos bancos disponíveis embaixo das árvores ou dentro do barracão da comunidade.

Figura 82 – Área coberta da escola São Francisco de Canindé.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, setembro de 2023.

A escola possui 5 salas de aulas com 2 ventiladores em cada, quadro branco, mesa e carteiras para os(as) professores(as) e alunos(as). As salas são pequenas, apesar de possuírem 4 janelas cada uma. Eram insuficientes para amenizar o excessivo calor no turno vespertino, pois a luz solar invadia as salas, deslocando os(as) alunos(as) para o lado da sombra na sala. Situação que levou a direção da escola a reduzir o horário das aulas para 35 minutos de duração, a partir do dia 27 de setembro de 2023 (documento anexo).

No que concerne à sala dos(as) professores(as), esta ficava ao final do pavilhão da escola, era uma sala anexa após as salas de aulas. Pelo que observei, funcionava como sala dos(as) professores(as), depósito dos materiais de Educação Física, da Semana da Pátria, livros didáticos, dentre outros recursos pedagógicos. Além dos(as) professores(as), a sala era compartilhada com a coordenadora pedagógica,

coordenadoras do Programa Municipal de Educação Integral no Contraturno – PMEIC, por vezes os(as) barqueiros(as) também frequentavam a sala, mas geralmente ficavam nos barcos ou na área coberta da escola.

Quanto ao corpo docente, administrativo e equipe de apoio, a escola possui 7 professores(as) no quadro de servidores, em sua maioria temporários, e quilombolas. Salienta-se que o gestor é quilombola e professor efetivo; mas, por exercer a função de diretor da URGE, não está atuando na docência. Soma-se ao diretor a equipe administrativa/pedagógica, composta por uma secretaria, com uma agente educacional, e uma coordenadora pedagógica. Todas as comunitárias não quilombolas, pois constituíram famílias com os quilombolas. Quanto à equipe de apoio, esta é constituída por: agente de alimentação (2), agente de zeladoria (2), profissional de apoio (1), auxiliar de serviços gerais (1), vigia (2) e barqueiros (14), em sua maioria quilombolas.

É esse corpo de recursos humanos que trabalha para garantir o processo ensino-aprendizagem em seus territórios, apesar de haver muitos desafios vivenciados e a serem superados para a construção de uma Educação Escolar Quilombola, de fato, diferenciada, que respeite os tempos e espaços escolares em seus contextos. Observamos que alguns desafios são comuns às escolas pesquisadas, tais como: turmas multianos, cumprimento dos 200 dias letivos, articulação entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais, e a construção de uma educação para as relações étnico raciais.

No entanto, apesar de compartilharem problemas semelhantes, os contextos são diferentes e, por essa razão, os impactos, bem como as estratégias utilizadas para resolução, são distintos. Nesse sentido, abordamos na próxima subseção esses desafios que se impõem às escolas pesquisadas para a construção de uma Educação Escolar Quilombola, os quais demandam reestruturação pelo sistema municipal de educação. Tais desafios, quando comuns às duas escolas, são discutidos no mesmo tópico, quando específico a uma delas, em um tópico separado.

6.2.3 Desafios para os tempos e espaços escolares nos Quilombos de Oriximiná

Conforme pontuados, são vários os desafios educacionais que se impõem, não somente às escolas pesquisadas, mas em alguma medida atravessam a Educação

Escolar Quilombola em Oriximiná, os quais demandam ao sistema de ensino um quilombamento no sentido de luta, mobilização e organização para a construção de uma educação escolar com e para os(as) quilombolas. Para esse processo, é urgente e necessário a compreensão das comunidades, como detentoras de conhecimentos, que são importantes para o fortalecimento das identidades, bem como para o reconhecimento da complexidade dos problemas vivenciados pelas escolas, os quais afetam diretamente o processo ensino-aprendizagem, provocando, inclusive, a redução dos horários e a suspensão das aulas presenciais.

A partir das observações, entrevistas narrativas, análise de documentos e registro fotográfico, elencamos os desafios enfrentados pelas escolas pesquisadas, assim como as estratégias com vistas a superá-los. São eles: turmas multianos, cumprimento dos 200 dias letivos, articulação entre conhecimentos científicos e tradicionais, uma educação para as relações étnico-raciais e turismo de pesca esportiva, este último específico à comunidade Cachoeira Porteira.

1) Turmas multianos: ao longo do percurso histórico, devido à quantidade de alunos(as) não ser suficiente para a formação de uma turma seriada, a educação ofertada nas escolas do campo em Oriximiná se dava por meio de turmas multisseriadas, ou seja, uma professora ministrava aulas para várias séries em uma única sala. Foi nesse modelo de escola e educação que estudei até a 3ª série, geralmente, elas não possuíam prédio próprio, funcionavam nas casas das professoras, em barracões, embaixo das árvores ou garagens, como foi o início da educação escolar para os(as) quilombolas no tempo da empresa em Cachoeira Porteira.

Rocha e Hage (2010) denunciaram a precarização que envolvia esse modelo de educação, como o processo ensino-aprendizagem, o acúmulo de funções pelos(as) professores(as), a organização do currículo, dentre outras questões. Em vista disso, apontaram possibilidades por meio de políticas públicas implantadas para as classes multisseriadas, a exemplo do programa Escola Ativa, organização escolar em ciclos de aprendizagem, pedagogia da alternância, dentre outras formas de reinvenção das classes multisseriadas para tornar mais significativa aos tempos e espaços da realidade do campo.

Em Oriximiná, a estratégia encontrada para essa problemática foi o processo de nucleação, a partir de 2009, com desativação de várias escolas multisseriadas, concentrando o ensino em escolas maiores, denominadas escolas polos. Isso só foi

possível mediante a Política Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate) para garantia do acesso dos(as) alunos(as) às escolas. Mas as turmas multisseriadas continuaram existindo, inclusive em escolas nucleadas. Contudo, com a política de ampliação do ensino fundamental para 9 anos (Brasil, 2010), as turmas multisseriadas passaram a denominar-se multianos.

De acordo com a Resolução N.º 7, de 14 de dezembro 2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, a organização escolar poderá organizar-se nas escolas quilombolas em: “Art. 19 Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos de duração do Ensino Fundamental” (Brasil, 2010).

Em consonância com os marcos legais, o sistema de educação de Oriximiná, por meio da Resolução N.º 004, de 4 de outubro de 2010, implantou-se o Ensino em Ciclos de Aprendizagem nos Anos Iniciais das Escolas do Campo, das Águas e das Florestas, no âmbito do município de Oriximiná – PA, o qual foi alterado pela Resolução N.º. 033 de 30 de setembro de 2019, (documentos anexos), estruturando-se de acordo com o Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 - Organização do Ensino Fundamental nas escolas do Campo, das Águas e das Florestas.

Organização do Ens. Fundamental nas Escolas do Campo, das Águas e das Florestas em Oriximiná – PA.	I Ciclo de alfabetização	Ano	Fase
		1º ano	Fase 1 – 6 anos
		2º ano	Fase 2 – 7 anos
	3º ano	Fase 3 – 8 anos	
	Anos	4º ano	5º ano
		6º ano	7º ano
		8º ano	9º ano

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A estruturação do Ensino Fundamental nas Escolas do Campo, das Águas e das Florestas ocorre de forma mista, com um ciclo composto de 3 fases, sendo a última, a fase de retenção, ou seja, onde ocorre a reprovação. A Resolução N.º. 004, de 4 de outubro de 2010, também prevê a junção de turmas mediante insuficiência de números de estudantes, para a formação de turma única, processo regulamentado

pela Portaria de Lotação N.º 011/2022, de 20 de dezembro de 2022 (SEMED, 2022), vigente para a área rural (documento anexo).

Não temos a pretensão de aprofundar e discutir o processo de estruturação do ensino pelo sistema de educação de Oriximiná, mas apontar algumas questões, derivadas dessa organização, que interferem na prática pedagógica no chão da escola, como a junção de turmas. Tal situação gera insatisfação no corpo docente do 6º ao 9º ano da escola Constantina Teodoro Santos, os quais cobram um posicionamento da coordenadora educacional, que se sente impotente frente a essa situação.

Nós queríamos muito que separasse as salas juntas, é muito quente, fica cheio, abafado. As nossas salas, elas não são padrão grande, elas são do padrão antigo, pequeno. E aí a gente gostaria muito que separasse, mas não depende de mim. Às vezes, o professor, “professora, vamos lá, lutar para que mude, para que separe para poder a gente trabalhar melhor”, mas a gente não conseguiu porque esbarra na portaria. A nossa portaria da educação escolar quilombola, ela é igual das outras escolas (da área urbana e do Campo, das Águas e das Florestas). Por que que ela não tem um olhar diferenciado, de fato, né? Aí a gente vai na portaria das outras escolas, aí a gente acaba indo naquele limite de 25 a 30. Para separar teria que ter 30 alunos em cada turma do 6º ao 9º ano. 30 não, agora é de 35 a 40 (Coordenadora educacional, Adriana Helena Moda, Cachoeira Porteira, 21 de agosto de 2023).

É chocante, mas não surpreendente, que a referência para a enturmação seja urbanocêntrica, tendo como justificativa as turmas multianos. De certa forma, esse limite estabelecido, automaticamente, favorece a formação dessas turmas, o que não seria uma problemática em discussão no tempo presente, se ao longo dos anos essa realidade tivesse recebido atenção e reestruturação a partir das suas especificidades e não engessadas no modelo curricular seriado, urbanocêntrico.

Somado a essas questões relatadas pela coordenadora da escola, o descontentamento dos(as) professores(as), em ambas as escolas, carrega mais uma questão, na prática as turmas são multianos (junção do 6º e 7º ano e 8º e 9º ano), mas impõe-se que os diários de classe sejam preenchidos, considerando cada ano/série. Essa situação provoca indignação nos(as) professores(as), devido à sobrecarga de trabalho vivenciadas, em virtude dos vários componentes curriculares que possuem, conforme Quadros 10 e 11, a seguir:

Quadro 10 - Relação das disciplinas ministradas pelos professores da Escola Quilombola Constantina Teodoro dos Santos

N.º	Docentes	Formação	Disciplina/função
1	Adriana Helena de Souza Canto Moda	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada em Letras (português e inglês) e bacharel em Teologia; • Especialista em gestão escolar; • Especialista em psicopedagogia institucional com habilitação em educação especial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenadora educacional; • Língua portuguesa e língua inglesa.
2	Claudemir Soares Franco	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciado em Ciências Biológicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regência de turma 3º ano; • Ciências; Estudos Amazônicos.
3	Jéssica Larisse Cunha da Glória	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada em Pedagogia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regência de turma Creche e Jardim I; • Educação física; • Coordenadora do PMEIC.
4	Nilcelena Cunha da Glória do Carmo	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada em Letras (português e inglês). 	<ul style="list-style-type: none"> • Regência de turma multiano 1º e 2º ano • Língua portuguesa e língua inglesa; • Coordenadora do PMEIC.
5	Robson Cordeiro Rocha	<ul style="list-style-type: none"> • Magistério. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regência de turma 5º ano; • Matemática.
6	Rosineide Cordeiro Rocha	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada plena em Pedagogia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regência de turma Jardim II; • História e geografia.
7	Rubens Cordeiro Rocha	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciado em Música; • Especialista em Etnoeducação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regência de turma 4º ano; • Arte; Matemática; Etnia, Cultura e identidade; Ensino religioso.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Quadro 11 - Relação das disciplinas ministradas pelos professores da Escola Quilombola São Francisco de Canindé.

Nº	Docentes	Formação	Disciplina/função
1	Josivaldo Salgado de Souza	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada em Letras (português e inglês) e bacharel em Teologia; • Especialista em gestão escolar; • Especialista em Etnoeducação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diretor da URGE.
2	Celestina Lopes de Souza	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regência de turma 3º ano.
3	Gilmara Moraes da Cruz (professora em licença)	<ul style="list-style-type: none"> • Cursando Pedagogia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regência de turma Jardim I; • Arte e estudos amazônicos.

4	Ildimara dos Santos	<ul style="list-style-type: none"> • Magistério e cursando Pedagogia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regência de turma multiano 1º e 2º ano; • Ensino religioso.
5	Ildimar dos Santos	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciado em Biologia e Química; • Especialista em Gestão Escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática, ciências e história.
6	Maria Antônia da Silva Barbosa	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada em português e inglês. 	<ul style="list-style-type: none"> • Português, inglês e geografia.
7	Raene Silva Cruz	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada em Pedagogia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regência de turma multiano 4º e 5º ano; • Etnia, Cultura e identidade; Educação Física.
8	Valdenice Oliveira Lopes	<ul style="list-style-type: none"> • Magistério e cursando Pedagogia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Substituta da Profa. Gilmara Moraes da Cruz.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

De acordo com os quadros acima, constatamos que somente o professor Robson Cordeiro Rocha, da Escola Constantina Teodoro dos Santos, e a professora Ildimara dos Santos, da Escola São Francisco de Canindé, ministram somente uma disciplina para o 6º ao 9º ano. Os demais, além de funções administrativo/pedagógica ou regência de turmas, possuem duas ou mais disciplinas. Tais situações, abrem espaço para supormos que a reestruturação do ensino fundamental nas escolas quilombolas não veio acompanhada de uma reestruturação curricular; se houve, não foi suficiente para provocar fissuras na organização curricular modelo urbanocêntrica.

Afinal, como ponderou a coordenadora da escola, se o olhar estivesse atento às questões que tornam a Educação Escolar Quilombola, de fato, diferenciada, não haveria obrigatoriedade de preenchimento de diário para cada ano, haja vista que a necessidade de turmas multianos implica na construção de currículos que contemplem tal especificidade. Uma evidência que nos dá certeza de que o currículo não foi reestruturado para as turmas multianos é a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) das duas escolas pesquisadas, ambos estão defasados, datam de 2014.

O PPP, documento importante que oficializa os modos de viver e fazer das comunidades, e que aponta o rumo para a educação que se deseja, para um currículo diferenciado, com a presença “[...] da escola na comunidade quilombola e da comunidade quilombola na escola, em suas práticas, em seu fazer, em seus acontecimentos, sua vida, história, ancestralidade, memória e seus vínculos de pertencimento” (Silva, 2021, p. 93). Ou seja, o PPP é o barco que transporta toda a bagagem para reivindicar uma educação diferenciada; desconsiderar esse documento

na construção dos processos educativos nas escolas é desligar a máquina do barco e deixar que a correnteza guie o processo.

Quantas transformações ocorreram em Cachoeira Porteira e Jarauacá de 2014 para 2023. Nesse espaço de tempo, essas comunidades optaram pela venda do crédito de carbono; Cachoeira Porteira com muita luta conquistou o título do seu território; oficializou o turismo de pesca esportiva; vivencia outros modos de vida que eram inimagináveis em 2014. Por outro lado, Jarauacá retomou com a esmolação e a festa cultural; luta por um prédio escolar novo há uma década; sofrem com secas extremas que bloqueiam as passagens pelos rios e lagos, dentre outras problemáticas.

Tais questões não são parâmetros para a afirmação de uma educação diferenciada? Não impactam no processo educativo? É possível a existência da escola sem a comunidade e vice-versa? Face a essa realidade, é possível inferir que há uma lacuna entre a SEMED e a construção de uma Educação Escolar nos Quilombos que esteja atenta às múltiplas realidades presentes, as quais demandam uma organização, para além da dimensão administrativa.

2) Cumprimento dos 200 dias letivos: o cumprimento dos dias letivos é outro desafio que se impõe às escolas quilombolas de Oriximiná. Em primeiro lugar, pela distância entre a cidade e a maioria das comunidades onde estão situadas as escolas, realidade que exige dos servidores da Área Rural um mínimo de 3 dias de ausência das comunidades. Segundo, pelo deslocamento mensal dos servidores para receber seus proventos, comprar mantimentos e outros produtos na cidade, necessários para seus modos de viver e fazer nas comunidades. Ciente dessa realidade, a SEMED organiza os encontros pedagógicos para os(as) gestores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), bem como formação continuada aos(as) professores(as) da Área Rural, de acordo com essa dinâmica da vida.

Terceiro, pelo atraso na entrega do combustível aos(as) barqueiros(as), realidade vivenciada duas vezes durante o período de campo, início de agosto e setembro. E, por último, pelas secas severas que bloqueiam a passagem pelos rios, lagos e igarapés, isolando comunidades, impossibilitando que os(as) estudantes cheguem à escola e, em casos extremos, com a anuência da DEBAR, suspensão das aulas presenciais. Desse modo, as aulas passam a funcionar à distância, cabendo à escola, com o apoio da DEBAR, a elaboração das estratégias para alcançar os(as) estudantes, processo que, geralmente, se dá por meio da confecção de apostilas

pelos(as) professores(as), que são entregues pela equipe gestora aos estudantes. Uma grande força tarefa que mobiliza comunidade escolar e comunidade em geral.

Esse conjunto de fatores, observados em campo, contribuem com a defasagem dos 200 dias letivos, assegurados em Lei, especialmente quando constatamos que similarmente à portaria de lotação, o parâmetro para a construção do calendário letivo é urbanocêntrico. Nesse ínterim, chama atenção no calendário da DEBAR o período letivo, compreendido de 13 de fevereiro a 29 de dezembro de 2023, com as férias escolares programadas para o mês de julho, desconsiderando a problemática da seca que a cada ano, sobretudo nos meses de outubro e novembro, impõe várias mudanças na vida dos(as) moradores(as) das comunidades e, conseqüentemente, à escola, incluindo paralisação das aulas presenciais, como ocorreu em São Francisco de Canindé – Jarauacá, a partir da segunda quinzena de outubro de 2023.

Em setembro, no centro comunitário Jarauacá, não era mais possível encostar o barco do transporte escolar em terra firme – figuras 83 e 84, tínhamos que descer diretamente na água, mesmo com a presença da rampa de madeira, haja vista que o lago estava mais seco e o barco poderia encalhar. Com isso, era impossível os(as) alunos(as) maiores descerem sem dobrar as pernas das calças ou que as crianças menores fossem carregadas, figuras 85 e 86.

Figura 83 – Barqueira atracando barco no porto do centro comunitário



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, setembro 2023.

Figura 84 – Transportes da escola São Francisco de Canindé.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, setembro 2023.

Figura 85 – Estudantes chegando no centro comunitário do Jarauacá – porto da frente.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, setembro 2023.

Figura 86 – Estudantes retornando do centro comunitário do Jarauacá – porto de trás.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, setembro 2023.

Nesse tempo, o percurso torna-se mais longo, pois os barcos precisam diminuir a velocidade para não encalhar e, por essa razão, em algumas localidades o percurso começa mais cedo. Por sua vez, os(as) alunos(as) que residem nas denominadas “cabeceiras”/enseadas precisam acordar mais cedo, às 5h, para fazer um trajeto a mais: primeiramente de rabeta, para chegar até o transporte escolar, haja vista que este não consegue chegar à moradia do(a) aluno(a). Uma alternativa utilizada para facilitar o acesso à educação escolar é morar na casa de parentes em outras comunidades, como a exemplo, as crianças da Comunidade Poço Fundo.

As urgências e as necessidades de escolarização nessa Amazônia profunda, onde só conhece quem vivencia, sente na pele as dificuldades e, mesmo assim, alimenta a esperança de que a escola seja a possibilidade da transformação, da mudança de vida. Entretanto, os caminhos para a construção de uma educação diferenciada nos quilombos estão distantes das curvas dos rios, segue linear, verticalizadas, permitindo um outro desvio, mas sem mudar o curso, a referência.

Diante de realidades como essa, em 2012, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola asseguraram que as especificidades locais devem ser consideradas no processo de construção do calendário escolar, conforme Art. 11 da referida diretriz:

Art. 11 O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB (Brasil, 2012).

Passados 13 anos da implantação do referido documento, percebemos quão difícil é sua implementação. Embora a DEBAR englobe uma diversidade de povos e pluralidade cultural, a construção do calendário segue um modelo único, “concedendo autonomia” às escolas à adaptarem conforme sua realidade. De fato, se observarmos os calendários das escolas quilombolas Constantina Teodoro dos Santos e São Francisco de Canindé, veremos que ambas adaptaram aos seus contextos a inclusão das datas comemorativas e alguns sábados letivos, mas o parâmetro urbanocêntrico segue o mesmo para todos. Adapta-se, mas sem modificar a estrutura.

Dadas as relações cotidianas das comunidades, indagamos: onde está contemplado o tempo da castanha no calendário? Período em que famílias se mudam para os castanhais e por essa razão, as crianças ficam impossibilitadas de irem à escola. Onde está previsto o período da seca? A crise climática não é mais um problema esporádico, é uma realidade global que tem impactado os modos de vida nas comunidades. É urgente uma reestruturação de currículo, de calendário, como destaca Silva (2021), não estamos conseguindo fazer uma educação diferenciada, precisamos construir uma nova, não é possível mais adaptações da cidade para o campo.

Entretanto, a estrutura se mantém unidirecional, com pequenos atalhos, como a inclusão de sábados para fechar a conta, geralmente preenchido com datas comemorativas, momentos de significativa participação e presença da comunidade na escola. Desses atalhos, surgem práticas exitosas, como, por exemplo, a homenagem aos pais na Escola Constantina Teodoro dos Santos e as festividades do padroeiro na Comunidade Jarauacá, das quais tive o privilégio de participar.

O memorável Dia dos Pais na Escola Constantina Teodoro dos Santos, realizado no dia 19 de agosto de 2023, um sábado letivo, foi uma alegre e festiva mobilização coletiva que uniu comunidade escolar e demais comunitários. Em torno dessa significativa data, há a seguinte programação: acolhida aos pais, homenagens, brincadeiras com brindes e almoço coletivo. A gestora da escola pediu para que eu, juntamente com a professora de Educação Física da escola, Jéssica da Glória,

ficássemos responsáveis pela parte das brincadeiras. A figura 87 representa o início desse momento de socialização.

Figura 87 – Comemoração do Dia dos Pais na escola.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto 2023.

Desta feita, a partir das sugestões da professora de Educação Física sobre as práticas corporais do local, programamos atividades de gincanas, entre elas: corrida no saco, pênalti de travinha, confecção de “olhos” de paneiro, arapucas, dentre outras. Sem dúvida, as atividades de construção do paneiro e da arapuca foram o ponto alto das brincadeiras, pois reuniu pais, filhos(as) e parentes na confecção dessa antiga arte de caça, especialmente, os passarinhos.

Nessas atividades, foi possível perceber a articulação entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos de forma lúdica e o compartilhamento de conhecimentos entre as gerações, especialmente quanto ao saber-fazer das equipes que usaram formas diferentes para montar as arapucas, vivências que chamaram a atenção dos(as) alunos(as). As figuras de 88 a 91 demonstram as atividades.

Figura 88 – Construção de arapuca pelos pais e estudantes.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, setembro 2023.

Figura 89 – Arapuca.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, setembro 2023.

Figura 90 – Demonstração de construção de “olho” de paneiro



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, setembro 2023.

Figura 91 – “Olhos” de paneiro.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, setembro 2023.

Chama atenção os conhecimentos da matemática presentes na construção das arapucas e “olhos” de paneiros, como unidades de medidas, figuras geométricas,

noção espacial e as estratégias para definição dos tamanhos. É possível também fazer dialogar com conhecimentos das artes, biologia e história. Tais conhecimentos carregam um saber-fazer que foram e ainda são importantes para a vida cotidiana, a exemplo, do paneiro, objeto fundamental para transportar castanhas nos castanhais, mandioca nas roças, entre outras funções.

Atualmente, os paneiros são pouco utilizados nas comunidades, pois são substituídos por sacos de pano ou fibras, baldes e bacias, enquanto as arapucas se mantêm presentes de forma lúdica nas brincadeiras de caça, pelos meninos. Essa realidade que pode explicar o fato de a construção das arapucas ter despertado maior interesse das crianças, principalmente dos meninos, do que a confecção dos olhos dos paneiros.

Outra estratégia utilizada pela Escola Constantina Teodoro dos Santos para compensar a defasagem de dias letivos, diante da necessidade das viagens mensais para a cidade, foi a realização de Projeto Integrador (PI), conforme explica a gestora:

Esse projeto vem justamente para tentar amenizar essa questão do nosso calendário. Ele não pode ser muitos sábados, então a gente conseguiu colocar poucos sábados porque tem alguns dias da semana que a gente viaja e a gente acrescenta. O projeto integrador dentro do nosso calendário, ele funciona da seguinte forma: esses de azul aqui [aponta no calendário letivo], são os dias que a gente viaja para a cidade. Então, somando, ele deixa um buraco muito grande durante os 10 meses de aulas. E o que a gente pensou? A gente precisa pagar, a gente precisa repor esses dias. O projeto integrador, ele vem para suprir essa necessidade dessa ausência que fica. Aí a gente pega, esses aqui de laranja são os dias do projeto [aponta no calendário]. Todos esses aqui são as ações do projeto, que a gente vem para escola com os alunos, cada vez, cada sábado é uma etapa do projeto (Coordenadora educacional, Adriana Helena Moda, Cachoeira Porteira, 21 de agosto de 2023).

O PI está no segundo ano de execução, é uma mobilização coletiva envolve toda a comunidade escolar e a comunidade em geral, especialmente os(as) mais velhos(as). Na sua primeira versão, em 2022, o projeto trabalhou a temática “nosso povo, nossa história, território sustentável garantia de futuro”. Por meio dele, a escola procurou colocar em ação uma educação em diálogo com a ancestralidade, a memória histórica, territorialidade e os conhecimentos tradicionais.

Uma das ações do projeto envolvia conhecer os espaços de uso coletivo da comunidade (igreja, escola, barracão de festa, campo de futebol, quadra da escola,

entre outras), bem como a importância desses espaços para a comunidade. A ação foi conduzida pelo professor regente da turma do 3º ano, Claudemir Soares Franco, o qual me convidou a acompanhar uma de suas aulas para demonstrar como ensinou as crianças a construir mapas a partir da ação do projeto realizado em 2022. Outrossim, é dessa versão do projeto que surgiu a ideia de identificar as portas das salas de aulas com os nomes das cachoeiras existentes no território.

Durante a estruturação dos mapas, as crianças socializavam, explicavam, e me apresentaram a comunidade nos mapas. Chamava atenção o mapa construído pelos meninos. Era perceptível a riqueza espacial na definição dos lugares. Eles sabiam precisamente a localização das casas dos moradores, especialmente os espaços de lazer, como as cachoeiras, igarapés e campo de futebol. Provavelmente, isso esteja relacionado às suas vivências corporais na comunidade, as quais não estão desvinculadas das práticas sociais e corporais do lugar, como as caçadas, a coleta de castanha, atividades de pesca e os jogos de bola praticado pelos jovens e adultos da comunidade, nos quais são inseridos ainda na infância. As figuras 92 e 93 mostram a atividade cartográfica.

Figura 92 – Construção de mapa da comunidade Cachoeira Porteira pelos estudantes do 3º ano.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto 2023.

Figura 93 – Desenho do Mapa da comunidade Cachoeira Porteira.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto 2023.

Outro aspecto pontuado pelas crianças, e demarcado nos lugares da comunidade, foram os conhecimentos relacionados às lendas que rondam o imaginário da comunidade. Conforme Loureiro (2001), para se compreender a Amazônia e a experiência nela acumulada, deve-se levar em conta o seu imaginário social. Para o referido autor, esse imaginário é composto por mitos, lendas e pelos

encantados que constituem a cosmogonia amazônica, caracteriza-se pelo que é belo e materializa-se por meio das narrativas, as quais expressam a forma como o homem enxerga e se relaciona com esse espaço.

A força que o imaginário do homem amazônida produz é uma força que mobiliza seres sobrenaturais que passam a fazer parte do cotidiano, dos problemas sociais e atravessam esses sujeitos historicamente e dão substância à cosmogonia amazônica. Nesses contextos, como afirma Loureiro (2001, p. 111) a mitologia amazônica reaparece como linguagem própria e, assim, “[...] o impossível torna-se possível, o incrível apresenta-se crível e o sobrenatural resulta em natural”. Essas crenças, transmitidas por meio da oralidade, vão passando de geração a geração, tornam-se verdades e constroem o imaginário social na cultura Amazônica.

Dessa forma, para as crianças da comunidade quilombola Cachoeira Porteira as lendas do “pretinho do porão” e da “loura da ponte” fazem parte do seu imaginário e ajudam a contar a memória histórica do seu território e ancestralidade. As figuras 94 e 95 refletem esse imaginário das lendas.

Figura 94 – Pretinho do porão.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto 2023.

Figura 95 – Loura da ponte.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto 2023.

Nunes (2021, p. 88) enfatiza que não existe conhecimento oficial sem a presença da comunidade, do local, que é genuinamente animado pelas suas vozes, silêncios, crenças, mitos, ritos, enfim, por uma estética da existência que, aos olhos da ciência, é vazia do pensar, vazia do existir. Contrapondo-se à essa lógica, a Escola Constantina Teodoro dos Santos, demonstrou por meio da elaboração do PI um

caminho para a construção de uma Educação Escolar Quilombola dialogando com os conhecimentos tradicionais, fortalecendo a identidade e pertencimento.

Era perceptível na narrativa da gestora o entusiasmo diante das ações realizadas em 2022, e a satisfação pelo envolvimento da comunidade escolar nas etapas do PI. O projeto foi tão significativo e exitoso para a escola que reverberou em sua apresentação na Mostra Pedagógica promovida pela SEMED, na cidade. Na versão atual, 2023, a temática do projeto chama atenção em uma faixa amarela, fixada na área coberta da escola – Figura 96, e se volta para as problemáticas vivenciadas na comunidade em diálogo com as questões globais que afetam o Território Cachoeira Porteira, como meio ambiente, conforme descreve a gestora:

Atualmente, a gente já traz o projeto integrador numa outra roupagem. A gente já vai tratar aqui de algo que é muito mais atual. A gente misturou o histórico, local com atualidade, porque não é porque nós moramos em uma comunidade, no campo, que a gente não vai tratar das questões que ocorrem no mundo que é a questão do nosso território. Nós colocamos aqui “nosso povo, nossa história”, né, e acrescentou “território sustentável, garantia de futuro”. Ou seja, a preocupação com o território, com a sustentabilidade, né, em manter a floresta de pé para garantir para as futuras gerações, né, a mesma qualidade de vida que nós temos hoje (Coordenadora educacional, Adriana Helena Moda, Cachoeira Porteira, 21 de agosto de 2023).

Figura 96 – Tema do projeto integrador 2023.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto 2023.

Durante a pesquisa de campo houve uma ação realizada em um sábado letivo, uma espécie de tarde alegre, em que houve jogo de voleibol e futebol masculino e

feminino no campo de futebol, com participação da comunidade escolar e comunidade em geral (como participantes e expectadores), bem como bingo no barracão da comunidade, à noite. Na ocasião, não consegui identificar a relação com as ações previstas no PI.

Contudo, destaco, a partir da entrevista narrativa com a gestora, os materiais presentes na escola, produzidos pelos(as) alunos(as) para o PI/2022, tais como: painéis de barro, colheres de pau, gamelas e pilão; bem como, os conhecimentos presentes na atividade de construção dos mapas, realizada pelas crianças, que a escola quilombola Constantina Teodoro dos Santos pode ter encontrado formas outras, para além do cumprimento dos 200 dias letivos, de enunciar outros conhecimentos aos alunos(as) ancorados na própria comunidade e contribuir com o processo de descolonização do currículo.

3) Articulação entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais: Em diversas passagens de sua redação, as DCNEEQ (Brasil, 2012), menciona os conhecimentos tradicionais como fundamentais na construção da Educação Escolar Quilombola. No artigo 17, que trata sobre o ensino fundamental, destaca a importância da articulação desses conhecimentos com os denominados conhecimentos científicos, ou seja, aqueles estabelecidos pelo currículo formal.

§2º (...)

II - a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório (Brasil, 2012).

Ainda que os documentos oficiais assegurem a presença dos conhecimentos tradicionais no currículo, importantes para o fortalecimento da identidade e pertencimento social, bem como a sua articulação com os conhecimentos científicos, observamos dificuldades nesse processo, conforme aprofundaremos na subseção concernente à disciplina de Educação Física. Contudo, esse desafio não se limita à Educação Física, mas ao processo ensino-aprendizagem como um todo, os quais ficaram evidentes nas entrevistas narrativas e observações em campo.

É provável que esse desafio no processo de articulação entre os conhecimentos esteja vinculado a um modelo de educação vertical, assentado em práticas eurocêntricas que não propõem um saber-fazer em diálogo com os conhecimentos tradicionais das comunidades. É possível também que quem orienta

a construção do currículo desconheça os modos de viver e fazer nas comunidades e desconsidere esses espaços “[...] como comunidades educadoras produtoras de escolas ensinantes e, ao mesmo tempo, aprendentes” (Nunes 2021, p. 85).

Um exemplo disso é o fato de a experiência exitosa do PI, desenvolvido na escola Constantina Teodoro dos Santos, não surgir de forma orgânica, mas de uma cobrança externa, assim como o Dia da Consciência Negra, conforme nos narra a professora da disciplina de história da escola.

Primeiramente a gente trabalha o currículo que a gente recebe da SEMED, trabalha esse currículo e aí tem alguns conteúdos que por conta da lei, né, foram inseridos. Na história, eu trabalho o que a SEMED manda, aí já no mês de novembro, assim, a gente faz um projeto para trabalhar a Consciência Negra. [...] eu trabalho o racismo, a gente trabalha sobre a história, sobre a valorização, porque eu percebo aqui, apesar da gente trabalhar com os alunos, mas eles se sentem muito acanhados, muito tímidos para falar sobre o que eles são, quilombolas (Rosineide Cordeiro Rocha, Cachoeira Porteira, 21 de agosto de 2023).

A narrativa da professora deixa evidente que as temáticas desenvolvidas em sala de aula partem de uma obrigatoriedade do sistema, não se constituem assim, um movimento dialógico para a valorização, legitimação e afirmação dos conhecimentos tradicionais para a emancipação dos(as) alunos(as). Ainda em sua narrativa, menciona o quanto o “tempo da empresa” afastou os quilombolas dos modos de viver quilombolas, assim ela narra:

A presença da empresa distanciou um pouco deles, vamos dizer, distanciou da vida quilombola. Eu acho que falta eles terem mais essa coragem, perderem essa vergonha, esse medo de falar da sua própria história, da sua própria cultura porque faz parte, se a gente mora aqui, a gente tem que saber, a gente tem que valorizar e quando, eu digo assim, para a gente valorizar, a gente precisa conhecer, porque sem conhecer é impossível valorizar. Não é vergonha da sua cultura, acredito que também seja um pouco de timidez e assim, falta da comunidade, a escola trabalhar isso mais vezes (Rosineide Cordeiro Rocha, Cachoeira Porteira, 21 de agosto de 2023).

É importante destacar que a maioria do corpo docente da escola Constantina Teodoro dos Santos vivenciou parte do “tempo da empresa”, bem como o processo de saída da comunidade e por essa razão, acompanharam as muitas transformações ocorridas ao longo dos anos. Era consenso entre o grupo o reconhecimento quanto à

necessidade da valorização da cultura local, para o fortalecimento da identidade e defesa da comunidade. No entanto, as mudanças ocorridas de forma acelerada nos modos de viver e fazer, a partir da chegada das empresas, provocaram um deslocamento na identidade quilombola, levando-os a interpretarem a tradição de maneira estável ao longo do tempo.

Hobsbawm (1997), ao diferenciar tradição de costumes, nos ajuda a compreender o significado de algumas concepções verbalizadas pelos(as) professores(as) referentes aos conhecimentos tradicionais de Cachoeira Porteira, tais como: “distanciou da vida quilombola”, “Cachoeira Porteira não mantém as tradições quilombolas” ou a “cultura quilombola em Cachoeira Porteira está baixa”. Percebe-se que os(as) professores estão interpretando as tradições como algo fixo, congelado no tempo, desconsiderando as muitas transformações que ocorreram nos modos de vida em Cachoeira Porteira ao longo do tempo.

Logo, os costumes quilombolas da comunidade não são mais os mesmos da década de 90, acompanharam as transformações sociais, reinventaram-se e constituíram novas “tradições”, as quais não estão fixas no tempo. Mas isso não significa a inexistência dos costumes quilombolas, dos conhecimentos tradicionais de uma comunidade. Pelo contrário, apesar da presença dos agentes do capital em algumas comunidades como Cachoeira Porteira, os quais contribuíram com o apagamento de alguns costumes e o surgimento de outros, os quilombolas tensionam, resistem para afirmar suas identidades, por meio dos seus modos de viver e fazer, ainda que, a escola, enquanto aparelho ideológico do estado, faça movimento contrário para uma ruptura epistêmica.

A manutenção da tradição quilombola se impõe, embora haja as mudanças dos costumes, a exemplo das festividades do padroeiro da Comunidade Jarauacá. Nesse aspecto, a Escola São Francisco de Canindé, destinou os dias 13 e 14/10/2023 no calendário escolar para as festividades da comunidade, compreendidos em uma relação de interdependência escola-comunidade e vice-versa.

De fato, era pulsante a participação dos(as) comunitários(as), dos(as) servidores(as) da escola (também comunitários) nas equipes de organização da festa. Da janela das salas de aula dava para ver o movimento no Centro Comunitário, o som das roçadeiras limpando o espaço, dos martelos renovando as paredes e telhados, das lixas, das falas nas interações comunitárias.

Ficava o dia todo na escola e observava, especialmente no período da tarde, o genuíno e orgânico envolvimento dos(as) comunitários(as) no movimento da limpeza, pintura, ornamentação, na confecção das bandeirinhas, regada à café, música e muita conversa à sombra das árvores. Por vezes, as crianças das turmas da tarde, acompanhadas de suas professoras, iam para esse espaço de sombra fazer atividades de leituras, e as maiores participavam da confecção das bandeirinhas.

Esse engajamento não se resumia aos(as) moradores(as) do centro, haja vista que os barqueiros do transporte escolar de outras comunidades, no período em que aguardavam a saída dos(as) alunos(as), também se envolviam na organização da festa. Acontecia um mutirão, uma prática ancestral das comunidades Quilombolas. Enquanto isso, dentro da escola, os preparativos para a festa se faziam presente por meio da venda de bingos, rifas para as candidatas, na confecção de barquinhas por algumas turmas, nas conversas entre os(as) servidores(as) sobre o que faltava nas comidas que seriam vendidas, a preocupação com a seca que avançava e isso poderia impedir a participação dos visitantes de outras comunidades.

A energia da festa contagiava a comunidade, as pessoas. Mas embora festa e escola compartilhassem o mesmo espaço geográfico, fossem vizinhas e possuíssem uma relação de interdependência, haja vista que todos os(as) servidores(as) estavam em alguma equipe de organização e alguns espaços da escola eram cedidos para a festa, como a cozinha e salas de aulas, apesar disso ou com tudo isso, os conhecimentos da festa não eram tematizados nas aulas como conteúdos nas aulas observadas.

Diante dessas percepções, faz-se necessário um currículo diferenciado, no qual os conhecimentos tradicionais que circulam na comunidade, preencham as escolas com as suas práticas, com os seus fazeres, com a sua vida, com a sua história, ancestralidade, memória e seus vínculos de pertencimento. Na perspectiva de Silva (2021), esse currículo deve ser transgressor, pois é preciso desconstruir o modelo vigente; antirracista, para combater e reagir ao racismo estrutural; e quilombola, uma vez que deve ser pautado “[...] na memória, na territorialidade, na identidade, na ancestralidade e no pertencimento (étnico-cultural, sociocultural, socioambiental e protagonismo da comunidade)” (Silva, 2021, p. 94).

4) Uma educação para as relações étnico-raciais: Um dos desafios que se impõe às escolas pesquisadas é a construção de uma educação para as relações étnico-raciais, com vistas a fortalecer a identidade quilombola e superar currículos

monoculturais, assentados em paradigmas eurocêntricos que silenciam e negam as vozes dos grupos sociais minorizados. Nesse aspecto, a Lei N.º 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), constituem-se importantes instrumentos para nortear a educação para o diálogo com a diversidade étnico-racial.

Ciente de que esse processo demanda transformações mais amplas, que ultrapassam a autonomia da escola, como a reformulação dos currículos para a Educação Escolar Quilombola; formação continuada dos(as) professores(as); a garantia do acesso e permanência dos(as) alunos(as); demandas que requerem investimento, compromisso e responsabilidade por parte dos sistemas de educação. Nessa esteira, conforme constatado em campo, a Educação Escolar Quilombola em Oriximiná, em parte, tem implementado ações com vistas ao cumprimento desses marcos legais.

No entanto, conforme já pontuado, observamos que esses avanços se concentram em aspectos administrativos, os quais são importantes para o processo de escolarização, mas não são suficientes para garantir o ensino-aprendizagem de qualidade. Um exemplo disso é o transporte escolar, que embora atenda aos alunos(as), não garante o menor tempo possível no percurso entre a casa e a escola. Quando adentramos os aspectos pedagógicos, detectamos escolas com PPP desatualizados; práticas pedagógicas (Educação Física) reprodutoras de currículos hegemônicos, desarticuladas das práticas corporais que circulam nas comunidades; e ausência de uma proposta curricular diferenciada para a Educação Escolar Quilombola.

Por outro lado, a implantação e implementação da disciplina “Etnia, Cultura e Identidade”, ministrada exclusivamente nas escolas quilombolas, representa uma conquista para a Educação Escolar Quilombola e tensiona para uma educação em diálogo com as relações étnico-raciais. A proposição dessa disciplina demanda dos(as) professores(as) quilombolas algumas reflexões. Em primeiro lugar, configura-se como um instrumento importante para a quebra de currículos engessados que hierarquizam conhecimentos e não dialogam com os conhecimentos tradicionais existentes nos territórios.

Segundo, percebemos nesse movimento uma intencionalidade político-educativa que acena para um diálogo com a interculturalidade crítica (Walsh, 2005), pois, ao afirmar e garantir que os conhecimentos subalternizados tenham lugar na

escola, tensiona-se para a construção de um novo espaço epistemológico, fissurando a hegemonia dos conhecimentos eurocêntricos. Com efeito, se o sistema de educação e a escola compreenderem que a disciplina, sozinha, garantirá o diálogo intercultural, corre-se o risco de transformar-se em mais uma disciplina no currículo, aprisionada a sua grade curricular. Dessa forma, a criação da disciplina poderá tornar-se insuficiente se não vier acompanhada de uma profunda reformulação do currículo para a Educação Escolar Quilombola, que considere as relações de exclusão, exploração, subalternização e subserviência, as quais o povo quilombola foi (ainda é) submetido.

Gomes (2012, 100) pontua que a educação para as relações étnico-raciais “[...] exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade”, haja vista que a formação dos(as) professores(as) também contribui com a reprodução de práticas hegemônicas (Candau, 2016). Acrescentamos que ela exige mudança de práticas e decolonização dos currículos, reflexão crítica sobre a história de dominação, exploração e colonização, que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos, que se mantém em curso nas comunidades com novos *modi operandi*.

Silva (2021) nos convida a romper com currículos engessados, monoculturais, carregados de representações hegemônicas, que não enxergam as comunidades quilombolas e suas gentes como sujeitos de conhecimentos, por meio de um currículo transgressor, considerando a seguinte tríade: transgressor, antirracista e quilombo. Dessa forma, transgredir o que está posto e forçá-lo para o antirracismo é desautorizar as epistemologias vigentes e abrir-se para os modos de vida que circulam nas comunidades, para o diálogo com a memória histórica e coletiva, a territorialidade, a ancestralidade, a identidade e o pertencimento.

5) A atividade de pesca esportiva em Cachoeira Porteira e os desafios para o ensino-aprendizagem: nos meses de julho a novembro, as atividades voltadas para a temporada de pesca esportiva movimentam a rotina da comunidade Cachoeira Porteira e tornam-se um complemento ou a principal fonte de renda para muitas famílias. Desse modo, os(as) comunitários(as) se articulam em função dessa prática com o propósito de conseguirem um trabalho, algumas atividades exigem que o(a) comunitário(a) se ausente da sua casa para trabalhar nas pousadas, como as funções de camareira e cozinheira, em sua maioria assumidas por mulheres.

Por vezes, pai e mãe se ausentam de casa para trabalhar, deixando os(as) filhos(as) sob a responsabilidade de parentes, o que impacta no processo ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as) pela falta de acompanhamento dos pais e/ou responsáveis. Além disso, há alunos, adolescentes e jovens que, em busca de recurso financeiro, trabalham como estivadores, comprometendo seu rendimento escolar, conforme narra a coordenadora da escola.

Quando o turismo chega para a comunidade, ele traz renda, ele traz oportunidades de emprego para as famílias. Porém, quando ele traz essa oportunidade, ele também vem trazendo problemas no sentido de acompanhamento desses pais com essas crianças, porque haja vista que eles deixam os filhos com outras pessoas. [...] Tem momentos que, por exemplo, chega o material no porto, quarta e sábado. Sábado tudo bem, porque a gente não tem aula. Mas na quarta-feira, quando chega material, os adolescentes, os meninos que são maiores, eles querem carregar o material para ganhar um trocado. Ano passado acabava gerando, às vezes, de chegar atrasado ou faltar a escola porque estava carregando material no porto [...] (Coordenadora educacional, Adriana Helena Moda, Cachoeira Porteira, 21 de agosto de 2023).

Mediante essas problemáticas, a escola cria estratégias para amenizar os impactos dessas situações no processo de aprendizagem dos(as) alunos(as), como a elaboração de termos e/ou declarações para que os pais ou responsáveis dos(as) alunos(as) informem o período que estarão fora da comunidade, e quem será o responsável pelo(a) aluno(a) em sua ausência. Além disso, nas reuniões da comunidade, organizadas pela AMOCREQ, essas situações são pautadas com o intuito de fortalecer a relação escola e comunidade.

Nesse aspecto, escola e AMOCREQ possuem uma relação de parceria e, apesar dos desafios advindos da prática de pesca esportiva, a AMOCREQ procura intervir junto aos(as) donos(as) das pousadas e aos turistas para atender às necessidades da escola. Nesse sentido, algumas contribuições foram realizadas. Entre elas, a coordenadora destaca: complementação dos equipamentos do sistema de placa solar, uniformes para os(as) alunos(as), instrumentos para a banda marcial, materiais para a decoração do arraial junino, material escolar e de higiene para a escola.

6.3 Educação Física Escolar nos Quilombos do Trombetas

A prática pedagógica de Educação Física na educação do Campo, das Águas e das Florestas é uma problemática invisibilizada pela DEBAR que, aparentemente, está distante das pautas de discussões dadas as urgências dos muitos desafios que se apresentam para o processo de escolarização nesses contextos. Não temos uma justificativa oficial da SEMED sobre o tratamento dado a educação física nesses espaços, haja vista que estabelecer esse diálogo não era objetivo da pesquisa. No entanto, dada a dimensão do problema, que impacta no direito ao acesso à cultura corporal, importante para a formação de crianças e jovens, tecemos algumas considerações sobre essa questão, antes de adentrarmos aos dados de campo.

Destacamos que a educação (física) em Oriximiná não está desvinculada das construções sociais da racionalidade moderna que hierarquizaram e ainda hierarquizam conhecimentos, concedendo a determinadas áreas uma importância maior que outras. Campos (1999) classificou como “corpos hierárquicos” o *status* que cada professor(a) ocupa, de acordo com a etapa de ensino que atua na educação básica. Esse *status*, segundo a autora, gera hierarquizações tanto na formação quanto nos níveis de ensino. E, ainda, entre os (as) professores(as) “especialistas”, aqueles que atuam a partir do 6º ano do ensino fundamental, ocorre também uma forte hierarquização em relação à área de formação.

Um olhar em retrospectiva para a realidade do município evidencia a importância do Parfor, especialmente aos(as) professores(as) que não tiveram condições de sair do município para qualificar-se. Foi por meio dessa política, com vistas a fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para docentes em exercício na rede pública de educação básica, que a maioria dos(as) professores(as) da educação do Campo, das Águas e das Florestas alcançaram sua formação inicial.

Desse processo, realizado por meio de convênio com a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), formaram-se várias turmas de licenciaturas com dupla habilitação para atender a demanda do município, tais como: Letras e Literatura; Letras e Língua inglesa; Geografia e História; além dos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas e Matemática. Com efeito, nessa política educacional, a Educação Física foi considerada sem demanda, haja vista que as turmas do 6º ao 9º ano da área urbana estavam contempladas com professores(as) licenciados em Educação Física.

Essa lacuna continua aberta na educação do Campo, das Águas e das Florestas, e pode estar relacionada à reduzida quantidade de cursos de Educação Física na Região Norte do país, em instituições públicas, concentrados em sua maioria nos maiores centros urbanos. Mota (2024) destaca que mesmo os cursos mais antigos, da UFPA e UFAM, não suprem a formação desse profissional para as muitas Amazônias, os quais demandam a implementação de propostas educacionais para a formação de professores(as) considerando as peculiaridades locais, bem como a diversidade dos povos existentes.

Além da reduzida quantidade de cursos fomentados por universidades públicas, há fatores geográficos, econômicos, políticos, sociais e culturais, que implicam na implementação de políticas públicas para a formação de professores(as) de Educação Física na região Amazônica, impactando diretamente nas realidades, como a que temos hoje na Educação do Campo, das Águas e das Florestas de Oriximiná – PA. Enquanto essa temática não entra na pauta de discussão, o COMEO deliberou por meio de decreto à docência por professores(as) sem formação em Educação Física nas turmas do 6º ao 9º ano nesses espaços, justificando carência desse profissional no município.

Assim, nas escolas pesquisadas temos duas professoras com perfis semelhantes quanto à formação e tempo na docência, conforme quadro 12, a seguir.

Quadro 12 - Perfil das professoras de Educação Física nas escolas quilombolas.

Escola	Constantina Teodoro dos Santos	São Francisco de Canindé
Professora	Jéssica Larisse Cunha da Glória	Raene Silva Cruz
Formação	Licenciada em Pedagogia.	Licenciada em Pedagogia.
Disciplina	- Regência de turma Creche e Jardim I; - Educação física; - Coordenadora do PMEIC.	- Regência de turma multiano 4º e 5º ano; - Etnia, Cultura e identidade; - Educação Física; - Voluntária na Biblioteca Vagalume.
Tempo de docência	1 ano	1 ano
Vínculo	Temporário	Temporário

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Salienta-se que embora tenhamos considerado o tempo de experiência na docência da Educação Física para a inclusão das escolas na pesquisa, ao chegarmos em campo percebemos que as professoras não correspondiam ao levantamento, realizado no início do ano de 2023, via formulário *Google forms*, ou seja, *ocorreu* uma

rotatividade no processo de lotação, algo recorrente na área rural, especialmente com professores(as) temporários(as).

Dessa forma, as duas professoras estavam no primeiro ano à frente da disciplina Educação Física e em fase de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia (aguardando formatura). Contudo, era o segundo ano como professoras regentes de turmas, além de desenvolverem outras atividades nas escolas onde um dia foram alunas, como a coordenação do PMEIC e voluntariado na biblioteca Vagalume.

A professora Raene Silva Cruz, da Escola São Francisco de Canindé – Jarauacá, além da educação física, ministrava a disciplina de Etnia, Cultura e Identidade para as turmas do 6º ao 9º ano. Outrossim, exercia outras atividades na comunidade, tais como: secretária da associação e a coordenação do grupo de dança Swing dos Palmares.

É a partir dessas experiências, construídas em diferentes tempos e espaços escolares, mas também vinculadas a outros processos formativos, que as professoras constroem suas práticas pedagógicas em educação física, consideradas por elas como um grande desafio:

É uma disciplina que eu gosto, eu tenho me aprofundado, pesquisado, eu acho legal. Tem os desafios, né. Como qualquer uma outra tem. Aí tem momentos que a gente pensa em desistir, né. Só que eu tenho aprendido, tenho evoluído, acho que tenho dado conta do trabalho, né. Na medida do possível, no que eu posso fazer. Na minha turma de educação infantil, eu sei que eu estou 100%, eu sei em todo o momento o que estou fazendo, né, mas aqui não [aula de educação física]. Às vezes me sinto perdida, eu vou, leio...eu sei que mesmo eu buscando não é 100%, nunca vai ser 100%, se eu não tiver uma formação [...] (Jéssica Larisse Cunha da Glória, Cachoeira Porteira, 22 de agosto de 2023).

Eu não tenho a formação específica para atuar como professora de educação física, mas a gente sabe que isso é uma realidade da educação escolar da área rural, né. Mas, dizer que é um grande desafio, né. É um grande desafio você ir para a sala de aula com alunos maiores, de turmas do 6º ao 9º ano. É um desafio muito grande porque a gente enquanto primeira vez, né, a gente precisa se tornar pesquisador, né. Pesquisar bastante para que a gente consiga passar os conteúdos para os nossos alunos da melhor maneira possível [...] (Raene Silva Cruz, Jarauacá, 2 de outubro de 2023).

Percebemos nas narrativas das professoras o reconhecimento quanto à importância da formação, necessidade que provoca sentimento de insegurança,

demanda esforços e a busca de alternativas, como as pesquisas dos conteúdos para tornarem suas aulas significativas e, talvez, próximas daquilo que compreendam como sendo uma aula de Educação Física. Por outro lado, apesar dos desafios enfrentados, há um certo conformismo mediante a essa problemática enfatizada pela professora Raene Silva Cruz, quando menciona que essa é “a realidade da educação escolar da área rural”, ou seja, está para além das aulas de educação física da escola São Francisco de Canindé.

Conforme já pontuamos, a prática pedagógica da Educação Física é uma problemática invisibilizada pelo sistema de educação, mas visível para e nas escolas, as quais procuram organizar à sua maneira, considerando os contextos e o sentido da educação física para si. Nesse aspecto, observamos que a organização dos tempos das aulas é diferente nas duas escolas, porém, semelhantes quanto ao uso dos espaços e prática pedagógica da Educação Física.

Embora na Escola Constantina Teodoro dos Santos as turmas do 6º ao 9º sejam multianos, a Educação Física não segue essa organização. As turmas são realizadas no contraturno, separadas por gêneros, constituindo 2 turmas, uma de meninas e outra de meninos, concentrando, assim, duas aulas “casadas” para cada grupo em um único dia da semana, às terças e quintas-feiras, das 7h às 8h30min. Desse modo, observei 6 aulas, sendo 4 dos meninos e 2 das meninas.

Durante a entrevista narrativa, perguntei sobre essa organização para a professora e coordenadora educacional, e assim elas responderam:

Sempre foi assim, desde a época que eu estudava aqui era separado, meninas e meninos. É, eu acho que pelo nível de força, os meninos são bem mais fortes, as meninas são mais frágeis, né, para a prática dos esportes. Eu acredito que seja por isso, e como não tem tantos alunos, é necessário unir de sexto ao nono porque senão eu não iria conseguir formar um time [...] (Jéssica Larisse Cunha da Glória, Cachoeira Porteira, 22 de agosto de 2023).

Isso não é uma questão minha, é uma questão interna da professora, porque não tem aluno suficiente para formar o time, entendeu? Aí eles, ela pega só as meninas de sexto, sétimo, oitavo e nono, para ver se dá uma quantidade para poder...essa é a justificativa da professora, que já pegou o trabalho do antigo, que já pegou do outro professor antigo, e assim vem [...] (Coordenadora educacional, Adriana Helena Moda, Cachoeira Porteira, 21 de agosto de 2023).

Observamos que as justificativas para essa organização estão relacionadas à uma “tradição” na escola, que tem como pano de fundo o esporte como tema centralizador das aulas, na perspectiva da aptidão física, desconsiderando as outras diferenças que permeiam as relações entre homens e mulheres na sociedade, que estão para além dessa compreensão biológica. Se houvesse um mínimo de atenção à Educação Física, por parte do sistema de educação, daria para perceber o potencial didático dessa disciplina, que tem o corpo como objeto de estudo; corpo esse referencial da própria existência humana. Corpo que corre, pensa, se relaciona e intervém no meio em vive.

Igualmente, a compreensão de que compartilhar momentos prazerosos com quem se gosta ou com quem precisa de auxílio, faz parte do jogo, não importa se seja mulher ou homem, magro ou gordo, deficiente, branco, negro, quilombola, indígena ou ribeirinho; o que importa também no jogo sociável é convivermos bem com outro e com outros seres, e por eles ou com eles poder aprender, chorar, rir ou se divertir. É preciso compreender que os elementos implícitos no jogo vão além da simples formação de times para competição e/ou diversão, fará diferença na formação dos(as) alunos(as).

Quanto aos alunos e alunas, as terças e quintas, antes das 7h da manhã, era possível vê-los(las) chegando à escola, vindo de cima e de baixo pela rua principal, conversando entre si. Ao chegarem formavam pequenos grupos, de acordo com as suas turmas de origem (6º e 7º ano; 8º e 9º ano). Eram turmas bem participativas, mas era evidente as diferenças físicas apresentadas dada essa enturmação, especialmente na turma de meninos, mesmo com o olhar atento da professora para essa questão, por vezes era preciso chamar a atenção e lembrar aos alunos maiores da presença dos menores na turma.

Ao contrário da Escola Constantina Teodoro do Santos, as aulas de Educação Física na Escola São Francisco de Canindé são organizadas no mesmo turno em que os(as) alunos(as) estudam, e seguem o mesmo tratamento das demais disciplina, sem separação de meninos e meninas. Outrossim, dadas as peculiaridades geográficas seria inviável aulas no contraturno.

Desse modo, as observações ocorreram no período matutino, nos dias e horários previamente definidos para as aulas de Educação Física, totalizando 13 observações ao longo do período em campo, conforme especificado no Quadro 13, a

seguir. Ressalta-se que na semana de 9 a 13/10/2023 não houve aula de educação física, em virtude dos preparativos da festa do padroeiro.

Quadro 13 - Horário das aulas de educação física na

Dia da semana	Turmas		
	6º ano	7º ano	8º e 9º ano
Segunda-feira		1º tempo	2º tempo
Terça-feira	2º tempo		
Quinta-feira	4º tempo	2º tempo	1º tempo
Nº de aulas	5 aulas	4 aulas	4 aulas

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Similarmente à Escola Constantina Teodoro dos Santos, as turmas eram participativas. Mesmo com a ausência de espaços adequados para as aulas, a maioria dos(as) alunos(as) aguardava pelas aulas com grande expectativa e entusiasmo. Ressalto que antes de iniciar o processo de observações das aulas, tive um momento a sós com as professoras, ocasião em que aproveitei para assegurá-las que não estava ali para fiscalizar ou julgar o trabalho delas; ao contrário, o objetivo era justamente compreender como trabalhavam apesar da ausência da formação específica em educação física.

Acredito que desse momento foi possível estabelecer uma relação de confiança, na qual as professoras se sentiram mais à vontade para desenvolver suas atividades sem se preocupar com as observações. No entanto, muitas vezes me perguntavam e/ou pediam que eu explicasse determinado assunto nas aulas; explicava, mas também participava das aulas, estratégia que utilizava para sair desse “lugar de professora” e me tornar aprendente junto aos(as) alunos(as).

No que concerne ao espaço para as aulas de Educação Física, a Escola Constantina Teodoro dos Santos possui uma quadra localizada atrás da escola, herança do “tempo da empresa”, e a sala de leitura disponível para as aulas teóricas, figuras 97 e 98. Além disso, conforme mencionado, os 3 campos de futebol existentes na comunidade, também poderiam ser utilizados para o desenvolvimento das aulas.

Figuras 97 – Quadra da escola.

Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto 2023.

Figuras 98 - Sala de leitura

Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto 2023.

Em contrapartida, a Escola São Francisco de Canindé, além das salas de aulas, não possui um local específico, utiliza o campo de futebol do centro comunitário e, quando está muito quente, utiliza um espaço ao lado do campo onde improvisa-se uma “quadra”. Durante o período de campo, nesse local eram realizadas as atividades de voleibol, handebol, circuitos e queimada, as figuras 99, 100 e 101 retratam esses espaços.

Figura 99 – Espaço das aulas de Educação Física – campo de futebol.

Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, setembro 2023.

Figura 100 – Espaço das aulas de Educação Física – quadra.

Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, setembro 2023.

Figura 101 – Espaço das aulas de Educação Física.



Fonte: Pesquisa de campo, Jarauacá, setembro 2023.

Nesses espaços, atrás das escolas, improvisados, compartilhados com outros(as), expostos(as) ao sol, onde professores e professoras tatuam na pele as marcas do seu trabalho e a responsabilidade de contribuir com a valorização da cultura corporal, elas buscam apresentar novas práticas corporais, fortalecer identidades, “treinar” os alunos(as) para os jogos e para a vida, mas tão negados enquanto sujeitos de direitos a um espaço digno para o processo de escolarização. Compreender como as professoras desenvolvem suas práticas pedagógicas nessa Educação Física invisível ao sistema, mas tão visível aos alunos(as), as professoras e a comunidade que circula nesses espaços.

A Educação Física nos quilombos do Trombetas não caminha, equilibra-se entre a intencionalidade de professoras que buscam formas de romper com práticas pedagógicas monoculturais, por compreenderem que a Educação Física “não é só bola”, e a ausência da formação que converge para a reprodução de currículos urbanocentricos, que não enxergam os sujeitos amazônidas como povos de direitos ao lazer, ao esporte e a manifestação das suas práticas corporais reconhecidas para a construção de uma educação física quilombola.

6.3.1 Educação Física Escolar nos Quilombos do Trombetas: entre realidades e intencionalidades.

Defendemos que a educação (física) escolar realiza a função política a ela intrínseca, em uma dimensão transformadora emancipadora, se garantir aos(as)

alunos(as) dos grupos minorizados a apropriação dos conhecimentos tradicionais, posto que foram desqualificados à força do conhecimento científico, historicamente colonizado, eurocentrado, a ponto de se colocar como único conhecimento válido. Nesse aspecto, construir uma educação decolonizadora e intercultural, implica necessariamente “[...] assumir a complexidade e a diversidade de vozes, sujeitos, projetos e lugares culturais, sociais, políticos e econômicos produzidos nas sociedades atuais frente aos núcleos de desigualdade existentes” (Sacavino, 2016, p.19).

Nessa esteira, o professor ou professora é o agente fundamental para a desconstrução de práticas pedagógicas monoculturais, que não dialogam com as diferenças que circulam no cotidiano escolar. Compreendemos práticas pedagógicas sob a perspectiva de Franco (2016, p. 541), quando “[...] se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social, podendo desenvolver-se por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição”.

Ao analisarmos as práticas pedagógicas, a partir das narrativas das professoras, percebemos uma intencionalidade em desenvolver aulas de Educação Física em diálogo com os conhecimentos tradicionais. Contudo, as observações das aulas, diante da ausência da formação, produzem uma prática pedagógica referenciada no paradigma esportivista, nos saberes da experiência, e engessada pelo currículo monocultural, norteados pela BNCC, conforme expressado pelas professoras.

Sigo o plano de ensino da SEMED que a gente precisa seguir; ele vem todo na BNCC: objeto de conhecimento, habilidade e conteúdo, né. Já a metodologia, eu não sigo 100% o que eles mandam, eu adapto para a nossa realidade. Além do plano de ensino, pesquiso na internet porque a gente não tem livro. É, a gente tem que pesquisar, um texto, alguma coisa referente ao conteúdo. Aí eu pesquiso, monto no olho, tudinho, texto, tudo, monto a atividade [...] (Jéssica Larisse Cunha da Glória, Cachoeira Porteira, 22 de agosto de 2023).

Uma das minhas fontes para nortear as minhas aulas é a internet. Eu sempre busco muito na internet, baixo documentários, assisto vídeos para me darem direcionamento. Mas também eu converso muito com o gestor da escola e com a coordenadora pedagógica, sempre coloco as dificuldades. A secretaria de educação, ela nos promove cursos, mas é sempre mais na área do português e da matemática. Focado para a educação física, a gente não teve curso disponibilizado pela secretaria de educação. Mas eu também pego as minhas experiências

vividas enquanto aluna aqui na São Francisco de Canindé, eu trago muito isso para a minha prática [...] (Raene Silva Cruz, Jarauacá, 2 de outubro de 2023).

A realidade vivenciada pelas professoras denota o descaso para com a Educação Física nas escolas quilombolas de Oriximiná. De um lado, estão as professoras aprendendo a serem professoras de Educação Física, pesquisando, isoladas, sem formação e/ou orientação por parte do sistema de educação; de outro, estão os(as) alunos(as), negados do direito de ampliarem seus conhecimentos sobre as práticas corporais, limitados à cultura dominante dos esportes hegemônicos como elemento norteador das aulas.

Das 19 aulas observadas nas escolas, o esporte foi o tema centralizador. Havia uma preocupação com a gestualidade, com o movimento técnico padronizado, herança do paradigma esportivo ainda tão impregnado na Educação Física Escolar, que impede o processo criativo e a circulação de outros conhecimentos como as práticas corporais do lugar. Tal preocupação é reforçada pela “cultura da bola” que avança sobre rios e florestas e torna-se a prática corporal preferida da maioria dos alunos e alunas, realidade não muito diferente de outras escolas do município, conforme descrevem as professoras:

Eu não sei se a senhora percebeu, principalmente na aula dos meninos, eles querem jogar bola, eles querem futebol e, às vezes, eu não sei se os professores anteriores jogavam só futebol, acredito que não. Mas é o que eles gostam e às vezes, no momento que a gente fala: não, o nosso conteúdo vai ser esse, esse. A gente vê um certo descontentamento. “Não, isso é chato, bora jogar bola”. Querem jogar futebol, mas eles acabam se interessando pelos conteúdos, participando [...] (Jéssica Larisse Cunha da Glória, Cachoeira Porteira, 22 de agosto de 2023).

Aqui na comunidade Jarauacá, a gente entende muito que nas avaliações diagnósticas, os alunos, eles pensam que a educação física ela só é jogar bola, né. Os alunos, eles já têm essa concepção na cabeça deles que as aulas de educação física, elas são jogar bola, né. Então acho que trabalhar a questão da prática é um dos desafios maiores com os alunos porque eu preciso, né, estudar bastante, né, e fazê-los entender que a aula de educação física, ela vai muito além do jogo de futebol, né [...] (Raene Silva Cruz, Jarauacá, 2 de outubro de 2023).

As narrativas e as observações das aulas evidenciavam a preferência dos meninos pelo futebol, denominado por eles de “jogo de bola”; e o empenho das professoras para proporcionar outras vivências e romper com essa representação

cristalizada nas aulas de Educação Física. De fato, em raros momentos das aulas os(as) alunos(as) jogaram futebol. As atividades planejadas excluíam o “jogo de bola” e davam lugar a outras experiências, que tinham como finalidade o aprimoramento para outros jogos com bolas, como o voleibol e handebol, ou seja, mudava-se a modalidade, mas o esporte predominava.

Em nenhuma das escolas o futebol foi problematizado em sala de aula como uma prática de lazer acessível aos(as) comunitários(as), tanto que cada comunidade possui mais de um campo de futebol. De maneira idêntica, o seu papel é socializador e integrador entre as comunidades, muito menos seu potencial de atrair público e fonte de renda nas festas sociais das comunidades, como a de São Francisco de Canindé. O futebol não é somente um jogo de bola, ele faz parte das relações sociais; é a ocupação do tempo livre depois das obrigações; é o lazer nos finais de semana, compreender as inter-relações dessa prática corporal ajuda a explicar a preferência dos(as) alunos(as) na escola.

O futebol, enquanto fenômeno social no país, exerce uma grande influência no imaginário das crianças e jovens e, por meio da televisão, alcança as mais longínquas comunidades, alimentando sonhos e tornando-se referência, como o clube São Caetano, do estado de São Paulo, que se tornou inspiração para o nome do time da Comunidade São Francisco de Canindé. No entanto, por mais que o futebol da comunidade Jarauacá tenha como referência um clube de outra região, conhecido pela televisão, os(as) quilombolas criam seus próprios códigos para realizar o futebol na comunidade e com isso, torna-se o futebol da comunidade.

Ao mesmo tempo que as concepções das professoras concernentes ao “jogo de bola” provoquem uma restrição dessa prática nas escolas, abre caminhos para outras possibilidades construídas a partir das suas vivências nos/pelos movimentos sociais, o que possibilita perceber as tessituras, ainda que empiricamente, entre currículo, cultura e identidade. Por mais que, à primeira vista, sua ação pedagógica tenha como referência os documentos curriculares encaminhados pela SEMED, e os saberes da experiência adquiridos como alunas e/ou observando outros(as) professores(as), suas falas enunciam uma intencionalidade para com a cultura e identidade do seu povo.

Como a senhora viu, o nosso último conteúdo foi as brincadeiras tradicionais africanas e indígenas, né. A gente já trabalhou sobre

futsal, sobre o futebol. É, a gente já trabalhou sobre os movimentos corporais, flexibilidade, entre outros [...] (Jéssica Larisse Cunha da Glória, Cachoeira Porteira, 22 de agosto de 2023).

Na primeira aula do semestre, a professora Jéssica Larisse Cunha da Glória revisou a temática desenvolvida no semestre anterior sobre brincadeiras tradicionais, ocasião em que as turmas expressaram os conhecimentos adquiridos a partir da atividade de pesquisa, realizada com seus familiares, sobre as brincadeiras praticadas na comunidade. Desse mapeamento, a professora, juntamente com as turmas, descobriu a amarelinha africana e uma nova maneira de brincar de amarelinha, vivência demonstrada no desenho construído por elas na sala de leitura, figuras 102 e 103.

Figura 102 - Amarelinha africana.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto 2023.

Figura 103 - Amarelinha africana.



Fonte: Pesquisa de campo, Cachoeira Porteira, agosto 2023.

Além da amarelinha africana, nessa aula inicial foram desenvolvidas outras brincadeiras, como pular corda, cabo de guerra e atividades de estafetas. Do período de campo, essa foi a única vivência dos(as) alunos(as) nas aulas de Educação Física, cuja centralidade não foi o esporte. Durante a entrevista narrativa perguntei a professora as motivações que a levaram a desenvolver a temática das brincadeiras e, assim, ela pontuou:

Primeiramente que ela está lá no nosso plano, né, que eles também trazem essa parte da cultura, que é preciso inserir as brincadeiras das comunidades tradicionais quilombolas. Aí eu verifiquei lá [no plano] e achei interessante, importante de ser trabalhado [...] (Jéssica Larisse Cunha da Glória, Cachoeira Porteira, 22 de agosto de 2023).

Encontramos nessa ação da professora Jéssica Larisse Cunha da Glória o agenciamento pelos princípios ético-políticos do Currículo Cultural (Bonetto; Neira,

2019). Dessa forma, podemos dizer que a prática pedagógica da professora Jéssica Larisse Cunha da Glória foi agenciada pelo plano de ensino, o que possibilitou aos(as) alunos(as) o reconhecimento do patrimônio corporal cultural da comunidade por meio das brincadeiras.

Nesse processo de afirmação e circulação dos conhecimentos na Escola São Francisco de Canindé, em uma das aulas do 8º e 9º anos, a professora Raene Silva Cruz comentou sobre a festa do padroeiro e a importância dos(as) alunos(as) participarem do evento, juntamente com suas famílias. Na ocasião, mencionou as danças como um dos exemplos da cultura quilombola, citou também o carimbó e a desfeiteira. Perguntei como era a desfeiteira e ela explicou que era um desafio. Imediatamente, uma aluna e um aluno se desafiaram por meio de versos, em meio a aplausos dos demais alunos, que afirmaram conhecer outros versos. A professora combinou que na próxima aula a turma faria uma apresentação da desfeiteira.

No entanto, apesar do conteúdo desfeiteira se fazer presente pela professora e alunos(as), esse conhecimento não foi ampliado e as aulas seguiram com o esporte sendo o elemento norteador, os(as) alunos(as) não vivenciaram outras práticas corporais, para além de adaptações do voleibol e handebol, não problematizaram ou ressignificaram a desfeiteira como parte do repertório cultural da comunidade, tampouco as razões pelas quais “a bola” ocupa centralidade da aula.

Na entrevista narrativa, a desfeiteira entra em cena novamente como uma afirmação da cultura local, conforme narra a professora:

Eu já falei anteriormente que o futebol, né, como a senhora vê, ganha um grande destaque, né. Mas assim, trazendo para nossa realidade, né, cultural...mais à frente, a senhora também vai poder, se a senhora continuar com a gente até a próxima semana. A senhora vai poder observar que a gente também inclui um pouco da nossa cultura nas aulas de educação física, a questão das danças, né. O carimbó, né. muito focado pra nossa cultura, né. O carimbó, a desfeiteira... são danças que a gente também trabalha nas aulas de educação física, né! Fazendo com que os alunos entendam e não esqueçam que a nossa cultura ela existe e que ela precisa se manter viva dentro da nossa comunidade [...] (Raene Silva Cruz, Jarauacá, 2 de outubro de 2023).

Embora a prática pedagógica seja desafiadora à professora, há uma intencionalidade de resistência forjada em outros espaços formativos, fora da academia, que reafirma as práticas corporais locais e sinalizam para a necessidade de (re)conhecer e valorizar a cultura local e acenam para a construção de uma

pedagogia do quilombo, construída a partir da memória, história, ancestralidade, territorialidade e identidade dos povos quilombolas, ou seja, construída com eles e a partir deles.

Mais uma vez, identificamos o agenciamento dos princípios ético-políticos do currículo Cultural da Educação Física no desejo da professora em buscar na própria comunidade as respostas para a construção do conhecimento, considerando o seu grupo social de origem e pertencimento, o que possibilitaria outras narrativas, outras histórias, outros currículos a partir dos sujeitos que foram sistematicamente excluídos e, por consequência, fortalecer as respectivas identidades.

Para a referida teorização curricular, é importante que a tematização de uma prática corporal seja proveniente das vivências dos alunos, ou seja, da ocorrência social, pois isso favorece sua análise, ampliação e aprofundamento, diante do entrecruzamento com outros repertórios culturais. Contudo, não se trata de uma prática corriqueira, mas de tema cultural, cujo estudo se coadune com os objetivos institucionais definidos coletivamente, ou seja, que esteja articulado com o projeto político pedagógico da escola.

Na prática pedagógica, esse movimento de articulação entre os conhecimentos científicos e tradicionais não apareceram para além da amarelinha africana na Escola Constantina Teodoro dos Santos e, principalmente, nas falas das professoras. Havia uma intencionalidade em estabelecer diálogo com os conhecimentos tradicionais, mas acreditamos que pelos motivos já mencionados ao longo do texto, tais como: currículos urbanocêntricos e monoculturais, PPP desatualizados, educação física invisibilizada nas escolas quilombolas e as peculiaridades locais, essa articulação foi sufocada pelo currículo vigente.

Todavia, na escola, as observações nas aulas de Educação Física eram a nossa referência para identificar as práticas corporais da cultura local, nas interações dos(as) alunos(as) ou tematizadas pela professora. Compreendemos tematização a partir do Currículo Cultural da Educação Física, segundo o qual a decisão do que será tematizado nas aulas perpassa por um mapeamento do repertório disponível aos alunos e alunas – seja do entorno da escola, seja do universo cultural mais amplo –, bem como dos conhecimentos que possuem a respeito de determinada prática corporal em articulação com o projeto político pedagógico da escola (Santos; Neira, 2022, p. 66).

A partir desse entendimento, quando o aluno e a aluna desafiaram um ao outro, por meio dos versos da dança da desfeiteira, os demais alunos(as) manifestaram interesse nessa temática, incluindo eu. Esse encontro de conhecimentos desencadeia a vivência e posterior aprofundamento dessa temática, os quais vão se transformando em conteúdo. No entanto, esse processo não ocorreu, o que me levou a buscar na comunidade a ancoragem social desse conhecimento.

No processo de entrevista narrativa com os(as) moradores(as) mais antigos da comunidade, a senhora Nalzira dos Santos Cruz trouxe em sua narrativa esse conhecimento. Inicialmente, ela me disse que não sabia muita coisa, que não era estudada e me parecia tímida. Para romper essa timidez, vergonha de falar, aproveitei que a comunidade estava nos preparativos para a festa e perguntei sobre o significado da festa para ela, para a comunidade, e a narrativa foi fluindo, conforme trecho abaixo:

É alegria pros comunitários! Muita alegria com a fé no Pai Velho, né, que nós vamos fazer. É muito, muito divertido. É um divertimento muito grande pra todos nós. (...) Tem leilão; é bingo; é rainha; é candidata; é boneca, tudo tem [risos, falava com imensa alegria]. Tem mastro. Oh, é muito bonito! (Nalzira dos Santos Cruz, 77 anos, Jarauacá, 27 de setembro de 2023).

Bispo dos Santos (2023, p. 24) destacou que “a festa era uma comemoração, um festejo, uma manifestação de alegria”. Nesse compartilhamento de saberes quilombolas, a senhora Nalzira dos Santos Cruz seguiu sua narrativa descrevendo características do local, como organizavam a festa e as mudanças ao longo do tempo, os ritos, as comidas e as danças, e menciona o carimbó, o lundum, a valsa, o xote, essas ela enfatizou: “já tinha e tem”. Nesse momento, aproveitei o ensejo e perguntei: e a desfeiteira, tinha na festa? Então ela respondeu com grande exaltação e entusiasmo: tinha vizinha! Trecho que descrevo na íntegra, abaixo:

Dona Nalzira: Tinha vizinha [falou muito empolgada]! A desfeiteira, quando tocava lá [na festa] que parava a música, já colocava o verso. Eu colocava primeiro, tipo assim: **se eu soubesse que tu vinha mandava fazer dia maior, dava um laço na fita verde pra prender o raio do sol**. E aí a senhora colocava o verso e nós dançava, continuava todo mundo dançando, aí quando parava, era o meu parceiro que ia colocar o verso.

Pesquisadora: [diante do meu não entendimento, peço para ela repetir] a senhora poderia explicar novamente?

Dona Nalzira: Era assim, tava tocando a música, quando a música parava, lá da desfeiteira...eles [cantores] tocam a música da

desfeiteira, aí quando parava, soltava o verso. Aí, parava de soltar o verso e eles [cantores] continuava a tocar pro seu parceiro colocar o verso, aí eles continuavam a tocar desfeiteira de novo pro outro colocar o verso, assim ia até terminar.

Pesquisadora: E qual era o assunto dos versos?

Dona Nalzira: tinha verso pra tudo, de discriminação e tem normal, pra gente, de coração. Olha, por exemplo, esse que eu coloquei pra senhora é legal. E tem também de ciúmes [recita], **se eu soubesse que tu vinhas, mandava varrer estrada, pingava um pingo de cheiro no serenão da madrugada.** É bem, pra senhora.

Pesquisadora: Obrigada. E se fosse um ruim, seria como?

Dona Nalzira: o ruim é ruim, vizinha. O ruim é assim: **lá vem a lua saindo por detrás da nuvem escura, meu Divino Espírito Santo me salvai dessa mucura.**

Pesquisadora: quem lhe ensinou esses versos?

Dona Nalzira: Minha irmã. O papai, quando eles estavam assim, aqueles dias de sábado à noite, depois deles terminarem de jantar, rezar, aí eles nos ensinavam. Eu sabia muito verso, vizinha. Aí, nós com a minha irmã, ela morava aí, nós somos gêmeas. Eles ensinavam pra gente, mas eu aprendi muito, mais do que eles. A minha tia tinha raiva de uma mulher, ela colocava um verso assim: **sai daí sua pata choca, vai te lavar na maré, se tua bunda fede, piorou teu igarapé** [risos]. Quando tem raiva da outra, põe verso feio, né. E quando tinha raiva, botava o verso disparando em cima da pessoa. O outro também colocava pior, aí se atracavam no tabefe. Deus o livre. (Nalzira dos Santos Cruz, 77 anos, Jarauacá, 27 de setembro de 2023)

A senhora que no início disse não saber muita coisa, ao longo da nossa conversa além do conhecimento sobre a desfeiteira, revelou que era parteira e ajudou no nascimento de muitos quilombolas e não quilombolas. Compartilhou conhecimentos sobre a formação da comunidade, os conflitos entre quilombolas e os homens brancos que se intitulavam donos das terras durante o processo de titulação, sobre os festejos, as tradições do lugar. A senhora Nalzira dos Santos Cruz, em sua narrativa trouxe parte da memória histórica, da ancestralidade, do território, da identidade dos quilombolas que vivem na comunidade Jarauacá.

Ouvi-la é encontrar outras narrativas, construídas a partir da experiência, do vivido, da oralidade, um saber local que é animado pelas vozes da comunidade, silêncios, crenças, ritos, por uma estética de existência que, aos olhos da ciência, é vazia do pensar, vazia do existir. Como destaca Nunes (2021, p. 88) é a margem do pensamento moderno, cartesiano e desumanizador das nossas gentes, das nossas peles.

Na pesquisa intitulada “História e memória da festa em honra a São José da comunidade quilombola de Boa Vista (Oriximiná-Pará)”, de autoria de Elaine Archanjo

e Paulo Archanjo (2016), os moradores do Território Boa Vista em Oriximiná/PA, definem a desfeiteira como:

Uma dança de pares enlaçados que circulam livremente pelo salão. A única obrigatoriedade é passar, cada par de cada vez, diante do conjunto musical. Aquele que coincidir estar na frente da banda passará por uma prova: o músico-chefe escolhe a dama ou o cavalheiro para declamar versos. Quem não conseguir é vaiado por todos e, por esta desfeita, paga uma prenda, ficando assim desfeiteado (Archanjo; Archanjo, 2016, p. 82).

O conhecimento presente na dança da desfeiteira nos ensina sobre o processo criativo, dinâmico, o *insight* presente na improvisação dos versos, diante de uma plateia que aguarda pela melhor resposta. Podemos observar nos versos exemplificados pela senhora Nalzira dos Santos Cruz, sua íntima relação com o cotidiano, com os elementos da natureza, além disso, evidenciam que essa prática é carregada de sentidos e significados, especialmente, quando menciona que os versos eram para tudo, desde xingamentos a declarações de amor. Ou seja, essa prática cultural era também o momento em que os sentimentos afloraram.

Destaca-se na narrativa da senhora Nalzira dos Santos Cruz a forma como os saberes sobre a desfeiteira foram aprendidos por ela, confirmando-se a importância da oralidade na socialização desses saberes, dos modos de viver e fazer. O costume de após um dia trabalho, do jantar, da reza, as famílias se reunirem para compartilhar seus saberes, é uma prática ancestral Africana que ainda hoje é descredibilizada pela racionalidade científica. No entanto, em um movimento contra hegemônico, as Filosofias Africanas, por meio dos seus intelectuais, como Ngoenha (2011), busca desconstruir a primazia e superioridade da escrita sobre a oralidade.

Em diálogo com outros filósofos africanos, o autor aprofunda o significado da oralidade na cultura africana, afirmando que a oralidade não é inferior à escrita, mas um saber diferente cuja importância só podia ser pertinentemente avaliada por aqueles, ou a partir daqueles, cujas vidas são animadas por ela. Ressalta não se tratar de uma “apreciação subjectiva e adjectivante das pessoas e grupos culturais por ela animados, mas a oralidade pode compreender uma sabedoria e até mesmo uma filosofia”. Por outro lado, o autor reconhece a importância da escrita para o processo de circulação do saber, mas ela “não é necessariamente superior a oralidade” (Ngoenha, 2011, p. 186).

Além disso, o autor destaca que com o processo de colonização, e consequente imposição da cultura ocidental, houve uma ruptura na transmissão dos saberes “[...] o que comporta o risco de uma possível perda dos conhecimentos dos anciãos, que por sua vez seria dramático não só para a África, mas para o mundo inteiro” (Ngoenha, 2011, p. 187). Podemos observar os impactos desse processo de legitimação dos conhecimentos nas aulas de Educação Física, na Escola Quilombola São Francisco de Canindé, onde os esportes de origem estadunidense, sistematizados por meio da escrita ganham centralidade em detrimento do conhecimento sobre a desfeiteira, um conhecimento proveniente dos grupos minorizados em desvantagem na geografia do poder e geralmente, transmitidos por meio da oralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me reportar ao texto introdutório desta Tese de doutoramento, onde anuncio que o objetivo deste estudo é analisar os conhecimentos tradicionais do povo Quilombola de Oriximiná-PA, expressados nas relações cotidianas pelos modos de viver e fazer, e nas práticas corporais sistematizadas na escola, considerando suas possíveis contribuições para a afirmação da identidade étnica e pertencimento dos sujeitos nas práticas pedagógicas da Educação Física e nas escolas quilombolas, passo a fazer algumas ponderações e considerações finais.

Para que fosse possível compreender os conhecimentos tradicionais dos povos quilombolas de Oriximiná, especialmente das comunidades Cachoeira Porteira e Jarauacá, situadas nos Territórios Quilombolas Cachoeira Porteira e Trombetas, foi necessário compreender a história desse povo, assim como sua cosmogonia, modos de vida, movimentos de lutas e resistências contra o grande capital, para garantia do Território, compreendido aqui como um espaço de afirmação de identidades; assim como foi necessário também um aprofundamento teórico nas fontes históricas disponíveis, complementadas com as informações provenientes das observações, entrevistas narrativas, registro fotográfico e análise documental realizados. Nesse sentido, essas primeiras considerações constituem uma interpretação possível dos dados expostos, que poderão desdobrar-se em novas possibilidades de interpretação.

No estudo concernente à constituição das comunidades pesquisadas, associado aos dados gerados em campo, constatou-se que a população quilombola foi ignorada pelo poder público municipal e pelo Estado, como sujeitos de direitos. No entanto, os modos de vida constituídos na relação de interdependência com a natureza, possibilitaram aos quilombolas demarcarem sua existência, por meio de relações políticas e comerciais com o outro, “os de fora”, a partir da comercialização dos produtos da floresta, sobretudo a castanha, breu, farinha e artesanatos.

Na década de 70, com o advento dos megaprojetos pensados para o desenvolvimento da Amazônia, a presença do grande capital, público e privado, avançou sobre as áreas ocupadas pelos quilombolas. Com a chegada “dos de fora”, representados pelas empresas, comerciantes da região, políticos e igreja, instituíram-se relações assimétricas de poder com a guarida do Estado, impactando nos modos de viver e fazer quilombolas.

Dessa relação, os quilombolas, autodenominados “nascidos e criados”, passam a receber identidades negativas do outro, “os de fora”, a exemplo de “pessoal do beiral”, “negros do Trombetas” e “vila dos macacos”. Evidencia-se, nessas relações, práticas de colonialidade do poder e do ser, marcadas por atitudes de exclusão e subordinação, que colocaram os quilombolas em condições de exploração, subalternidade e subserviência. No entanto, apesar das identidades negativas imprimidas pelo outro, também reconhecemos na autoidentificação “nascidos e criados” formas de resistências, utilizadas para demarcar pertencimento.

Identificamos nessa convivência intercultural entre os dois grupos, os quilombolas e “os de fora”, atravessada por relações de poder, processos distintos de socialização e tratamento no que se refere às diferenças étnicas nas comunidades investigadas. Em Cachoeira Porteira, por exemplo, com a presença da empresa, as relações são marcadas pela segregação dos espaços, negação de direitos, exploração da força de trabalho e mudanças nos modos de viver quilombolas pelos novos postos de trabalho. Essas interferências aglutinaram os quilombolas em comunidade para unir forças contra “os de fora”, mas é inegável que a lógica capitalista, marcada pela individualidade e o acúmulo de riquezas, deixou marcas nas comunidades, ainda muito presentes na contemporaneidade.

Por outro lado, a presença dos padres da Paróquia de Oriximiná na comunidade Jarauacá estabeleceu um vínculo, com viés educativo, que encontrou terreno fértil nas práticas sociais quilombolas, a exemplo dos trabalhos em mutirão. A presença da igreja, apesar de exercer uma relação que aponta para a interculturalidade funcional, possibilitou um tipo de educação que caracterizamos como missionária, cujo objetivo era a formação de coordenadores/catequistas para desenvolver os trabalhos da igreja na comunidade. Esse processo formativo foi importante para o despertar para a garantia de direitos, até então negados pelo poder público, dentre eles o direito à educação escolar e a luta pela terra.

A presença “dos de fora” nessas comunidades, empresas e igreja, despertaram o anseio pela educação formal, até então negadas pelo Estado, mas realizada pelos próprios quilombolas de maneira informal. Assim, com o apoio “dos de fora”, a educação escolar é implantada nas comunidades. Do mesmo modo, a ciência pelo direito à terra, previsto no artigo 68 das Constituição Federal (1988), tornou-se conhecida pelos quilombolas a partir das relações constituídas com os padres, os quais não se limitaram a falar sobre a legislação, mas orientaram e uniram forças

contra “os de fora”, em atitudes contra hegemônicas, dado o avanço do grande capital sobre as áreas habitadas pelos quilombolas.

Dada as relações constituídas e os assujeitamentos vivenciados pelos quilombolas, isso nos permite dizer que não é possível falar em conhecimentos tradicionais, e suas relações com a educação escolar nesses territórios, sem associá-lo às relações mais amplas de poder, o que pressupõe embates e interesses antagônicos entre aqueles que desejam explorar os recursos naturais presentes nos territórios, como mercadoria, e aqueles que estabeleceram redes de compartilhamento com a floresta e todas as formas de vida presentes nela. Desse modo, podemos dizer que o direito à educação escolar e à terra não são benefícios do estado, são frutos de lutas coletivas, tensões, conflitos, expropriação, fragmentação e (re)construção das identidades.

Assim, constatamos uma identidade em construção. Para o Estado, são caracterizados como “remanescente de quilombos”, como algo do passado, que está próximo ao fim; com a conquista do território, passam a ser reconhecidos como “proprietários da terra”; esta última os coloca em posição de decisão mediante “os de fora”, mas também apresenta novos paradigmas aos quilombolas. A propriedade coletiva da terra traz uma nova dimensão, a administração dos recursos da “floresta”, que se torna uma mercadoria que pode ser negociada por meio de associações, a exemplo da venda de crédito de carbono e madeira, e da atividade de pesca esportiva.

A identidade de “proprietários da terra” também os coloca em condição de acesso a políticas públicas, busca pela garantia do direito de correção e reparação da cidadania negada pelo Estado, e pela minimização dos impactos do racismo estrutural. Com efeito, a propriedade da terra possibilita também a afirmação da identidade quilombola, expressada pelos modos de viver e fazer, pela organização social e partilha de saberes ancestrais nos territórios. Nesse aspecto, constatamos que as comunidades compartilham conhecimentos apreendidos por meio da observação, da oralidade, do silêncio, expressados nas práticas sociais do extrativismo, da fabricação da farinha, confecção de artesanatos, nos hábitos alimentares, nos festejos, nas danças, os quais não estão congelados no tempo, pois também acompanham as mudanças sociais. Nesse conjunto de práticas sociais, há uma educação quilombola que tem no território o cerne de sua epistemologia.

No que se refere aos conhecimentos tradicionais, destacamos a festividade de São Francisco de Canindé – comunidade Jarauacá, como um importante instrumento

de afirmação da identidade quilombola. Nesse sentido, podemos pensar a festa como uma grande escola, na qual se ensina e se aprende, antes de tantas outras coisas, como a vida em/na comunidade acontece. Nela também estão presentes a organização social e política, as crenças, os ritos, as danças, hábitos alimentares, valores, trocas simbólicas, as possibilidades de interação e socialização entre as comunidades quilombolas e não quilombolas.

Percebemos também a presença de práticas ancestrais, as quais atravessaram o tempo e permaneceram como elementos constitutivos da festa, tais como: a alvorada, a distribuição de comidas, os leilões, a candidata e o mastro; assim como também percebemos que por meio do diálogo com as gerações anteriores, a geração neta retornou com a esmolação e a festa cultural para a festividade. Interpretamos esse movimento como um elemento de afirmação da identidade coletiva, e podemos dizer também de resistência dos modos de viver e fazer quilombolas.

Outro elemento que se imbricou aos modos de vida quilombola foi o futebol, compreendido como um fenômeno social e parte da cultura nacional. Ele chega às comunidades e é ressignificado por elas, tornando-se um instrumento de socialização que abre espaço para outras relações entre as comunidades. Embora a origem do futebol seja europeia, as estratégias criadas para a realização do jogo na festa, e nos amistosos entre as comunidades, são quilombolas, e, por essa razão, são permeadas de conhecimentos tradicionais quilombolas, como a prática de mutirão, senso de coletividade, e a tomada de decisões e obrigações.

Os conhecimentos tradicionais dos povos quilombolas também se manifestam na atividade de pesca esportiva, na comunidade Cachoeira Porteira. A prática social de subir e descer as corredeiras possibilitou ao quilombola a compreensão do ciclo das águas, o conhecimento das rotas de navegação, os desvios das rochas e os locais onde estão os peixes. Tais habilidades corporais, aprendidas nas vivências cotidianas, são essenciais para a função de “piloteiro” e “pescador de iscas”, na pesca esportiva. No entanto, constatamos que nas relações de poder com os agentes do capital o protagonismo e os conhecimentos dos quilombolas são colocados em segundo plano, pois o olhar se volta para os rendimentos financeiros desse trabalho.

Nos mais de 10 anos de operação do turismo de pesca esportiva em Cachoeira Porteira, identificamos que se materializa uma atividade com característica exploratória de recursos humanos e naturais, concentração de renda nas mãos “dos de fora”, que provoca a desigualdade na divisão dos lucros. Tal realidade assemelha-

se aos *modi operandi* do tempo das empresas, ou seja, há uma colonialidade de poder e do ser em curso, amparadas por uma injustiça legal que não é apartada dos mecanismos que promovem a injustiça cognitiva.

Nesse aspecto, a Educação Escolar Quilombola constitui-se elemento importante e também contribui com as injustiças cognitivas promovidas pelas práticas de desigualdades e diferenças, decorrentes do processo de colonização e mantidas pelas práticas de colonialidade vivenciadas pelas populações quilombola. No entanto, apesar dos muitos avanços que acenam para a construção de uma Educação Escolar Quilombola diferenciada, constatamos que a SEMED atende, em parte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Os esforços concentram-se, sobretudo, nos processos burocráticos e administrativos, tais como: transporte escolar; alimentação escolar; organização do calendário escolar, lotação de professores provenientes dos territórios; adesão aos programas do governo federal e estadual; e a implantação e implementação da disciplina Etnia, Cultura e Identidade nas escolas quilombolas. Contudo, não identificamos a construção de um currículo diferenciado para as escolas quilombolas; ao contrário, constatamos a adaptação do modelo de educação das escolas urbanas para as escolas quilombolas, desconsiderando os tempos e espaços dos territórios quilombolas, bem como os seus modos de viver e fazer.

Embora a escola represente uma possibilidade de emancipação e transformação social, considerando que a formação da profissão de professor(a) se constitui em diferentes espaços, e está imbricado pela visão de mundo de cada sujeito, somos conscientes que a educação (escolar) está assentada no paradigma da modernidade, incluindo a formação dos(as) professores(as), reproduzindo na maioria das vezes os interesses do Estado. Isso pode explicar os PPP desatualizados e engavetados nas escolas, documentos importantes para nortear os currículos e as ações nesses espaços, tensionando para uma pedagogia quilombola mais crítica.

No que se refere à caracterização das práticas pedagógicas das professoras, consideramos que esta é uma problemática naturalizada pela DEBAR. Primeiro, em toda a Educação do Campo, das Águas e das Florestas há somente um professor com formação na área. Logo, a ausência da formação é algo naturalizado na educação realizada nesses espaços; segundo, não há oferta de cursos e/ou oficinas com vistas a contribuir com os(as) professores(as) que atuam nessa disciplina;

terceiro, a rotatividade na lotação dos(as) professores(as) reforça a naturalização do problema pelo sistema municipal de educação.

Nessa direção, observamos diferenças entre as escolas quanto à organização e o local onde ocorrem as aulas. A Escola Constantina Teodoro dos Santos, por exemplo, dispõe de uma sala de aula e uma quadra para a realização das aulas; estas são organizadas no contraturno e são separadas por gêneros. Por outro lado, a Escola São Francisco de Canindé, além da sala de aula, não dispõe de um espaço adequado para as aulas, estas ocorrem em espaços improvisados e no campo de futebol; as aulas são organizadas no mesmo horário das aulas dos(as) alunos(as).

Quanto às práticas pedagógicas das professoras, estas são referenciadas pelo currículo esportivista, com predominância no movimento técnico padronizado, nos saberes da experiência e engessadas pelo currículo monocultural, que é norteado pela BNCC. Embora o esporte seja o elemento centralizador das aulas, as atividades planejadas excluíam o futebol; entravam em cena outros jogos com bolas, como o voleibol e handebol, mudava-se a modalidade; mas o esporte predominava. Interpretamos essa exclusão do futebol pelas professoras como uma tentativa de desconstruir as representações que resumem a educação física nas escolas como “jogo de bola”. No entanto, perde-se a oportunidade de problematizar as razões que levam a circulação do futebol em detrimento de outras práticas corporais, ou ainda, de compreender os sentidos e significados do futebol para a comunidade.

No que se refere à articulação dos conhecimentos tradicionais, mobilizados pelas comunidades quilombolas, às práticas de ensino, considerando as realidades vivenciada pelas professoras, caracterizadas pela ausência da formação inicial e continuada na área, e os desafios impostos no aprender a serem professoras, isoladas, sem apoio pedagógico, baseando-se nos saberes da experiência como alunas, podemos dizer que há uma intenção de articular os conhecimentos tradicionais nas aulas de Educação Física.

Essa intencionalidade pode ser observada em dois momentos. Primeiro, no mapeamento das brincadeiras tradicionais na comunidade Cachoeira Porteira, que culminou na descoberta da amarelinha africana e, assim, em uma nova maneira de brincar pelas turmas da Escola Constantina Teodoro dos Santos; segundo, pelo encontro do conhecimento da desfeiteira entre a professora e os(as) alunos(as). No entanto, apesar da intencionalidade da professora em ampliar esse conhecimento, ele sucumbiu com a presença do esporte.

Identificamos nesses dois momentos que as professoras foram agenciadas pelos princípios ético-políticos do Currículo Cultural da Educação Física, expressados no desejo de buscar na própria comunidade a ancoragem social dos conhecimentos, considerando o seu grupo social de origem e pertencimento, o que possibilitaria outras narrativas, outras histórias e outros currículos, a partir dos sujeitos que foram sistematicamente excluídos, o que, por consequência, fortalece as identidades.

Mediante ao exposto, esses achados corroboram para reafirmar a Tese de que *a valorização dos conhecimentos tradicionais do povo quilombola promove a ruptura de práticas pedagógicas hegemônicas no campo da Educação e da Educação Física, haja vista que tais conhecimentos possuem centralidade nas relações cotidianas e dão sentido à vida em comunidade*. No entanto, eles ainda se encontram apartados da escola, demandando uma articulação entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos, o que contribuirá para o processo de afirmação da identidade étnica e de pertencimento dos sujeitos.

Essa articulação, embora tenha se evidenciado de maneira menos expressiva nas escolas, passa um processo de mobilização que se adensa fora delas, nas comunidades investigadas, mobilizando para percepções mais críticas da realidade e para o desenvolvimento de práticas curriculares outras, que respondam aos interesses e anseios das comunidades quilombolas e dialoguem com as suas experiências e vivências.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisas com Histórias de Vida e Memoriais de Formação. **Educação**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 13–26, 2014. DOI: 10.5902/1984644411341. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11341>. Acesso em: 2 abr. 2025.
- ACEVEDO, R. E. M; CASTRO, E. M. R. de. **Negros do Trombetas**. Guardiães de Matas e Rios. 2ª ed. Belém, UFPA/NAEA, 1998.
- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBUQUERQUE, M. B. B; SOUSA, M. B. **Uwakürü**: dicionário analítico. (Org.) ALBUQUERQUE, G. R. de; PACHECO, A. S. Rio Branco: Nepan, 2016.
- ALMEIDA, A. W. B. de. **Quilombolas e novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.
- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANDRADE, L. M. M. de. Quilombolas em Oriximiná: desafios da propriedade coletiva. *In.*: GRUPIONI, D. F; ANDRADE, L. M. M. de. (Org.) **Entre Águas Bravas e Mansas, índios & quilombolas em Oriximiná**. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo: Iepé, 2015.
- ARAÚJO, É. P. C. **O ensino de Educação Física no Centro de Ensino Quilombola Benedito Fontes**: um estudo à luz da Lei nº 10.639/2003. 174 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica, São Luís, 2022.
- ARCHANJO, E. C. O. F; ARCHANJO, P. C. V. História e memória da festa em honra a São José da comunidade quilombola de Boa Vista (Oriximiná-Pará). **RELEM – Revista Eletrônica Mutações**, v. 7, n. 13, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/2803/pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.
- ARROYO, M; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- Association of Southeast Asian Nations (ASEAN). (2016). **ASEAN community based tourism standard**. Jakarta, ASEAN Secretariat.
- BASTOS, L. C; BITAR, L. de A. Análise de narrativas e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, 31-especial, 2015 (97-126). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445083363903760077> Acesso em: 2 ago. 2025.
- BARROS, O. F; HAGE, S. M; CORRÊA, S. R. M; MORAES, E. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. *In.*:

ROCHA, M. I; HAGE, S. (Orgs). **Escola de Direito: reinventando a escola** multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BEZERRA, A. P. **Identidades e Memórias: um estudo sobre as práticas educativas quilombolas na Escola Municipal São Luiz na Macambira em Lagoa Nova/RN** (c. 2003 -2020). 214 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Natal, 2021.

BEZERRA, H. P. de O. **Corpo, Cultura e Educação (Física) nos Quilombos da Serra**. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2021.

BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo Ubu: PISEAGRAMA, 2023.

BISPO DOS SANTOS, A. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. 2015.

BONETTO, P. X. R; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem?. Educação. Santa Maria. **Revista Educação**. Santa Maria. v. 44, p. 01-23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644433532> Acesso: 2 ago. 2025.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**.

BRASIL. Lei N.º 10639, de 09/01/2003: **Dispõe sobre 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"**. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. v.7. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei 9394, de 24/12/1996: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade: formação de profissionais da educação: políticas e tendências**, n.68, p.126-142,1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7R5T53QZHf5ntHHcQrRxD9m/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 3 ago. 2025.

CANDAU, V. M. F. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura de Souza Santos e a educação intercultural. *In.*: CANDAU, V. (Org), **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras; GECEC, 2016.

CANDAU, V. M. F. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In.*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V.M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 23-41.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In.*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37.

CANDAU, V. M. F. (Org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2011.

CANDAU, V. M. F.; MOREIRA, A. F. (Org.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, Luciana Gonçalves de. Histórias, Memórias e Representações da Escravidão na Comunidade Quilombola do Ariramba. *In.*: **Entre Águas Bravas e Mansas, índios & quilombolas em Oriximiná**. (Org.) GRUPIONI, D. F; ANDRADE, L. M. M. de. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo: Iepé, 2015.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**: a educação física como componente curricular. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CASTIANO, J. P. **Os saberes locais na academia**. Universidade Pedagógica/CEMEC: Centro de Estudos Moçambicanos e Etnociências. Publiflix: 2013.

CASTRO-GÓMES, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes *In.*: CASTRO-GÓMES, S.; GROSGOUEL, R. (Ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 79-91.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *In.*: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber, Eurocentrismo e Ciências Sociais Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 169-186.

CHIZZOTTI, A; SILVA, R. E. V. da. Base Nacional comum curricular e as classes multisseriadas na Amazônia. *In.*: **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4. p. 1408-1436. Out./dez 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/38032> Acesso: 3 ago. 2025.

CHRISTÓVÃO, S. R. T. **Saberes e Fazeres do Quilombo São Roque**: Subsídios para uma Pedagogia Quilombola na Educação de Jovens e Adultos. 314 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas, África e suas Diásporas.) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Interdisciplinar em Ciência Humanas, Florianópolis, 2023.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, D. N. de F. **Educação Física em Diálogo com Quilombolas de Divino (MG)**: expandindo fronteiras do conhecimento na escola. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Minas Gerais – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, Belo Horizonte, 2023.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DEL PRIORE, M. **Festas e Utopias no Brasil Colonial**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DUSSEL, E. **1492: O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ESCOBAR, A. **Mundos y conocimientos de outro modo: o programa de investigación de modernidade/colonialidad latino-americano**. Tabula Rasa, Bogotá, Colombia, n. 01, p. 51-86, enero-diciembre, 2003.

ESCOSTEGUY, A. C. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS JÚNIOR, E. de A. **Territórios Conquistados e Megaprojetos Inconcludentes: quilombos de Cachoeira Porteira**. [recurso eletrônico] São Luís: UEMA, 2022.

FERNANDES, S. L; MUNHOZ, J. M. Políticas públicas quilombolas e produções identitárias: percursos históricos e conflitos políticos. *In.*: LEITE, J. F. DIMENSTEIN, M. (orgs.). **Psicologia e contextos rurais**. Natal, RN: EDUFRN, 2013.

FERNANDES, S. L; GALINDO, D. C. G; VALENCIA, L. P. Identidade quilombola: atuações no cotidiano de mulheres quilombolas no agreste de Alagoas. **Psicologia em Estudo** [online], v. 25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.45031>. Acesso: 26 de nov. de 2022.

FISCHMAN, G. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. *In.* CRIATIVA, M; ALVES, N. (orgs). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, E. T. de. **O “jeito que o corpo dá”**: práticas culturais e práticas curriculares numa roda de samba de Pareia. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2021.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdr7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>
Acesso: 3 ago. 2025.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUNES, E. A. **Comunidades Remanescentes dos Mocambos do Alto Trombetas (Projeto Manejo dos Territórios Quilombolas)**. Oriximiná; São Paulo: ARQMO; CPI-SP, 2000.

FUNES, E. A. **Negro na Amazônia**: recuperando sua história. Universidade Federal do Ceará. Afro-Ásia, 45, 2012.

FUNES, E. A. Comunidades Mocambeiras do Trombetas. *In.*: **Entre Águas Bravas e Mansas, índios & quilombolas em Oriximiná**. (Org.) GRUPIONI, D. F; ANDRADE, L. M. M. de. São Paulo: CPI – São Paulo: Iepé, 2015.

GALLO, G. **Marajó, a Ditadura das Águas**. 4ª ed. Cachoeira do Arari: Marques Editora, 2025.

GARFINKEL, H. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 2018.

GEERTZ, C. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal na pedagogia social**. *In.*: Proceedings online do 1º Congresso Internacional de Pedagogia Social da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034. Acesso: 3 ago. 2025.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GOMES, N. L. Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_e_duc%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf Acesso: 3 ago. 2025.

GOMES, R. *et al.* Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. *In.*: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 185-221.

GOULAR, J. A. **O regatão (mascate fluvial da Amazônia)**. Rio de Janeiro: Conquista, 1968.

GYEKYE, K. Person and Community in African thought. *In.*: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 297-312.

HALBSWACHS, M. **Memórias Coletivas**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBBSAWM, E. Introdução: A Invenção das Tradições. *In.*: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 9-23.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - **IBGE**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/oriximina.html>. Acessado em 02 de outubro de 2020.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In.*: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 90-113.

KRENAK, A. **Futuro Ancestral**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LOUREIRO, J. de J. P. **Cultura Amazônica, uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras Editoras, 2001.

MAKUMBA, M. M. **Uma introdução à Filosofia Africana**: passado e presente. Edições Paulinas, São Paulo. 2014.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In.*: CASTRO-GOMEZ, S; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá, 2007. p. 127-168.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos-

SP-Brasil, v.20, n.35, jul. 2014. Disponível em:
<https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228> Acesso: 24 jan. 2025.

MARTINIC, S. Saber popular e identidade. *In.*: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. **Educação popular**: utopia latino-americana. 2. ed. Brasília: Ibama, 2003.

MATOS, G. C. G. de. Entre rios e florestas: experiências de campo de um professor de Educação Física em ambiente amazônico. **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 89, p. 107-117, jan./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.26i89.2387> Acesso: 30 mai. 2022.

MATOS, G. C. G. de; FERREIRA, M. B. R. Práticas corporais num ambiente rural amazônico. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 71-88, maio 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/24/31>. Acesso: 30 mai. 2022.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. Tradução: Paulo Neves. 1ª edição. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

MBEMBE, A. **As Formas Africanas de Auto-Inscrição**. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 23, nº 1, 2001, pp. 171-209.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MENEZES, M. A. de *et al.* Retorno para a festa. *In.*: Travessia – **Revista do Migrante**, (7), p. 7-12, 1990. Disponível em:
<https://travessia.emnuvens.com.br/travessia/issue/view/17> Acesso: 3 ago. 2025.

MIGNOLO, W. **Histórias locais – projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Belo Horizonte: EdUFMG, 2007.

MIGNOLO, W. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisfério occidental em el horizonte colonial de la modernidade. *In.*: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 34-52.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; ABRASCO, 2010.

MINAYO, M. C. S. Introdução: conceito de avaliação por triangulação de método. *In.*: MINAYO, M. C. S; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro; Editora Fiocruz, 2005, p.19-52.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. B. Didática e Currículo: questionando fronteiras. *In.*: OLIVEIRA, Maria Rita Neto S. **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas, Papirus, 1998.

MOTA, J. F. Educação Física, Esporte e Lazer nas Amazônias: existências e resistências em tempos de COP 30. *In.*: IX **Congresso Norte Brasileiro de Ciências do Esporte**: Educação Física, esporte e lazer nas Amazônias: existências e resistências em tempos de COP30/ organização e realização, Grupos de Pesquisa UEPA e UFPA, Campus Belém - Belém, PA, 2024.

MOURA, C. **Quilombos**: resistência ao escravismo. 5ª ed. Teresina: EdUESPI, 2021.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MUNANGA, K; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. 2006.

NEIRA, M. G. **Abordagens ou Currículos da Educação Física?** Connectionline n.28 – 2022. DOI: 10.18312/connectionline.v0i28.2063 Acesso: 24 jan. 2025.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18312/connectionline.v0i28.2063> Acesso: 24 jan. 2025.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 4 – 28 jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i1p4-28> Acesso: 24 jan. 2025.

NEIRA, M. G. **A reflexão e a prática do ensino** – Educação Física. São Paulo: Blücher, 2011.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Educação Física**: currículo e cultura. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NELSON, C; TREICHLER, P. A; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. *In.*: SILVA, T. T. (org), **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NGOENHA, E. S. Concepções Africanas do Ser Humano. *In.*: NGOENHA, E. S; CASTIANO, P. J. **Pensamento Engajado**: ensaios sobre Filosofia Africana, educação e cultura política. Maputo: Edições Educar, 2011.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In.*: FAZENDA, I. **Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 2003.

NUNES, G. H. L. Aquilombamento escolar, práticas revisitadas e possibilidades insurgentes: pedagogias e cirandas “que são de todos nós”! *In.*: SILVA, G. M. da; SILVA, R. A. de A; DEALDINA, V. G. da R. **Educação quilombola**: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

OLIVEIRA, I. A. de. **Paulo Freire**: gênese da interculturalidade no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

PARASKEVA, J. O que aconteceu com a teoria crítica do currículo? A necessidade de ir além da raiva neoliberal, sem evitá-la. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 24, n. 41, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1118> Acesso: 24 jan. 2025.

PRADO, R. P. dos S. **Todo Ano Tem**. As Festas na Estrutura Social Camponesa. São Luís: PPGCS/GERUR/EDUFMA, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In.*: **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. (Org.) CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In.*: LANDER, E. **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: Clacso, 2000.

RAWLS, A. W. Os Estudos de etnometodologia de Garfinkel: uma investigação sobre os alicerces morais da vida pública moderna. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 33, Número 2, Mai/Ago 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-699220183302008> Acesso: 24 jan. 2025.

ROCHA, M. I. A; Hage, S. M. **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176> Acesso: 24 jan. 2025.

SACAVINO, S. B. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. *In.*: CANDAU, V. M. (org), **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras; GECEC, 2016.

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade. **Revista Nuevamerica** – Descolonizar lá Educación. Nº 149. Jan-mar, 2016. Disponível em: <https://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf> Acesso: 24 jan. 2025.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade Cultural, *In.*: SILVA, T. T; MOREIRA, A. F. (orgs). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SALLES, V. **O negro no Pará**: sob regime de escravidão. Belém: Graficentro/Cejup, 1988.

SANTOS, I. L. dos. **A tematização e a problematização no currículo cultural de Educação Física**. 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

SAUMA, J. F. **Ser Coletivo, Escolher Individual**: Território, medo e família nos Rios Erepecuru e Cuminã. 33º Encontro Anual da ANPOCS. Disponível em: <https://biblioteca.sophia.com.br/terminal/9666/Resultado/Listar?guid=1748658123495>. Acesso: 24 jan. 2025.

SCHÜTZE, F. Análise sociológica e linguística de narrativas. **Civitas**. Porto Alegre, v.14, n.2, p. 11-52, maio – ago, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/17117> Acesso: 16 de novembro de 2021.

SILVA, G. M. da. Educação e direitos territoriais quilombolas. *In.*: SILVA, G. M. da; SILVA, R. A. de A; DEALDINA, V. G. da R. **Educação quilombola**: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SILVA, R. A. de A. Currículo e Práticas Docentes: o encontro na Educação Escolar Quilombola. *In.*: SILVA, G. M. da; SILVA, R. A. de A; DEALDINA, V. G. da R. **Educação quilombola**: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIQUEIRA, L. T. **Danças nas Aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e as Relações Étnico-raciais**: desafios e possibilidades. 204 f. Dissertação (Mestra em Educação Física). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, Rio de Janeiro, 2023.

SOUZA, Bárbara Oliveira; SILVA, Givânia Maria. Luta pela Educação Quilombola e pelos territórios tradicionais: conquistas e desafios. *In.*: SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antônio de Almeida; DEALDINA, Vanessa Gonçalves da Rocha. **Educação quilombola**: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

TARDIF, M. **Saberes doentes e formação profissional**. 14^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAYLOR, C. **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TEIXEIRA, F. R; VIEIRA, F. D; MAYR, L. R. Turismo de Base Comunitária: uma abordagem na perspectiva da análise de clusters. **Revista Científica de Turismo Visão e Ação**, v. 21, nº 2, p. 02-21, Mai-ago. 2019 - Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brasil. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tva/a/fvhHTpfxr6TRbWFHxbBdVKx/?format=html&lang=pt>

Acesso: 24 jan. 2025.

WANDERLEY, L. J. de M. **Conflitos e impactos ambientais na exploração dos recursos minerais na Amazônia**. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGG/UFRJ. 2006.

WANDERLEY, L. J. M. **De escravos livres a castanheiros “presos”**: a saga dos negros no Vale do Trombetas. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, realizado em Caxambu- MG – Brasil, de 29 de setembro a 03 de outubro de 2008. Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In.*: CANDAU, V. M. F. (org), **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl)**. V. 05, N. 1, jan.-jul.,2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>.

Acesso: 22 abr. 2021.

WALSH, C. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In.*: WALSH, C. (Orgs.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

WALSH, C. **“(De)Construir la interculturalidad**. Consideraciones críticas des - de la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador, en Interculturalidad y Política, Norma Fuller (ed.). Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, 2002.

ANEXO A

Programação da Festividade de São Francisco de Canindé 2023

Dia 09/10 (segunda-feira) – 7h:30 da noite
Sub-tema: guardar e praticar os mandamentos.

1ª Leitura: Êxodo 20, 1-20
 Salmo: 144

Evangelho: Marcos 12, 28-34.

Noitários: João Sergio e Tereza; Isac e Ruth; Jauder e Josângela; Ivana; Isac e Leda; Florenzano e Elice; Aldo e Doralice; Gerson e Cenira; Marcio e Fernanda; Augusto e Gerlane; Pedro Lopes e Maria; Domiciano; Hilda Maria; Mailson e Ildimara; Rudinei e Andreza;

Dia 10/10 (terça-feira) – 7h:30 da noite

Sub-tema: Vos abençoe e vos guarde.

1ª Leitura: Números 6, 22-27.

Salmo: 117

Evangelho: Marcos 14, 32-38.

Noitários: Manduca e Marluce; Rita; José Figueiredo; Érica Gomes; Jorge e Vânia; Jesuino e Maria; Jacó e Valdelice; Glaucio e Alcilane; Rubnaldo e Mª Neide; Wallace e Raene; Augusto e Milene; Rosinei e Gracinete;

Dia 11/10 (quarta-feira) – 7h:30 da noite

Sub-tema: Obedecer aos pais é correto no Senhor.

1ª Leitura: Efésios 6, 1-4.

Salmo: 23

Evangelho: Lucas 2, 22.39-40.

Noitários: Arivaldo e Rosimere; Raquel; Rômulo e Luana; Cleume; Zé Antônio e

Eloia; Sergio e Sália; Ivonei e Lindalva; Amói; Valdemar e Ester; Joerlison e Edicleia; Juruti; Anderson e Tamiris; Reinaldo e Mª Lenizia; Marison e Suane; Biata;

Dia 12/10 (quinta-feira) - 9h da manhã

Sub-tema: frutos do amor familiar.

1ª Leitura: Ester 5, 1b-2; 7,2b-3

Salmo: 44 (45)

2ª Leitura: Ap 12, 1.5.13ª.15-16a

Evangelho: João 2, 1-11.

Responsáveis: José Alcides e Francisca; Edson e Katarine; Domingos e Idaliana; Manoel Printes e Nazaré; Diovander e Rosangela; Carlos; Leila; Josivaldo e Pâmela; Joana; Francisco e Mª Francinalda; Osvaldo e Silvia; Diego e Valdenice;

Dia 13/10 (sexta-feira)

Encerramento das festividades religiosas e realização da festa cultural comunitária com procissão terrestre, folia, ladainha e derruba do mastro.

Noitários: Comunidade em geral e servidores da Escola.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, às irmãs Comunidades que nos prestigiam e aos nossos colaboradores pelo apoio.

REALIZAÇÃO

Comunidade em Geral

FESTIVIDADE DE SÃO FRANCISCO DE CANINDÉ

Tema: “São Francisco de Canindé: ajudai-nos a ensinar com bom senso.



Lema: “Corrija seu filho e faça-o responsável” (Eclo 30,13)

De 07 a 13 de outubro de 2023

Paróquia de Santo Antônio
 Oriximiná - Pará

APRESENTAÇÃO

A alegria do amor que se vive nas famílias é também a alegria da Igreja. A Bíblia é recheada de situações familiares, gerações, histórias de amor e de crises familiares, desde Adão e Eva (cf. Gn 4) até as páginas onde aparecem as nupcias da Esposa e do Cordeiro (cf. Ap 21,2-9).

É nesse universo das famílias da Comunidade Jarauacá que somos convidados, à luz da Palavra, na festividade deste ano, a meditar e a refletir, de modo particular, sobre o papel da família na educação dos filhos e na formação moral da criança e do adolescente para viver em comunidade e em uma sociedade no sentido mais amplo.

Acreditamos que nossas crianças e adolescentes precisam receber melhores ensinamentos e que as famílias não podem renunciar a tarefa de educar os filhos no intuito de formar bons cristãos, comunitários, cidadãos. Pais e mães precisam assumir a responsabilidade de colaborar para o desenvolvimento moral dos seus filhos.

Vale lembrar sempre, que a realidade na qual estamos inseridos hoje traz para nós riscos e desafios que tornam a função de educar cada vez mais complexa, mais difícil, no entanto as famílias não podem abandonar seus filhos nem esperar que outras pessoas ou instituições ensinem os valores que são de sua competência. Pais e mães devem orientar

os filhos para saberem enfrentar as situações problemas que se apresentam em nosso meio nos dias atuais, como por exemplo, as situações de violência, o consumo de álcool e de drogas, o desrespeito pelas pessoas, pelas coisas e pelos espaços do outro que geram desentendimentos na comunidade.

É claro que não podemos esquecer que a educação é compromisso de todos: pais, mães, padrinhos, madrinhas, lideranças e instituições, e por isso, as famílias não podem também pensar a educação dos filhos de forma isolada, é muito importante que estejam em comunhão com a Igreja para que a tarefa de educar seja, verdadeiramente, guiada e fortalecida pelo Espírito Santo, considerando que compete inicialmente aos pais e mães ensinar aos filhos no caminho do Senhor. E que possamos entender que educar não é simplesmente dar aos filhos bens materiais, alimentos ou momentos e lazer. Educar é também corrigir, repreender, no sentido de conduzir ao caminho reto, é orientar a pessoa no caminho de uma vida transformada e transformadora, à luz da verdade e do bom senso.

Para tanto é fundamental fortalecermos e reconhecermos que a família é a primeira escola dos valores humanos, é o primeiro lugar onde se aprende a relacionar-se com o outro, a escutar, a respeitar, a partilhar, a suportar, a ajudar, a conviver de maneira coletiva e interligada. Enfim, roguemos a São Francisco que interceda por nós nessa

caminhada missionária para que nossas famílias sejam espaços de catequese dos filhos, lugar de oração, de propagação do amor que gera vida e fraternidade.

PROGRAMAÇÃO

Dia 04/10 (quarta-feira): Transladação da imagem de São Francisco de Canindé.

Dia 07/10 (sábado): Círio Fluvial

As 6h da manhã - alvorada festiva

A partir das 18h - Círio fluvial

A partir das 19h:30 - Santa Missa.

Tema: “São Francisco de Canindé – ajudai-nos a ensinar com bom senso.

Lema: “Corrija seu filho e faça-o responsável” (Eclo 30,13)

1ª Leitura: Eclo 30, 1-13.

Salmo: 127 (126)

Evangelho: Mt 7, 24-27.

Noitários: Comunidade em geral.

Dia 08/10 (domingo) – 9h da manhã

Sub-tema: Trabalhar para Deus.

1ª Leitura: Isaías 5, 1-7

Salmo: 79 (80)

2ª Leitura: Filipenses 4, 6-9

Evangelho: Mateus 21, 33-43

Responsáveis: Dilza; Diune; Francivaldo;

Flávio; Antônio e Marinete; Nailson e

Family; João e Dinalva; Dayon e Adriele;

Antônio e Apolônia; Ildimar e Franciane;

Nalzira; Lucivaldo e Gilmar; Chicolão;

ANEXO B

Convite da Festa Cultural da Comunidade Jarauacá 2023



PROGRAMAÇÃO

Às 05:00 horas alvorada.

Às 08:00 horas café da manhã.

Almoço das 12:00 horas às 13:00 horas.

A partir das 14:00 horas: brincadeiras, jogo de dominó e brincadeiras infantis.

Às 18:00 horas

- Rito AIUÊ, Ladainha de São Benedito e derriba do mastro de frutas.



Às 19h, será servido a janta.

A partir das 20h, apresentações culturais das comunidades:

- SWING BACABAL (BACABAL);
- FLOR DE MANDACARU (Cachoeira Pancada);
- FARINHADA (Santa Rita);
- LUNDUM (Boa Vista Cuminã);
- PÉROLA NEGRA (Boa Vista - PTR);
- DANÇA DA CASTANHA (Jauary);
- GRUPO CULTURAL DA COMUNIDADE Serrinha;
- SWING PALMARES (Jarauacá).

Desfile das candidatas da festividade.

Para encerramento da noite cultural haverá uma mega seresta para casais com Pedrão e banda.

Desde já, agradecemos sua participação.

ANEXO C

Convite da Festa Social 2023 – Comunidade Jarauacá

CONVITE

A Comunidade Remanescente de Quilombo Jarauacá, sente-se honrada em convidar sua comunidade juntamente com sua equipe de futebol masculino e feminino à participarem de nossa tradicional festa dançante e torneio de futebol de campo e pênalti, que será realizado no dia 14 de outubro de 2023. Com as seguintes programações:

Às 07:00hrs, início do torneio de abertura com as seguintes equipes:

MASCULINO

1º JOGO - SÃO CAETANO (LOCAL) X FLUMINENSE (Jacupá)
 2º JOGO - SÃO FRANCISCO (LOCAL) X BACABAL
 3º Jogo - JUVENTUS (LOCAL) X ASCENÇÃO
 4º Jogo - ABUÍ X ESTRELA DO NORTE (Acapuzinho).

FEMININO

1º JOGO - SÃO CAETANO B X CASTANHAL (Comunidade Castanhal Sapucaá)
 2º JOGO - SÃO CAETANO A X REMO (Boca dos Currais).
 3º JOGO - SANTA RITA X ALIADOS do BACABAL.
 4º Jogo - TUCANDEIRA X BOTAFOGO (Serrinha).

Reinício dos torneios às 13:00 horas, com o seguinte regulamento; as equipes masculinas serão formadas por 7 atletas e as femininas por 6 atletas. O (a) jogador (a) que atuar por uma equipe não poderá atuar em outra. O (a) atleta que fizer desordem em campo será expulso e não poderá ser substituído. As reclamações só poderão ser feitas pelos presidentes das equipes. Haverá cartões amarelo e vermelho. O campeão da abertura será classificado para a 2ª rodada do torneio e o vice terá uma inscrição pela metade do preço. O campeão de campo disputará o 1º colocado com o campeão da revanche e o vice campeão do campo ficará com o 3º colocado. **As inscrições encerrarão às 16:00 horas e a revanche às 17:00 horas. Só serão aceito o pagamento de revanche no ato que a equipe for eliminada de campo.**

(OBS: este regulamento vale para os torneios de campo, feminino e masculino).

Premiações para os torneios masculino:

Futebol de campo	Torneio de pênalti
1º colocado R\$ 3.000,00	1º colocado R\$ 500,00
2º colocado R\$ 700,00	2º colocado R\$ 200,00
3º Colocado R\$ 300,00	
Inscrições e revanche no valor de R\$ 150,00.	Inscrições uma no valor de R\$ 20,00 e 3 por R\$ 50,00.
Torneio de Futebol de campo feminino	
1º colocado R\$ 1.000,00	
2º colocado R\$ 500,00	
3º colocado R\$ 100,00	
Inscrições e revanche no valor de R\$ 50,00.	

Haverá muito som ao vivo o dia todo e cerveja gelada.

Não aceitamos vendas particulares.

Contamos com sua presença!

ANEXO D

Calendário Oficial da SEMED – Diretoria de Educação Básica Área Rural

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA ÁREA RURAL - CALENDÁRIO LETIVO - 2023																																																																																																																																																									
Janeiro/2023 <table border="1"> <tr><th>D</th><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr><td>01</td><td>02</td><td>03</td><td>04</td><td>05</td><td>06</td><td>07</td></tr> <tr><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td></tr> <tr><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td></tr> <tr><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td></tr> <tr><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>							D	S	T	Q	Q	S	S	01	02	03	04	05	06	07	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					Fevereiro/2023 10 DIAS LETIVOS <table border="1"> <tr><th>D</th><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>01</td><td>02</td><td>03</td><td>04</td></tr> <tr><td>05</td><td>06</td><td>07</td><td>08</td><td>09</td><td>10</td><td>11</td></tr> <tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr> <tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>							D	S	T	Q	Q	S	S				01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28					Março/2023 23 DIAS LETIVOS <table border="1"> <tr><th>D</th><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>05</td><td>06</td><td>07</td><td>08</td><td>09</td><td>10</td><td>11</td></tr> <tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr> <tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td></tr> </table>							D	S	T	Q	Q	S	S								05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31								
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																			
01	02	03	04	05	06	07																																																																																																																																																			
8	9	10	11	12	13	14																																																																																																																																																			
15	16	17	18	19	20	21																																																																																																																																																			
22	23	24	25	26	27	28																																																																																																																																																			
29	30	31																																																																																																																																																							
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																			
			01	02	03	04																																																																																																																																																			
05	06	07	08	09	10	11																																																																																																																																																			
12	13	14	15	16	17	18																																																																																																																																																			
19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																																			
26	27	28																																																																																																																																																							
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																			
05	06	07	08	09	10	11																																																																																																																																																			
12	13	14	15	16	17	18																																																																																																																																																			
19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																																			
26	27	28	29	30	31																																																																																																																																																				
01 - confraternização Universal; De 02 a 03/01/2023 - Confirmação de Matrícula Alunos Novos; De 02 a 16/01/2023 - Férias dos Professores De 09 a 31/01/2023 - Lotação dos Profissionais da Educação; 18 e 20/01/2023 - Formação Continuada/ SEMED; 23 a 27/01/2023 - Jornada Pedagógica/ ESCOLAS.							13 - Início do Ano Letivo/ início do 1º bimestre; 21 - Feriado de Carnaval; 22 - Quarta-feira de Cinzas/Quaresma.							08 - Dia Internacional da Mulher/Facultativa. De 06 a 10 - Entrega dos Livros Didáticos.																																																																																																																																											
Abril/2023 19 DIAS LETIVOS <table border="1"> <tr><th>D</th><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>01</td></tr> <tr><td>02</td><td>03</td><td>04</td><td>05</td><td>06</td><td>07</td><td>08</td></tr> <tr><td>09</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td></tr> <tr><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td></tr> <tr><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td></tr> </table>							D	S	T	Q	Q	S	S							01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	Maió/2023 23 DIAS LETIVO. <table border="1"> <tr><th>D</th><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr><td></td><td>01</td><td>02</td><td>03</td><td>04</td><td>05</td><td>06</td></tr> <tr><td>07</td><td>08</td><td>09</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td></tr> <tr><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr> <tr><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td></tr> <tr><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>							D	S	T	Q	Q	S	S		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				Junho/2023 22 DIAS LETIVOS <table border="1"> <tr><th>D</th><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>01</td><td>02</td></tr> <tr><td>03</td><td>04</td><td>05</td><td>06</td><td>07</td><td>08</td><td>09</td></tr> <tr><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td></tr> <tr><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td></tr> <tr><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>							D	S	T	Q	Q	S	S													01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																			
						01																																																																																																																																																			
02	03	04	05	06	07	08																																																																																																																																																			
09	10	11	12	13	14	15																																																																																																																																																			
16	17	18	19	20	21	22																																																																																																																																																			
23	24	25	26	27	28	29																																																																																																																																																			
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																			
	01	02	03	04	05	06																																																																																																																																																			
07	08	09	10	11	12	13																																																																																																																																																			
14	15	16	17	18	19	20																																																																																																																																																			
21	22	23	24	25	26	27																																																																																																																																																			
28	29	30	31																																																																																																																																																						
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																			
					01	02																																																																																																																																																			
03	04	05	06	07	08	09																																																																																																																																																			
10	11	12	13	14	15	16																																																																																																																																																			
17	18	19	20	21	22	23																																																																																																																																																			
24	25	26	27	28	29	30																																																																																																																																																			
01 - Dia de Cristo; De 10 a 10 - Período de Avaliação de valor 4,0; De 11 a 17 - Período de recuperação da Avaliação de valor 4,0; 15 - Sábado Letivo 18 - Encerramento do 1º bimestre; 19 - Início do 2º bimestre; 21 - Tiradentes.							01 - Dia do Trabalho; De 02 a 05 - Entrega de notas do 1º bim na Secretaria da Escola/URGE; 13 - Sábado Letivo De 08 a 12 - Envio à SEMED do relatório de desempenho dos alunos no 1º bimestre.							08 - Corpus Christi; 10 - Sábado Letivo De 19 a 23 - Período de Avaliação de valor 4,0; De 26 a 30 - Período de Recuperação da Avaliação de valor 4,0; 30 - Encerramento do 2º bimestre.																																																																																																																																											
Julho/2023 <table border="1"> <tr><th>D</th><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr><td></td><td>F</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>E</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>R</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>I</td><td>A</td><td>S</td></tr> <tr><td></td><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>							D	S	T	Q	Q	S	S		F								E								R								I	A	S		31						Agosto/2023 21 DIAS LETIVOS <table border="1"> <tr><th>D</th><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr><td></td><td></td><td>01</td><td>02</td><td>03</td><td>04</td><td>05</td></tr> <tr><td>06</td><td>07</td><td>08</td><td>09</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> <tr><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td></tr> <tr><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td></tr> <tr><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td></tr> </table>							D	S	T	Q	Q	S	S			01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			Setembro/2023 21 DIAS LETIVOS <table border="1"> <tr><th>D</th><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>01</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>02</td></tr> <tr><td>03</td><td>04</td><td>05</td><td>06</td><td>07</td><td>08</td><td>09</td></tr> <tr><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td></tr> <tr><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td></tr> <tr><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>							D	S	T	Q	Q	S	S							01							02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																			
	F																																																																																																																																																								
		E																																																																																																																																																							
			R																																																																																																																																																						
				I	A	S																																																																																																																																																			
	31																																																																																																																																																								
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																			
		01	02	03	04	05																																																																																																																																																			
06	07	08	09	10	11	12																																																																																																																																																			
13	14	15	16	17	18	19																																																																																																																																																			
20	21	22	23	24	25	26																																																																																																																																																			
27	28	29	30	31																																																																																																																																																					
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																			
						01																																																																																																																																																			
						02																																																																																																																																																			
03	04	05	06	07	08	09																																																																																																																																																			
10	11	12	13	14	15	16																																																																																																																																																			
17	18	19	20	21	22	23																																																																																																																																																			
24	25	26	27	28	29	30																																																																																																																																																			
01 a 30 - Férias 31 - Organização do Trabalho Pedagógico para o início do 2º Semestre.							01 - Início do 3º bimestre; De 02 a 04 - Entrega de Notas do 2º Bim. na Secretaria da Escola/URGE; 07 - (Re) Círio; De 08 a 11 - Envio à SEMED do relatório de desempenho dos alunos no 2º bimestre; 13 - Dia do Estudante; 15 - Adesão do Pará; 19 - Sábado Letivo 21 - (Re) Festa.							07 - Independência do Brasil/Desfile das Escolas; De 25 a 29 - Período de Avaliação de valor 4,0; 16 - Sábado Letivo																																																																																																																																											
Outubro/2023 21 DIAS LETIVOS <table border="1"> <tr><th>D</th><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr><td>01</td><td>02</td><td>03</td><td>04</td><td>05</td><td>06</td><td>07</td></tr> <tr><td>08</td><td>09</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td></tr> <tr><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td></tr> <tr><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td></tr> <tr><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>							D	S	T	Q	Q	S	S	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31					Novembro/2023 20 DIAS LETIVOS <table border="1"> <tr><th>D</th><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>01</td><td>02</td><td>03</td><td>04</td></tr> <tr><td>05</td><td>06</td><td>07</td><td>08</td><td>09</td><td>10</td><td>11</td></tr> <tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr> <tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr> <tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td></td><td></td></tr> </table>							D	S	T	Q	Q	S	S				01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			Dezembro/2023 20 DIAS LETIVOS <table border="1"> <tr><th>D</th><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>01</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>02</td></tr> <tr><td>03</td><td>04</td><td>05</td><td>06</td><td>07</td><td>08</td><td>09</td></tr> <tr><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td></tr> <tr><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td></tr> <tr><td>24/31</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td></tr> </table>							D	S	T	Q	Q	S	S							01							02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24/31	25	26	27	28	29	30
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																			
01	02	03	04	05	06	07																																																																																																																																																			
08	09	10	11	12	13	14																																																																																																																																																			
15	16	17	18	19	20	21																																																																																																																																																			
22	23	24	25	26	27	28																																																																																																																																																			
29	30	31																																																																																																																																																							
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																			
			01	02	03	04																																																																																																																																																			
05	06	07	08	09	10	11																																																																																																																																																			
12	13	14	15	16	17	18																																																																																																																																																			
19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																																			
26	27	28	29	30																																																																																																																																																					
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																			
						01																																																																																																																																																			
						02																																																																																																																																																			
03	04	05	06	07	08	09																																																																																																																																																			
10	11	12	13	14	15	16																																																																																																																																																			
17	18	19	20	21	22	23																																																																																																																																																			
24/31	25	26	27	28	29	30																																																																																																																																																			
De 02 a 06 - Período de Recuperação da Avaliação de valor 4,0; 12 - Nossa Senhora Aparecida/Dia das crianças; 16 - Encerramento do 3º Bimestre; 15 - Dia do Professor; 17- Início do 4º Bimestre De 17 a 24 Entrega de Notas do 3º Bim. na Secretaria da Escola/URGE; De 25 a 31 - Envio à SEMED do relatório de desempenho dos alunos no 3º bimestre 28 - Dia do Servidor Público.							02 - Finados 15 - Proclamação da República 20 - Consciência Negra 189 - Sábado Letivo							De 11 a 15 - Período de Avaliação de valor 4,0; 24 - Aniversário da cidade 25 - Natal De 18 a 22 - Período de Recuperação da Avaliação de valor 4,0; De 26 a 28 - Recolhimento dos Livros De 26 a 28 - Entrega de Notas do 4º Bim. na Secretaria da Escola/URGE 29 - Entrega de Diários na Sec. Da Escola/URGE; 29 - Encerramento do 4º Bimestre e do Ano Letivo De 02 a 05/01/2024 - Envio à SEMED do relatório de desempenho dos alunos no 4º bimestre e relatório geral.																																																																																																																																											
LEGENDA																																																																																																																																																									
Férias dos Professores				Jornada Pedagógica das Escolas				Início/Término do Ano letivo				Início/Término dos Bimestre				Feriados				Sábados Letivos				Lotação dos Profissionais da Educação																																																																																																																																	

ANEXO DO CALENDÁRIO LETIVO 2023

OBS. Cada instituição de ensino fará as adequações necessárias para cumprimento dos 200 dias conforme Calendário Letivo 2023.

BIMESTRES	QUANTIDADE DE DIAS	PERÍODO	SABADOS LETIVOS	OBSERVAÇÃO
1º BIMESTRE	45 dias	13/02/2023 a 18/04/2023	15/04/2023	Total de dias letivos: 200 dias letivos.
2º BIMESTRE	52 dias	19/04/2023 a 30/06/2023	10/06/2023 e 13/05/2023	
3º BIMESTRE	52 dias	01/08/2023 a 16/10/2023	19/08/2023 e 16/09/2023	
4º BIMESTRE	51 dias	17/10/2023 a 29/12/2023	18/11/2023	

1º BIMESTRE				
1º BIM	PERÍODO DE AVALIAÇÕES (da Avaliação de valor 4,0)	PERÍODO DE RECUPERAÇÃO (da Avaliação de valor 4,0)	ENTREGA DE NOTAS À SECRETARIA DA ESCOLA/URGE	SABADOS LETIVOS
Início: 13/02 Término: 18/04 Fevereiro: 10 Dias Letivos Março: 23 Dias Letivos Abril: 12 Dias Letivos TOTAL DE DIAS LETIVOS: 45	03/04 a 10/04	11/04 a 17/04	02/05 a 05/05	15/04/2023
De 08/05 a 12/05 – Envio à SEMED do relatório de desempenho dos alunos no 1º bimestre.				
2º BIMESTRE				
2º BIM	PERÍODO DE AVALIAÇÕES (da Avaliação de valor 4,0)	PERÍODO DE RECUPERAÇÃO (da Avaliação de valor 4,0)	ENTREGA DE NOTAS À SECRETARIA DA ESCOLA/URGE	SABADOS LETIVOS
Início: 19/04 Término: 30/06 Abril: 07 Dias Letivos Maio: 23 Dias Letivos Junho: 22 Dias Letivos TOTAL DE DIAS LETIVOS: 52	19/06 a 23/06	26/06 a 30/06	02/08 a 04/08	10/06/2023 e 13/05/2023
De 08/08 a 11/08 - Envio à SEMED do relatório de desempenho dos alunos no 2º bimestre.				
3º BIMESTRE				
3º BIM	PERÍODO DE AVALIAÇÕES (da Avaliação de valor 4,0)	PERÍODO DE RECUPERAÇÃO (da Avaliação de valor 4,0)	ENTREGA DE NOTAS À SECRETARIA DA ESCOLA/URGE	SABADOS LETIVOS
Início: 01/08 Término: 16/10 Agosto: 21 Dias Letivos Setembro: 21 Dias Letivos Outubro: 10 Dias Letivos TOTAL DE DIAS LETIVOS: 52	25/09 a 29/09	02/10 a 06/10	23/10 a 27/10	19/08/2023 e 16/09/2023
De 25/10 a 31/10 – Envio à SEMED do relatório de desempenho dos alunos no 3º bimestre.				
4º BIMESTRE				
4º BIM	PERÍODO DE AVALIAÇÕES (da Avaliação de valor 4,0)	PERÍODO DE RECUPERAÇÃO (da Avaliação de valor 4,0)	ENTREGA DE NOTAS À SECRETARIA DA ESCOLA/URGE	SABADOS LETIVOS
Início: 17/10 Término: 29/12 Outubro: 11 Dias Letivos Novembro: 20 Dias Letivos Dezembro: 20 Dias Letivos TOTAL DE DIAS LETIVOS: 51	11/12 a 15/12	18/12 a 22/12	26/12 a 28/12	18/11/2023
29/12 – Entrega de Diários na Sec. Da Escola/URGE.				
De 02/01 a 05/01/2024 – Envio à SEMED do relatório de desempenho dos alunos no 4º bimestre e relatório geral.				

EVENTOS DA SEMED - ANO 2023		
ORDEM	EVENTOS	DATAS PREVISTAS
1.	Dia Mundial da Água	22/03/2023
2.	Dia Internacional da Mulher	08/03/2023
3.	Seminário sobre Educação Indígena	18 e 19 / 04/2023
4.	Semana do Meio Ambiente	05 a 09/06/2023
5.	Semana da Pátria	01 a 07/09/2023
6.	Jogos Intercolegiais	10/2023
7.	Dia do professor e Servidores Públicos – Premiação	10/2023
8.	Evento Literário	10/2023
9.	Semana do Bebê	11/2023
10.	Mostra de Boas Práticas Pedagógicas	12/2023
11.	Publicação de Livros e outros materiais didáticos	12/2023
12.	Sarau Natalino	12/2023

OBS: Todas as escolas da área rural devem desenvolver atividades pedagógicas para cada evento elencado e registrar tais momentos.
Os eventos promovidos pela Secretaria de Educação/DEBAR serão encaminhadas as orientações/regulamento para ciência e participação das escolas.


 Luciene Maria da Silva
 Diretora de Educação Básica
 Área Rural - Port. Nº 1947/2021
 SEMED - Orxímlná - Pará

ANEXO E

Comunicado aos pais – alteração no horário das aulas em função das condições climáticas

ESCOLA MUN. DE EDUC. INF. E ENS. FUND. SÃO FRANCISCO DE CANINDÉ

COMUNICADO

A Direção da Escola São Francisco de Canindé no uso das atribuições que lhes são conferidas e, **Considerando** as condições climáticas, forte calor no período da tarde que está afetando de maneira direta o bom andamento dos trabalhos escolares, prejudicando o andamento das aulas, e contribuindo para a incidência de problemas de saúde;

Considerando as dificuldades de acesso à escola por parte dos alunos que moram mais distante da escola;

COMUNICA QUE:

A partir do dia 27 de setembro de 2023, o horário de funcionamento da Escola São Francisco de Canindé será organizado da seguinte forma:

TURNO DA MANHÃ		
ENTRADA	8h:00	Observação
2ª AULA	8h:35	As horas aulas terão a duração de 35 minutos
3ª AULA	9h:10	
RECREIO	Dàs 9h:45 às 10h:00	
4ª AULA	10h:00	
5ª AULA	10h:35	
6ª AULA	11h:10	
SAÍDA	11h:45	

FUNCIONAMENTO DO TURNO DA TARDE		
ENTRADA	Recreio	SAÍDA
12h:00	Dàs 13h:30 às 13h:45	15h:00

ANEXO F

Resolução Nº 004, de 4 de outubro de 2010



PREFEITURA MUNICIPAL DE ORIXIMINÁ
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ORIXIMINÁ – COMEO
Leis Nº. 6.072, de 17/12/1997, Nº. 6.089, de 02/12/1998 e Nº. 6.955, de 21/12/2006

RESOLUÇÃO Nº. 004 DE 4 DE OUTUBRO DE 2010.

Regulamenta a implantação e a efetivação do Ensino em Ciclos de Aprendizagem nos Anos Iniciais das Escolas do Campo, das Águas e das Florestas, no âmbito do município de Oriximiná – PA.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ORIXIMINÁ – PARÁ, no uso de suas atribuições e amparado nos arts. 22 e 23 da Lei nº. 9.394/96, nos arts. 50 e 51 da Lei Municipal nº. 6.965, de 21 de dezembro de 2006, no inciso I do art. 96 da Resolução nº. 001, de 05 de janeiro de 2010, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará,

RESOLVE PROMULGAR A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

Art. 1º Regularizar a implantação do Ensino em Ciclos de Aprendizagem nos Anos Iniciais nas Escolas do Campo, das Águas e das Florestas no município de Oriximiná.

Art. 2º O Ensino em Ciclos de Aprendizagem constitui-se em um modelo educacional diferenciado, visando atenuar as desigualdades que obstaculizam o desenvolvimento humano de todos os educandos, favorecendo o desenvolvimento de competências e de aprendizagens em que se fundamentam a vida social.

Art. 3º O Ensino em Ciclos de Aprendizagem nos Anos Iniciais deve ser organizado em duas etapas:

- I- O Ciclo I corresponde aos 1.ºs, 2.ºs e 3.ºs anos do Ensino Fundamental; e
- II- O Ciclo II corresponde aos 4.ºs e 5.ºs anos do Ensino Fundamental.

CICLO	ANOS	FASES	TURMAS/IDADE	FASES DO DESENVOLVIMENTO	TURMAS DE ACELERAÇÃO
I Ciclo	1º 2º 3º	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	Turmas de 06 anos Turmas de 07 anos Turmas de 08 anos	• Infância	Maiores de 09 anos
II Ciclo	4º 5º	1ª Fase 2ª Fase	Turmas de 09 anos Turmas de 10 anos	• Final da Infância • Início da Pré-Adolescência	Maiores de 12 anos



PREFEITURA MUNICIPAL DE ORIXIMINÁ
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ORIXIMINÁ –COMEO
Leis N.º. 6.072, de 17/12/1997, N.º. 6.089, de 02/12/1998 e N.º. 6.955, de 21/12/2006

Art.4º O atendimento às demandas das Escolas do Campo, das Águas e das Florestas do Município de Oriximiná pode ser organizado, em condições especiais de insuficiência de número de alunos, em:

I- Multiciclado: junção de dois Ciclos de Formação diferentes na mesma turma; e

II- Multiano: junção de dois ou mais anos enturmados no mesmo Ciclo de

Formação. Art.5º A progressão do aluno no Ciclo de Formação deve ser:

I- automática, nas duas primeiras fases do primeiro Ciclo e na primeira fase do segundo Ciclo, mesmo sem o alcance integral de avaliação mínima das competências esperadas no processo de ensino-aprendizagem; e

II- continuada, em que possibilita ao aluno avanços entre Ciclos de Formação e/ou entre outras formas de organização educacional.

Art.6º A retenção do aluno se dá:

I- por insuficiência de frequência mínima exigida no inciso VI do art. 24 da Lei N.º. 9.394/96, de setenta e cinco por cento do total de aulas no final de cada ciclo; e

II- no final da terceira fase do primeiro Ciclo de Formação e/ou no final da segunda fase do segundo Ciclo de Formação, quando não apresentar rendimento mínimo das competências e das habilidades estabelecidas para o Ciclo de Formação, de forma suficiente, nos domínios da escrita, da leitura, do reconhecimento e da interpretação dos gêneros textuais, assim como dos conhecimentos básicos nas quatro operações matemáticas.

Art. 7º Para efeito de composição das turmas de cada Ciclo de Formação, as matrículas obedecem aos critérios:

I- da faixa etária, de acordo com o Quadro Demonstrativo apresentado no Art. 3º desta Resolução;

II- a pluralidade de saberes e a diversidade cultural, a maturidade intelectual e afetiva e a multiplicidade de experiências cognitivas dos grupos de alunos; e

III- a consideração da vivência e do aproveitamento escolar anterior.

Art. 8º A avaliação no Ensino de Formação em Ciclo é concebida de forma processual, participativa, formativa, cumulativa, diagnóstica e redimensionadora da ação pedagógica, devendo sua percepção ser construída de modo a caracterizar:



PREFEITURA MUNICIPAL DE ORIXIMINÁ
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ORIXIMINÁ – COMEO
Leis N°. 6.072, de 17/12/1997, N°. 6.089, de 02/12/1998 e N°. 6.955, de 21/12/2006

- I- a observância às competências propostas;
- II- a reorientação de estudos para os alunos com dificuldade de aprendizagem; e
- III- o acompanhamento processual a respeito do desenvolvimento do educando.

Parágrafo único. A avaliação é realizada por relatório e parecer final, em cada ano, como orientação e para o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem nos anos subsequentes.

Art. 9º As observâncias avaliativas do desenvolvimento do aluno devem ser orientadas com base nos aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor e sócio-educativas-culturais, requeridos para cada aluno/a, em cada fase e área de conhecimento, com registros e procedimentos claramente descritos e de domínio comum dos/as envolvidos/as.

Art. 10 A sistemática de avaliação do processo ensino-aprendizagem deve ser definida no Regimento Interno, assim como no Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Art. 11 A Proposta Político-Pedagógica deve contemplar programas de formação continuada para os profissionais da educação das Escolas do Campo, das Águas e das Florestas, assim como mencionar as iniciativas e as atividades realizadas na Instituição, ou por meio de cooperação e/ou de convênios com outras Instituições.

Art. 12 Os processos de Autorização e de Reconhecimento da Escola do Campo, das Águas e das Florestas cumprem as normas vigentes.

Art. 13 A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos retroativos ao primeiro dia do mês de janeiro do ano de 2009.

Conselho Municipal de Educação de Oriximiná-Pará – COMEO, dia 4 de outubro de 2010.

Antônio Gonçalves Lima
 Presidente do COMEO
 Decreto nº. 268/2009

ANEXO G

Resolução Nº 033 de 30 de setembro de 2019



PREFEITURA MUNICIPAL DE ORIXIMINÁ
 CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ORIXIMINÁ – COMEO
 LEIS MUNICIPAIS Nº 6.072 DE 17-12-1997, Nº 6.089 DE 02-12-1998
 E Nº 6.955 DE 21-12-2006

RESOLUÇÃO Nº. 033 DE 30 DE SETEMBRO DE 2019

REVOGA OS DISPOSITIVOS da **Resolução Nº. 004, de 4 de outubro de 2010**, que versa sobre a implantação e a efetivação do Ensino em Ciclos de Aprendizagem nos Anos Iniciais das Escolas do Campo, das Águas e das Florestas, no âmbito do município de Oriximiná – PA, assim como da **Resolução Nº. 032, de 28 de novembro de 2012**, que também aborda acerca da implantação e da efetivação do Ensino em Ciclos de Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas Escolas da zona urbana do Município de Oriximiná-Pará, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ORIXIMINÁ – PARÁ (COMEO), usando de suas atribuições conferidas pela Lei Municipal Nº 6.955, de 21 de dezembro de 2006, e de acordo com a decisão do Plenário, em Reunião realizada no dia 30-9-2019 (PROCESSO Nº. 023/2014-COMEIO E PARECER Nº. 004/2019-JFMG-AT/COMEO),

RESOLVE:

Art. 1º Revogar o inciso II do art. 3º da Resolução Nº. 004/2010-COMEIO.

Art. 4º (...)

II- (Revogado).

Art. 2º Revogar o inciso II do art. 3º da Resolução Nº. 032/2012-COMEIO.

Art. 4º (...)

II- (Revogado).

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ORIXIMINÁ – PARÁ (COMEO), Oriximiná – Pará, 30 de setembro de 2019.

ANEXO H

Portaria de Lotação Nº 011/2022 de 22 de dezembro de 2022



Portaria Nº. 011/2022 de 20 de dezembro de 2022/GAB/SEMED/ORIXIMINÁ-PARÁ.

Estabelece Normas, Procedimentos, Cronograma para Lotação 2023 das Escolas/Unidade Regional de Gestão Escolar – URGE do Sistema Municipal de Ensino de Oriximiná – Pará – SMEO que ofertam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos – EJA – Regular/Modular e a Educação Especial.

O **Secretário Municipal de Educação de Oriximiná – Pará**, no uso de suas atribuições legais conferidas no § 2º do art. 72, combinado com o inciso XXIII do art. 68 da Lei Orgânica do Município de Oriximiná – Pará, assim como dispõem os incisos I e XV do art. 15 da Lei Nº 6.955, de 21 de dezembro de 2006, e,

CONSIDERANDO

- A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;
- A Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- A Lei Nº 8.764, de 24 de junho de 2015, que dispõe sobre o Plano Municipal de Educação decênio 2015-2025;
- A Lei Federal de Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas alterações;
- A Lei Federal de Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências;
- A Resolução Nº 1, de 27 de março de 2008 Ministério da Educação – MEC/Conselho Nacional de Educação – CNE/Câmara de Educação Básica – CEB, que define os profissionais do magistério;
- A Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o Piso Salarial dos docentes da Educação Básica;
- A Resolução Nº 6, de 20 de outubro de 2010 MEC/CNE/CEB, que define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, conforme Parecer CNE/CEB Nº 2/2018, aprovado em 13/09/2018;
- A Lei Federal de Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de estudante em decorrência de sua deficiência e suas regulamentações;
- A Lei Municipal de Nº 6.955 de 21 de dezembro de 2006, que componente curricular a organização do Sistema de Ensino do Município de Oriximiná – Pará – SMEO;
- A Resolução de Nº 002, de 28 de abril de 2008 MEC/CNE/CEB, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;
- A Lei Municipal de Nº 7.315, de 12 de agosto de 2010, que dispõe do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Público e dos Trabalhadores da Educação do Município de Oriximiná;
- Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009 MEC/CNE/CEB, que institui Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial;



- Resolução Nº 304, de 25 de maio de 2017, que altera a Resolução Nº 001/2010, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicada à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará;
- A Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 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;
- A Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena";
- As Resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE, do Conselho Estadual de Educação – CEE e Conselho Municipal de Educação de Oriximiná – Pará – COMEO;
- A Portaria Nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, que institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal;
- A Portaria Nº 4, de 4 de janeiro de 2018, que institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as escolas no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos iniciais do Ensino Fundamental;
- A Portaria Nº 1.248, de 27 de novembro de 2018, que institui o Programa Escola do Adolescente para atender os alunos de 6º ao 9º ano com a finalidade de contribuir para a melhoria do desempenho dos adolescentes em língua portuguesa, língua inglesa, ciências e matemática, por meio de acompanhamento pedagógico específico.
- Os objetivos da educação que visam ao desenvolvimento pleno da pessoa e à formação de cidadãos críticos, participativos e solidários, garantindo o acesso e a permanência dos alunos;
- A Lei Federal Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política de proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo e altera o § 3º do art. 98 da Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990;
- A Nota Técnica Nº 03, de 28 de fevereiro de 2011 - MEC/SEESP/GAB, que trata dos direitos à Educação e ao Atendimento Educacional Especializado a estudantes com deficiência com 18 anos ou mais;
- Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);
- A paralisação das aulas no município de Oriximiná em março de 2020 devido à Pandemia da COVID – 19 e as orientações da Organização Mundial da Saúde, as atividades letivas não têm previsão de retorno;
- O Decreto Nº. 097, de 06 de julho de 2020 que institui o plano de retomada das atividades públicas, econômicas e sociais no município de Oriximiná – retomaoriximiná, dispondo sobre a retomada segura das atividades públicas, econômicas e sociais, por meio da aplicação de medidas de distanciamento controlado e protocolos para reabertura gradual e funcionamento dos diversos segmentos, revogando o Decreto Nº. 073, de 22 de maio de 2020 e o Decreto Nº. 087 de 15 de junho de 2020 e dá outras providências;
- O Decreto Nº. 122, de 29 de julho de 2020 que institui o protocolo de retorno das Atividades Pedagógicas Não Presenciais da Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná-SEMED, e dá outras providências;
- O Decreto Nº. 208, de 19 de dezembro de 2020 que altera, atualiza e complementa o Decreto Nº. 097/2020 de 06 de julho de 2020, e dá outras providências;
- Decreto Nº 133, de 14 de janeiro de 2021, que dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (COVID-19) no âmbito do município de Oriximiná, e dá outras providências.





RESOLVE:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Fortalecer o processo de democratização, descentralização e autonomia da Gestão Educacional de cada escola do Sistema de Ensino do Município de Oriximiná.

Art. 2º A lotação de pessoal integrante dos cargos e funções do Magistério Público e dos Trabalhadores da Educação Municipal, previsto na Lei de Nº. 7.315/2010, será realizada mediante a oferta gerada pelas Unidades Escolares, a demanda das Unidades Regionais de Gestão Escolar - URGE e demais unidades administrativas.

Art. 3º A jornada de trabalho dos docentes em efetivo exercício será fixada em cada escola em regime de:

I. 20 (vinte) e 40 (quarenta) horas/semanais para os docentes que atuam na Educação Infantil e nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, obedecendo ao limite de 25% (vinte e cinco por cento) de horas suplementares, respeitando o direito paritário do total de profissionais por área; e

II. 20 (vinte), 30 (trinta) e 40 (quarenta) horas/semanais para os docentes que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, respeitando o direito paritário do total de profissionais por área;

§ 1º As horas pedagógicas são as destinadas à preparação e avaliação de trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à busca de aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola e em conformidade à Resolução Nº. 007/2012 do Conselho Municipal de Educação de Oriximiná - COMEO.

Art. 4º A lotação dos servidores relacionados no art. 2º constitui ato discricionário da Administração e será efetivada mediante a oferta gerada pelas Unidades Escolares, a demanda das Unidades Regionais de Gestão Escolar-URGE e demais unidades administrativas, com ciência do representante legal de cada Escola Municipal, autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná.

§ 1º A lotação dos professores será, prioritariamente, nos componentes curriculares constantes na Matriz Curricular, respeitando-se a formação adequada do professor para cada componente curricular, em conformidade ao Parecer Nº 001/2011-CPA/COMEO de tal forma que nenhuma sala de aula fique desprovida de professor.

§ 2º Para a implementação no Sistema Municipal de Ensino serão consideradas e avaliadas as propostas educacionais compatíveis com as condições técnicas e pedagógicas da escola, de acordo com os seguintes níveis, etapas e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação do Campo (incluindo a Educação Escolar Indígena e Quilombola) e Educação Especial.

Parágrafo único. A mudança de lotação de Professores e/ou demais servidores do quadro dos Trabalhadores da Educação Municipal, durante o ano letivo, será analisada e autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná, respeitando as especificidades e leis vigentes.

Art. 5º A lotação dos servidores no ano letivo de 2023 será realizada por Escola/URGE, conforme o cronograma disposto no Anexo V desta Portaria, observando os prazos e respeitando as especificidades da Área Rural.

Art. 6º A lotação da escola somente será efetivada mediante a apresentação de todos os documentos, abaixo relacionados, na Diretoria Administrativa da Secretaria Municipal de Educação, no dia e hora conforme disposto no Cronograma:

- I. Mapa de Lotação (modelo em anexo);
- II. Declaração para a Efetivação da Lotação do Professor, devidamente assinada pelo gestor da Unidade Escolar (modelo em anexo);
- III. Declaração de Compatibilidade de Horário (modelos em anexo);
- IV. Declaração de Vínculo (modelo em anexo);



- V. Lista de Assinatura do Pai, Mãe ou Responsável legal do aluno por turma (do Sistema I-educar);
- VI. Ficha Funcional do Servidor (preenchida no Sistema I-educar); e
- VII. Relatório das atividades desenvolvidas do(a) professor(a) lotado(a) na Sala de Leitura/Espaço Pedagógico (caso haja docente lotado nesses espaços).

CAPÍTULO II DA ORGANIZAÇÃO DA LOTAÇÃO NA ÁREA URBANA

Art. 7º Para definir a lotação de Professores será considerado o número de alunos para formação de turmas, obedecendo os seguintes critérios:

I. Educação Infantil:

- a) Creche (Maternal II - 3 anos): 1 (um) Professor para cada turma de 15 (quinze) alunos;
- b) Pré-escola I (04 anos): 1 (um) Professor para cada turma de 20 (vinte) alunos; e
- c) Pré-escola II (05 anos): 1 (um) Professor para cada turma de 25 (vinte e cinco) alunos.

II. Ensino Fundamental Anos Iniciais - (Ciclo da Alfabetização):

- a) 1º ano: 1 (um) professor para cada turma de 20 (vinte) alunos; e
- b) 2º e 3º anos: 1 (um) professor para cada turma de 25 (vinte e cinco) a 30 (trinta) alunos.

III. Ensino Fundamental Anos Iniciais:

- a) 4º e 5º anos: 1 (um) professor para cada turma de 30 (trinta) a 35 (trinta e cinco) alunos.

IV. Ensino Fundamental Anos Finais:

- a) 6º ano: as turmas devem ser constituídas de 35 (trinta e cinco) alunos;
- b) 7º, 8º e 9º anos: as turmas devem ser constituídas de 35 (trinta e cinco) a 40 (quarenta) alunos; e
- c) No que tange às classes inclusivas, deve haver redução em, no máximo, 15% (quinze por cento) do número total de alunos da classe, podendo incluir na turma até 3 (três) com a mesma deficiência, dependendo de sua especificidade. Este número de alunos pode ser ampliado até 50% (cinquenta por cento), caso as deficiências não apresentem comprometimento cognitivo. A formação das turmas com alunos público-alvo da Educação Especial deve considerar o art. 7º desta Portaria.

§ 1º Só pode ser aberta uma nova turma após o limite de alunos da turma anterior constituída aplicando-se aos incisos I, II, III e IV. As turmas formadas devem ser validadas pelo Secretário Municipal de Educação;

§ 2º O aluno tem direito a matricular-se em qualquer escola, em qualquer etapa de ensino, em conformidade a Resolução nº 6, de 20 de outubro de 2010 MEC/CNE/CEB - Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, conforme Parecer do CNE/CEB Nº: 2/2018; e

§ 3º A matrícula do aluno não pode ficar condicionada a repetência, faixa etária, inadimplência documental e preconceito, sob pena de os Dirigentes Escolares responderem a processos administrativos.

Parágrafo único. O número de alunos por turma pode ser acrescido em 25% (vinte e cinco por cento) do limite estabelecido por oferta de ensino, respeitando a capacidade física de cada sala de aula.

V. Educação de Jovens e Adultos – EJA:

- a) 1ª e 2ª etapas: as turmas devem ser constituídas de 35 (trinta e cinco) alunos;
- b) 3ª e 4ª etapas: as turmas devem ser constituídas de 40 (quarenta) alunos; e
- c) Os professores lotados na EJA devem, prioritariamente, atender a essa modalidade de ensino.

§ 1º Os alunos de 15 (quinze) anos matriculados, excepcionalmente, no turno da noite devem ter autorização dos pais (por escrito) e no caso de trabalho apresentar declaração do empregador;

§ 2º As escolas podem formar turmas de Educação de Jovens e Adultos diurnas e noturnas devidamente autorizadas pela Secretaria Municipal de Educação; e





§ 3º A Secretaria Municipal de Educação também pode ofertar a Educação de Jovens e Adultos por outras formas de organização de acordo com a legislação vigente.

Art. 8º As Escolas Polo que irão fazer o Atendimento Educacional Especializado – AEE devem realizar, obrigatoriamente, a segunda matrícula dos alunos público-alvo do AEE da própria Instituição, bem como dos alunos com deficiência encaminhados por outra Instituição ou pelo Serviço de Atendimento Especializado da Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

§ 1º O aluno com deficiência(s) deve ser matriculado em qualquer escola Regular do Sistema Municipal de Ensino – SMEO.

§ 2º O Atendimento Educacional Especializado – AEE será realizado nas escolas Polos em Sala de Recursos Multifuncionais e no contraturno, respeitado o número limite de alunos, por atendimento, considerando a(s) deficiência(s) apresentada(s) por esses discentes.

§ 3º O aluno com deficiência(s) tem direito a duas matrículas: uma na classe de Ensino Regular; outra, em Sala de Recursos Multifuncionais das escolas polos de funcionamento de atendimento educacional especializado do Sistema Municipal.

Art. 9º Classes Inclusivas: deve, dentro das possibilidades, obedecer às orientações de agrupamento especificadas no art. 87 da Resolução Nº. 001/2010 do CEE, evitando a enturmação de alunos com deficiências diferentes considerando a qualificação abaixo especificada para cada deficiência.

I. Auditiva – 04;

II. Visual – 04;

III. TEA – 01;

IV. Múltipla – 01;

V. Física – 03;

VI. Surdo-cegueira – 01; e

VII. Intelectual/Síndrome Down – 02.

Parágrafo único. No período de integração inicial das aulas, se houver identificação de aluno com deficiência, encaminhá-lo à Divisão de Atendimento Educacional Especializado da Secretaria Municipal de Educação, não havendo obrigatoriedade de apresentação de laudo médico neste ato.

Art. 10 A jornada de trabalho dos Docentes, Especialistas em Educação, Secretário Educacional, Docentes na Função de Diretor e de Vice-Diretor, na Função de Coordenador Educacional ou nas Funções de Suporte Pedagógico direto ao exercício da docência, entendidas nos termos do que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, será fixada em cada escola, observando aos seguintes critérios:

I. 20 (vinte) até 40 (quarenta) horas semanais para os Docentes que atuam na Educação Infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos;

II. 20 (vinte) e/ou 40 (quarenta) horas semanais para os Docentes que atuam na sala de recursos multifuncionais em Atendimento Educacional Especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial;

III. Os professores lotados nas Salas de Recursos Multifuncionais devem ter formação em Licenciatura Plena em Educação Especial ou Pós-Graduação em Educação Especial ou em Educação inclusiva ou Cursos em Atendimento de Educação Especializado – AEE, com carga horária a partir de 180h;

IV. 30 (trinta) horas semanais para o Secretário Educacional;

V. 40 (quarenta) horas semanais para o Especialista em Educação e para os que atuam como Coordenador pedagógico; e

VI. Os Docentes ou Especialistas em Educação que atuam na Função de Diretor e de Vice-Diretor nas Escolas do Sistema Municipal de Ensino de Oriximiná – SMEO terão carga horária:

a) de 40 (quarenta) horas semanais que devem ser cumpridas em 8 (oito) horas diárias efetivas no exercício da função.



Art. 11 A lotação de Professores deve observar os seguintes critérios:

- I. Independentemente do número de vínculos, a lotação será preferencialmente em uma escola, obedecida à carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 40 (quarenta) horas semanais, se houver necessidade; e
- II. Nos casos excepcionais, poderá ser disponibilizada carga horária a mais para o professor, com aulas suplementares, desde que autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná.

Parágrafo único. O exercício da docência nas Escolas do Sistema Municipal de Ensino da Área Urbana deve ocorrer em conformidade ao Parecer Nº. 001/2012 expedido pelo Conselho Municipal de Educação – COMEO.

Art. 12 A lotação de Especialistas em Educação nas Funções de Suporte Pedagógico direto ao exercício da docência deve obedecer aos seguintes critérios:

- I. 1 (um) para cada escola que atenda de 300 (trezentos) a 600 (seiscentos) alunos; e
- II. 2 (dois) para cada escola que atenda de 601 (seiscentos e um) a 1200 (mil e duzentos) alunos.

Art. 13 A lotação de Diretor e Vice-Diretor das Escolas de Educação Infantil obedecerá aos seguintes critérios:

- I. 1 (um) Diretor para cada escola com no mínimo 150 (cento e cinquenta) alunos; e
- II. 1 (um) Diretor e 1 (um) Vice-Diretor para as escolas que atendam no mínimo 300 (trezentos) alunos.

Art. 14 A lotação de Diretor e Vice-Diretor das Escolas de Ensino Fundamental da Área Urbana obedecerá aos seguintes critérios:

- I. 1 (um) Diretor para cada escola com no mínimo 300 (trezentos) alunos;
- II. 1 (um) Vice-Diretor para cada escola que funcione em mais de um turno, atendendo até 500 (quinhentos) alunos; e
- III. 2 (dois) Vice-Diretores para cada escola que funcione em dois ou mais turnos, atendendo de 501 (quinhentos e um) a 1.200 (mil e duzentos) alunos.

Art. 15 Docentes lotados em Espaços Pedagógicos, Programas e Projetos Especiais:

- I. será exigida habilitação correspondente à natureza do ambiente, do programa ou projeto.
 - a) A lotação em Biblioteca Escolar ou Sala de Leitura só pode ser efetivada para professor com Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, pedagogos ou professores com formação correspondente a natureza do ambiente, condicionado ao efetivo funcionamento do espaço e apresentação de projetos devidamente encaminhados à Diretoria de Educação Básica para validação e apresentação de relatórios trimestrais;
 - b) Independente do número de vínculos, a lotação será preferencialmente em uma só escola, obedecida a carga horária mínima de 20 (vinte) horas/semanais;
 - c) A permanência de servidores lotados nos espaços pedagógicos especiais, programas e/ou projetos fica condicionada à avaliação semestral do desempenho do projeto pelos Técnicos da Diretoria de Ensino a que pertencem com apresentação de um relatório das atividades desenvolvidas, observando-se as propostas que constam no Projeto Político Pedagógico da Escola; e
 - d) No dia da Lotação, deverá ser entregue o referido relatório.

Art. 16 A lotação de servidores em atividades de secretaria deve obedecer aos seguintes critérios:

I. Secretário(a) Educacional:

- a) 1 (um) Secretário(a) Educacional para cada Unidade escolar Urbana; e
- b) 1 (um) Secretário(a) Educacional para cada Unidade Regional de Gestão Educacional – URGE, conforme quantidade de aluno, desde que autorizado pelo secretário municipal de educação.

Parágrafo único. Em situação excepcional, as atividades de que trata o *caput* deste artigo podem ser desenvolvidas por docentes, autorizadas pelo Conselho Municipal de Educação – COMEO.



Art. 17 A lotação de servidores em atividades administrativas e de apoio operacional deve obedecer aos seguintes critérios:

I. Agente Educacional:

- a) 1 (um) para cada escola com até 500 (quinhentos) alunos;
- b) 1 (um) por turno de funcionamento nas escolas a cada 500 (quinhentos) alunos;
- c) 1 (um) além do previsto nas alíneas acima, para atuar no arquivo das escolas de pequeno e médio porte; e
- d) 2 (dois) além do previsto nas alíneas "a" e "b", para atuar no arquivo das escolas de grande porte.

§ 1º A Jornada de trabalho será de 200 (duzentas) horas.

II. Agente de Zeladoria:

- a) 1 (um) a cada 6 (seis) dependências existentes nas escolas, observados os turnos da manhã, tarde e noite; e
- b) 1 (um) para cada turno que atendam alunos com transtornos globais do desenvolvimento, autismo e deficiências múltiplas, além do previsto na alínea anterior.

III. Agente de Alimentação:

- a) 1 (um) e/ou dois para cada escola que atenda até 300 (trezentos) alunos;
- b) até 4 (quatro) para cada escola que atenda de 301 (trezentos e um) a 700 (setecentos) alunos; e
- c) até 6 (seis) para cada escola que atenda de 701 (setecentos e um) a 1200 (mil e duzentos) alunos, e/ou em 3 (três) turnos.

§ 2º A Jornada de trabalho para os cargos de que trata o inciso II e III será de 200 (duzentas) horas mensais.

IV. Vigia - Área Urbana:

- a) 2 (dois) para unidades escolares de pequeno e médio porte; e
- b) 4 (quatro) para unidades escolares de grande porte.

§ 3º A Jornada que trata o inciso IV será de 180 (cento e oitenta) horas mensais, devendo ser cumpridas em escala de revezamento de 12 (doze) horas de trabalho por 36 (trinta e seis) de descanso.

V. Agente de Portaria

- a) 2 (dois) para cada unidade escolar.

Parágrafo Único. A Jornada que trata o inciso V será de 200 horas mensais, devendo ser cumpridas em escala de revezamento de 12 (doze) horas de trabalho por 24 (vinte e quatro) de descanso.

CAPÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO DA LOTAÇÃO NA ÁREA RURAL

Art. 18 A lotação dos servidores da Educação da Área Rural será efetivada mediante a oferta gerada pelas Unidades Escolares, a demanda das Unidades Regionais de Gestão Escolar - URGE e demais unidades administrativas com ciência do representante legal de cada Escola municipal, autorizada pela Secretaria de Educação de Oriximiná.

I. Educação Infantil:

- a) 1 (um) professor para cada turma conforme portaria de matrícula vigente.

§ 1º Para as especificidades relativas à Educação Infantil será lotado um professor para turma de 15 (quinze) alunos, constituída por crianças de 3, 4 e 5 anos.

§ 2º As crianças de três (3) anos de idade só podem ser matriculadas, desde que residam na mesma comunidade e não necessitem de transporte escolar.

II. Ensino Fundamental – Ciclo, Anos e Multianos:

- a) um professor para cada turma conforme portaria de matrícula vigente.

7



III. Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano.

a) um professor para cada um e/ou mais de um componente curricular em conformidade ao Parecer Nº 001/2011 expedido pelo Conselho Municipal de Educação – COMEO.

IV. Educação de Jovens e Adultos – EJA – Área Rural

a) um professor para cada um e/ou mais de um componente curricular em conformidade ao Parecer Nº 001/2011 expedido pelo Conselho Municipal de Educação – COMEO.

Art. 19 A jornada de trabalho dos Docentes, Secretário Educacional, Docentes na Função de Diretor e de Vice-Diretor, na Função de Coordenador Educacional ou na Função de Coordenador Pedagógico com apoio direto ao exercício da docência, entendidas nos termos da Lei nº. 14.113/2020, em efetivo exercício, será fixada em cada escola, observando aos seguintes critérios:

I - 20 (vinte) até 40 (quarenta) horas/semanais para os Docentes que atuam na Educação Infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos;

II - 30 (trinta) horas semanais para o Secretário Educacional; e

III - Os Docentes que atuam na Função de Diretor e de Vice-Diretor, na Função de Coordenador Educacional e de Coordenador Pedagógico nas Escolas do Sistema Municipal de Ensino de Oriximiná – SMEO, na Educação da Área Rural, terá carga horária:

a) 30 (trinta) horas/semanais, que devem ser cumpridas em 6 (seis) horas diárias efetivas no exercício da função;

b) e/ou de 40 (quarenta) horas semanais que devem ser cumpridas em 8 (oito) horas diárias efetivas no exercício da função.

Art. 20 A lotação de Professores observará aos seguintes critérios:

I. Independentemente do número de vínculos, a lotação será preferencialmente em uma só escola, obedecida à carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 40 (quarenta) horas semanais, e considerando o bom desempenho na área de atuação docente; e

II. Nos casos excepcionais, poderá ser disponibilizada carga horária a mais para o professor, com aulas suplementares, desde que autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná.

Parágrafo único. O exercício da docência nas Escolas do Sistema Municipal de Ensino da Área Rural deve ocorrer em conformidade ao Parecer Nº 001/2011 expedido pelo Conselho Municipal de Educação – COMEO.

Art. 21 A lotação de docentes na Função de Coordenador Pedagógico com apoio direto ao exercício da docência obedecerá aos seguintes critérios:

I. 1 (um) para cada Unidade Regional de Gestão Escolar – URGE que atenda de 100 (cem) a 300 (trezentos) alunos;

II. 2 (dois) para cada Unidade Regional de Gestão Escolar – URGE que atenda 301 (trezentos e um) alunos.

Parágrafo único. Para casos com especificidades geográficas e número de alunos inferior a 100 alunos será analisado pela Secretaria Municipal de Educação para possível lotação.

Art. 22 A lotação de Diretor e Vice-Diretor ou Coordenador Educacional das Escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental da Educação da Área Rural obedecerá aos seguintes critérios:

I. 1 (um) Diretor para cada Unidade Regional de Gestão Escolar - URGE;

II. 1 (um) Vice-Diretor para cada Unidade Regional de Gestão Escolar - URGE que atenda em mais de um turno, atendendo a partir de 100 (cem) alunos; e

III. 2 (dois) Vice-Diretores para cada Unidade Regional de Gestão Escolar - URGE que funcione em dois ou mais turnos, atendendo de 401 (quatrocentos e um) a 700 (setecentos) alunos.

Art. 23 A lotação das escolas integrantes às URGEs obedecerá aos seguintes critérios:

L. 1 (um) coordenador educacional para cada escola integrante que tenha a partir de 60 (sessenta) alunos.

Art. 24 A lotação dos Diretores das URGEs, Vice-diretores, Coordenadores Educacionais das escolas integrantes, Coordenadores Pedagógicos e Secretários, obedecerá aos seguintes critérios:



I. Todos os Coordenadores Educacionais das escolas integrantes serão lotados com 200 horas.

Art. 25 A lotação de servidores em atividades de secretaria nas escolas da Área Rural obedecerá aos seguintes critérios:

I. Secretário Educacional:

a) 1 (um) Secretário Educacional para cada Unidade Regional de Gestão Escolar-URGE de Educação Infantil, Ensino Fundamental com no mínimo 200 (duzentos) alunos.

Parágrafo único. Em situação excepcional, as atividades de que trata o *caput* deste artigo pode ser desenvolvida por Docentes.

Art. 26 A lotação de servidores em atividades administrativas e de apoio operacional nas Unidades Escolares da Área Rural obedecerá aos seguintes critérios:

I. Agente Educacional:

- a) 1 (um) para cada Unidade Regional de Gestão Escolar - URGE;
- b) 1 (um) além do previsto na alínea acima para atuar nas Escolas Integrantes de médio e grande porte; e
- c) 1 (um) para cada escola integrante ou polo, a partir de 100 (cem) alunos.

II. Agente de Zeladoria:

a) 1 (um) a cada 6 (seis) dependências existentes nas unidades escolares, observados os turnos da manhã, tarde e noite.

III. Agente de Alimentação:

- a) 1 (um) e/ou 2 (dois) para cada escola que atenda até 300 (trezentos) alunos;
- b) Até 4 (quatro) para cada escola que atenda de 301 (trezentos e um) a 700 (setecentos) alunos; e
- c) Até 6 (seis) para cada escola que atenda de 701 (setecentos e um) a 1000 (mil) alunos, distribuídos nos três turnos.

Art. 27 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Art. 28 Os casos omissos ou as dúvidas surgidas na aplicação da presente Portaria serão dirimidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

Dê-se ciência, registre-se, publique-se e cumpra-se.

Gabinete do Secretário Municipal de Educação de Oriximiná – Pará, 20 de dezembro de 2022.


 Jonaso José dos Passos Dias
 Secretário Municipal de Educação
 Mat. nº 761 - Port. nº 425/2022
Jonaso José dos Passos Dias
 Secretário de Educação de Oriximiná-PA
 Mat. Nº 761 - Portaria Nº. 425/2022



UEPA - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO PARÁ- CENTRO
DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E
DA SAÚDE - CAMPUS II



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas docentes e ação curricular em Territórios Quilombolas no Baixo Amazonas - Oriximiná-PA.

Pesquisador: Iêda Oliveira Mota

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67642223.0.0000.5174

Instituição Proponente: Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE)

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.081.103

Apresentação do Projeto:

Práticas docentes e ação curricular em Territórios Quilombolas no Baixo Amazonas - Oriximiná-PA. Estudos apontam que há no cotidiano escolar uma predominância de práticas corporais carregadas de representações hegemônicas, com pouco ou nenhum espaço para as práticas corporais dos grupos subalternizados, colocados em desvantagem na geografia do poder. Essas problemáticas ampliam-se quando se trata da educação ofertada aos Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs), uma vez que a Educação ofertada a esses grupos possui legislações próprias, visando atender as especificidades dos contextos, a valorização dos sujeitos, o que inclui suas culturas, histórias, conhecimentos, saberes, seus modos de ser e estar no mundo, questões que exigem a construção de currículos próprios e práticas pedagógicas específicas, e não a simples adaptação de currículos urbanos para as escolas do campo. Nesse sentido, este estudo se propõe a analisar as práticas docentes de professores/as que ministram a disciplina de Educação Física, sem formação específica na área, na educação quilombola de Oriximiná/PA, deseja dar ênfase aos conhecimentos mobilizados nas aulas considerando as culturas e os saberes locais, que possam concorrer para a afirmação de identidades e de pertencimento social. Caracteriza-se como uma pesquisa de campo, cuja Etnometodologia é a abordagem teórico-metodológica utilizada. Para o levantamento, produção e geração de dados, utilizar-se-á a entrevista narrativa, a observação sistemática, a qual me possibilitará observar a prática pedagógica do/a professor/a e suas

Endereço: Trav. Perebebui, 2623 (1º andar da biblioteca do Campus II da UEPA, Sala 01)

Bairro: Marco

CEP: 66.087-670

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3131-1781

E-mail: cepccbs@uepa.br

Continuação do Parecer: 6.081.103

relações com a cultura local, associada ao registro fotográfico. As anotações de campo serão registradas em um diário de campo e por meio de registro fotográfico. Quanto ao lócus de pesquisa, esta realizar-se-á em quatro escolas quilombolas de Oriximiná/PA que ofertam o ensino fundamental de 6º ao 9º ano. Para a inclusão dos participantes na pesquisa considerar-se-á os seguintes critérios: ser professor/a de educação física na escola há 5 anos ou mais; pertencer a comunidade onde a escola está inserida; assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as práticas docentes de professores/as de Educação Física, sem formação específica na área, na educação quilombola de Oriximiná/PA, considerando as culturas e os saberes locais, que possam concorrer para a afirmação de identidades e de pertencimento social.

Objetivo Secundário:

- a) Caracterizar as práticas docentes dos professores de EF, sem formação específica, nos anos finais do Ensino Fundamental, nas comunidades quilombolas de Oriximiná;
- b) Verificar se os professores de EF, sem formação específica, articulam os conhecimentos mobilizados pelas comunidades quilombolas em suas práticas de ensino;
- c) Identificar os recursos utilizados pelos professores para o desenvolvimento das práticas corporais quilombolas e da cultura local em suas aulas, que contribuam para a afirmação das identidades e do pertencimento social entre os/as alunos/as

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

REVER OS RISCOS E BENEFÍCIOS DE ACORDO COM A A RESOLUÇÃO nº510/2016 do CNS, POIS OS RISCOS E BENEFÍCIOS APRESENTADOS SÃO INSUFICIENTES PARA APROVAÇÃO DO PROTOCOLO

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não se aplica

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atendeu aos termos de apresentação obrigatória.

Recomendações:

Atendeu todas as recomendações solicitadas.

Endereço: Trav. Perebubui, 2623 (1º andar da biblioteca do Campus II da UEPA, Sala 01)

Bairro: Marco

CEP: 66.087-670

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3131-1781

E-mail: cepccbs@uepa.br

Continuação do Parecer: 6.081.103

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a avaliação pelos referees que compõem o Comitê de Ética em Pesquisa do CCBS/UEPA e aprovação, em reunião de Colegiado, no mês de Maio de 2023, a proposta atendeu todas as exigências das Resoluções em vigor.

Conforme as Resoluções 466/12 e 510/2016, é atribuição do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente a pesquisa. Ressaltamos as seguintes atribuições do pesquisador: Desenvolver o projeto conforme delineado; Elaborar e apresentar os relatórios parcial (is) e final até 60 dias após o seu término (como notificação); Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto. Justificar fundamentadamente, perante o CEP, qualquer modificação (emenda) ou interrupção do projeto e identificar nas Informações Básicas tais mudanças.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2088714.pdf	28/04/2023 00:14:29		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	28/04/2023 00:10:33	lêda Oliveira Mota	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento.pdf	28/04/2023 00:09:58	lêda Oliveira Mota	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	28/04/2023 00:04:24	lêda Oliveira Mota	Aceito
Outros	Autorizacao_comunidade_Jarauaca.pdf	27/04/2023 23:59:24	lêda Oliveira Mota	Aceito
Outros	Autorizacao_comunidade_CP.pdf	27/04/2023 23:58:44	lêda Oliveira Mota	Aceito

Endereço: Trav. Perebui, 2623 (1º andar da biblioteca do Campus II da UEPA, Sala 01)

Bairro: Marco

CEP: 66.087-670

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3131-1781

E-mail: cepccbs@uepa.br



UEPA - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO PARÁ- CENTRO
DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E
DA SAÚDE - CAMPUS II



Continuação do Parecer: 6.081.103

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	16/02/2023 17:50:44	lêda Oliveira Mota	Aceito
Outros	Autorizacao_SEMED.pdf	15/02/2023 19:06:42	lêda Oliveira Mota	Aceito
Outros	Solicitacao_de_pesquisa_SEMED.pdf	15/02/2023 19:05:41	lêda Oliveira Mota	Aceito
Declaração de concordância	Aceite_orientadora.pdf	15/02/2023 18:56:57	lêda Oliveira Mota	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 25 de Maio de 2023

Assinado por:
REGINA GABRIELA CALDAS DE MORAES
(Coordenador(a))

Endereço: Trav. Perebui, 2623 (1º andar da biblioteca do Campus II da UEPA, Sala 01)

Bairro: Marco

CEP: 66.087-670

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3131-1781

E-mail: cepccbs@uepa.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TV. DJALMA DUTRA, S/N. – TELÉGRAFO
Email:ppged@uepa.br – Fone: (91)4009-9552

