



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO  
DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA  
(ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS  
LATINO-AMERICANOS (PPG IELA)**

**REESCRITA DE NARRATIVAS DE UMA AMAZÔNIA INVENTADA: ações**  
pedagógicas para séries iniciais da comunidade quilombola de Abacatal

**ODIVALDO COSTA FERREIRA**

**FOZ DO IGUAÇU-PR  
2017**





**INSTITUTO LATINO-AMERICANO  
DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA  
(ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-  
AMERICANOS (PPG IELA)**

**REESCRITA DE NARRATIVAS DE UMA AMAZÔNIA INVENTADA: ações**  
pedagógicas para séries iniciais da comunidade quilombola de Abacatal

**ODIVALDO COSTA FERREIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Latino-Americanos.

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ângela Maria de Souza

**FOZ DO IGUAÇU-PR  
2017**

**Ficha catalográfica elaborada pela BIUNILA- Biblioteca Latino - Americana**

F383r Ferreira, Odivaldo Costa.

Reescrita de narrativas de uma Amazônia inventada: ações pedagógicas para séries iniciais da comunidade quilombola de Abacatal / Odivaldo Costa Ferreira – Foz do Iguaçu (PR), 2017.

166 f. : il.

Orientadora: Ângela Maria de Souza.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos.

1. Comunidade Quilombola – Abacatal (PA). 2. Aprendizagem - ensino fundamental – letramento. 3. Conflito identitário. 4. Relações étnico-raciais e indígenas. I. Souza, Ângela Maria (Orient.). II. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. III. Título.

**ODIVALDO COSTA FERREIRA**

**REESCRITA DE NARRATIVAS DE UMA AMAZÔNIA INVENTADA:** ações pedagógicas para séries iniciais da comunidade quilombola de Abacatal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Latino-Americanos.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela Maria de Souza  
UNILA

---

Coorientador: Prof. Dr. Pedro Marcelo Staevie  
UNILA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eta Vieira  
UNILA

---

Prof. Dr. Luis Eduardo Aragón Vaca  
UFPA

Foz do Iguaçu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

[...]

Eu vou dar o meu desprezo  
Pra você que me ensinou  
Que a tristeza é uma maneira  
Da gente se salvar depois  
Num trem para as estrelas  
Depois dos navios negreiros  
Outras correntezas  
Meu nego (CAZUZA E GIL, 1987).

## RESUMO

Com base na conclusão da pesquisa de campo que apontou o letramento e a alfabetização como problemas ainda presentes no processo de aprendizagem dos estudantes do 5º ano, do período letivo de 2016, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Gregório Rosa Filho, contrariamente à questão unicamente identitária relacionada à origem quilombola destes, vista anteriormente como principal motivação, é possível afirmar: não fora o conflito identitário mais que a alfabetização e o letramento a causa do mau desempenho de estudantes egressos do ano de 2011 da comunidade quilombola de Abacatal, quando em cumprimento do ensino fundamental maior em escolas fora da comunidade. Localizada na região metropolitana de Belém – Estado do Pará – na Amazônia brasileira, esta comunidade que atualmente está composta por 119 famílias teve no ano de 1999 o reconhecimento legal de 710 hectares, dos 2.200 herdados de um donatário português e, de lá para cá, tem enfrentado pesados embates ambientais e por ocupação do espaço invadido por terceiros. A pesquisa realizada para a elaboração desta dissertação sob o título de **REESCRITA DE NARRATIVAS DE UMA AMAZÔNIA INVENTADA**: ação pedagógica para estudantes de séries iniciais da comunidade quilombola de Abacatal, além da bibliográfica como aporte teórico para aplicação em campo a partir da qual se apontou a existência de uma Amazônia inventada pelo invasor português para melhor explorá-la e “civilizá-la”, usando como uma das estratégias a aculturação, ou seja, a inserção de caracteres citadinos e cristãos na cultura local até hoje observados nas narrativas regionais, abrangeu ainda, o processo diaspórico imposto à população africana deslocada para o Brasil, assim como, a discussão sobre a Lei 10.639/03 que determinou a exposição de forma interdisciplinar da História Africana e Afrodescendente nas escolas do país. Somou-se à pesquisa bibliográfica a pesquisa exploratória com prática da observação participante e a gravação de informações orais dos comunitários para o levantamento do contexto quilombola – posteriormente analisada qualitativamente – contando também com a pesquisa-ação sob a qual se promoveu a intervenção pedagógica como estratégia de atuação em sala de aula com o objetivo da confirmação da hipótese levantada como origem do problema: sobre qual a causa do mau rendimento escolar de egressos da instituição de ensino comunitária de Abacatal.

**Palavras-chave: Quilombola, Alfabetização, Amazônia, Lendas, Ação Pedagógica.**

## ABSTRAT

Based on the conclusion of the field research that pointed to literacy as problems still present in the learning process of 5th year students, from the 2016 school year, from the Municipal School of Elementary Education Manoel Gregório Rosa Filho, contrary to the solely identity question related to the quilombola origin of these, previously seen as the only motivation, it is possible to affirm: it was not the identity conflict more than literacy that was the main cause of the poor performance of students who had graduated from the Quilombola Community of Abacatal, when in compliance with the higher primary education in schools outside the community. Located in the metropolitan area of Belém - Pará State - in the Brazilian Amazon, this community currently comprising 119 families had the legal recognition of 710 hectares in 1999, of 2,200 inherited from a portuguese grantee, and from then on, has faced heavy environmental impacts and occupation of space invaded by third parties. The research carried out for the elaboration of this dissertation under the title of **REWRITTEN OF NARRATIVES OF AN INVENTED AMAZON**: pedagogical intervention for students of the initial series of the Quilombola community of Abacatal, as well as bibliographical as a theoretical contribution for field application, from which the existence of an Amazon invented by the Portuguese invader was pointed out to better explore and "civilize" it. using as one of the strategies the insertion of urban and Christian characters still observed in the regional narratives, it also included the diasporic process imposed on the African population displaced to Brazil, as well as the discussion about Law 10.639/03, which determined the interdisciplinary presentation of African and Afrodescendant History in the country's schools. In addition to the bibliographic research, the exploratory research with practice of participant observation and the recording of oral information of the community for the survey of the quilombola context – subsequently analyzed qualitatively – also counting on the action research under which the pedagogical intervention was promoted as a strategy of action in the classroom with the objective of confirming the hypothesis raised as the origin of the problem: about the cause of the poor performance of the school of students of the community teaching institution of Abacatal.

**Keywords: Quilombola, Literacy, Amazon, Legends, Pedagogical Action.**



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Quadro de terras quilombolas tituladas ou em processo .....	58
<b>Figura 2</b> – Esgoto despejado no igarapé fronteiroço à comunidade de Abacatal .....	62
<b>Figura 3</b> – Casa, em alvenaria, de um comunitário .....	63
<b>Figura 4</b> – Caminho de terra interno da comunidade .....	65
<b>Figura 5</b> – Associação dos moradores de Abacatal .....	67
<b>Figura 6</b> – Casa de farinha da comunidade quilombola de Abacatal .....	68
<b>Figura 7</b> – Produto de subsistência da comunidade: o açaí .....	70
<b>Figura 8</b> – Ônibus escolar da comunidade quilombola de Abacatal .....	72
<b>Figura 9</b> – Caminho das pedras .....	73
<b>Figura 10</b> – Família ribeirinha utilizando o igarapé Uriboquinha .....	76
<b>Figura 11</b> – Caderno de ensino e aprendizagem: HISTÓRIA 4 .....	90
<b>Figura 12</b> – Caderno de Ensino e Aprendizagem: LÍNGUA PORTUGUESA 4 .....	94
<b>Figura 13</b> – Bicho preguiça frequentando a área da escola .....	118
<b>Figura 14</b> – Pesquisador em narrativa amazônica – O conto da morte .....	126

## **LISTA DE ANEXOS**

**A** – Lenda do boto

**B** – Lenda de matintaperera

**C** – Lenda da cobra grande

## **LISTA DE APÊNDICES**

**A** – Conto da morte

**B** – Termos de autorização de uso de imagem e depoimentos (9 documentos datados e assinados)

## **LISTA DE SIGLAS**

ABA – Associação Brasileira de Antropologia  
ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias  
ALCOA – Alcoa Alumínio S A  
AMPQA – Associação dos Moradores Produtores Quilombolas de Abacatal  
Art – Artigo  
Br – Brasil  
CEF – Caixa Econômica Federal  
CF – Constituição Federal  
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação  
FCP/MinC – Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura  
FNL – Fundação Nacional do Livro  
IES – Instituições Ensino Superior  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
Info-PNCSA – Informativo Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia  
ITERPA – Instituto de Terras do Pará  
LDB – Leis de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MPE-PA – Ministério Público do Estado do Pará  
NAEA – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNGPU – Política Nacional de Gestão do Patrimônio da União  
PNPI – Programa Nacional do Patrimônio Imaterial  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua  
SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza  
SPU – Secretaria de Patrimônio da União  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
Ufscar – Universidade Federal de São Carlos  
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNILA – Universidade Federal da Interação Latino-Americana

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	14
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>AMAZÔNIA INVENTADA E O CONTEXTO QUILOMBOLA NA REGIÃO</b>	
1.1 – A INVENÇÃO DA AMAZÔNIA .....	23
1.1.1 – Influência da Invenção de uma Amazônia Sobre as Narrativas Locais .....	30
1.2 – DIÁSPORA DO POVO NEGRO AFRICANO E OS QUILOMBOS NA AMAZÔNIA .....	32
1.2.1 – Quilombos na Diáspora .....	37
1.2.2 – Resistência Histórica dos Quilombos .....	40
1.2.3 – Origem Quilombola na Amazônia .....	42
1.2.4 – Contextualização Quilombola na Amazônia .....	50
1.3 – ARTIGO 68 DO ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS (ADCT) DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 .....	54
1.4 – A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ABACATAL .....	59
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ABACATAL</b>	
2.1 – LEIS 10.639/2003 E 10.645/2008 E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INDÍGENA .....	78
2.2 – EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INDÍGENA INTERDISCIPLINAR E TRANSVERSALMENTE .....	85
2.3 – EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL NA COMUNIDADE DE ABACATAL .....	87
2.4 – APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS FORA DA COMUNIDADE DE ABACATAL .....	100

## **CAPÍTULO III**

### **AÇÃO (INTERVENÇÃO) PEDAGÓGICA NA PESQUISA-AÇÃO EM ABACATAL**

3.1 – PRATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL DE ABACATAL .....	107
3.2 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....	110
3.3 – ESTRUTURA FÍSICA E CONTEXTO DA ESCOLA COMUNITÁRIA DE ABACATAL .....	117
3.4 – DADOS DA PESQUISA .....	119
3.4.1 – A Pesquisa-ação .....	123
3.5 – ANÁLISE DA PESQUISA .....	131
3.5.1 – Dados e Análise das Produções Reescritas .....	134

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	139
-----------------------------	-----

<b>REFERÊNCIAS</b>	143
--------------------	-----

### **ANEXOS**

### **APÊNDICES**

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta-se dividida em três capítulos. O primeiro faz menção a uma Amazônia inventada e as consequências dessa invenção sobre as narrativas locais, assim como, aborda sobre o contexto quilombola na região, culminando com a descrição do surgimento da comunidade quilombola de Abacatal, *locus* da pesquisa. O segundo capítulo traz a exposição sobre a Educação das Relações Étnico-raciais e sua prática dentro e fora da comunidade. Já o terceiro, evidencia o trabalho de campo sob a forma de pesquisa exploratória com observação participante e destaca a intervenção pedagógica dentro da pesquisa-ação, com ênfase no patrimônio cultural imaterial comunitário.

A articulação de uma Amazônia inventada parte do princípio de que para ela vieram exploradores, mais intensamente a partir da segunda metade do século XVI quando deram início aos processos tanto exploratório quanto civilizatório. Mostra desse empreendimento foi a chegada dos portugueses em 1616 e a consequente fundação da cidade de Belém, capital do Estado Pará, originada a partir da fundação do Forte do Presépio, numa dupla menção à guerra e ao cristianismo. A cidade que passou a ser o polo de embarque das “drogas” do sertão (cacau, urucum, castanhas-do-pará, outros) extraídas da floresta e levadas à metrópole, dois séculos mais tarde (1879-1912), alcançou o status de maior exportadora do látex – matéria-prima extraída da floresta para a produção da borracha, ainda dentro dos mesmos processos (PORTO-GONÇALVES, 2015).

Essa marcha de invenção se intensificou com a propagação de histórias fantasiosas que além da grandiosidade da floresta especulavam sobre toda a variedade de coisas e seres nela existentes, maneira encontrada de atrair a atenção para a ocupação da região com tais finalidades: “civilizar” para melhor explorar. Esse procedimento influenciou sobremaneira e, ainda influência, o cotidiano do povo amazônica em diversos aspectos com destaque neste material de pesquisa para o sociocultural. Uma vez que no âmbito do patrimônio cultural imaterial as narrativas locais sofreram considerável interferência, observada nas lendas, mitos e contos amazônicos, visivelmente permeados pelo dogmatismo cristão e/ou caracteres citadinos, contrariando as peculiaridades do povo autóctone.

A esse contexto a partir do século XVII, como aponta Salles (1971), insere-se a população negra oriunda do continente africano, aqui chegada sob a condição de mão-de-obra escravizada para trabalho na agricultura, em especial, no plantio da cana-de-açúcar. Foi num

desses engenhos montado às margens do rio Guamá – circundante da capital do Estado do Pará – que se originou a comunidade quilombola de Abacatal. Uma sesmária do Conde Coma Mello, donatário português, deixada como herança para as filhas geradas com Olímpia, uma de suas escravas. De lá para cá a certificação da terra foi uma das lutas enfrentada pela comunidade com termo parcial no ano de 1999, haja vista, ainda reivindicarem na justiça parte (aproximadamente 1.500ha) do lote de terras invadido por terceiros.

É dentro dessa realidade contemporânea que a escola localizada na comunidade trabalha a Educação das Relações Étnico-raciais, sem, contudo, o uso do livro didático por parte das docentes, sob a justificativa da abordagem nele apresentada se distanciar das especificidades de Abacatal, chegando a descaracterizar a comunidade. Ao encontro desse posicionamento e contrária a descaracterização imposta sobre as lendas amazônicas, a reescrita das narrativas com foco nas particularidades locais dentro da disciplina de História do Brasil para as séries iniciais do ensino fundamental, surge como uma proposta de ação pedagógica com o objetivo de estabelecer maior autonomia e espírito crítico aos estudantes da escola local, acentuando-se a alfabetização e o letramento. Esse procedimento pedagógico busca assinalar uma identidade pautada no rol das perspectivas dos próprios comunitários.

A proposta de uma ação pedagógica se justifica, uma vez que, fora o conflito identitário, preliminarmente detectado, a suposta causa do mau desempenho de egressos, especialmente no ano de 2011, período em que foi acentuado o problema relatado pelo Sr. Raimundo Nonato Cardoso<sup>1</sup> e Sra. Vivia da Conceição Cardoso<sup>2</sup> responsáveis por alguns desses estudantes, questão que será explorada no decorrer dos capítulos seguintes. Segundo os relatos, esse conflito se intensificar no momento em que os estudantes se sentiam racialmente discriminados quando do convívio noutras instituições de ensino do município, ao saírem da comunidade para a conclusão do ensino fundamental.

O procedimento desse estudo se deu dentro da comunidade quilombola de Abacatal, hoje composta em sua estrutura física por um campo de futebol (com o tradicional jogo do final de tarde); um ônibus escolar (para transporte diário dos estudantes do fundamental maior e médio ensinos) e uma igreja católica. Existe também, um centro comunitário, no qual ocorrem as reuniões (com as discussões políticas sobre os anseios e perspectivas da comunidade), onde também funciona um pequeno posto de saúde (com destaque para o

---

<sup>1</sup> Líder comunitário e avô de estudantes egressos.

<sup>2</sup> Comunitária filha de Raimundo Nonato e mãe de estudantes egressos.



serviço de acompanhamento neonatal que se configura como um dos serviços do Programa Saúde da Família). Destaca-se ainda a “casa de farinha”, espaço de produção da farinha de mandioca, local ao qual parte da comunidade vai ao labor cotidiano, às conversas e aos casos eventuais. Considerável parte da população é idosa e muitos jovens da comunidade estudam e/ou trabalham em núcleos urbanos próximos, notadamente, na capital Belém e no município de Ananindeua componente da região metropolitana.

Constituída por ocasião dessa pesquisa por 117 famílias<sup>3</sup>, com total aproximado de 550 pessoas, a luta emancipatória da comunidade se intensificou a partir do ano 1996 quando passou a ter maiores expectativas em relação à posse definitiva de suas terras, após comprovada sua ancestralidade de matriz africana. A partir de então cientes da origem e do direito constituído pelo Art. 68 do ADCT e 215 e 216 da CF que trata da posse da terra aos remanescentes quilombolas, os comunitários passaram a buscar maior integração para com a própria identidade negra. Tendo alcançado uma vitória preliminar no ano de 1999 quando receberam a primeira titulação de 710 hectares dos 1.200ha de suas terras herdadas.

Tal retomada, contudo, levou a questões até então adormecidas para essa população. Uma delas corresponderia ao fato ocorrido anteriormente à posse da terra de se identificar como sendo negros, ou pardos. Essa questão perpassou – e ainda perpassa – por entre as esferas da educação, para cuja Lei 10.639/03 determinou aos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicas e particulares, a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, trazendo definitivamente tais discussões para a sala de aula da escola local e para os debates por ocasião das reuniões da associação de moradores, passando a provocar-lhes conflito identitário e a consequente necessidade de reforçar o conhecimento sobre a ancestralidade.

Essa discussão que ainda sobrevive afetou sobremaneira os estudantes egressos das séries iniciais do ensino fundamental, o que foi detectado de maneira mais enfática por ocasião de suas mudanças da escola comunitária para a escola municipal fora da comunidade. Onde, os adolescentes abacatalenses se viam comparados aos tradicionais componentes dos quilombos originados da fuga da escravidão, o que lhes provocava constrangimento e o consequente desejo de afastamento da escola, não se excetuando o menor rendimento nas disciplinas de Língua Portuguesa e História do Brasil, apontados como reflexo dessa questão,

---

<sup>3</sup> Número cadastrado no Centro Comunitário local. Informação oral da Sra. Vanuza Cardoso, presidenta da instituição há oito anos (nota do autor).

segundo relatos de seus responsáveis, o que será abordado de maneira mais detalhada nos capítulos II e III desta dissertação.

Esse desassossego aconteceu quando da mobilidade para as escolas municipais do 6º ao 9º ano, onde em sala de aula professores e colegas de classe ao tomarem conhecimento da origem quilombola desses estudantes, os queriam assemelhar às personagens negras descritas nos livros didáticos comparando-os a narrativas distantes de suas realidades locais, provocando-lhes desconforto, embaraço e constrangimento. Dentro desse aspecto, o objetivo da proposta de uma ação (intervenção) pedagógica se dá em promover reflexões sobre as potencialidades da prática educativa com base nos bens intangíveis da comunidade – com foco em suas próprias narrativas – que lhes sirvam como alicerce à formação da identidade, assim como, reforce o exercício da leitura e escrita. Ressalte-se que favoravelmente a essa proposição a comunidade de Abacatal, dado os seus mais de 200 anos de existência nessas terras: de convivência com os rios e floresta tropicais, mantêm estreita afinidade cultivando essa relação por meio de suas narrativas, grande parte das quais voltadas a esses dois entes (rios e floresta).

Quanto a metodologia utilizada para a elaboração desse trabalho de dissertação, adotou-se a pesquisa bibliográfica que abrangeu a leitura de livros, revistas, manuais, Leis, sites e artigos científicos a partir dos quais se elencou e comparou conceitos e definições com o objetivo de facilitar o entendimento sobre as variáveis em abordagem, sendo estas as principais características do caráter teórico dessa pesquisa. Como escreve Gil (2009): a esse procedimento se define como pesquisa exploratória, pois que busca dar familiaridade ao problema com o objetivo de torná-lo mais explícito para o aprimoramento de ideias e a construção de hipóteses.

A pesquisa de campo realizada entre os meses de abril a dezembro do ano de 2016 teve o trabalho dividido em duas etapas. Inicialmente, nos meses de abril a junho/2016 foram catalogados os dados com base na pesquisa exploratória e prática da observação participante, acompanhada da gravação de informações orais dos quilombolas para o levantamento do contexto. Tripodi (et al. 1975, apud LAKATOS E MARCONI, 2003) ao definir as pesquisas exploratórias afirmam que essas são investigações de cunho empírico com o intuito da formulação de um problema e a finalidade tripla do desenvolvimento de hipóteses, aumento da familiaridade com o fato, fenômeno ou ambiente para a realização futura de uma pesquisa mais precisa, ou ainda para modificar ou elucidar conceitos. Para Cardoso de Oliveira (2000)

esse momento pouco sistemático propicia informações que atuam na complementação dos dados no discurso, sejam esses qualitativos ou quantitativos.

Posteriormente, de outubro a dezembro, foi efetivada a pesquisa-ação dentro de uma linha de raciocínio classificada por Thiollent (2011) como alternativa, por não possuir uma estrutura lógica, uma vez que esteve modelada de acordo com as argumentações, os discursos e as verbalizações geradas durante a investigação. Destaca Thiollente (2011) que ainda que incorpore raciocínios e/ou argumentações imprecisos, este tipo de pesquisa não perde legitimidade, sendo, contudo, necessário um mínimo de conhecimento teórico por parte do pesquisador sobre o que busca para evitar equívocos. Este mesmo autor afirma que enquanto a pesquisa convencional está embasada em aspectos burocráticos e acadêmicos, além da não participação direta do pesquisador e das pessoas a ela vinculadas, a pesquisa-ação privilegia os aspectos coletivos e apresenta visão dinâmica do problema estudado.

Foi dentro dessa conduta metodológica que se fundamentou o julgamento e a análise para a interpretação das evidências no intuito da obtenção de descrições qualitativas do fenômeno, até então, pautado somente na hipótese do conflito identitário dos egressos da escola comunitária, tomado como causa principal do mau rendimento escolar<sup>4</sup> destes quando nas instituições do ensino fundamental maior. Isso estabelecido preliminarmente, por ocasião da elaboração do pré-projeto de pesquisa para ingresso no programa de mestrado da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Destaque-se que ao conflito identitário se define, segundo Thual (1995), como quando o indivíduo ou grupo humano se sente despossuído de seu território, da mesma forma que privado do direito de afirmação, assim como de sua especificidade e identidade, passando a certeza da existência de uma conjuração contra si e/ou contra o grupo ao qual pertence. Ou seja, a insegurança em assumir sua condição natural em contraposição aos estigmas sociais atribuídos a esta essência.

A mesma conduta de pesquisa se repetiu no cotidiano comunitário com o propósito de capturar dados sobre as narrativas e histórias locais para registro de elementos e procedimentos que fossem exequíveis à proposta da reescrita de narrativas amazônicas, pensada como o instrumento que melhor se adequaria a ação (intervenção) pedagógica aplicada no processo da pesquisa-ação. Assim determinado, para que esta (ação pedagógica) fosse aplicada junto aos estudantes do 5º ano do período letivo de 2016 da escola comunitária

---

<sup>4</sup> É o resultado de notas e/ou conceitos obtido em avaliações bimensais abaixo da média determinada para aprovação anual (nota do autor).

com o objetivo de refutar ou confirmar a hipótese levantada em relação aos egressos, sobre os quais se detectou o problema.

Dessa maneira, ainda nesse momento da elaboração do pré-projeto (set/out-2014) foi feita a formulação do problema por parte do pesquisador, e, levando em consideração ao objetivo deste de mudança da conduta de aprendizagem relacionada à prática da Lei 10.639/03, passou-se a tê-lo como um problema de ação, ou seja, quando surgem campos de atuação sobre os quais determinados conhecimentos podem ser aplicados com êxito (LAKATOS E MARCONI, 2003). Sendo uma forma de conceber esse tipo de problema relacioná-lo em seus diversos fatores (variáveis independentes) com o fenômeno estudado, segundo Pardinas (1977, apud LAKATOS E MARCONI, 2003).

Resultando de então como interrogativa: Qual a causa do mau rendimento escolar de egressos da instituição de ensino comunitária de Abacatal? Apontando-se como resposta o desestímulo (variável de controle) em função do conflito identitário (variável independente). E, conseqüentemente, a necessidade da criação de um procedimento/instrumento – como forma de precaução ao mau aproveitamento, adotado para os atuais estudantes – que viesse a minimizar a esse conflito identitário, reduzindo o desestímulo. A partir do que se definiu pela ação (intervenção) pedagógica.

Lakatos e Marconi (2003) ao definirem a *variável de controle* admitem que esta seja o fator, propriedade ou fenômeno que o pesquisador anulará propositalmente em uma pesquisa, com o intuito de evitar que a mesma interfira no propósito da relação entre as variáveis dependente e independente. Consideram também as autoras que esta variável surge na investigação de situações complexas, quando se sabe da existência de muitas causas e influência de vários fatores para um único efeito. Por sua vez, a *variável independente*, segundo as mesmas autoras, diz-se daquela que determina, influencia ou define a outra variável. De tal forma, considerada como o elemento com possibilidade de manipulação por parte do investigador na tentativa de sustentar a relação entre fator e fenômeno observado. Conseqüentemente, a *variável dependente* – o mau rendimento dos estudantes egressos – consiste no fator a ser explicado, em virtude de ser influenciado pela variável independente. Considerado assim, como o fator que varia, aparece ou desaparece à medida que o pesquisador introduz, modifica ou retira esta variável (LAKATOS E MARCONI, 2003).

Por outro lado, quando se refere à formulação do problema, Gil (2002) define-o como a uma questão com necessidade de resolução e que passa a ser objeto de debate em qualquer

domínio do conhecimento. Paralelamente, para Lakatos e Marconi (2003) a motivação de uma hipótese na pesquisa é apresentar explicações para certos fatos e simultaneamente se direcionar ao encontro de outras informações, considerando a definição dos termos da hipótese como condição fundamental para o desenvolvimento da pesquisa científica. Por conseguinte, assuntam as autoras que o problema necessita ser detectado, definido e delimitado com a formulação das variáveis que interveem no estudo. Sendo esta uma ação contínua do pensamento reflexivo, paralelamente à imaginação criativa.

Ainda em relação à abordagem do problema, esta foi montada de forma qualitativa. Marconi e Lakatos (2003) ao se referirem a essa questão, no intuito de chegar às causas a ela atribuídas, denominam de mudança quantitativa à redução ou o aumento de quantificação, sendo que para determinados graus de mudanças, reflete-se de forma súbita uma conversão qualitativa. Isso porque ao se traduzir em números as informações e opiniões para que se obtenham as análises dos dados é possível se chegar a uma conclusão. Já a mudança qualitativa é a passagem de uma qualidade ou de um estado a outro, ou seja, os dados obtidos são retratados por meio de relatórios, levando-se em consideração os aspectos tidos como relevantes dentro da pesquisa.

Outro valor também observado em Lakatos e Marconi (2003) e aplicado a esta pesquisa de campo foi o método indutivo. As autoras alertam que para toda indução devem-se considerar três elementos fundamentais, ocorrido em etapas distintas: na primeira delas com o objetivo de descobrir as causas da manifestação do fenômeno observam-se e analisam-se os fatos a ele relacionados, denominando-a por tal: observação dos fenômenos. Na segunda fase, procura-se por meio da comparação aproximar os fatos com a finalidade de descobrir a existência de relações permanentes entre os mesmos, por isso denominada: descoberta da relação entre eles. Na etapa subsequente chamada de generalização da relação, generaliza-se a relação encontrada precedentemente entre os fenômenos. O que foi rigidamente seguido pelo pesquisador.

Vencida essa fase de formulação do problema, das hipóteses e do método de trabalho que lhe possibilitariam atenuar ao problema, a delimitação da pesquisa foi outra necessidade e decisão importante que precisou ser tomada antes da atuação em campo. Isso porque, impossibilitado de mensurar a variável independente (conflito identitário) e a variável de controle (desestímulo) até a última etapa possível de análise da questão – que consistiria no

acompanhamento escolar até a fase final de aprendizagem dos estudantes envolvidos na pesquisa – em função do tempo delimitado, dever-se-ia confiná-la à seleção de um tópico.

Esse extremo foi definido para quando se tivesse em mãos os resultados de todas as composições narrativas reescritas pelos estudantes e, a partir da análise dos efeitos observados sobre a inserção, ou não, do próprio contexto quilombola a estas, os quais pudessem assinalar um dado amadurecimento identitário a partir do modo como observassem a si dentro do cotidiano e vivência quilombolas – ou, que sinalizassem a ausência deste amadurecimento. Não se excetuando para isso a observação participante do cotidiano quilombola, fator também relevante para a análise desse amadurecimento entre as crianças e jovens comunitários.

Cardoso de Oliveira (2000) menciona que a observação participante cumpre seu papel de forma eficaz à medida que oferece ao pesquisador a oportunidade de praticar a interpretação compreensiva sobre a significação proveniente dos dados empíricos aos quais teve acesso. Em linhas gerais, compreendidas no estudo experimental adotado para o campo empírico dentro dessa pesquisa-ação, a observação participante e a entrevista gravada formaram os dois procedimentos utilizados para a realização de coleta de dados que se dividiram em acordo com a afinidade às circunstâncias da investigação. Para Gil (2002) a pesquisa experimental ocorre com a determinação do objeto de estudo e conseqüentemente com a seleção das variáveis capazes de influenciá-lo, assim como, pela definição das formas de observação e controle dos efeitos que estas produzem sobre o mesmo. Por conseguinte, Tripodi (et al., 1975 apud LAKATOS e MARCONI, 2003) afirmam que as pesquisas experimentais consistem em investigações para as quais o principal objetivo é o teste de hipóteses relacionadas sob a condição: efeito relacionado a uma causa.

Conseqüentemente, a técnica de abordagem utilizada para esse procedimento metodológico foi de caráter teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa, descrevendo-se ao trabalho de campo também sob o encaminhamento da pesquisa-ação – como já mencionado – embasado na pesquisa bibliográfica com o intuito de apresentar uma prática que valorize além de sua importância, as contribuições nos estudos que envolvem o ambiente comunitário quilombola. Isso efetuado sob os conceitos de Thiollent (2011) para quem a pesquisa-ação é uma ação social de base empírica realizada para a resolução, ou atenuação, de um problema, normalmente coletivo, na qual o pesquisador desempenha papel ativo.

No caso da comunidade quilombola de Abacatal, o pesquisador executou uma ação de maneira cooperativa e participativa com as professoras da escola local atuando na situação a

qual esteve envolvido: ação (intervenção) pedagógica. Destacado também Thiollent (2011), esse modelo de pesquisa tem como objetivo fornecer ao pesquisador os meios para a solução ou redução de problemas reais, no caso, a prevenção do mau rendimento dos atuais estudantes quando no ensino fundamental maior, em escolas fora da comunidade, por meio de diretrizes de ações transformadoras voltadas à tentativa concreta de minimização do problema educacional. Assim realizadas com total interação entre pesquisador, professoras e os estudantes do 5º ano do período letivo de 2016 da escola local de Abacatal.

## CAPÍTULO I

### AMAZÔNIA INVENTADA E O CONTEXTO QUILOMBOLA NA REGIÃO

#### 1.1 – A INVENÇÃO DA AMAZÔNIA

A articulação do pensamento de uma Amazônia inventada parte do princípio de que para ela vieram os povos europeus, principalmente espanhóis e portugueses, dando início ao processo tanto exploratório como “civilizatório”, considerando-se que esse “civilizar” está incluso no contexto maior de colonização como bem define Bosi (1992, p. 15): “A colonização é um projeto totalizante cujas forças motrizes poderão sempre buscar-se no nível do *colo*”, ou seja, “ocupar um novo chão, explorar os seus bens, submeter os seus naturais”. Precisamente, foi o que se sucedeu como acrescenta o autor mais adiante, não somente na Amazônia brasileira ou no Brasil, mas em toda a América Latina e onde quer que o invasor<sup>5</sup> tenha empreendido esse processo. Na Amazônia isso se observou também com pauta na propagação de narrativas fantasiosas que além da grandiosidade da floresta, especulavam sobre toda a variedade de coisas e seres nela existentes, maneira encontrada de atrair a atenção para a região e que também passaram a mesclar-se à tradição, considerada no âmbito das narrativas locais.

Quando se relaciona ao semelhante processo ocorrido na África, Césaire (1978, p. 21) argumenta que “[...] ninguém coloniza inocentemente, nem ninguém coloniza impunemente...”, dando ênfase aos interesses explícitos do colonizador: colonizar para melhor explorar. Por conseguinte, o autor faz outra afirmação “uma civilização que justifica a colonização... é já uma civilização doente, uma civilização moralmente ferida...”. Em seguida reitera, veementemente, que ao participar do processo de colonização a civilização europeia exercitou-se na violência, pois que são concretamente colonizadores. Contemporaneamente, Fanon (2008) complementa que essa ação continuada exigiu mais do que a subordinação dos povos originários. Ela irrompeu os meios a partir dos quais as pessoas se expressavam e

---

<sup>5</sup> O termo invasor ou invasão serão a tônica dessa discussão por se entender que o Brasil e a Amazônia brasileira, conseqüentemente, não poderiam ser conquistados, nem tampouco, descobertos devido à existência de populações autóctones locais, e, que por falarem diferentes línguas não poderiam estabelecer relação amistosa que justificasse a conquista, que não fosse pelo uso bélico dos ibéricos, em especial os portugueses (nota do autor).



estabeleciam a comunicação. Isso praticado de maneira impetuosa no cerne da linguagem e das tradições locais, ou seja, no âmbito da cultura e até nos métodos sob os quais se constituíram as ciências, tratando-se, também, de um colonialismo epistemológico.

Para esta dissertação o conceito adotado será o de Geertz (1989) que defende ser a cultura definida por construções simbólicas dentro de um conjunto compartilhado de símbolos, sendo esta uma verdadeira teia de significados coletivamente imbricados. Para Goodenough (1957, apud Geertz, 1989) a cultura de um povo é determinada pelos eventos localizados nos corações e mentes humanas e que o indivíduo necessita dominar para que aja de maneira a ser aceito pelos demais membros dessa sociedade.

Ainda segundo Geertz (1989), a cultura é sempre pública jamais pessoal, considerando que os elementos componentes das teias conceituadas por Max Weber não possuem construtores definidos. Defende ainda o autor que os fatos novos surgem e se desenvolvem de maneira espontânea, na maioria das vezes, só percebidos a partir da análise extrínseca de um indivíduo externo ao contexto. A cultura como um processo simbólico e característico do homem é a maneira encontrada de atribuir sentidos e significados às coisas do mundo de forma racional, estruturada e sistemática. Um fenômeno cuja manutenção, transmissão e a própria gênese estão sob a tutela dos atores sociais.

Outra definição, que perpassa pela a elaboração de toda essa dissertação, está relacionada à cultura dentro do aspecto de seu patrimônio imaterial, definido na Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial realizada em Paris no ano de 2003, no que tange a sua produção, observada em Brasil (2006) que afirma:

1. Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. Para os fins da presente Convenção, será levado em conta apenas o patrimônio cultural imaterial que seja compatível com os instrumentos internacionais de direitos humanos existentes e com os imperativos de respeito mútuo entre comunidades, grupos e indivíduos, e do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2006, p. 4).

Reconhece, ainda, Brasil (2006), segundo os Artigos 215 e 216 da Constituição de 1988, ao patrimônio material e imaterial considerando a este último como sendo: as manifestações decorrentes da interação social, os modos de fazer, viver e recriar, a língua, os costumes e saberes, expressões, práticas, técnicas e conhecimentos e as tradições, entre outros.

Hobsbawm e Ranger (1984, p. 9) ao tratarem do tema tradição afirmam existir dois tipos destas, salientando: “Muitas vezes, “tradições” que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas”. Separadamente, umas são realmente inventadas e pretensamente institucionalizadas, enquanto outras são atemporais sem que haja evidências a quais interesses atendem, podendo até se estabelecer em pouco tempo. Acrescentam os autores que as tradições institucionalizadas submetem àqueles aos quais são direcionadas, normas impostas de forma velada, com práticas de natureza simbólica ou ritual e objetivam imprimir no espírito regras e valores de conduta por meio da reprodução, tentando estabelecer relação de continuidade histórica segundo os interesses almejados. Nestes termos, evidente está a desejosa invenção da Amazônia a partir da institucionalização de suas tradições, ou seja, o uso do expediente burocrático português em querê-la definir como sua, dentro dos interesses coloniais da época.

Na Amazônia de contexto institucionalizado, tal marcha de colonização se iniciou na segunda metade do século XVI, que encontraram na exploração da madeira abundante na região e nas “drogas” do sertão – como se convencionou chamar, segundo Gadelha (2002): o guaraná, a salsa, o urucum, a noz, o pau-cravo, o cacau e a castanha-do-pará – a justificativa econômica plausível para convencer a vinda de outros povos. Tamanha fora a divulgação e a posterior comercialização desses produtos que os ingleses, os franceses, os holandeses e os irlandeses se empenharam pela tentativa de domínio dessas terras provocando a corte portuguesa a se voltar para a Amazônia, começando pela expulsão definitiva dos franceses, de São Luís do Maranhão, em 1615, ano anterior à fundação da cidade de Belém capital do Estado do Pará, marco definitivo da presença portuguesa na região (SALLES, 1971).

Observe-se que os relatos sobre a grandiosidade da floresta e as excentricidades que a compunham – sob o ponto de vista europeu pós-medieval – eram de responsabilidade dos escribas das forças expedicionárias que voltados a todo o tipo de credices orientadas por preconceitos do mundo cristão, engendraram discursos imaginários como escrito em Leite (1996, p. 35): “Essas pessoas andam nuas, são bonitas e têm uma cor de pele acastanhada,

sendo bem construídas de corpo. [...] Os homens tomam por mulher a que mais lhes agrade, podendo ser sua mãe, irmã ou amiga [...]. Vivem 150 nos”. Essa passagem é parte do fragmento que acompanha a edição germânica de uma xilogravura ilustrando o Novo Mundo (1505), como se convencionou chamar a América logo após a invasão.

Segundo Porto-Gonçalves (2015), outra unilateralidade definida pelo europeu dava conta de que na Amazônia havia uma gente preguiçosa e indolente. De tal forma primitiva que era – e ainda o é para muitos – incapaz de ser portadora de um projeto de desenvolvimento que supere a situação na qual se encontra secularmente submetida. E, prossegue o autor, asseverando que a visão que se faz da região é a de que encerra o outro lado da cultura: a natureza; o outro lado da modernidade: o tradicional. Isso pautado no etnocentrismo europeu que construiu uma realidade, entre natureza e cultura, na qual o primeiro termo é um objeto passivo a ser dominado e o segundo sujeito agente de domínio.

Por sua vez, Loureiro (2009) denuncia que toda essa montagem de cenário exótico onde os elementos da floresta e, sobretudo, o indivíduo humano foram vistos – e ainda o são, para alguns – como seres rudes, preguiçosos, bárbaros, primitivos e, para os mais conservadores, desprovidos de alma: possuía uma finalidade. Tratara-se do esforço civilizatório em transformá-la, corrompendo sua condição original, a partir do ponto de vista cristão do invasor – profundamente abalado que ficara por reconhecer na região, por ocasião de sua chegada, o suposto paraíso terrestre habitado – numa tentativa de moldá-la aos aspectos e as características favoráveis ao processo de colonização.

Tais concepções foram contaminadas de equívocos propositais e preconceitos minuciosamente ajustados à imagem da Amazônia para impregná-la de um juízo de dominação, acentuando-se desde as formas de conceber a vida social que as populações supostamente mantinham até a forma de projetar o desenvolvimento local. E, Loureiro (2009, p. 31) vai mais longe, afirma que além da montagem dessas visões parciais e exacerbadas sobre a região e sobre os habitantes locais – que “desde então, nunca mais se descolaram das análises dominantes sobre a Amazônia” – paralelamente aos mitos originais, foram arquitetadas com o objetivo de criar expectativas de ganhos aos comerciantes e aventureiros de toda estirpe que para aqui se voltassem.

Nesse mesmo tom, Gondim (1994) revela que as percepções embasadas no dualismo paraíso/inferno, largamente inseridos nas obras teóricas e nas narrativas de viajantes e aventureiros, por vezes, apontavam ao clima como o responsável pela possível existência de

gigantes entre a robusta vegetação, ou mesmo, indivíduos autóctones de atos bestiais, envelhecimento precoce e endurecimento do caráter. Simultaneamente, escreve a autora, traçavam um paralelo com a mitologia originária da Índia, onde o domínio de uma natureza variada apavorava ao mesmo tempo em que deliciava aos homens do pós-medieval que incluíam em oposição a esse conjunto de maravilhas e monstruosidades, o ser tradicional descendente de Adão e habitante do mundo delimitado por tradições religiosas. Tais questionamentos atormentavam aos viajantes e, as respostas ora se inseriam nos contextos infernais, ora na celestialidade edênica, conclui Gondim (1994).

Crítico empedernido o professor Armando Mendes assinala que ainda hoje o modelo de idealização dessa região alcunhada de Amazônia pelos seus invasores, colonizadores e alardeadores mais exaltados, é invariavelmente, a mesma visão dada por ocasião da revelação do Novo Mundo, chamando a atenção apenas ao caráter cíclico com que isso ocorre. Uma vez que, “Parece que a grandeza natural da região somente pode suscitar atitudes extremas, que oscilam entre o deslumbramento e a decepção mais profundos, um e outra” (MENDES, 2006, p. 108). Prevalendo aí o que se pode denominar “impressionismo amazônico”: soma das interpretações equivocadas e entusiasmos dos viajantes que a ponderaram de forma parcial, privados que estavam de recurso técnico e cognitivo, capaz de dotá-los de uma compreensão mais aproximada da realidade tropical, reflete o autor. Considerando-se, para tanto, que “As medidas de aferição do meio que os agride são as resultantes de outras vivências, totalmente distintas” (Idem, p. 109), de outros povos e paragens sem nenhuma similaridade, porque tal condição: é inexistente.

Retomando ao discurso de Loureiro (2009), a autora adverte que para a Amazônia:

Foram criados e recriados, de diversas maneiras, novos colonialismos que assumiram várias feições e explicados segundo as mais diversas teorias. Mas todas as comparações entre europeus e outras sociedades culturalmente diferentes, mantiveram sempre uma indisfarçável herança entre os dois grupos de povos e países, ainda que tenham variado as formas pelas quais foram ou são designadas nas comparações estabelecidas entre ambos superiores e inferiores, civilizados e incultos, desenvolvidos e subdesenvolvidos, avançados e atrasados, primeiro-mundistas e terceiro-mundistas ou outras categorias (LOUREIRO, 2009, p. 29).

Isso feito em completa demonstração de desprezo para com outros povos por parte do homem cristão europeu, que nada mais desejava além de impor um processo colonizador para

melhor explorar a Amazônia em seus aspectos natural e humano, tanto antes quanto agora. Nesse sentido, Carneiro (2001, p. 234) destaca que “O caráter imperial e colonial dos viajantes produziu com seus relatos não apenas informações úteis para os projetos europeus de dominação como também fenômenos de transculturação”. Bentes (2006, p. 5), ao assinalar a parcialidade do homem imediatamente pós-medieval em seus discursos, declara que passados cerca de cem anos do início da Idade Moderna (1453), este ainda carregava consigo o perfil da fase anterior, e destaca: “Como a região amazônica era diferente de tudo o que já tinham encontrado até então, eles usaram seus próprios padrões de valores para descreverem o que estavam vivenciando”. Como resultado dessa invenção conjugou-se toda forma de exploração possível.

Os escritos e outras formas de expressão dos relatos fantásticos do que se cria Amazônia tiveram muitas nuances. Segundo Leite (1996) as pinturas relacionadas ao encontrado no Novo Mundo – a América – eram elaboradas “de ouvido”, sujeitas à imaginação, superstições e preconceitos, sem a precisão do momento no qual terminava a lenda para começo da realidade. Carneiro (2001, p. 233) assinala que tais narrativas “[...] documentam visões de época que trazem, além dos testemunhos, imagens não somente coloniais, mas colonizadoras, produzidas a partir de uma impressão e de um interesse externos”. Para Salles (1971, p. 3) “Certamente a miragem de terras férteis e de riquezas estimulou também o avanço. O Eldorado estava ali perto. E, suposto inexistente, lendário, a posse de terras inexploradas já era um fator determinante”. Ainda, para Bentes (2006), essas informações chegaram às colônias espanholas num momento de grave crise social e econômica para nutrir a esperança de riqueza e prestígio social das pessoas, motivando-as a buscarem ao desconhecido.

Nesse sentido, é inegável que tudo aquilo que se especulou no passado e parte do que hoje se afirma sobre a Amazônia surgiu de um princípio falacioso. Uma vez que, tanto no pós-medieval quanto agora, o discurso de registro das coisas e seres da região é duvidoso e, muito contraria a natureza ambiental e o perfil humano. Escrever sobre a invenção de uma Amazônia é contrariar a suposta realidade descrita no passado de forma especulativa e firmado por parte de quem minimamente a conhece e se empenha em desconstruir paradigmas que servem para a justificativa de outros escritos, como a construção de narrativas dentro de uma abordagem que dista moral e eticamente do que por aqui se vê e/ou se imagina.

Infere-se a partir desses engendramentos que a missão de para cá trazer o homem civilizado estava pautada, além da possível exploração do ouro e prata e das especiarias, na “domesticação do outro”. Pois, quais interesses preliminares teriam os ocupantes da península ibérica do século XVI, para com a região e a gente daqui, senão de “civilizá-la” para melhor explorá-la, segundo suas inclinações? A que se justifica a vinda de milhares de europeus (portugueses, espanhóis, franceses, ingleses, irlandeses) para cá uma vez que o ouro e os metais preciosos não foram encontrados de início? Tudo indica que a economia que se vislumbrou inicialmente para aqui também estava pautada na exploração “do outro”.

Tal afirmativa tem como suporte o discurso de Carneiro (2001, p. 235), quando escreve: “Os naturalistas viajantes eram os olhos de um corpo comum de conhecimentos que buscava se constituir na Europa a partir da enumeração e classificação de todas as espécies da flora e da fauna, assim como de todas as formas de sociedades humanas”. Ou ainda, como define Melo (2008, p. 169): “A descrição de serem os conquistados um povo sem fê, lei ou rei e que para seu próprio bem deveriam adentrar o mundo civilizado pela mão europeia, resume a representação que iria nortear o comportamento político do colonizador”. E, assevera esta última, que apesar dos conflitos posteriores entre os denominados índios e o invasor, o pensamento europeu se negava a aceitar a imagem que não fosse do homem puro e que na escala evolutiva se encontrava na base piramidal humana.

Concomitantemente, o desfecho da discussão feita por (LOUREIRO, 2009; BENTES, 2006; GONDIM, 1994) em torno dessa Amazônia inventada, é uníssono em afirmar que as propostas de ocupação a ela endereçadas no passado e os projetos posteriormente apresentados para o desenvolvimento local, assinalam que tanto por ocasião dos equívocos propositais descritos pelos primeiros viajantes, quanto a atual forma de concebê-la atende a interesses direcionados a valores escusos que se antagonizam às reais necessidades da região e da gente local. Em síntese, a Amazônia a qual se destaca aqui é a que se apresenta cheia de contradições socioculturais resultante do aviltamento de seus caracteres originais ambientais e humanos e que resultam desastres do ponto de vista social, econômico e político.

### 1.1.1 – Influência da Invenção de uma Amazônia Sobre as Narrativas Locais

Os aspectos culturais de um povo do ponto de vista imaterial segundo a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial realizada em Paris no ano de 2003, como escrito em Brasil (2006), são transmitidos de geração a geração e recriados permanentemente pelos grupos e comunidades em acordo com suas interações com o meio ambiente e natureza de suas histórias. Definido a partir das representações, expressões, práticas, técnicas e conhecimentos, paralelamente aos artefatos, objetos e lugares culturais àqueles associados e reconhecidos por comunidades, grupos, ou mesmo individualmente como parte integrante de seu patrimônio cultural. Dessa maneira contribuindo para a promoção e o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana, uma vez que estabelece um sentimento de identidade e continuidade.

Obviamente que esse conceito não fizera parte do contexto histórico da Amazônia do século XVII, ocasião das grandes expedições a ela dirigidas das quais surgiram os relatos fantasiosos a respeito de uma determinada Amazônia. Entretanto, o propósito de dominação e exploração efetivado pelos ibéricos não teria se completado caso tivesse deixado de lado os aspectos culturais da mesma. Nesse sentido, em contato com uma cultura iletrada a alternativa fora de modificar a narrativa local que para Prandi (2015) aborda os mistérios dos encantamentos, magia da transformação que acontece ao mesmo tempo em um mundo real e imaginário. Mas que sob a perspectiva eurocêntrica sofreu alterações com base na crença cristã e no pensamento citadino, divergindo aos costumes da gente local. Isso pode ser observado em diversas lendas, contos e mitos que perpetuados pelos escritos da língua portuguesa chegaram aos dias atuais completamente defasados em relação ao que se supunha construção do povo autóctone.

Um exemplo dessa natureza está na tradicional “lenda do boto” – nome dado à espécie de golfinho que vive em toda extensão da Amazônia habitando os rios que, segundo a lenda, periodicamente se transforma em um rapaz belo e atraente que frequentador das festas nos interiores da região sai à conquista das donzelas que jamais resistem aos seus encantos. Esse enredo permaneceu ao longo dos séculos, contudo, os trajes pessoais adquiridos quando da transformação sofreram bastante modificação. Uma vez que, passado a outro estado, o boto veste calça, terno e chapéu todos brancos, trajes estes unicamente do modelo europeu, ou senão, jamais do povo autóctone, chamado índio.

Outro exemplo de modificação é a lenda da cobra grande, que em Prandi (2015) aparece com o título: “Cobra Honorato, moço bom e bonito” e que narra a história de um casal de irmãos chamados Honorato e Maria – nomes jamais encontrados, à época, entre os povos locais originais – que abandonados à sorte em um rio, pela mãe, desenvolvem personalidades distintas, quando se transformam em duas grandes cobras que amedrontam aos marinheiros navegadores dos rios locais. Pois que, segundo escrito em Prandi (2015, p. 134): “O batismo deu certo em cobra Honorato que era bom e nunca fez mal a ninguém. [...] Não funcionou com Maria Caninana, que se tornou perversa e gostava de praticar o mal”. Havendo de se observar nesse caso a ausência de autenticidade demonstrada pelo dogma do batismo, subentendido como a transformação para o bem. Considere-se aqui que o povo autóctone seguidor de crenças voltadas aos elementos da natureza, diferentemente da cristã: não era batizado.

Poder-se-ia, citar ainda, algumas dezenas desses exemplos. Contudo, é fácil concluir que se duas do grande número de narrativas locais foram devidamente adequadas aos interesses de dominação do colonizador, não seria de estranhar que todas o fossem. E é precisamente sobre esse aspecto e, contando com a astúcia da catequização que pouco a pouco a cultura ocidental europeia passou a interferir na cultura imaterial da Amazônia, modificando a forma original das lendas, contos e mitos do povo autóctone da região, com reflexos que chegam até a atualidade e dentro dos diversos espaços da sociedade regional, a todo o momento em que se repetem essas narrativas.

Em reforço Prandi (2015) assinala que:

O legado que resultou do registro cuidadoso de viajantes, exploradores, pesquisadores e amantes da cultura popular tem sido fonte de inspiração de incontáveis romances, poemas, canções e muitas outras manifestações artísticas que ajudaram a modelar a identidade cultural mestiça do Brasil. Histórias de ouvir e contar, que se espalharam de boca em boca, que por fim a curiosidade transformou na palavra escrita dos livros, em que a imaginação dos que as escreveram juntou novas passagens, interpretações, entrelinhas e subentendidos (PRANDI, 2015, 10-11).

Apesar do discurso romântico do autor, sabe-se a partir da descrição da tentativa de transformar a população local em escravos e, posteriormente, quando da vinda dos africanos sob essa condição, que o desejo fora outro e que não é seguro afirmar que a modelagem da



“identidade cultural mestiça”, fora feita apenas de maneira amistosa como se deduz dessa passagem de Prandi (2015). Somando-se a isso o fato que de toda a riqueza explorada no passado e no presente, nada, ou quase nada deixou os resultados por aqui esperados. Isso é o que poderá se comprovar na discussão subsequente sobre a diáspora do povo africano para as terras amazônicas e como por cá se desenvolveram os quilombos.

Em síntese, a defesa da ideia de existência de uma Amazônia inventada e que se perpetua – particularmente para o autor desta dissertação – a cada vez que se ouvem das narrativas criadas pela tradição da região, modificadas a partir da chegada dos povos ibéricos é o que se pretende dar evidência. Uma Amazônia que deixando de ser narrada somente sob a perspectiva da gente local também passou a ser descrita da mesma maneira nos livros, atentando aos desejos dos exploradores e viajantes, segundo seus interesses e conhecimento negligenciado da região se lhes outorgando a si próprios os acréscimos apontados por Prandi (2015).

## 1.2 – DIÁSPORA DO POVO NEGRO AFRICANO E OS QUILOMBOS NA AMAZÔNIA

É a partir da África que a história das grandes civilizações se inicia. Todavia, a ocupação colonial, a escravidão e o tráfico de pessoas negras foram acontecimentos de grande impacto sociocultural e político-econômico que mudaram o curso natural da história original deste continente denotando a diáspora da população africana, embora não a limitando somente a isso. Para Munanga (2009) o Ocidente, sob a influência do pensamento hegeliano<sup>6</sup>, não compreendeu que a África negra apesar de sua diversidade cultural possui unidade, uma africanidade e, conseqüentemente, pudesse ser objeto de estudo historiográfico. Por isso, inventou novas ciências capazes de estudar as sociedades africanas, surgindo a partir de então ciências como a etno-linguística, a etno-filosofia e a etnografia que juntas difundiram a imagem do continente africano como a de um obstáculo a tudo considerado “civilizado”, evoluído e buscaram justificar todo o processo diaspórico.

Diante dessa parcialidade, a existência da diáspora do povo negro africano como um fenômeno sociocultural e histórico caracterizado pela imigração forçada para países que

---

<sup>6</sup> Também denominado Iluminismo reforçou a crença no evolucionismo e estruturou a tradição racionalista no pensamento ocidental (nota do autor).

adotavam a mão-de-obra escrava, e de uma série de outras condutas consequentes a esta, estabeleceu para Munanga (2009), a necessidade de se reconhecer a África em toda a sua diversidade. Fanon (2008) assume uma atitude mais contundente como ponto de partida, e acusa como o modelo de ideologia que despreza a tez, apoia, de certa forma, ao próprio racismo que nega, justificando que dizer simplesmente da não existência do racismo é adotá-lo de maneira velada. Com essa postura o autor lança um desconforto à razão de todos, para logo sugerir um conjunto de propostas que apontam as várias formas de tratar o problema que vão desde a autocrítica até a crítica ao mundo epistemológico (FANON, 2008).

Em evidência, a diáspora e os movimentos de resistência acentuaram o sentimento de pertença emitindo com maior ênfase a experiência dos africanos em face ao desenraizamento provocado à historicidade e às ações de liberdade, contra os quais se destaca a criação dos quilombos, como será visto adiante. Vale ressaltar a importância de compreender a formação dos quilombos como manifestações da resistência contra a prática escravocrata ocorrida em toda a América Latina, com distintas denominações. Daí se é verdade que, segundo Fanon (2008), a liberdade demanda visibilidade, mas que sob a interação com um mundo de outros, desfazer-se do mundo é um abismo cuja queda leva à perda de si. Logo, desvincular-se da imposição epistemológica do eurocentrismo é um desafio para que se possa romper aos próprios paradigmas, em direção ao engajamento a outra realidade. Posto ainda, que essa peleja percorre não somente nos recintos das interações sociais, mas, sobretudo, emana da própria razão e do conhecimento em voga.

Por outro lado, segundo afirma Ki-Zerbo (2010), já no século XV Portugal que dominara política e economicamente a costa da África Ocidental e a costa da África Oriental até o início do século XVI conseguira estabelecer numerosas feitorias na primeira, possibilitando com que a população do litoral e seus líderes participassem do comércio com os europeus. Como consequência dessa relação comercial com características de colonização, semelhante ao ocorrido em terras amazônicas séculos mais tarde, os lusitanos também influenciaram culturalmente seus parceiros africanos.

Entretanto, baseado no censo realizado pela igreja católica a população de origem africana chegou ao ano de 1796 a um número superior a 679.000 pessoas no México e no mesmo período a mais de 539.000 no Peru, por exemplo. Apesar da reconhecível imprecisão, esses números sinalizam que a mão-de-obra escravizada possuía considerável papel a época

colonial em toda a América Latina e que nesse mesmo período foram os indivíduos escravizados que asseguram a produção de açúcar para a exportação no Brasil (OGOT, 2010).

No século XVIII, ocasião em que a expansão do mercado atraiu negócios e capitalistas da área de mineração para o país, esta produção ainda permanecera dependente da mesma mão-de-obra. A essa afirmativa se dá endosso observando os dados da composição étnica brasileira nos séculos XVIII e XIX, haja vista que para a população de 3.250.000 hab., no ano de 1798, 1.998.000 pessoas possuíam ancestralidade africana, destes 1.582.000 estavam na condição de escravos. Quatro anos depois (1872) para a população de 9,9 milhões de pessoas, cerca de 5,8 milhões eram de origem africana, destes, aproximadamente, um milhão e meio ainda na condição escrava. E, prossegue Ogot (2010):

Em outras palavras, a população de origem africana representava 61,2% da população total do Brasil em 1798 e 58% em 1872. A população escrava concentrava-se nas regiões que forneciam o ouro e os produtos agrícolas destinados a Europa e a América do Norte. Assim, dentre os 1.566.416 escravos do Brasil, em 1873, 1.233.210 indivíduos, ou seja, 79,2%, dividiam-se em um conjunto de seis províncias, com a produção voltada para a exportação: Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, a maior concentração, 351.254 pessoas, se encontravam em Minas Gerais, a província produtora de ouro (OGOT, 2010, p. 116).

Dentro desse mercado, verdadeiras empresas produtoras e distribuidoras africanas montadas para essa especificidade de exportação prosperaram para além do comércio exterior da costa, comercializando no século XVIII um total de indivíduos quase três vezes superior, aos aferidos acima, em lucros em relação ao ganho com mercadorias específicas no comércio de Guiné, e destas, aproximadamente 25% foram armas de fogo, parte delas para alimentar ao tráfico, segundo Ajeyi (2010).

Noutra extremidade do sistema:

[...] os negociantes negreiros trocavam os 6 milhões de africanos sobreviventes – 40% de mulheres e crianças – pelo produto do trabalho dos escravos, que era vendido cada vez melhor do lado europeu do oceano. Lá, entretanto, alguns intelectuais cujas sensibilidade e moral se chocavam com tais práticas condenavam o consumo de um açúcar tingido pelo sangue dos “esquecidos de todo o universo”. Eles clamavam pela abolição do tráfico (AJEYI, 2010, p. 78).

Deduz-se de então o lucro que fora para essas empresas produtoras e distribuidoras: comerciantes que em troca de armas negociavam pessoas para posteriormente permutá-las pelo produto do trabalho escravo dos tomados de assalto anteriormente, vendendo a este resultado produzido (açúcar principalmente), no mercado que lhes dera origem a tudo: a Europa. Não fora à toa a prosperidade vil do capital em cima desse comércio ilícito e desumano, e, que permaneceu por mais de quatro séculos apoiado pelos Estados-Nação e por quem se diz detentora da fé e salvação. Um círculo vicioso que marcou para sempre a história da humanidade e até hoje repercute de maneira negativa em todos os continentes e esferas políticas e socioeconômicas.

Em observação a esse processo definido como diáspora, Lechini (2008) critica que embora haja estudos sobre as populações afro-americanas em países como a Argentina, o Brasil, a Colômbia, Costa Rica, Equador, México, Panamá, Paraguai e Peru, no caso dos países hispanohablantes, por conta do processo de branqueamento que enfatiza a mestiçagem entre brancos e o povo autóctone (“índios”) da América Latina: há certa invisibilidade da presença da população negra e de sua contribuição para a cultura nacional desses países. Evento menos animador é o descrito por Andrews (2007) dando conta que com esse mesmo propósito, o processo de imigração na Argentina, Cuba, Uruguai e Sul e Sudeste do Brasil especificamente, atraiu milhares de europeus no final do século XIX e início do século XX. Sendo essa uma tentativa de branquear a população inviabilizando a vida do povo negro, acentuadamente, no mercado de trabalho, promovida pela imigração em massa incentivada pelos governos desses Estados-Nação.

Contudo, conclui Andrews (2007), afirmando que embora toda a pressão sofrida as comunidades afro-latinas jamais desistiram de lutar contra as adversidades impostas, mostra disso, foi que em resposta a essas ações fundaram seus próprios meios de comunicação, clubes e associações culturais em diversos países.

Mais uma vez, Munanga (2009) comenta que não foram os africanos responsáveis pela negação de suas próprias histórias, mas os ocidentais, por questões ideológicas, preconceituosas e até ignorância acabando por alienar a personalidade coletiva do próprio africano. E, em contrapartida, a população negra trazida de seu berço contra a vontade, buscou manter as tradições africanas como instrumentos de confronto e conservação de suas identidades. Também como forma de resistência e por motivos outros, como no caso da Amazônia, onde teve que se adaptar aos cursos dos rios e floresta e precisou criar outra

identidade, nesta situação específica: de afro-amazônida. Todavia, salienta o autor: “o que deve estar em questionamento crítico, não são os homens, os continentes ou os países que se envolveram com o tráfico, mas o sistema escravista e o tráfico que o alimentava, o qual hoje é considerado uma das maiores tragédias da história da humanidade” (MUNANGA, 2009, p. 90).

Por outro lado Hall (2011, p. 47), ao tratar sobre “As culturas nacionais como comunidades imaginadas” destaca aos sistemas de educação nacional como uma ferramenta de padronização das diversas culturas de uma determinada nação, e que tem como um de seus objetivos: estabelecer uma cultura homogênea, invisibilizando toda e qualquer forma de cultura fora desse sistema. Dentro dessa questão a cultura surge como o instrumento unificador de identidades impondo a todos a se verem como componentes de uma família nacional. No caso específico da cultura africana no Brasil e na Amazônia brasileira essa unificação ocorreu de forma violenta subjugando aos costumes, línguas e tradições, para a imposição de uma hegemonia cultural.

Outro exemplo dessa tentativa de invisibilidade das tradições africanas ocorrido na Amazônia Brasileira é observado por Salles (2004) que adverte não haver como afirmar a manutenção de uma cultura original da África, pois que, assim como ocorreu em vários outros contextos de relação sócio-colonial, na Amazônia, o que se vê hoje é resultado das denominadas trocas culturais e simbólicas envolvendo as culturas do povo autóctone; do invasor e do próprio homem africano sobre o qual aqui se trata. E o autor vai mais adiante quando detalha a esse último aspecto, da seguinte maneira:

[...] não se pode testemunhar a sobrevivência de um culto puramente africano, pelo menos no Pará, onde a incorporação de elementos católicos e dos chamados “encantados” indígenas gerou um *batuque* extremamente sincretizado, modernizado com influência do candomblé baiano e da umbanda do Rio de Janeiro. No Maranhão, onde a presença africana foi, numericamente, mais considerável, permaneceu o culto solidamente estruturado, o vodu mantido pelas famosas *Casas das Minas*. O vodu, com a denominação local modificada para *vodum* e as variações *vudum* e *vundunce*, expandiu-se naturalmente até a Amazônia (SALLES 2004, p. 18).

Ocupantes do mesmo espaço geográfico e do mesmo *status* social o povo autóctone e a gente negra, solidários nas mesmas mazelas, companheiros das mesmas lutas, reuniram seus deuses e rituais a uma quase unidade para Bezerra-Neto (2001), que registra a essa união sob

o prisma econômico, quando afirma que desde meados do século XVII até aproximadamente as duas primeiras décadas do XIX, a extração do cacau silvestre e, posteriormente o cultivado fora a maior atividade econômica da região do Baixo Amazonas, embora não sendo única. Isso se sucedeu paralelamente à criação de gado bovino nos campos de Óbidos, Monte alegre e Santarém, embora com pequena demanda em relação à criação da ilha do Marajó, cuja mão-de-obra era composta tanto por homens negros escravizados, quanto pelo povo autóctone.

Ressalte-se aqui que a diáspora do povo africano se deu com a culminância da mão-de-obra forçada ao trabalho em outros continentes. Contudo, esse processo não se reduziu ao deslocamento e trabalho forçados, ele se acentuou quando a população negra foi obrigada a abandonar os seus costumes e tradições, proibida que fora da lembrança de sua gente e de seu reconhecimento como indivíduo pertencente a uma cultura, recebendo para tanto, fortes doses de aniquilamento moral, como a árvore do esquecimento existente em Benin, ainda no continente africano, em torno da qual, para esquecer seus nomes, suas famílias e sua terra os homens eram obrigados a dar nove voltas e as mulheres submetidas a sete (DOMINGUES, 2015).

Paralelamente, os grupos de pessoas escravizadas elaboraram instrumentos de resistência por meio da mediação do próprio sofrimento, ou seja, uniam-se a partir da condição de pessoas escravizadas em combate a essa violência. Destacadamente, essa mediação favoreceu a unidade do povo escravizado e foi fator considerável para o engajamento em rebeliões.

### 1.2.1 – Quilombos na Diáspora

A unidade rebelada do povo africano teve como um de seus resultados a formação dos quilombos, considerada a principal ação de resistência ao controle escravista, ponto de culminância das revoltas e fugas. Preliminarmente, o termo quilombo definiu o espaço fundado e habitado por pessoas escravizadas em fuga, no interior da mata, uma espécie de acampamento, onde habitavam: gente autóctone e o povo africano. Shmitt, Turatti e Carvalho (2002) escrevem que no ano de 1740 o Conselho Ultramarino, órgão criado pelo governo português que tratava de assuntos referentes ao Estado da Índia e os demais territórios ocupados pelo Reino português definiu que todo espaço habitado por negros fugitivos além de

cinco indivíduos, ainda que com parte despovoada, mesmo sem ranchos ou pilões<sup>7</sup> seria considerado quilombo.

Gusmão (1995) denuncia que esta definição parcial e de visão reduzida espelhava a invisibilidade ideológica cuja história oficial impunha como forma de esconder os efeitos da escravidão, uma vez que, determinava a essa formação sócioespacial um tempo histórico egresso, perpetuando a existência desta somente no período em que se fizera a escravidão no Brasil. Esta definição se tornou clássica influenciando uma geração de pesquisadores sobre o tema quilombo até, aproximadamente, a década de 1970. Além disso, o conceito estereotipado montado pelo sistema escravocrata atribui conotação negativa, caracterizando aos quilombos apenas como espaços de resistência e isolamento do homem negro.

Ainda com relação a Palmares, a Lei 10.639 de 2003 que definiu novas diretrizes curriculares para a aprendizagem da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana – a qual será abordada no capítulo seguinte – também estabeleceu o dia Nacional da Consciência Negra, com referência à data de 20 de novembro, dia da morte do líder quilombola, Zumbi dos Palmares. Sendo por isso, ato de registro da lembrança e da luta contra o preconceito racial no país. Para Janz (2014), na prática a providência desta lei determina aos profissionais de educação o dever de trabalhar no espaço escolar, em sala de aula, a cultura afro-brasileira e a africana, destacando-as como formadoras e constituintes da nação brasileira, sob a qual a população negra deva ser considerada – por sê-lo em sua plenitude – sujeito formador da História do país.

Considerando às legislações de outras Federações, Price (1999) assinala que a história dos quilombos nas Américas sempre esteve relacionada a terra e, para se chegar inicialmente ao fim das constantes hostilidades sofridas, os acordos fechados nos séculos XVI e XVII entre os afrodescendentes e as forças coloniais da Colômbia, Cuba, Equador, Jamaica, México e Suriname propuseram a demarcação de terras sob total controle das comunidades quilombolas. Esse controle territorial coletivo que compreendia a caça, a pesca, a coleta e a agricultura, também se estendia ao monitoramento sobre o desenvolvimento de uma cultura autônoma. Na Jamaica, como exemplo, que juntamente com o Suriname possui a maior população de remanescentes, esses acordos sempre foram respeitados e com a independência do país a nova legislação outorgou aos quilombolas o direito coletivo da terra, com a história

---

<sup>7</sup> Recipiente utilizado para bater, triturar e calcar diversos tipos de grãos e outros, como o café, o milho e o arroz, por exemplo. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/pil%C3%A3o>>. Acesso: 09.06.2016.

desses povos oficialmente reconhecida pelo Estado jamaicano como um feito heroico da nação.

Por sua vez Da Silva (2012) comenta que o processo de constituição dos quilombos significou a luta de um povo para continuar a existir, na reinvenção de uma identidade política portadora de direitos outorgados pela memória ancestral. Conferindo que a memória, neste caso, possui enorme importância, uma vez que, em geral se tratavam de comunidades com forte tradição oral que encontraram na adequação de novas identidades a oportunidade de reconstituição de sua historiografia. Nesse sentido, os quilombos passaram a ser a materialização da resistência dos povos africanos ao sistema escravagista, sendo uma das primeiras formas de defesa desse povo contra a escravização.

Como reconstituintes da memória diante das iniquidades da diáspora, O'Dwyer (2002) acredita, com base no entendimento de antropólogos e historiadores que os quilombos são lugares de resistência em relação às condições promovidas pelo sistema escravocrata, espaços de construção e dinamização da cultura afro-brasileira, formado por grupos ligados por um conjunto de práticas culturais, da mesma forma que de uma memória coletiva, transmitida e herdada. Nesse sentido, a autora afirma que dentro de um novo arranjo se “permite considerar que a afiliação étnica é tanto uma questão de origem comum quanto de orientação das ações coletivas no sentido de destinos compartilhados” (O'DWYER, 2002, p. 16).

Sem sombra de dúvidas, a constituição de quilombos foi a principal ação de resistência ao sistema escravocrata combinada às fugas e às revoltas. De tal maneira, as comunidades remanescentes de quilombos se constituem em atores de relevância insofismável e devem ser levados em consideração para se garantir, de fato, o respeito à diversidade cultural que contribui para os diversos aspectos do desenvolvimento socioeconômico cultural nos países da América e, em especial, na Amazônia brasileira. Salienta Da Silva (2012) que a constituição dos quilombos não implicou necessariamente uma disputa de poder, mas, sobretudo, a reivindicação pelo direito a um modo de vida próprio e pela retomada da consciência ancestral.

Novamente, O'Dwyer (2002) presta significativa definição ao estado atual dos espaços quilombolas quando se refere ao documento elaborado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), que fundada em 1955 constituiu importante instrumento para o engajamento de noções mais abrangentes e melhor estruturadas, ao defender a necessidade de se observarem os episódios a partir de um novo prisma que viesse a inserir o ponto de vista



dos grupos sociais que aspiravam à vigência do direito atribuído pelo dispositivo da Constituição Federal de 1988 em relação às terras de remanescentes. Em acordo com o documento:

[...] o termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Ainda que tenha um conteúdo histórico, o mesmo vem sendo ‘ressemantizado’ para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos do Brasil (O’DWYER, 2002, p. 18).

Dessa maneira, a definição de quilombo não está relacionada somente a grupos rebelados ou insurgentes, assim como, não se restringe apenas a populações isoladas ou de uma comunidade homogênea. Nem, tampouco, a elementos remanescentes ou vestígios arqueológicos de existência temporal ou certificação biológica, mas, acima de tudo, de grupos de pessoas que resistiram em seu cotidiano reproduzindo e mantendo os seus modos de vida específicos com o objetivo de constituir um território próprio e fortalecido na América Latina.

### 1.2.2 – Resistência Histórica dos Quilombos

Ao longo de quatro séculos, os quilombos foram a estratégia de resistência mais efetiva e significativa, do ponto de vista histórico, contrária a ordem escravista. Quando formadas comunidades no interior da mata – após a fuga – esses grupos se transformavam em espaços de produção agrícola autônoma e em formas de organização sociopolítica específicas, representando significativo foco de luta. Resultante desse modelo de resistência histórica existente ao longo do sistema escravocrata, as comunidades quilombolas, reconhecidamente, passaram a compor a História da nação brasileira, unidas enquanto identidade política.

Como tratam Lisboa e Silva Filho (2012), as comunidades quilombolas simbolizam imensurável legado dentro do processo de formação do povo brasileiro, originadas das formas de resistência contra a escravidão dos africanos e dos brasileiros destes descendentes. Estabelecendo-se como espaços de interação social e manifestação da diversificada cultura africana, hoje, definitivamente reconhecida como formadora da cultura de toda a sociedade brasileira.

Há de se destacar, contudo, que embora reconhecida na atualidade, a relação com os representantes da sociedade brasileira em períodos passados, em especial com o aparelho

estatal, não foi satisfatória aos grupos de quilombos. Nesse sentido, Moura (1993), faz a seguinte afirmação:

[...] a repressão do aparelho de Estado escravista era de uma violência que somente poderia ser combatida com uma violência idêntica, em sentido contrário. Foi o que aconteceu durante o regime escravista no Brasil. Ferrado como animal, torturado até à morte, combatido de todas as formas, em todos os níveis de tentativas de readquirir a liberdade, o escravo tinha de rebelar-se e de usar de violência contra o aparelho de dominação militar, ideológico e político que o desumanizava como ser (MOURA, 1993, p. 25).

Dentro da logística de resistência os quilombolas utilizavam estratégias como o escambo praticado com representantes de outros grupos e de interesses diversos. Entre os quais figuravam garimpeiros, mascates, contrabandistas de diamantes e regatões, cujo principal vínculo, além da compra de mantimentos, armas e pólvora, era de informações acerca do ocorrido fora dos quilombos, dentro do binômio economia/defesa (MOURA, 1993). Já no século passado, Ratts (2006) destaca que para além do campo material os quilombos agregavam significado amplo de resistência:

[...] lideranças dos movimentos negros, alguns e algumas com carreira acadêmica, concebiam de maneira diferenciada os quilombos enquanto reação ao sistema escravista, sociedade alternativa e/ou igualitária, locus da resistência negra que se transpunha no século XX para as favelas, as escolas de samba, as casas de culto afro-brasileiro e as próprias organizações dos movimentos negros (RATTS, 2006, p. 54).

Como comenta Ratts (2006), mais adiante: nessa lógica ao se definir quilombo se contempla as formas de resistência que o negro manteve ou incorporou na luta árdua pela manutenção da sua identidade pessoal e histórica. Trata-se do Quilombo (Kilombo), que representou o registro de sua capacidade de organização política em contraposição ao regime, sendo que todas estas formas de resistência podem ser compreendidas como a História da população negra no Brasil.

N'outra passagem, o mesmo autor escreve que para além da ideia de quilombo como espaço delimitado e ocupado por descendentes de escravos, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) compromete-se atentar aos quilombos a partir do cotidiano de

experiências vividas, práticas de resistência e vivências que registram trajetórias comuns, bem maiores que a mera constituição de uma área fisicamente demarcada para a habitação.

De outra forma, a ABA entende que quilombo não corresponde mais a ideia de grupos homogêneos ou de populações isoladas nem, tampouco, a resquícios ou resíduos arqueológicos e/ou de comprovação biológica. Outra ideia que se apaga a partir desses conceitos é a de que os quilombos foram constituídos somente a partir de indivíduos rebelados ou movimentos insurrecionais, mas de grupos que desenvolveram como forma de resistência a reprodução dos modos de vida característicos, como meio de consolidação do próprio território (RATTS, 2006).

Diante de tais precedentes, a identidade dos quilombos deixou de ser definida apenas pelo tamanho ou quantidade de membros, como o fora de início. Mas, pelos conceitos antropológicos que conferem aos grupos étnicos um modelo organizacional de pertencimento por regras e meios de exclusão ou afiliação, idênticos por versões compartilhadas de suas trajetórias e experiências de vida comuns e de continuidade como grupo. Segundo Lisboa e Silva Filho (2012), os africanos e subsequentemente os afrodescendentes se impuseram por suas resistências de várias maneiras, possibilitando à história da formação do povo brasileiro um legado religioso, culinário, linguístico, musical e festivo. Onde se observa que a transmissão desses valores culturais fora seguramente a mais importante forma de resistência, uma vez que não se curvaram aos padrões sociais impostos.

Atualmente pensar em quilombos não se trata somente em aceitar e defender considerações desarticuladas da realidade político-social desses grupos humanos. Mas, especialmente, caracterizar a trajetória de resistência e formação dos grupos afrodescendentes, pois que estes enquanto comunidades possuem postura de afirmação diante de uma sociedade explicitamente discriminatória, embora essa ocorrência se dê, por vezes consideradas, de forma velada. Participantes da construção desse Brasil e dessa gente brasileira, não se pode ver a essa cultura nacional sem atentar e reverenciar a herança africana.

### 1.2.3 – Origem Quilombola na Amazônia

A história da escravização nas terras amazônicas teve início com o descometido aprisionamento do povo autóctone, ou seja, das etnias ditas indígenas pelo europeu invasor. E, para melhor se compreender sobre a diversidade desse povo nativo o padre Antônio Vieira,

como escrito em Azevedo (1901), catalogou cerca de seiscentas línguas diferentes, levando-o à comparação, segundo o parecer cristão, à história da confusão das línguas no registro bíblico. Dizia o religioso jesuíta que a verdadeira Torre de Babel segundo a narrativa do Gênesis existia mesmo era em terras da Amazônia. Em endosso às afirmativas do padre jesuíta, Bosi (1992, p. 32) escreveu que Vieira fora “parte e testemunho” dos conflitos entre os desejos religiosos e os interesses do Estado, “no Grão-Pará, no Maranhão (...) em São Paulo e nas Missões dos Sete Povos do Uruguai”.

Outro jesuíta de nome Betendorf – também registrado por Azevedo (1901) – declarou em suas crônicas que no período antecedente à escravidão de homens negros e, até mesmo no decorrer do mesmo, foram retirados da floresta amazônica cerca de dois milhões de “indígenas” para trabalho na condição escrava, perseguidos sob a acusação de cometerem crimes contra a difusão do cristianismo, antropofagia e roubo, entre outros. Estes indivíduos eram dirigidos às regiões de São Luiz do Maranhão, ilha do Marajó e Belém depois de comercializados nos mercados e nas praças da capital paraense com o intuito de povoação desses núcleos populacionais e, paralelamente, para a utilização como mão-de-obra de menor custo.

Cabe aqui um destaque abreviado por Bosi (1992) sobre Vieira, no qual afirma que nos sermões XIV, XVI, XX e XXVII do Rosário, a escravidão do homem negro surgira como tema específico levantado pelo padre, assim como, fora polêmico o posicionamento da igreja católica em oposição ao Estado com relação à escravização do povo autóctone – como já assinalado. No caso do homem negro, Vieira, obviamente com o apoio do Vaticano, adota uma postura vil ao adentrar no universo cotidiano da escravidão, descrevendo aos engenhos de açúcar como uma espécie de inferno bem aventurado. E, prossegue o autor:

A linguagem da identificação torna-se particularmente forte e envolvente quando os ouvintes a quem o sermão se destina são os próprios escravos. É o que acontece com o Sermão XIV do Rosário pregado a irmandade de pretos de um engenho baiano em 1633. Mediante o uso intensivo do *simile*, a narração dos trabalhos e das penas sofridas e sentida e re-sentida pelos negros, seus sujeitos, é, ao mesmo tempo, deslocada e sublimada, enquanto se projeta no corpo humano de Jesus Cristo que, assim, se torna o mesmo a quem se fala e o Outro de quem se fala (BOSI, 1992, p. 143).

A falsa analogia acima descrita prossegue com o jesuíta mencionando que nos engenhos o indivíduo escravizado imitava a Jesus na *via crucis*. Pois que, este padecera em toda a sua paixão de maneira semelhante, em mãos estrangeiras e, da mesma forma como na paixão de Cristo, na qual o Senhor dia e noite não descansou nem dormiu, assim era a sina da escravidão: Jesus despido, sem comer e maltratado e à sua semelhança o escravo seminu, com fome e sofrendo maus tratos. Por padecer de igual modo – no engenho – eram os escravizados semelhantes ao Cristo.

Por sua vez, Salles (2004, p. 83), ao adentrar no tema da escravização na Amazônia, aponta que as particularidades da região não alteraram a ideologia europeia, “tampouco o *modus faciendi* do colonizador”. Aqui os autóctones que conseguiam sobreviver à escravidão eram absorvidos pela mestiçagem, considerando-se que “a maioria não resistiu ao cativoiro”. O autor salienta que o maior registro de que sempre houve desejo da classe dominante em escravizar o povo chamado índio, esteve na incansável luta dos missionários da Amazônia pela emancipação dessa gente nativa. E, reitera: “[...] O braço negro era caro e escasso; o do índio abundante e barato. Contudo, o genocídio também encareceu o produto das selvas amazônicas. [...] mas a terra era boa e logo produziu lucros que permitiram desenvolver rapidamente o tráfico de peças d’África” (SALLES, 2004, p. 84).

De outra forma, em Salles (1971), o autor afirma que foi durante o século XVII que os primeiros homens africanos na condição de escravos ingressaram na Amazônia introduzidos pelos ingleses que pretendiam praticar aqui um grande empreendimento agrário, especialmente, do plantio de cana para a produção de rum e açúcar. Para tal, fundaram feitorias entre a costa do Amapá e os estreitos próximos, na região. Entretanto, assim como os ingleses, os franceses, holandeses e irlandeses, que também já ocupavam a região, acabaram por serem expulsos por causa da retomada dos interesses dos portugueses a serviço da Coroa espanhola, mesmo que apenas motivados pela exploração das “drogas” do sertão e utilização da mão-de-obra indígena, inicialmente, mas sem perder a atenção ao cultivo das diversas modalidades de lavouras e fazendas, principalmente nas terras da capitania do Grão-Pará (BEZERRA-NETO, 2001).

Para Salles (1971; 2004), contudo, conscientes dessa motivação política da expulsão dos demais povos europeus que tentavam ocupar a região também havia implícita a ideia de natureza econômica, embora a agricultura da cana-de-açúcar – principal atividade da época – projetada para a Amazônia não tenha surtido efeito, concorrentes que foram das lavouras os

fatores fisiográficos e ecológicos, além da retomada da produção nordestina, anteriormente em queda. Sob a mesma perspectiva de interesses diversos e estratégia econômica dos portugueses converge o escrito de Porto-Gonçalves (2015): quando afirma:

A ocupação da Amazônia nasceu sob o signo da disputa territorial de uma geopolítica de caráter colonial. Franceses, ingleses, holandeses, portugueses e espanhóis deixaram suas marcas no território amazônico. Não apresentando para os portugueses, pelo menos no início, as mesmas condições de exploração comercial de outras áreas de seus vastos impérios coloniais, a Amazônia passou a ser vista como uma reserva, como um potencial de exploração futura sobre o qual, no entanto, haveria que se afirmar a soberania (PORTO-GONÇALVES, 2015, p. 80).

Ainda para Porto-Gonçalves (2015), notadamente, como a população ibérica se fizera reduzida para ocupar e explorar o vasto território invadido, concomitantemente ao caráter disperso do povo autóctone ocupante das margens dos rios, o invasor português buscou a igreja católica para o empreendimento conjunto da política de domínio territorial. De tal maneira, as ordens religiosas foram autorizadas à imposição do cristianismo aos chamados indígenas e, sob esse processo assegurar aos portugueses esses territórios. Foi assim que debaixo do signo da espada e da cruz nasceu a cidade de Belém do Grão-Pará com o sugestivo nome de Forte do Presépio, numa dupla alegoria à força bélica do Estado Português e a Igreja Católica.

Em consequência, Francisco Caldeira Castelo Branco, o fundador de Belém no ano de 1616, foi o primeiro latifundiário açucareiro do Pará. Posteriormente a esse período, embora ainda incipiente, a lavoura da cana-de-açúcar prosperou nas áreas próximas à cidade e se espalhou com maior intensidade, pelas margens dos rios Guamá, Capim, Acará, Mojú e Igarapé Miri, região esta onde, posteriormente se estabeleceu o engenho do Conde Coma Melo que mais tarde viria a dar origem à comunidade quilombola de Abacatal (CASTRO & MARIN, 2004), *locus* da pesquisa de campo desta dissertação. Esses rios integram uma zona típica e de acesso relativamente fácil, onde a cultura da cana-de-açúcar se enraizou e alcançou importância econômica. Por conseguinte, instalaram-se engenhos, com numerosas levas de pessoas escravizadas estabelecendo-se um regime social peculiar. Foi precisamente nessa parte da região que ocorreu a maior concentração de homens escravizados, no Pará, oriundos do continente africano.

Mais tarde a lavoura canavieira ocupou uma área bem mais extensa do que as da margem da capital do Grão-Pará. Estendeu-se praticamente ao longo de toda a região da ilha do Marajó – maior arquipélago fluvial do mundo – e subiu ainda a calha do rio Tocantins, afluente do rio Amazonas. Em Cametá, no Estado paraense, no ano de 1752, dentro da vila de sítios da redondeza, somavam-se cerca de 130 proprietários agrícolas, cujos trabalhadores em sua maioria vindos do continente africano sob a condição escrava, ocupavam-se expressivamente da lavoura da cana, do cacau e dos roçados de diversas espécies alimentícias. Isso registrado, segundo Bezerra-Neto (2001) no ofício de 12 de novembro do mesmo ano, na Câmara local por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, tabelião local.

Por conta desses dois expedientes a inserção de pessoas negras escravizadas na Amazônia se intensificou a partir de 1750 com a criação da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, durante o governo do Marquês de Pombal que, paralelamente, concedeu direito aos colonos de escravizarem os – chamados índios – capturados nas “guerras justas”, além de dez anos de dispensa de impostos, seis para pagamento de dívida ao erário público e a livre importação da mão-de-obra vinda da África durante os mesmos dez anos, como escreveram Spix e Martius (1961, APUD CASTRO e MARIN, 2004). Pretendia o governador português estimular a produção agrícola dando início à substituição definitiva do braço do homem autóctone, pelo do homem negro, nos trabalhos das lavouras. Como detalha Salles (1971): no Pará e no Maranhão os homens negros escravizados foram direcionados, sobretudo, para os canaviais e as lavouras de arroz e algodão, lembrando que o cultivo da cana-de-açúcar só havia sido iniciado mais efetivamente como uma das atividades econômicas dos europeus na Amazônia, por essa ocasião. Como resultado dessa substituição da mão-de-obra indígena pela do homem africano na condição de escravo, por volta do ano de 1787, a população negra passou a ser a metade dos habitantes de Belém.

A principal introdutora desse modelo de mão-de-obra na Amazônia Colonial, a Companhia Geral, monopolizava o comércio de importação e exportação do Grão Pará, Rio Negro, Maranhão, Piauí, Costa da Guiné e Cabo Verde, o tráfico africano da Guiné e de parte de Angola, trazendo dessas regiões, entre 1755 e 1820, cerca de 53.000 pessoas na condição de escravas, segundo o registro de Salles (1971). Como consequência disso, por ser o porto de maior concentração de compra e venda dessa mão-de-obra, a cidade de Belém alcança importância com sua elevação ao *status* de capital em 1751 e com a separação definitiva do Pará e Maranhão, em 1772.

Em relação às demandas pombalinas Porto-Gonçalves (2015) apresenta os seguintes dados históricos:

[...] e, em 1759, os jesuítas são expulsos e têm seus bens confiscados, abrindo-se a exploração dos indígenas à sanha mercantil.

Uma serie de medidas é colocada em prática para modernizar a região:

\* doação de terras (sesmarias) a colonos e soldados que se comprometessem cultivá-las;

\* introdução do trabalho escravo (1756), procurando reforçar a agricultura do cacau, café, algodão, cana-de-açúcar, fumo, anil e arroz;

\* estímulo à implantação da pecuária nos campos de Rio Branco (Roraima), baixo Amazonas e na região das ilhas (Marajó, inclusive) (PORTO-GONÇALVES, 2015, p. 82).

O sucesso que levou ao monopólio da Companhia, nesse modelo de comércio, deu-se em virtude da facilidade de negociação com duas regiões fornecedoras da mão-de-obra escravizada para a Amazônia: a Costa da Guiné e Angola, ou ainda, de maneira incipiente a Costa da Mina. Dessa forma, cerca de 57% dos indivíduos escravizados ingressaram pelo porto de Belém transportados pela Companhia, além de outros cerca de 43% ingressos pelo porto de São Luiz. Assim considerado, os números apontados para o porto de Belém estabeleceram mais de 8.000 indivíduos da Guiné Bissau/Cacheu, já os entrados por São Luiz, aproximadamente 9.000, sendo que destes os fornecidos por Guiné fora quase a exclusividade. Transportados para esses portos a bordo, nos porões, sem condições de higiene e com uma alimentação precária a mortalidade, principalmente entre as crianças atingia índices assustadores. Essas pessoas tinham como sustento basicamente: milho, arroz, mandioca e a abobora, farinha, limão, água ardente, azeite de dendê, sal, carne moqueada e defumada e algumas aves, como, por exemplo, a galinha. Isso num período de 45 a 90 dias de viagem (SALLES, 1971).

Não obstante, embora o contingente dos indivíduos escravizados não tenha sido tão numeroso na Grão-Pará quanto na vizinha Província do Maranhão, a exemplo do restante do Brasil, a história do regime escravagista em terras amazônicas se estabeleceu sob os mesmos moldes das demais regiões brasileiras, promovendo as mesmas reações deste homem em todas as partes. Por conta disso, a mais frequente busca de liberdade pela fuga era o conseqüente agrupamento nos quilombos. E, assim a descreve Porto-Gonçalves (2015, p. 148): entre as múltiplas identidades político-culturais que emergiram das lutas sociais que se travaram no



passado e ainda ocorrem na Amazônia, a população negra recebe destaque: “Só no Maranhão foram identificados mais de um milhão de hectares de terras cujos próprios habitantes usam a caracterização de ‘pretos’ para indicar sua identidade”, a exemplo destes, no Estado do Amapá e Pará são muitas as comunidades negras que ajudam a compor a massa populacional dos municípios.

As obras de Salles (1971 e 2004) permitem traçar uma periodização dessa história sociocultural do homem negro no Pará, onde este indivíduo trabalhador dos engenhos se tornou ladino, exercitou a fuga e até se incorporou a Cabanagem, movimento revolucionário das massas desfavorecidas ocorrido entre 1835 e 1840. Assim, é relevante considerar que no século XVII ocorreu a fase de nucleamento dos primeiros indivíduos escravizados em associações de caráter religioso ou confrarias controladas pela igreja católica, a exemplo da Irmandade do Rosário dos Homens Pretos, localizada em Belém do Pará. No século XVIII foi o período de fugas com organização de espaços de resistência, administrativamente comandada por negros, a partir do crescente número de quilombos com maior participação das irmandades e festas religiosas da cidade capital e das vilas da Capitania do Grão-Pará.

Já no século seguinte (XIX), foi a fase de lutas e conquistas de liberdade e cidadania com a participação de comunidades quilombolas em lutas armadas a exemplo da já citada Cabanagem e, ainda de mulatos e negros forros e parcialmente libertos em irmandades, sociedades folclóricas-benéficas, sociedades assistencialistas e decisivamente em sociedades abolicionistas. Finalmente, no século XX, foi o período de controle policial<sup>8</sup> sobre as expressões simbólicas religiosas e folclóricas de matrizes africanas, ou das tradições de pessoas negras residentes em bairros da cidade de Belém, o que só foi definitivamente reduzido em dezembro de 1982 com a portaria promulgada pelo Secretário de Segurança Pública de nº 1288/82 revogando a proibição de toques de tambores na zona urbana de Belém.

Como ponto de grande destaque político da população negra na Amazônia neste século XIX, a revolta da Cabanagem (1835-1840) desde o início contou com a participação maciça dos homens negros escravizados e de fugitivos e forros emergidos dos quilombos – também chamados mocambos – existentes nas praias despovoadas ou nas entranhas da floresta Amazônica. Assimilaram a causa cabana, principalmente com a perspectiva de retomada definitiva da liberdade. Embora, como citado, a quantidade desses homens

---

<sup>8</sup> Procedimento legal da polícia de invasão dos terreiros ou quaisquer outros tipos de reuniões em que se fizessem a presença do homem negro (SALLES, 2004).

escravizados não fosse semelhante aos da Província do Maranhão, no entorno da capital paraense, em especial às margens dos rios Guamá, Capim, Acará, Moju, as lavouras de cana-de-açúcar próximas umas das outras, prosperaram, concentrando a maior quantidade de homens na condição de escravos da Amazônia o que facilitou a participação na revolta.

Como escreveu Salles (2004), fatores importantes antecederam a culminância do levante. Um deles, a chegada ao Pará por volta de 1815 de um frei pedreiro e que renunciara a fé e, portanto, dizia-se gozar de liberdade, ferrenho defensor da Revolução Francesa, denominado Luis Zagalo, o qual passou a defender ideias de igualdade e liberdade dentro da Província, consideradas subversivas para a época – entre as quais o pensamento de que não pode haver homens subjugados por outros homens – disseminando-as entre os homens escravizados, enchendo-os de desejos e perspectivas de libertação. Posteriormente, Filipe Patroni estudante paraense egresso de Coimbra e defensor da Revolução Liberal do Porto também incitou aos negros escravizados com as mesmas ideias do Frei Luis Zagalo, embora, para muitos, um discurso que não passou de hipócrita, pois que, idoso, de volta a Portugal pôs as pessoas em condição escrava a ele pertencente à venda.

Subsequentemente, coube ao cônego Batista Campos<sup>9</sup> – um advogado e jornalista que por serviços prestados à igreja recebeu esse título, como leigo – empunhar a bandeira de liberdade em favor da população em revolta. Todavia, a morte prematura por uma infecção acidental – após sua fuga da elite portuguesa de Belém para o interior, onde conseguira uma ampla rede de alianças favoráveis ao movimento – aliada ao episódio do incêndio da propriedade de um líder cabano, o paraense Félix Clemente Malcher, fez com que os ânimos se exaltassem e os revoltosos tomassem de assalto a capital, no dia 7 de janeiro de 1835, implantando o primeiro governo revolucionário do Pará, sob o comando de José da Gama Malcher, irmão de Félix Clemente (SALLES, 2004).

Entretanto, como assinalou Hurley (1936 APUD SALLES, 2004), por causa da ausência de dados estatísticos não há como precisar a atuação do homem negro, forro ou escravo, na revolução da Cabanagem. Haja vista, a atuação clandestina – sendo raros os que se destacavam a juízo de comando – tornar difícil essa contabilidade. É certo apenas, afirmar que aspirando à liberdade por repetidas vezes e não logrado êxito, considerável número desses

---

<sup>9</sup> Líder ideológico do levante contra a Adesão do Pará à Independência do Brasil (1822) e autor intelectual da Cabanagem. Sua morte prematura provocou, simultaneamente, o início e o fim da revolta popular, fato que muitos estudiosos atribuem como causa do fracasso desse movimento (PORTO-GONÇALVES, 2015).

homens integrou-se a essa Revolta, a exemplo do que ocorrera noutras guerras como a Farroupilha: levante popular ocorrido na Província do Rio Grande do Sul (1835-1845) e a Cisplatina, entre o império brasileiro e as Províncias Unidas do Rio da Prata (1825-1828), pela posse da Província Cisplatina, atual Uruguai, onde o homem negro sofreu a mesma derrocada, uma vez que a promessa de liberdade por parte do Estado para aqueles que lutaram a favor do Brasil, nunca se cumprira.

Como ressalta Bezerra-Neto (2001, p. 50): a Revolução causou “a perda de 30.000 vidas, fazendo com que pelo menos os dez anos seguintes ao término do movimento cabano, em 1840, fossem caracterizados por processo de recomposição demográfica dos coeficientes da população livre e escrava da Província”. Por conseguinte, Salles (2004) desfecha o discurso sobre a Cabanagem fazendo a seguinte observação: depois da luta os anos posteriores foram marcados pela lenta reabilitação da vida nos engenhos, com alguns, transformando-se apenas em ruínas. A Revolta alcançou a área canavieira – alcançando, de tal modo, grande demanda de homens negros participantes da ação revolucionária – desestruturando as bases dos latifúndios e do regime escravista.

#### 1.2.4 – Contextualização Quilombola na Amazônia

No que tange às comunidades quilombolas na atualidade amazônica, pode-se afirmar que desde a CF de 1988 os remanescentes, a exemplo de outros grupos distribuídos pelo Brasil, mesmo tendo garantido o direito definitivo à propriedade sobre as terras ocupadas, tradicionalmente, por meio do Artigo 68 das Disposições Transitórias, somente a partir do ano de 2003 é que se passou a estruturar uma política governamental que reconheceu afirmativamente os direitos conquistados por essa população.

De maneira geral:

A certificação das comunidades quilombolas é o primeiro passo para a regularização fundiária e para o reconhecimento da comunidade enquanto remanescente de quilombo. A emissão do certificado é de responsabilidade da Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura (FCP/MinC), que tem como atribuição legal realizar e articular ações de proteção, preservação e promoção do patrimônio cultural das comunidades tradicionais de terreiros. O processo para essa certificação obedece a norma específica desse órgão (Portaria da Fundação Cultural Palmares nº 98, de 26/11/2007) (BRASIL, 2013, p. 19).

Segundo Brasil (2008), voltado a essa questão o governo federal estabeleceu o Programa Brasil Quilombola reunindo vários ministérios para elaboração de políticas públicas específicas para a realidade que se firmara e, efetivamente, para esta nova orientação constitucional. A premissa dessa tomada de decisão pautou-se no desejo de reparação dos danos causados a essas comunidades durante todo o período de escravidão humana no país e ainda posterior a este, tanto pelo Estado quanto pela sociedade civil, especialmente no que concerne aos recursos que lhes promovam e proteja a cultura e a identidade e também seja contrário à expropriação de suas terras, a partir de então, expedientes definidos pela Magna Carta como patrimônio cultural do Brasil.

Embora não sendo exclusividade da Amazônia, o quilombo, anteriormente, e, até a determinação do artigo 68 da CF representara na opinião de Castro (2006) a reinvenção do modo de vida original dos povos advindos da África, cuja composição assinalou historicamente a não submissão ao escravismo e a ressignificação da postura identitária – devido a mudança de ocupação geográfica – estabelecida com as práticas espaciais que passou a incluir o expediente da floresta e dos rios amazônicos, impostos que foram como a nova estrutura simbólica.

No entendimento de Lopes et al. (2015) os remanescente após as demandas do mesmo artigo (68 da CF) passaram a registrar a resistência de um povo unido pela luta, pois que fixou a unidade do grupo, a definição de fronteiras e os diversos aspectos de vivência com o meio ambiente. Ressaltam os mesmos autores que essa manifestação abrange a complexidade de recursos, objetos e técnicas de atuação essencialmente coletiva e que representam signos do meio rural, com destaque para a estreita interação com os recursos hídricos e com a terra, elementos fundamentais na Amazônia.

Essa espécie de redefinição do direito sobre a terra por meio da demarcação dos espaços de quilombos ultrapassa as questões relacionadas ao controle sociocultural e étnico. Mais que isso, atua dentro de um campo político manifestando a força de organização das populações tradicionais quando unidas; que debruçadas sobre a âncora da ancestralidade negra compartilhada passaram a lutar incansavelmente pela garantia dessa conquista, ainda que debaixo de retaliações por parte das políticas oficiais – e não oficiais – segundo a forma tradicional e hegemônica de organização do território da Amazônia.

Como escreve Lopes et al. (2015) para essas comunidades compreender essa dinâmica significa outra possibilidade de reconhecimento do que vem a ser o papel do quilombola para a construção de um novo modelo de sociedade na Amazônia contemporânea. Nesse sentido, a resistência desses remanescentes acentua a história de lutas, segregação e negação espacial, considerando que as questões territoriais e étnicas no país alcançaram maior evidência somente a partir da necessidade de criação de leis como forma de impedimento das ações de violência contra essas comunidades que utilizam a terra apenas como meio de subsistência.

Essa procedência constitucional em relação às terras habitadas ou expropriadas apresenta caráter reparatório por se ter conhecimento que a distribuição da população nacional atribui à terra um símbolo de extrema importância, não apenas pelo valor econômico, mas especialmente pelo peso simbólico por constituir a manutenção da própria cultura remanescente. Ainda segundo Lopes et al. (2015), também com base na adoção do artigo 68 do ADCT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) de 1988, as questões quilombolas na Amazônia observadas nas últimas décadas do século XX se alavancaram, sobretudo em relação aos debates referentes as sociedades tradicionais e uso do território, estimuladas pela premissa do ambientalismo, da sociodiversidade e do desenvolvimento sustentável, possibilitando a que o discurso étnico e os modos de vida tradicionais também alcançassem destaque no debate, servindo de estímulo à agilidade no levantamento de processos com base na Lei Federal.

Um exemplo marcante relacionado à questão do bem patrimonial quilombola citado por Velho (2007) descreve que desde a primeira tentativa de reconhecimento de um patrimônio afro-brasileiro, no ano de 1984, àquela altura tratando-se do Terreiro de Candomblé Casa Banca, na cidade de Salvador no Estado da Bahia, Nordeste Brasileiro, questões antagônicas foram levantadas tanto sob o aspecto técnico como de caráter ideológico e/ou imobiliário. Essa motivação está relacionada ao caráter conservador de alguns profissionais; à cultura cristã predominante que teve seus patrimônios de pedra e cal tombados e não vê dignidade do mesmo trato na suposta concorrência; na indústria da construção civil sempre atenta à especulação do valor do metro quadrado das áreas de terra no campo ou nas cidades.

Em atenção a essas questões a Política Nacional de Gestão do Patrimônio da União (PNGPU) por ser também um instrumento de prevenção e mediação de conflitos fundiários, tem a oferta de áreas desocupadas para nomeação habitacional como ação decisiva para

resolução de tais situações, não se excetuando a necessidade de mediação desses conflitos se fazer imperativa, também, no período pós-regularização em virtude da possível contundência aos interesses de particulares. Concomitantemente, além da prioridade voltada à regularização de áreas já ocupadas por populações de baixa renda e à utilização dos bens imóveis da União, essa política também se fez importante para salvaguarda do patrimônio cultural, em especial do povo quilombola, que subsequentemente à conquista da terra, busca assegurar a prática e permanência dos traços originais de suas raízes, por meio da regularização fundiária que consiste na aquisição da posse definitiva do título coletivo das terras tradicionalmente ocupadas. Portanto:

O passo seguinte à certificação é a abertura do processo de regularização fundiária, com o qual a comunidade passa existir legalmente como proprietária da terra na qual se localiza e da qual tira sua subsistência. Esse processo é executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/MDA), em parceria com os Institutos de Terras Estaduais e Secretaria de Patrimônio da União (BRASIL, 2013, p. 20).

Dentro dessas proporções a função do Estado alcança papel preponderante no que diz respeito ao atendimento das comunidades que estão excluídas do usufruto da terra pelas vias de aquisição do mercado, assegurando direitos fundamentais a essa população. A isso se justifica o direcionamento da Secretaria de Patrimônio da União (SPU) no que se considera diretriz de utilização do patrimônio público como estratégia de implementação de políticas públicas orientadas pelo atual modelo de desenvolvimento socioeconômico com base na premissa da inclusão sócio-territorial que tem como objetivo minimizar as desigualdades e dar fomento ao desenvolvimento sustentável.

Como afirma Lopes et al. (2015), essas diretrizes de gestão do Patrimônio da União também alcançam a orientação dos imóveis para firmar o desenvolvimento local e regional, em observação às distorções existentes no país, nesse âmbito, sendo esse propósito adotado como base de apoio a projetos de interesse sociocultural, de geração de renda e fomento econômico. Em observação a isso, aplica-se aqui o comentário de Velho (2007, p. 258) para quem: “coloca-se o desafio intelectual e político de como lidar com a memória social e com o patrimônio cultural [...]” sem que para isso se agravem os antigos e/ou surjam novos problemas relacionados, especificamente, para a discussão aqui levantada sobre as comunidades quilombolas. É nesse contexto de embates políticos que se opera a salvaguarda

do patrimônio, tanto material quanto intangível dentro do complexo também denominado: região Norte do Brasil, onde se estabelece a comunidade quilombola de Abacatal, localizada no núcleo da chamada Amazônia.

### 1.3 – ARTIGO 68 DO ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS (ADCT) DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

Desde cedo, a população africana em fuga e seus descendentes brasileiros habilitaram-se em se apropriar de terras com determinadas especificidades naturais para delas se propiciarem economicamente e com o objetivo da afirmação de seus valores identitário e de liberdade (PORTO-GONÇALVES, 2015). Em razão disso, é pertinente que se atente à afirmativa do mesmo autor (2015, p. 148), para quem: “É sabido que nas regiões Nordeste e Sudeste os quilombos se estabeleceram em lugares serranos que serviram de esconderijo para os negros viverem em liberdade”. No caso da Amazônia o autóctone, o africano e/ou o descendente deste escravizados utilizaram como refúgio as matas ou os montes nas cachoeiras. E, dentro desse contexto de fuga, é possível afirmar, que caso semelhante se observou na comunidade quilombola de Abacatal que embora não oriunda de refúgio aquinhoou-se nas matas à beira de um igarapé quando de sua origem.

De lá para cá foi durante aproximadamente meio século que um grupo de famílias herdeiras de Abacatal reivindicou das autoridades do Estado do Pará: “um documento legal que lhes desse o reconhecimento pleno de direitos sobre as terras, isto é, a titulação definitiva da área que ocupavam por quase dois séculos” (CASTRO E MARIN, 2004, p. 18). Como destacam as autoras, esse período de luta pela titulação da terra representa a retomada simbólica de lugares e de seus usos e práticas que servem de suporte às narrativas dos idosos sobre a história das lutas de Abacatal.

Tal processo revelou outras e novas performances na demanda cotidiana de reinvenção do dia-a-dia e da experiência social deste grupo com uma trajetória particular de herança, permanência e trabalho na terra. O registro intitulado: “Etnografia dos documentos da terra de Abacatal”, produzido pelas mesmas autoras com a participação de uma equipe técnica de colaboradores, reconstitui, com a precisão de quem ouviu diretamente da fonte, o empenho do grupo diante dos ditames dos poderes do sistema jurídico local.

Salientam as autoras que catalogadas uma série de confrontos com particulares: pessoas físicas e jurídicas, de maneira fortuita, o último deles com agenciadores de terras culminara com a discussão corrente à época no Congresso Nacional do Art. 68 do ADCT de 1988 e a conseqüente aprovação com o texto estabelecendo que fosse reconhecida a propriedade definitiva aos remanescentes das comunidades quilombolas, ocupantes de suas terras, em qualquer condição, devendo o Estado prover aos mesmos os títulos respectivos (BRASIL, 2008). Ressalte-se que este art. 68 da CF foi norma que surgiu com efeito imediato devido à imposição ao Estado para desenvolvimento de ações destinadas à titulação das referidas terras.

Dessa maneira, por conta dos princípios de efetividade da Carta Magna e da aplicabilidade simultânea dos direitos fundamentais (artigo 5º § 1º da CF/1988), há de prevalecer o entendimento de que o art. 68 do ADCT é autoaplicável, prescindindo da regulamentação no plano legislativo para provocar efeitos. No entendimento de Sundfeld (2002, p. 6) este posicionamento do Estado alcançou enorme peso simbólico, uma vez que representou um “acerto de contas”, haja vista que: “Pairava na consciência de todos que se engajaram nesta demanda um dever moral de emancipar os grupos desprivilegiados da história nacional, até então alijados das condições necessárias para uma existência digna”. Todavia, somente a partir do ano de 2003 se começou a montar uma ação governamental que passou a reconhecer definitivamente os direitos dos remanescentes quilombolas.

Em razão disso, como escrito em Brasil (2008), o governo federal estruturou o Programa Brasil Quilombola por meio da articulação de vários ministérios com o objetivo de formular políticas públicas que tratassem especificamente sobre essa realidade e, precisamente, para a efetivação do determinado pela Carta Magna de 1988. Saiba-se, contudo, que um dos maiores problemas enfrentados por essas comunidades: o conflito pela invasão de terras decorre da ausência de demarcação por parte do órgão competente. E, segundo o escrito em páginas anteriores, a invenção de uma Amazônia por zelo da fantasia europeia, em especial, por meio dos posteriores projetos de ocupação e desenvolvimento promovidos pelos governos durante a exploração da borracha e, sobremaneira, na década de 1970 por ocasião da ditadura militar, como destaca Porto-Gonçalves (2015), provocou a vinda maciça de pessoas oriundas principalmente do Nordeste brasileiro que sem infraestrutura para recebê-los impôs a Amazônia um processo de ocupação desordenada culminando, algumas vezes, com a invasão de terras pertencentes aos quilombolas.



Paralelamente, empresas comerciais e indústrias atraídas pela proposta de isenção fiscal também se deslocaram para a região, acirrando ainda mais esse fenômeno. Em análise a esta problemática Wanderley (2006, p. 53) avalia que: “O conflito se constituiu num confronto de discursos e interesses, de alianças e de poderes não restritos à escala local”, considerando, também, que este complexo espaço de contraposições é constituído por embasamento de diferentes forças, variadas relações de poder e atores multi-escalares, ou seja, diversos interesses e de pessoas com desejos escusos e posições privilegiadas.

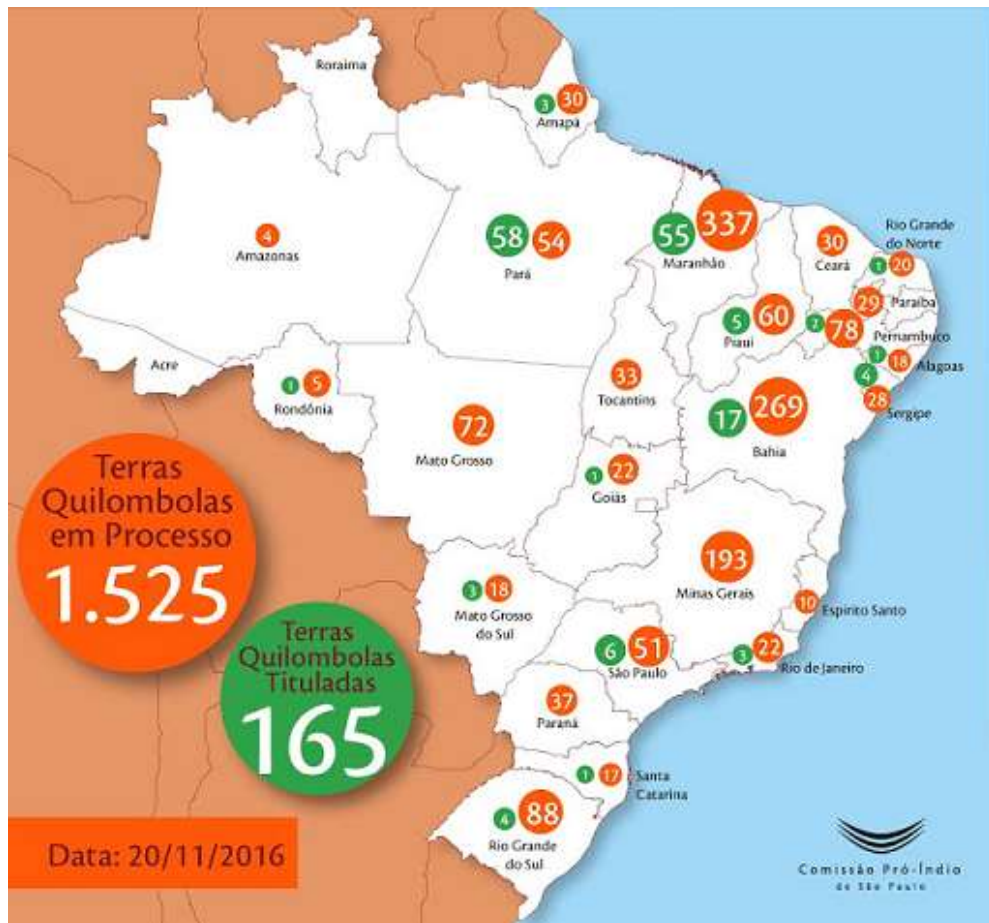
Para Brasil (2008), desde a época mais remota a propriedade da terra sempre foi um fator determinante na distribuição da população: tanto urbana, como rural, no país. Seja no interior – como se costuma dizer na Amazônia – ou na cidade, possuir terras implica poder e riqueza e não possuí-la, por outro lado, significa exclusão e pobreza. Nesse sentido é essencial o papel do Estado assegurando direitos a toda a população. De tal forma, a Secretaria do Patrimônio da União (SPU) tem sido conduzida a partir de diretrizes para a utilização do patrimônio público como recurso relevante à implementação de políticas pautadas em outro modelo de desenvolvimento socioeconômico, embasadas nas premissas de inclusão socioespacial, de combate às desigualdades e de fomento para o desenvolvimento sustentável. Ou pelo menos assim o fora até o governo interino do presidente Michel Temer, no ano de 2016.

Em observação a esse difícil processo de reconhecimento do direito a terra na Amazônia impregnado de lutas, conflitos e transformações dos espaços ocupados por remanescentes no vale do rio Trombetas no Estado do Pará, Wanderley (2006) ao relacionar essa questão à composição de vários atores sociais e das mais diversas escalas, presentes na área geográfica do referido rio em cada fase histórica da região, alerta que o surgimento de novos atores também promoveu outros rearranjos nas relações de poder para a limitação de novos espaços e delimitação de velhos. Como resultado, isso provocou o surgimento de áreas sobrepostas, em alguns casos significando alianças em outros conflitos. Essas transformações em sobreposições provocaram coligações ou incitaram novos e velhos confrontos, dos quais os protagonistas almejam reconhecimento a partir de discursos legitimadores de acordo com cada interesse. O autor desfecha a análise afirmando que todo esse processo de conflitos e contradições, composto por estratégias de controle espacial e social ainda hoje resulta em confrontos diretos e atos de violência.

Em relação à análise de Wanderley (2006), Lopes et al. (2015), fazem a seguinte arguição: que a redefinição da posse da terra por meio da demarcação dos territórios de remanescentes ocorre em um campo para além do domínio espacial e sociocultural. Dá-se mesmo, no campo político, por um lado mostrando o poder de organização das populações tradicionais que embasadas na condição de reivindicação da ancestralidade negra – pautadas na própria Constituição de 1988 – que passaram a reivindicar a garantia dessa conquista. Isso feito, embora, do outro lado prevaleça o dolo predominante nas políticas oficiais de reorganização do território na Amazônia.

Cabe aqui destacar um dado recente apresentado pelo site da Comissão Pró-Índio de São Paulo que retrata o quadro brasileiro de terras quilombolas tituladas e, em processo de titulação, pelo Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A matéria destaca que os obstáculos criados para a efetivação dessas titulações são numerosos e perpassam por diversos interesses que envolvem desde a contrariedade do agronegócio e, conseqüentemente dos próprios planos de incentivo do governo à produção de soja (PORTO-GONÇALVES, 2015), até a tradicional burocracia do Estado. Aponta ainda, o mesmo site, que de acordo com os cálculos da Comissão 467 processos dessas terras – há dez anos ou mais – estão em tramitação no INCRA e, juntando-se a esses existem outros mais recentes que somam o total de 1.525 com trâmite em aberto, como se pode observar na figura número 1 abaixo. Outro fator que colabora para esses dados negativos está relacionado ao próprio orçamento encaminhado ao INCRA que para o ano de 2016 foi 73% (setenta e três por cento) menor em relação ao do ano de 2015.

**Figura 1 – terras quilombolas tituladas ou em processo (ano 2016)**



**FONTE:** Comissão Pró-Índio de São Paulo (2016).

E é dentro desse aspecto que se observa uma nova conduta alcançada pelas populações quilombolas na atualidade local, distante da submissão de outrora. Em conformidade, como afirma Brasil (2008), o fortalecimento da regulação estatal do uso da terra se faz imprescindível para romper com a história de conflitos e de apropriações privadas indevidas e ilícitas dos bens naturais de toda a região Amazônica, possibilitando o justo e equitativo acesso aos recursos ambientais, assim como, a adequada distribuição dos benefícios dos projetos de governo. Nesse sentido, Abacatal se tornou um exemplo após conseguir seu título de propriedade no ano de 1999, especialmente no que concerne a redução dos conflitos com os invasores.

#### 1.4 – A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ABACATAL

Como escrito por ocasião da exposição sobre a origem dos quilombos, no ano de 1740 o Conselho Ultramarino português determinou que a área habitada por mais de cinco indivíduos negros fugitivos seria considerada quilombo ou mocambo, caracterizando a esses espaços apenas como de resistência e isolamento do homem negro ou quaisquer outros personagens que por liberdade buscassem. Contudo, sem se inserir nesse conceito simplista, foi somente a partir da definição mais contemporânea que segundo Da Silva (2012) abrange, sobretudo, a reivindicação pelo direito de um modo de vida próprio, além de uma série de outras premissas, que se pôde adequar o nascimento de Abacatal.

As autoras Castro e Marin (2004) prestam relevante colaboração à elaboração deste tópico que aborda sobre o surgimento da Comunidade de Abacatal, dentro do contexto socioeconômico e político da Amazônia, em especial quando escrevem que: “Desde os primeiros momentos de formação do mercado de trabalho escravo no Estado do Grão-Pará, a zona Guajarina e o baixo Tocantins tiveram uma maior incidência de fuga de escravos, de desertores e de índios que passavam a formar os quilombos” (CASTO E MARIN, 2004, p. 35). Isso se deu naturalmente por serem essas as áreas mais densamente povoadas. E, concluem as autoras:

Essa economia camponesa sofria forte influência dos processos sociais e políticos comandados a partir da cidade. Revoltas camponesas, fuga de trabalhadores livres e de escravos e a organização de quilombos representaram rupturas com a ordem estabelecida pelas elites que, em geral, abandonavam seus negócios, localizados nas áreas distantes, preferindo ter cargos públicos e benesses especiais a cuidar de suas fazendas e engenhos (CASTRO E MARIN, 2004, p. 35).

É dentro dessa arquitetura político-econômica e social que nasce o quilombo de Abacatal. E, ao contrário da maioria dos quilombos resultante da fuga do domínio daqueles ditos senhores, Abacatal se formou a partir de uma sesmaria herdada pelas filhas do donatário Coma Mello (o Conde Coma Mello) originário de Portugal. O Engenho do Uriboquinha localizado às margens do igarapé Uriboquinha que deságua no rio Guamá, fora de propriedade de Antônio Conde Coma Mello que sem possuir herdeiros deixou as terras com

aproximadamente 2.100ha<sup>10</sup>, como herança para as suas filhas – Maria Filistina Barbosa; Maria do Ó Rosa de Moraes; Maria Margarida Rodrigues da Costa, chamadas "Três Marias" – com Olímpia: uma mulher negra tomada como escrava e a ele pertencente. Esse evento, para alguns comunitários, data de 1710, para outros 1790, o que lamentavelmente, a ausência de registro escrito não pode definir, como escrito na obra “No caminho de pedras de Abacatal” escrita em sua 2ª edição no ano de 2004 pelas professoras Edna Castro e Rosa Marin do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) da Universidade Federal do Pará.

A tradição do povo amazônida de extração das “drogas” do sertão e da caça de animais silvestres marcou as primeiras atividades econômica e de subsistência dos quilombolas de Abacatal e foi o que os manteve no interior da floresta. Nesse período, a única maneira de comunicação com a capital Belém era por meio do igarapé Uriboquinha com alcance do rio Guamá para chegada aos portos, em sua maioria, clandestinos. Posteriormente, como afirmam as autoras já, em 1884 com a construção parcial da estrada de ferro Belém-Bragança – que ligava a estação de São Brás na capital à cidade de Bragança, numa extensão de 220Km, aproximadamente – fora aberta uma passagem em direção aos trilhos, ainda com trânsito pelo igarapé.

As pesquisadoras destacam que por essa ocasião Abacatal era um local esquecido que permitia aos residentes e outros vindos de longe resguardarem-se do resgate à escravidão. Contudo, seus comunitários não permaneciam isolados, pois que abundante de recursos naturais era um território especialmente estratégico, tanto para os que fugiam – justificando as visitas periódicas das autoridades à procura deles – quanto em relação ao aspecto econômico, uma vez que, na época, os produtos extrativistas da comunidade eram comercializados, além dos portos clandestinos ao longo do curso do rio Guamá, também no mercado do Ver-o-Peso, em Belém, distante cerca de seis horas de canoa a remo.

Como destaque as autoras mencionadas fazem a seguinte abordagem:

Os moradores de Abacatal contam que, de 1910 a 1956, utilizaram muito a rota pelo Uriboquinha para chegar a Marituba<sup>11</sup>. Nas canoas subiam o igarapé para vender, em épocas de safra, as frutas e as peles apreciadas em Belém. “Eram peles de veado, caititu, lontra, maracajá,

<sup>10</sup> Confirmação oral do Sr. Raimundo Cardoso quem afirma que apesar de herdada uma sesmaria (equivalente a 2.100ha), atualmente a comunidade ocupa apenas 710ha, sendo que o restante está em litígio na justiça (nota do autor).

<sup>11</sup> Município também componente da região metropolitana de Belém, distante da comunidade cerca de 20Km (nota do autor).

jacaré, também couro de jacuruxi”. Isso demonstra que abundava a caça. Relatam ainda: “Íamos até onde ficava a estação de trem, pois esse saía próximo do igarapé...” (CASTRO E MARIN, 2004, p. 59).

E, prosseguem na descrição: anteriormente a este período, com a política de colonização da época marcada pela produção do látex para manufatura de borracha<sup>12</sup> e com a abertura da estrada de ferro Belém-Bragança (inaugurada em 1884, preliminarmente), os moradores de Abacatal tiveram suas formas de comunicação modificadas, passando a usuários da ferrovia no percurso entre Marituba e Belém e a ter mais informações sobre os programas de colonização na zona Bragantina; sobre os novos projetos políticos e seus promotores. Uma dessas informações, já em 1875, anunciara a chegada de 169 imigrantes enviados às terras devolutas situadas ao longo da estrada de ferro, entre estes espanhóis e franceses, notícia que atravessou os rincões de toda a região.

Relacionado ao mesmo período e processo de imigração na Amazônia brasileira, Bezerra-Neto (2001) comenta que conforme aumentava a população cidadina de Belém, em decorrência da entrada de imigrantes – sobretudo nordestinos – desde os anos de 1870, diminuía a porcentagem do número de pessoas escravizadas entre os habitantes da capital paraense. Como escreveu o autor, isso em decorrência do período de extração do látex no interior da selva que com a descoberta da vulcanização (1839) viabilizou a expansão da exportação para a manufatura da borracha que passou a ser utilizada como matéria-prima para fabricação de sapatos e mangueiras, além do uso na produção de pneumáticos, entre outros.

No que concerne à descrição do contexto atual da comunidade quilombola de Abacatal, observou-se que dada à reorganização urbana da cidade capital, a comunidade se localiza no município de Ananindeua, às margens do rio Guamá, região metropolitana de Belém – capital do Estado do Pará – na Amazônia brasileira e está constituída por 119 famílias, sendo 12 delas morando fora da comunidade<sup>13</sup>. Ainda conforme o histórico apontado por Castro e Marin (2004), essas famílias possuem ancestrais relacionados aos engenhos de açúcar existentes ao longo dos séculos XVIII e XIX, às margens dos rios Acará, Capim, Guamá, e Moju, pertencentes às bacias da região do Atlântico brasileiro.

A comunidade ocupa desde o ano de 1999 uma área de 710 hectares com uma única estrada principal de trânsito interno e cerca de uma dezena de ramais para acesso às

---

<sup>12</sup> O Ciclo da Borracha teve seu auge entre os anos de 1879 e 1912 (PORTO-GONÇALVES, 2015).

<sup>13</sup> Número de famílias cadastradas na Associação Comunitária local, segundo informação oral da Sra. Vanusa Cardoso, presidenta da instituição no período 2010 a 2018 (nota do autor).

residências das famílias mais longínquas, rua esta ladeada pelas casas dos comunitários – algumas em alvenaria como observado na figura de número 2, outras em madeira.

**Figura nº 2 – Casa, em alvenaria, de comunitário.**



**FONTE:** elaborada pelo autor da dissertação (2016).

Esta rua de acesso, com aproximadamente 1,5Km, vai desde o portão de entrada até a outra extremidade. É o segmento semi-asfaltado que sai da Br 316 (Belém-Brasília), com cerca doze quilômetros, sendo a parte recoberta (5Km) em sua origem e o restante feito de terra que chega até a comunidade. Abacatal que possui luz elétrica instalada, mas, utiliza poços artesianos para abastecimento de água às famílias, está composta por um campo de futebol (com o tradicional jogo do final de semana); um ônibus escolar (para transporte diário dos estudantes do ensino fundamental maior e médio, além dos universitários), uma igreja católica e duas evangélicas. Existe também, o prédio da associação comunitária, no qual ocorrem as reuniões (com as discussões políticas sobre os anseios e perspectivas da comunidade), onde, anexo, funciona um pequeno posto de saúde.

Subsequentemente se encontra o prédio da Escola comunitária, destacando-se ainda o igarapé Uriboquinha, antecedido pelo caminho das pedras – área de lazer dos finais de semana

e feriados – e a “casa de farinha”, espaço de produção da farinha de mandioca, local ao qual parte da comunidade vai ao labor cotidiano; às conversas e aos causos eventuais.

**Figura 3 – caminho de terra da comunidade.**



**FONTE:** elaborada pelo autor da dissertação (2016).

Considerável parte da população é idosa e muitos jovens da comunidade estudam e/ou trabalham em núcleos urbanos próximos (especialmente, na capital Belém e nos municípios de Ananindeua e Marituba componentes da região metropolitana), diariamente passando pelo caminho ilustrado na Figura 3.

Para o acesso à comunidade é necessária a passagem por um portão, onde todos são identificados e as pessoas estranhas necessitam solicitar autorização do (a) presidente (a) da Associação Comunitária local, ou estar em companhia de alguém da comunidade para endosso de entrada e permanência. A construção de conjuntos habitacionais, em área próxima a Abacatal, pelo programa “Minha Casa, Minha Vida” por meio do programa federal, com a perspectiva dos empreendedores imobiliários da construção de mais duas mil unidades habitacionais, com financiamento da Caixa Econômica Federal (PNCSA, 2016) é a principal justificativa para esse procedimento de acesso. Pois que, os abacatalenses possuem temor da entrada de pessoas estranhas à comunidade para o cometimento de delitos no interior da



mesma, hoje cada vez mais iminente por causa desta e de outras obras habitacionais já existentes.

A vigília desse portão, dividida em turnos de doze horas para cada guarda, é permutada entre homens e mulheres maiores de idade de três famílias comunitárias que decidem entre si os horários a cumprir, e que recebem o montante de 1 (um) salário mínimo mensal para a execução do serviço<sup>14</sup>. Esse pagamento é repassado pela associação comunitária local que o recebe da prefeitura do município de Ananindeua. Até o ano de 2015 a guarda desse portão, fora motivo de bastante controvérsia em virtude da qualidade do serviço muito exigido por uns e negligenciado por outros. Porém, a mediação da presidenta da Associação Sra. Vanusa Cardoso equacionou tais questões.

Após a entrada se encontra o campo de futebol, maior espaço aberto em toda a floresta que domina os atuais 710ha das terras abacatalenses. Situado à esquerda da entrada pela longa estrada de terra do interior da comunidade, logo após o portão, o campo possui dimensões muito próximas as dos campos oficiais (105m X 68m), construído de maneira rústica sem infraestrutura: modelo dos campos das pequenas equipes de futebol de bairros do município e da cidade capital. É nele que as atividades desportivas ocorrem sempre aos sábados e, por vezes, aos domingos pela manhã com o tradicional jogo entre as famílias de comunitários, sempre diante de uma aposta simbólica, o que por vezes ocasiona desentendimentos entre os (as) jogadores (a) e/ou as torcidas.

A comunidade conta com duas equipes amadoras nas modalidades feminina e masculina, sendo que ambas também disputam competições de bairros existentes no município ao longo do ano. Segundo a Sra. Maria Aparecida Seabra, torcedora das equipes: “o único problema quando a gente sai daqui para jogar fora, é que eles gostam de dizer que o nosso time só treina com coco e isso me irrita”, sendo este um comparativo comum atribuído às equipes que possuem muita força física e pouca habilidade com a bola. Convém destacar que além das ocasionais festas no centro de lazer da comunidade e dos banhos de igarapé aos finais de semana e/ou feriados, o jogo de futebol é uma das atividades de lazer constante da comunidade, oportunidade de confraternizar, assim como, de exercitar a parte física e mental.

Em frente ao campo de futebol está a Associação dos Moradores Produtores Quilombolas de Abacatal (AMPQA), ou como melhor dita pelos comunitários “a sede”. É

---

<sup>14</sup> Informação oral da Sra. Maria Aparecida Seabra, uma das pessoas responsáveis pela guarda do portão, atualmente (nota do autor).

nesse espaço de aproximadamente 240 metros quadrados (dos quais aproximadamente 180m<sup>2</sup> em espaço somente coberto e aberto nas laterais) que ocorrem os festejos, as reuniões de grupos para os diversos debates relacionados ao interesse comunitário e, por vezes, serve de hospedagem para os visitantes itinerantes.

Fundada em maio de 1988, foi o espaço onde se deu início às discussões e montagem das estratégias de organização que os conduziu à reivindicação a área de 2.100ha, de quais 1.290ha permanecem em litígio junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA-Pa) há mais de quinze anos, tendo o primeiro título sido recebido do Instituto de Terras do Pará (ITERPA), em 1999 com 317ha aproximadamente e, no ano de 2008 lhes foi entregue o segundo com mais 393ha de extensão<sup>15</sup>. O Centro Comunitário de Abacatal atende a uma agenda de encontros da comunidade para discussão, votação e encaminhamento das necessidades e aspirações dos comunitários, como se pode observar na figura 4 em que aparecem os comunitários.

**Figura 4 – Associação dos moradores de Abacatal.**



**FONTE:** elaborada pelo autor da dissertação (2016).

Reeleita para mais um mandato de dois anos (2016-2017), a Sra. Vanuza Cardoso – já na função há seis – assinala que é nas reuniões da Associação que a comunidade decide qual rumo tomar em direção ao desenvolvimento da mesma. Uma das discussões recentes nas

<sup>16</sup> Informação oral do Sr. Raimundo Cardoso, um dos líderes comunitários que encabeça a essa questão (nota do autor).

pautas de reuniões está relacionada à produção de resíduos mal cheirosos e suspeitos de contaminarem ao meio ambiente local, produzidos pelos conjuntos habitacionais circundantes à comunidade, questão que será abordada mais adiante. Essas reuniões acontecem sempre às tardes/noites de sábado, ou extraordinariamente quando ocorrem expedientes de solicitação externa, para as discussões políticas sobre os anseios e perspectivas da comunidade.

Anexo à Associação Comunitária funciona o pequeno espaço de referência para a saúde local, onde são feitas pequenas suturas e atendimentos de pequena complexidade como aplicação de injeções e vacinas e encaminhamentos aos postos de atendimento de maior complexidade. O serviço é praticado por uma pessoa residente, técnica em enfermagem e, além do serviço prestado na mesma, também exerce sua função em outros postos fora de Abacatal. Reclamam os comunitários da falta de estrutura desse espaço de serviço de saúde e, por causa disso, não admitem chamá-lo de posto de saúde. Mas, apenas de um local de referência para encaminhamento aos postos de saúde externos.

No âmbito econômico-alimentar, a comunidade pratica a subsistência por meio da agricultura familiar: produz e vende carvão e executa o extrativismo vegetal (coleta e venda do açaí, da pupunha, do cupuaçu, da mandioca e seus derivados, entre outros). Parte da venda desses produtos é favorecida pela proximidade com o centro comercial do município de Ananindeua, onde, participa aos finais de semana, de uma feira livre. Existem, também, os atravessadores que se deslocam até a comunidade para a aquisição de parte dessa produção e a consequente revenda nos mercados e feiras. Esses comunitários se alimentam basicamente da carne e do peixe que embora não mais encontrado no rio Guamá são facilmente comprados nos mercados e feiras próximos à comunidade. Vez por outra capturam – hoje em menor escala – pacas, veados e capivaras, entre outros animais silvestres encontrados na floresta circundante, ou ainda, consomem a carne suína, assim como, galinhas que podem ser encontradas dentro da própria comunidade. Fazem parte ainda desse cardápio, a macaxeira e o tradicional açaí, além de outros frutos todos produzidos no próprio espaço comunitário.

A casa de farinha é o local ao qual parte da comunidade (homens, mulheres, adolescentes, crianças, idosos) se desloca para o labor cotidiano com carga horária de trabalho que dura de 8 a 12 horas ao dia. Espaço de produção da farinha, tucupi<sup>16</sup>, maniva<sup>17</sup> pré-cozida

---

<sup>16</sup> Suco extraído da mandioca, bastante utilizado na região para produção de comidas típicas como o tacacá, o pato, o peixe, o camarão etc. (nota do autor).

<sup>17</sup> Folha da mandioca moída para preparo da maniçoba, prato típico do Estado do Pará (idem).

e goma<sup>18</sup> produtos cuja matéria-prima é a mandioca, é onde também ocorrem as transações de venda da produção da comunidade de acordo com a época: pupunha, cupuaçu, açaí, bacaba, manga, jaca, coco, castanha-do-pará, uxi, mari, piquiá, bacuri, (frutas típicas, algumas encontradas somente na região) entre outras em menor escala, assim como do carvão vegetal.

A estrutura da casa de farinha é rústica e o método de trabalho nela existente obedece à tradição da região: depois da coleta, a mandioca é descascada e colocada de molho para amolecer e em seguida é passada no moinho com motor e, subsequentemente, na prensa manual, para depois ser levada ao tacho com fogo à lenha e remexida até a torragem. O momento dessa produção é quando acontecem as conversas de toda ordem e a contação de causos (narrativas), dentro do contexto local. Abaixo, a figura 5 mostra o momento em que antecede o início da produção.

**Figura 5 – casa de farinha da comunidade quilombola de Abacatal.**



**FONTE:** elaborada pelo autor da dissertação (2016).

É na casa de farinha, por exemplo, que se antecipam as discussões que posteriormente poderão fazer parte do debate na reunião da Associação Comunitária. Haja vista, considerável número de comunitários se encontrarem ali para as diversas tarefas de produção e venda. Parte dessa venda de produtos é favorecida pela proximidade com o centro comercial do

<sup>18</sup> Massa elaborada a partir da manipulação da mandioca, utilizada para a produção de iguarias regionais (idem).

município de Ananindeua, onde, um grupo de comunitários participa aos finais de semana, de uma feira livre.

Assim como a casa de farinha é o local de contato com o visitante à procura dos produtos locais, Castro e Marin (2004, p. 16) ao escreverem sobre a comunidade assinalaram que: “A agricultura permiti-lhe obter a subsistência e estabelecer relações econômicas, sociais e políticas com a cidade, o Estado e outros grupos sociais”. Dentro desse processo a mandioca e o açaí são os produtos de maior destaque, tanto para consumo interno quanto para a venda. Assim, é possível afirmar que em época da safra do açaí no verão amazônico, todos os dias as famílias consomem desta bebida, seja com o peixe, com a carne, com o camarão, ou simplesmente com a farinha de mandioca, no almoço e/ou no jantar. A figura 6 mostra os cachos da fruta logo após a coleta aguardando para a manipulação do suco.

**Figura 6 – produto de subsistência da comunidade: o açaí.**



**FONTE:** elaborada pelo autor da dissertação (2016).

Além do natural consumo da produção local, a mandioca como já destacada e os seus derivados é o outro produto que lidera o consumo e venda dos abacatalenses. Dela se extraem o tucupi para a manipulação de pratos típicos da Amazônia como o tacacá e o pato no tucupi, entre outros; a goma: também componente do tacacá ou da tapioca (espécie de beiju) e a

farinha, principal componente alimentar das famílias da comunidade e de grande parte da população paraense.

Cabe aqui o escrito de Porto-Gonçalves (2015, p. 155) ao se referir ao povo amazônida em geral, quando destaca: “o interessante é que esses amazônidas têm uma visão e uma prática nas quais o solo, floresta e rio se apresentam como interligados, um depende do outro, dos quais todo um modo de vida e de produção foi sendo tecido...”. E reitera o autor ao classificar a gente amazônida como “produtores polivalentes”, pois esta organiza as diferentes composições do ecossistema com a modalidade extrativista, a agricultura e com a pesca, obviamente que quando permissível.

Outro ponto de referência dentro do espaço comunitário, que segundo a Sra. Maria Santana Cardoso foi fundada em 1985, pelas religiosas da Sagrada Família (irmãs: Esmerada, Iraci e Mariazinha) é a igreja comunitária cristã. Descreve a comunitária que esta instituição teve grande importância na luta pelo reconhecimento das terras abacatalenses, uma vez que usando dos textos evangélicos – como, por exemplo: “quem na terra mora e dela tira o sustento para sobreviver, esse é seu verdadeiro dono” – as irmãs incentivaram aos comunitários irem à luta pelo direito à área que ocupavam e que lhes pertencia por herança. Lembra a líder quilombola também componente do grupo de mães da associação e do grupo católico das irmãs da Sagrada Família que: “eram elas que nos consolavam e nos davam força pra gente continuar lutando”. Conta também a referida Sra. que esse consolo se deu em vários momentos difíceis para a comunidade: quando da ausência de trabalho remunerado para alguns, ou, da perda de um ente querido para outros.

A igreja católica da comunidade não homenageia nenhum (a) santo (a) como é comum entre as igrejas ligadas ao Vaticano. E, suas atividades restringem-se aos dogmas de batismo, casamento, funeral de corpo presente e missa dominical – esta última ocorrendo uma vez ao mês, com a visita do sacerdote cristão. A maior parte da população de Abacatal se denomina católica, todavia, acerca de cinco anos foram montadas duas igrejas evangélicas (Quadrangular e Assembleia de Deus) no interior de Abacatal que funcionam sob a denominação de células, ambas administradas por pastores estranhos à comunidade. Nestas últimas os cultos ocorrem três vezes por semana. Contudo, não há reuniões de batismo, matrimônio ou quaisquer outros dogmas protestantes.

Mais uma vez sob a descrição de Santana, como é conhecida na comunidade a Sra. Maria Santana Cardoso, soube-se que a produção local de artesanato é praticada há seis anos

aproximadamente. Mas, há quatro anos foi formado um grupo de comunitárias denominado Arte Negra que trabalha na decoração de garrafas de vidro com barro, sementes, cascas e folhas, além da “biojoia”, nome dado ao produto resultante da cerâmica, fibras e sementes diversas, cuja amostra pode ser observada nos colares e pulseiras, entre outros. O grupo Arte Negra também produz licores de frutas com matéria-prima local, uma das tradições dos antepassados hoje aperfeiçoados a partir de cursos dos quais o grupo participou. O Grupo também exhibe seus trabalhos em um evento anual – normalmente, na primeira semana de setembro – já promovido em três edições.

Os comunitários abacatalenses, além das bicicletas e motocicletas, esta última o principal meio de transporte e mobilidade de Abacatal, tiveram um ônibus escolar cedido pela prefeitura do município de Ananindeua há quatro anos. Este veículo – mostrado na fotografia de número 7 – passou a ser o meio de transporte utilizado pelos estudantes abacatalenses e, diariamente, faz seis transportes entre idas e vindas num percurso que dura aproximadamente duas horas, levando os jovens adolescentes até as escolas de ensino médio e fundamental (a escola local trabalha somente até o quinto ano), assim como os dois universitários, acadêmicos da Universidade Federal do Pará (UFPA), que pelo regime de cotas ingressaram nos cursos de Pedagogia e Educação Ambiental no ano de 2016.

**Figura 7 – ônibus escolar da comunidade quilombola de Abacatal.**



**FONTE:** elaborada pelo autor da dissertação (2016).

Os dois motoristas responsáveis por esse deslocamento são profissionais habilitados e também membros da comunidade para facilitar a mobilidade e guarda do veículo que pernoita no interior da mesma. Isso determinado pela própria prefeitura municipal. O veículo também é utilizado excepcionalmente em ocasiões de funerais, já que a comunidade não possui um cemitério próprio, em período eleitoral ou, ainda, quando da participação de considerável número de comunitários em eventos na região metropolitana da capital do Estado.

A escola local, denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Gregório Rosa Filho, recebeu esse nome em homenagem ao primeiro líder quilombola que atuou no passado, incansavelmente, pela obtenção da titulação da área local de Abacatal, hoje falecido. O prédio de funcionamento atual foi inaugurado em 1972 e já passou por três reformas, com a última no ano de 2013, entretanto, sua fundação conta com mais de cinquenta anos, segundo a professora Ana Alice Costa. Foi nesse espaço de escolarização que se deu a pesquisa-ação relacionada à proposta de intervenção pedagógica e, portanto, no capítulo seguinte ele será descrito com maiores detalhes.

O caminho das pedras, elemento que serviu de inspiração e deu nome à obra de Castro e Marin (2004): “O caminho das pedras de Abacatal”, trata-se de um trajeto feito com pedras brutas, que vai desde a margem do aportamento do igarapé Uriboquinha até aproximadamente 80 metros, dentro do acesso denominado pelos comunitários como ramal das Pedras que se origina na rua principal. Contam as narrativas abacatalenses, segundo a líder comunitária Santana, que por ali seus antepassados escravizados pelo Conde Coma Mello, com os pés descalços o transportavam numa “padiola” (espécie de serpentina<sup>19</sup>) até o ponto de destino, quando das idas e vindas cotidianas da área de plantação que ficava do outro lado do igarapé, ou quando de ida ou volta de algum passeio à cidade.

Como escrito em Castro e Marin (2004, p. 10), ele é a representação simbólica e “a reapropriação de lugares e de seus usos que estruturaram as narrativas dos idosos sobre a história de Abacatal”. É tudo que lhes materializa a história que durante algum tempo tentaram esquecer por medo e acanhamento, oprimidos que foram pela invisibilidade social<sup>20</sup>. Um tanto quanto coberto pelo mato, como se observa na figura 8, esse caminho atualmente aparece como único percurso para o alcance do “igarapé das Pedras”, como denominam os

---

<sup>19</sup> Meio de transporte das famílias abastadas surgido no princípio do século XIX (nota do autor).

<sup>20</sup> Conceito fenomenológico surgido no século XX que se refere a pessoas ou grupos destas que são invisíveis socialmente seja por preconceito ou indiferença (MOTA E PASCOAL, 2008).



comunitários, especificamente, à parte do igarapé Uriboquinha onde se reúnem para o lazer, fazendo relação entre o caminho e o igarapé que margeia toda a propriedade, possivelmente como mais um exercício de resistência para o não esquecimento total do passado.

**Figura 8 – caminho das pedras.**



**FONTE:** elaborada pelo autor da dissertação (2016).

A justificativa para a construção do caminho fora de evitar que qualquer dos homens transportadores escorregasse no terreno encharcado e, em consequência disso, viesse a derrubar o seu senhor, durante o percurso. Contam ainda, quilombolas mais antigos, segundo Castro e Marin (2004) que outras vezes, o Sr. Coma Mello percorria o caminho de pedras a pé. Esse caminho é o único registro material local que embora sem data definida de construção, comprova a partir da memória dos comunitários a existência de sua ancestralidade africana, uma vez que, o engenho e a residência de Coma Mello, assim como, todos os demais vestígios de existência das pessoas escravizadas foram consumidos pelo tempo (CASTRO E MARIN, 2004).

Como também descrito pelas autoras Castro e Marin (2004), os comunitários de Abacatal contam que durante longo período utilizaram como rota única o igarapé Uriboquinha que desemboca no rio Guamá para chegar a capital Belém e à cidade metropolitana de Marituba, ocasião em que iam vender suas safras e as peles de animais apreciadas pela

população da cidade. Hoje, serve apenas como meio de deslocamento para as famílias comunitárias que moram em suas margens e das crianças destas para irem à escola diariamente, embora ainda seja possível observar como o igarapé possui um importante fluxo de pessoas ribeirinhas de passagem pela comunidade, como observado na fotografia 8, para alcance da estrada que leva mais rapidamente às cidades próximas (Belém e Marituba).

Outra importância desse espaço natural é a reunião da gente da comunidade no leito do igarapé aos sábados, domingos e/ou feriados para momentos de entretenimento e lazer. Até meados do século XX todas as atividades socioeconômicas de Abacatal tinham início a partir deste igarapé. Era dele que saíam canoas a remo para a venda da produção da comunidade ou para visita à cidade de Belém, de onde voltavam com “as compras”: bens de primeira necessidade estranhos à produção local. Ou ainda, por onde comumente adentravam os poucos visitantes: um padre, os ribeirinhos e o raro serviço de saúde (CASTRO E MARIN, 2004). Atualmente, além do uso para a prática de lazer das crianças; de parte da comunidade e da passagem de alguns ribeirinhos em direção ao centro da cidade – como se pode observar na figura 9, abaixo – o igarapé perdeu sua finalidade econômica, uma vez que a população local passou a utilizar a via de acesso da Br. 316, de mais rápido e cômodo deslocamento.

**Figura 9 – família ribeirinha utilizando o igarapé Uriboquinha.**



**FONTE:** elaborada pelo autor da dissertação (2016).

Há de se observar, entretanto, que toda a exuberância natural pertencente à propriedade dos comunitários está permanentemente sob o risco de devastação por causa da aproximação dos especuladores que ansiosos por novas terras para construção imobiliária ou exploração industrial estão sempre à espreita para a aquisição de um lote de terra circundante a Abacatal. Do mesmo modo, as construções já consolidadas às proximidades, como será visto a seguir – apesar de considerada área de reserva ambiental – impõem ao expediente local danos que pouco a pouco estão descaracterizando o espaço, sobremaneira, os mananciais de água, o leito do igarapé circundante da comunidade e, do próprio rio Guamá que margeia parte da região costeira da capital paraense.

É dentro desse contexto descrito de atores escalares, conflitos e interesses diversos que os abacatalenses constituintes dessa nova conduta de não submissão, ajudaram a compor o quadro estatístico paraense de 165 áreas de terras reconhecidas pelo INCRA, ao contar com o apoio das professoras Rosa Acevedo e Edna Castro, segundo faz questão de destacar o Sr. Raimundo Nonato, líder comunitário – um dos nomes componentes das famílias que muito lutaram e se empenharam pelo direito à titulação do bem herdado. Precisamente no ano de 1999 a comunidade obteve o reconhecimento de somente 15% do total de 2.100ha de terras herdadas. Todavia, hoje, após novos trâmites e processos já possuem 710ha e, ainda não satisfeitos por entenderem do direito as terras que lhes pertence por herança têm apresentado processos junto a Justiça Estadual (INCRA) para o reconhecimento dos 1.490ha restantes.

Outro dado relevante no que concerne a luta dos abacatalenses por suas terras, assim como, pela preservação natural das mesmas, desta feita apresentado pela Rede Liberal<sup>21</sup> de comunicação da cidade de Belém no ano de 2015, dá conta que a comunidade sofre as consequências de decisões unilaterais de grupos econômicos, assim como, do próprio Estado que autorizou na década de 1990 a instalação de um lixão (o lixão do Aurá), hoje legalmente desativado, mas que ainda recebe os dejetos recolhidos da capital Belém e do município de Ananindeua de maneira clandestina por falta de fiscalização.

Paralela a essa questão foi criado o Parque Ambiental da Cidade de Belém, por meio do Decreto Estadual 1.552/1993, cujo teor apresenta várias proibições, entre as quais a construção de aterros e uso de escavações e realização de obras que não estejam previstos no Plano de Manejo da Região, no qual o artigo 5º define a proibição da deposição de resíduos e

---

<sup>21</sup> Rede de televisão, privada, existente no Estado do Pará afiliada ao Sistema Globo de Produção, responsável pela transmissão do sinal da TV Globo (nota do autor).

lixo, a coleta de lenha e de plantas ornamentais, o corte de plantas nativas e abate de exemplares da fauna. Segundo a mesma Rede Liberal (2015), desde o final da década de 1980 a construção de bairros como o Aurá e Júlia Seffer e o alongamento da rua – no final da década de 1990 – que dá acesso a esses bairros e aos conjuntos habitacionais do Programa “Minha Casa, Minha vida” e que culmina com a entrada do portão da comunidade, vem provocando o adensamento de populações no perímetro e o aumento de invasões<sup>22</sup>, tencionando as formas de vida dos comunitários quilombolas.

Segundo o Info-PNCSA (2015): por meio do Decreto de nº 2.211/2010 foi criada a Unidade de Conservação Refúgio da Vida Silvestre Metrópole da Amazônia com extensão de 6.367,27ha, que inserida no Bioma Amazônico (florestas de terra firme, de várzeas, igapós, além de capoeiras e capoeirões) está localizada dentro dos municípios de Ananindeua, Benevides, Marituba e Santa Isabel do Pará, às margens do rio Guamá, portanto, envolvendo a comunidade que também é banhada pelo mesmo rio. É exatamente no igarapé Aracanga, um dos componentes desse bioma, fronteiro à comunidade que se tem enfrentado o mais recente problema: o assoreamento e o odor incompatível com a qualidade anterior apresentada nesse curso d’água. A questão está relacionada ao lançamento de esgoto tratado diretamente no mesmo – como pode ser observado na figura 10 – canalizado pelos empreendimentos do governo federal, já mencionados.

---

<sup>22</sup> Processo de ocupação de terras urbanas por pessoas de baixa renda exclusivamente para habitação (nota do autor).

**Figura 10 – Esgoto despejado no igarapé fronteiro à comunidade de Abacatal**



**FONTE:** Info-PNCSA (2015, p. 6).

Ainda segundo Info-PNCSA (2015), o Ministério Público do Estado do Pará (MPE-PA) acompanhou a avaliação dos impactos ambientais causados por estes empreendimentos imobiliários; a Promotoria de Justiça solicitou a realização de perícia técnica por meio do Instituto de Perícias Científicas Renato Chaves do Estado. Além disso, foi requerido o acompanhamento da Câmara Técnica vinculada aos Centros de Apoio Operacional do Ministério Público e foi determinada a realização de exames laboratoriais com o objetivo de aferir a qualidade da água, sendo compromissada para isso a Secretaria Municipal de Meio Ambiente e as empresas empreendedoras que deveriam apresentar os laudos e os projetos de esgoto sanitário perante o Ministério Público de Ananindeua. Todavia, segundo relatos contundentes e sob a forma de denúncia do Sr. Raimundo Nonato Cardoso e da prof<sup>a</sup> Ana Alice Costa, os pareceres desses órgãos, em primeira instância, foram desfavoráveis aos reclamantes, considerando que o esgoto não provoca problemas ambientais que comprometam a comunidade.

Todavia, tais condições afetam diretamente a qualidade de vida da comunidade uma vez que além da poluição já existente de seu espaço de lazer – o igarapé das Pedras – a água que consomem é retirada de poços artesianos alimentados pelos mananciais de água

subterrânea do bioma diretamente envolvido nessa questão e é certo que esses resíduos contaminarão o lençol freático que alimenta à comunidade. Nesse sentido, mais uma vez liderados pelo Sr. Raimundo Nonato, a comunidade vem se mobilizando para encontrar legalmente uma maneira de evitar essa agressão ao território quilombola e as suas vidas. Uma das alternativas levantada pela comunidade, uma vez que não podem ir de encontro à construção habitacional determinada por Lei Federal, é a montagem de uma *zona de amortecimento*<sup>23</sup> para proteção da unidade de conservação a qual favorecerá a comunidade nela inserida e assegurará a sobrevivência desta (INFO-PNCSA, 2015).

Como mencionam Ferraz e Mendonça (2014): a apresentação das fotografias aqui destacadas é o intento da construção do real operada por meio do artifício da imagem, na tentativa de representação dos espaços e atores sociais distantes, com o desejo de refletir as experiências cotidianas ausentes. Ainda de acordo com os autores (2014, p. 373) adotando a imagem como meio e objeto de reflexão: “o campo comum a essas experiências de pesquisa integra a dimensão do imaginário na construção do real e a produção de novas subjetividades”. Essas imagens são a tentativa de descrição do espaço físico-ambiental e também social da comunidade, como destacam Castro e Marin (2004, p. 10) dentro do “contínuo processo” de invenção do cotidiano e da “experiência social de um grupo étnico com uma trajetória particular de herança e permanência” no território reivindicado por direito.

---

<sup>23</sup> É o entorno de qualquer unidade de conservação com o objetivo de minimizar os impactos negativos sobre a mesma, por meio de normas e limitações impostas às atividades humanas no local, instituída pela Lei 9.985/2000 do Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (Snuc) (INFO-PNCSA, 2015).

## CAPÍTULO II

### EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ABACATAL

#### 2.1 – LEIS 10.639/2003 E 10.645/2008 E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

No Brasil durante considerável período a aprendizagem da história relacionada ao povo africano e afrodescendente, que fora colocado sob o jugo da escravidão durante séculos no país, sempre foi trabalhada de maneira parcial. Isso se deu em grande parte devido à ausência do interesse político em promover leis e ações que dessem conta da real contribuição da população negra para a formação socioeconômica e político-cultural da nação brasileira.

Nunca existiram ou existem escravos por natureza, mas pessoas que foram e são submetidas à escravidão, situação contrária ao padrão legal de relação trabalhista. Logo, não cabe definição à palavra escravo sem o estabelecimento conceitual do que é o trabalho e das condições a ele atribuídas por uma Legislação. Convém destacar que o termo escravo é resultante da interpretação de uma construção ideológica escusa com fins de obediência, sujeição e apatia, uma vez que naturaliza a condição imposta por um grupo humano a outra categoria humana no intuito de instituir a ideia de que estar escravizado é como ser escravo, comparando-a a índole ou ao caráter de um povo, considerando que “no contexto das relações de poder e dominação, essas diferenças foram transformadas em formas de hierarquizar indivíduos, grupos e povos” (NILMA, 2003, p. 76). Por tais inferências, possui definição discriminatória e preconceituosa e é considerada uma construção mantida durante longo período da história da humanidade por interesses coloniais necessitando, portanto, de reparação.

É dentro desse e de uma série de outros aspectos decorrentes dessa definição ou, como salientou Gomes (2011, p. 3): porque “Os negros ainda encontram-se, na sua maioria, representados de forma precária e, por vezes, subalterna, nos escalões do poder”, que se precisa atentar à Lei 10.639 de 2003 que definiu novas diretrizes curriculares para a aprendizagem da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esta norma alterou:

[...] a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B (BRASIL, 2003, p. 1).

É precisamente o Art. 26-A que direciona as instituições de ensino médio e fundamental, públicas e privadas à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Considerando-se também que a Lei 10.639/10 dá maior solidez à regulamentação por meio da sugestão da apresentação de discussões que enfoquem alguns dos seguintes desdobramentos, segundo destaca o § 1º que trata de conteúdos programáticos: História da África e dos africanos; a cultura do cidadão negro brasileiro e sua contribuição na formação da sociedade brasileira e a luta pela liberdade e direitos sociais dos cidadãos negros no país. Isso como proposta de reconhecimento do povo negro no processo de formação socioeconômico e político do Brasil. Já o § 2º trata da necessidade de se trabalhar “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, ministrados no âmbito de todo o currículo escolar em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2004, p. 35).

Posteriormente, a Lei 11.645, de 2008, veio reafirmar a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e acrescentar a História e Cultura Indígena devendo, ambas, serem trabalhadas de maneira interdisciplinar e transversalmente, alterando também os § 1º e § 2º, nos seguintes termos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).



Cabe aqui uma observação para que não se cometam equívocos em relação à aplicabilidade das Leis em pauta. Elas não se referem somente à apresentação do conteúdo ao qual ordena de forma transversal, mas, essencialmente, interdisciplinar: definida por Menezes (2001) como a abordagem epistemológica do conhecimento pautada na problematização da ótica compartimentada da realidade sobre a qual são constituídas as instituições de aprendizagem, mas, ainda interagindo com as disciplinas. Enquanto que a transversalidade – cuja confusão é recorrente – se refere à maneira de organização do trabalho didático ao qual determinado assunto é designado para inserido nas áreas convencionais, estando presente em todas elas. Essa observação é pertinente, haja vista que, trabalhado apenas de maneira transversal os temas poderiam ser negligenciados minimizando o impactando da Lei, qual ocorre em muitas situações do ensino básico nas quais temas inseridos apenas de forma transversal como, por exemplo, trabalho e consumo, sexualidade e a educação patrimonial, existentes desde a LDB (1996) são facultados, mal abordados ou, sequer o são.

No que se refere à formação de professores com respeito a Lei 10.645/08, Brasil (2013) define:

A formação de professores indígenas – docentes e gestores – é, portanto, um compromisso público do Estado brasileiro que deve ser garantido pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras. A formação inicial deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013, p.397).

Tem mais: tanto as licenciaturas quanto os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio, devem dar ênfase à formação de competências embasadas em habilidades, valores, referenciadas em conhecimentos e atitudes com referências princípios da Educação Escolar Indígena. Estes cursos além de metodologias adequadas ao ensino e à pesquisa necessitam produzir material didático próprio e estabelecerem direcionamento à elaboração e desenvolvimento de currículos, assim como de avaliações específicos.

Observe-se, também, que já incluso na Lei 9.394 de 1996, o Art. 27 que tratou dos conteúdos curriculares da educação básica apontara como diretrizes os seguintes tópicos:

- I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III – orientação para o trabalho;
- IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (BRASIL, 1996).

Já o art. 28 dessa mesma Lei de 1996 determina a necessidade de promoção das adequações às peculiaridades da vida rural e de cada região quando da oferta da educação básica para esta população, especialmente no que se refere à:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

As propostas apresentadas nestes Artigos da Lei em destaque já haviam sido discutidas por ocasião do 1º Fórum Estadual sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública realizado no Rio de Janeiro em 1991, no gabinete do então Senador Abadias do Nascimento que entre outras questões assinalou que para alcançar êxito o processo pedagógico necessita considerar o contexto de vida do aprendente. Considerando que cada sociedade ou grupo social possui uma realidade própria e peculiar, sendo preciso que se discuta isso em sala de aula, assinalando as diferenças sociais e culturais existentes (NASCIMENTO, 1993).

Um pouco mais tarde, em entrevista no ano de 2012 à Fundação Cultural Palmares sobre os primeiros anos da Lei 10.639/03, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva professora emérita da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) integrante da comissão que elaborou o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP n.º 3/2004<sup>24</sup>) para as diretrizes curriculares em razão desta Lei, afirmou que a determinação da Lei de Diretrizes e Bases Da Educação (LDB) busca:

---

<sup>24</sup> Documento que regulamentou a Lei 10.639/03 e estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, assim como, para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos do Art. 26A das Diretrizes e Bases da Educação Nacional definidos na Lei 9.394/96 (BRASIL, 2004).

[...] educar a todos os brasileiros e brasileiras para que conheçam, respeitem e valorizem uma das raízes fundadoras de sua cultura e nacionalidade, a africana. O que precisa ser mudada não é a imagem dos negros, mas a imagem negativa que a sociedade criou e fomenta como se fosse própria deles. Uma imagem que muitos brasileiros, que pretendem manter privilégios e direitos para si próprios e seus grupos originários, cultivam, tentando fazer com que todos partilhem do ideal de fazer do Brasil uma nação monocultural, de raiz predominantemente europeia (GONÇALVES E SILVA, 2006, apud SOUZA, 2012, p. 1).

E asseverou a professora emérita da Ufscar na mesma entrevista: é para a correção de deformações que se criam Leis e, no caso da 10.639/2003, para assegurar os devidos direitos aos cidadãos do país: nunca é demais insistir em declarar que até a promulgação desta Lei, nas instituições de ensino, somente a história dos eurodescendentes fora tema de aprendizagem, isso feito do ensino básico ao acadêmico. E o desejo de parte da nação que empreendia as Leis, unilateralmente, para se reconhecer somente a raiz europeia disseminou durante séculos que o Brasil fora descoberto pelos ibéricos e, ainda hoje, veem-se livros e profissionais da educação repetindo esse discurso. Tal postura política dos governos chegou a provocar a estupidez de se negligenciar até a presença dos povos autóctones nessas terras por ocasião da invasão portuguesa.

Como analisa Brasil (2013) isso ainda decorre porque considerável número de professores que trabalham nas Instituições de Ensino Superior (IES) sobremaneira nos cursos de licenciaturas alcançou formação dentro desse contexto ideológico onde se define a forma excludente de se pensar e agir na sociedade nacional e que desprezou tantos os embates étnico-raciais, quanto a colaboração dos demais grupos que formam a nação brasileira. Da mesma maneira como apontou Petronilha Beatriz, Brasil (2013) reitera. As instituições de formação dos professores que ainda hoje atuam no sistema de ensino nacional, embasaram-se sob o prisma curricular eurocêntrico, de toda a forma excludente e consideráveis vezes, preconceituoso.

E complementa Munanga (1996, apud BRASIL, 2013): dentro desse contexto se construiu uma identidade nacional que embora resultasse o que se convencionou chamar miscigenação, pautando-se no mito da “democracia racial”, gerou um povo acima de tudo soberano e único. No entanto, é evidente que se trata de um mito, pois que não promove a verdadeira democracia racial, em vista das flagrantes desigualdades sociais que esse mesmo

mito tenta disfarçar, impedindo inclusive a melhor formação de consciência e identidade política individual e coletiva dos sujeitos oprimidos. Reiterando, Gomes (2003) declara:

No caso específico da educação escolar, ao tentarmos compreender, debater e problematizar a cultura negra, não podemos desconsiderar a existência do racismo e da desigualdade entre negros e brancos em nossa sociedade. Por quê? Porque ao fazermos tal ponderação inevitavelmente nos afastaremos das práticas educativas que, ao tentarem destacar essa cultura no interior da escola ou no discurso pedagógico, ainda a colocam no lugar do exótico e do folclore (GOMES, 2003, p. 79).

Acentuando-se que o percurso explorado até hoje tendo como meta a educação antirracista culminante com a diversidade, é a consequência do debate das últimas décadas em busca da inclusão, do direito a todos de educação digna e do respeito ao pluralismo cultural que se apresenta no mundo e, sobretudo, no Brasil. Diante dos compromissos assumidos pelo Estado brasileiro em âmbito internacional o que está em pauta é o projeto de outra sociedade, em que se faz necessário o exame sério da conjuntura atual e criação de um projeto a partir do qual todos os cidadãos sejam incluídos e respeitados (BRASIL, 2013).

Mais uma vez, desta feita em matéria ao *Jornal Brasil de Fato*<sup>25</sup>, a professora Petronilha Beatriz declarou que em uma pesquisa, feita em todas as regiões do país, realizada também pela docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Nilma Lino Gomes e solicitada pela Unesco ao MEC: após quatorze anos da Lei 10.639, apesar do aumento da discussão entre os profissionais da educação sobre a temática étnico-racial, a abordagem do tema ainda depende da vontade individual dos professores (PINA, 2017). A entrevistada prossegue em crítica às universidades, as quais, segundo Petronilha Beatriz, não diferem da postura das instituições da educação básica. Uma vez que, isso depende do projeto societário que cada profissional defende e traz consigo. Se indivíduos adotam a ideia de que existe uma sociedade justa racialmente: por crerem-na não necessitar de mudanças irão trabalhar superficialmente qualquer temática que contrarie esse pensamento.

Em outras instâncias, a determinação da Lei 10.639 ainda é objeto de muita controvérsia dentro e fora das instituições de ensino. Como se não bastasse o livro didático – tema que será abordado posteriormente dentro do contexto escolar da comunidade de

---

<sup>25</sup> Fundado em 2003 por grupos populares como as Comissões Pastorais e o Movimento Sem Terra (MST), entre outros: analisa e debate fatos sob o ponto de vista das propostas de mudanças sociais no Brasil (BRASIL DE FATO, 2003).

Abacatal – reconhecidamente o instrumento de maior difusão do conhecimento escolar, não tem apresentado de forma eficaz a execução da proposta de aprendizagem prevista na Lei 11.645/08. Transformando-se por conta disso em um objeto de uso ineficiente aos desejos de mudança, pois que se coloca distante de atender às necessidades de aprendizagem da grande camada escolar do país, devido à negligência na abordagem especificada na Lei, ou mesmo, pela ausência desta.

Os profissionais da educação assumem papel preponderante na acentuação da luta ante a discriminação racial e o preconceito contra essas populações do Brasil. Em síntese, como afirma Pereira (2007), a escola passou a ser um espaço privilegiado para essa reflexão por meio das diferentes perspectivas que podem proporcionar diante do enorme arcabouço social que representa.

Ainda, em acordo com o que defende Pereira (2007), no que compete à aprendizagem sobre a cultura afrodescendente e africana nas escolas brasileiras, como pleiteia a Lei 10.639/03, é necessário que se lhe apreenda com deferência à sua diversidade e em respeito aos diversos grupos e culturas diferenciadas trazidos do continente africano em condições sub-humanas para o Brasil e, que a partir de então, passaram a compor no país, em especial na Amazônia, como descrito em páginas anteriores, culturas afrodescendentes de diferentes dimensões e representação.

Em razão disso, emerge a necessidade de os aprendentes estabelecerem sob a mediação dos profissionais da educação malhas de convivências com o objetivo não apenas da aprendizagem de determinados conteúdos, mas, acima de tudo compreender, aceitar e interagir outras formas de saberes e vivências relevantes. Logo, diante da obrigatoriedade da aprendizagem por meio do ensino escolar fundamental e médio da História e cultura afro-brasileira e africana, assim como a “indígena” é essencial ser levada em consideração toda a diversidade cultural das populações que compreendem a esse imenso Brasil.

## 2.2 – EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INDÍGENA INTERDISCIPLINAR E TRANSVERSALMENTE

Em consonância às disposições destacadas anteriormente, Janz (2014) afirma que viera de longa data o desejo dos movimentos negros pela inserção dos temas afro-brasileiros e africanos ao currículo escolar nacional. Uma das razões para essa reivindicação é a consequência psicológica negativa (conflitos e baixa estima, por exemplo) marcada pela pouca identificação com o processo de aprendizagem, em virtude do não reconhecimento de si, dos seus, de suas histórias e cultura no trato pedagógico. Ainda hoje, inadvertidamente, ocorrem situações em que os antepassados africanos são expostos sem que lhes seja atribuída qualquer contribuição para a história.

Esse equívoco que também perpassa pela educação “indígena” provoca como consequência os complexos de inferioridade reconhecíveis nas crianças negras e “índias”, comprometendo o desempenho da potencialidade criativa, capacidade de reflexão e do desenvolvimento cognitivo, principais especificidades utilizadas para a avaliação de resultado escolar, com efeito, contribuindo para os consideráveis índices de repetência e evasão (FERNANDES, 2007). A interação entre a aprendizagem de história e o exercício cotidiano voltado ao conhecimento individual do educando aliado à pesquisa e ao conhecimento científico, logram importância social na formação desses aprendentes para o desenvolvimento de práticas que favorecem a autonomia e a criticidade.

Como afirma Brasil (2004) e Da Silva (2007), esses aspectos devem ser observados em relação à Lei 10.639/03 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e direciona a nova abordagem sobre a história do Brasil com maior atenção às questões culturais de formação da gente brasileira trabalhada de maneira interdisciplinar e transversalmente, como também reiterado posteriormente na Lei 11.645/2008, quando salientam que os conteúdos serão ministrados “no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 2008a).

Nesse sentido, inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), pelo Ministério da Educação (MEC) desde 1996, os temas transversais incluem pluralidade cultural, meio ambiente, ética, orientação sexual, saúde, trabalho e consumo. Definido ainda, no mesmo documento, no que concerne à pluralidade cultural: como o assunto que se refere ao reconhecimento e a valorização das características culturais e étnicas dos mais diversos

grupos culturais existentes em todas as regiões do Brasil, sendo que o conhecimento deste propicia ao estudante a oportunidade do discernimento de suas próprias origens como brasileiro e participante de uma comunidade cultural peculiar, fazendo-se necessária a seleção exclusiva de cada tema dentro de um critério de escolha, como escrito em Brasil (1997), ou ainda, também como se refere abaixo Brasil (2013):

Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (BRASIL, 2013, p. 29).

Novamente, em acordo com os PCNs (1998), de maneira geral trabalhar a educação com o empreendimento da transversalidade representam mudanças na prática pedagógica, tendo em vista que a procedência educacional abandona os limites da sala de aula e dimensiona a responsabilidade de mediação para a formação dos estudantes, dinamizando as relações entre aprendentes, professores e comunidade. Nesse sentido, com o objetivo de definir a base comum nacional prevista pela LDB 9394/96, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) definiu que a transversalidade compreende – dentro da práxis educativa – a relação entre os problemas voltados à vida real e suas resoluções, da mesma forma que, a aquisição do conhecimento sistematizado teoricamente para a transformação.

Contudo, já alertara Brasil (1999) que a transversalidade pode apresentar algum embaraço do ponto de vista conceitual em relação à interdisciplinaridade que estabelece por si conexões de convergência, complementaridade e passagens entre os conhecimentos. Todavia, ambas se direcionam a abordagem do real e, suas aplicações concatenadas, contribuem para a elaboração de projetos voltados ao cotidiano que tracem como objetivo a mudança de atitudes e práticas com envolvimento de todos. O dado relevante em relação às temáticas étnico-raciais e “indígenas” efetivadas de maneira interdisciplinar e transversalmente é que o foco passa a ser redirecionado ao processo de aprendizagem e não somente na temática, uma vez que se apresenta na forma de como fazer.

Nota também Brasil (2013) que:

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos (BRASIL, 2013, p. 27-28).

Portanto, é necessário que se reorganizem os currículos, montando estratégias para complementar aos conteúdos que destaquem a inserção social e o processo de aprendizagem. Isso escrito porque as práticas de interdisciplinaridade e transversalidade não são apenas tarefas dos profissionais que trabalham diretamente com os aprendentes, mas também da gestão que apresenta e deve acompanhar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. De maneira mais compreensível é pela ação interdisciplinar que a transversalidade empreende o conhecimento formador das diferentes disciplinas e juntas facilitam a organização coletiva da prática pedagógica por meio da ação didática, “embora sejam ainda recursos que vêm sendo utilizados de modo restrito e, às vezes, equivocados” (BRASIL, 2013, p. 28). Entretanto é dentro dessa prática que os conteúdos em destaque obterão a atenção adequada, devido à necessidade de se fazê-los expoentes na aprendizagem, por conta da maneira como ainda se manifestam o preconceito e o racismo, em virtude da forma como foi constituída a sociedade brasileira.

### 2.3 – EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL NA COMUNIDADE DE ABACATAL

No passado, boa parte da historiografia sobre a Amazônia brasileira defendeu a ideia de que a escravização de pessoas negras não teve grande significado, sob a justificativa de que na região se costumava usar a mão-de-obra escrava do povo autóctone em maior escala que a do africano. Nessa lógica, havia certo consenso de que estudar a presença da população negra no Brasil fora relevante somente nas regiões Nordeste e Sudeste onde existira considerável número de pessoas negras escravizadas. O resultado dessa concepção unilateral repercutiu



sensivelmente nas escolas e na produção de livros e material didáticos com menção ao assunto.

Com esse mesmo espírito Prandi (2011) aponta aos indígenas e ao caboclo (considerando apenas a estes como populações tradicionais) como os principais representantes da cultura amazônica e que a presença do povo africano tenha sido marcante somente na área litorânea do Amapá, Maranhão e Pará. Implicando dizer que apesar de toda a participação da população negra na economia e nos vários aspectos sociais e políticos da região e, ainda, por um critério escuso de escolha que estes não são considerados dentre os principais da cultura local. O próprio autor reconhece que a contribuição cultural do povo negro se estendeu também pela região interiorana da Amazônia, sem, entretanto, descrevê-la (PRANDI, 2011, p. 239).

Não obstante, posteriormente a fase da ditadura militar no país (1964-1984) esse cenário passou a se modificar gradativamente por causa do aumento dos estudos sobre esse período de séculos da História do Brasil embasados em pesquisas documentais e, na ausência destas, tomando como referência a oralidade em respeito ao conceito de patrimônio cultural imaterial, dentro de um novo plano metodológico. Logo, o ingresso nessa pauta revelou outras histórias sobre a população negra brasileira e, destacadamente para esta dissertação, na Amazônia, fortalecendo as lutas contemporâneas dos movimentos sociais e em colaboração com os processos de reconhecimento de terras, prestando fundamentação a novas reivindicações políticas e de ações afirmativas no combate à discriminação e ao racismo e o consequente aumento do debate no âmbito escolar.

Dentro dessa abordagem, Gracindo (2007) descreve que a Constituição de 1988 define a educação nacional como um direito de todos e dever da família e do Estado, sendo obrigatório e identificado como um direito público subjetivo e gratuito o ensino dos 6 aos 14 anos. Esse preceito foi reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), onde o acesso ao ensino fundamental surge como direito público subjetivo, podendo todo o cidadão, organização sindical, associação comunitária, entidade de classe ou outra qualquer legalmente instituída, assim como, o Ministério Público, procurar ao Poder Público para assegurá-lo.

O reflexo dessa proposta educacional do Brasil para a Amazônia brasileira, como um celeiro natural e humano específico, aponta para práticas educativas que necessitam de outros modelos epistemológicos e didático-metodológicos. Isso porque, diferentemente de todas as

demais regiões do Brasil, a Amazônia possui especificidades culturais e ambientais incomparáveis às demais e sob uma forma especial de concepção da gente amazônica. Tal critério necessita ser não apenas analisado, mas efetivamente fazer parte das discussões curriculares inclusas na proposta de aprendizagem para a região.

Como parte desse processo, é bom pontuar que a partir do estabelecimento da Lei nº 10.639/2003 foi concebido o registro legal, político e pedagógico de valorização do protagonismo africano na formação da sociedade brasileira e da população afro-brasileira na formação socioeconômica e política da nação. Entretanto, é possível que o resultado aspirado pela sanção desta Lei nunca seja alcançado da maneira como se idealizou, quando da inserção da temática sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana, sem que haja profunda reforma metodológica no exercício da aprendizagem. Essa mudança requer considere que se as especificidades de cada comunidade quilombola em seus vieses patrimonial: socioeconômico, político-cultural e de todo o *locus* ambiental circundante das mesmas para que possa dar suporte pedagógico ao conhecimento que se almeja.

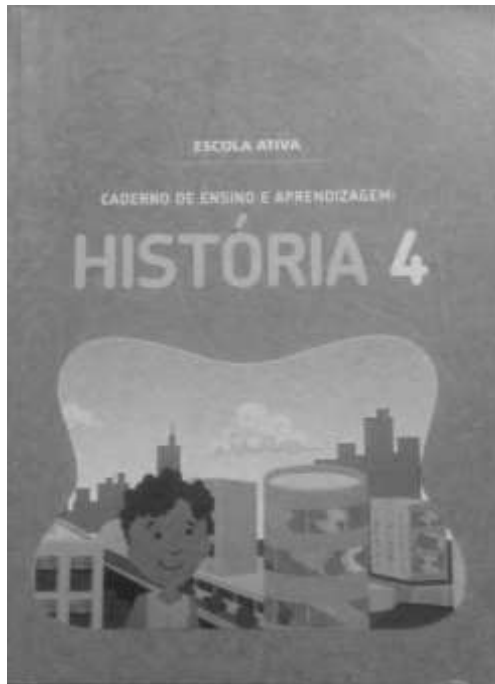
Por outro lado, é bom que se dê atenção ao que Janz (2014) afirma quando escreve em relação ao principal material de apoio aos professores: diz a autora que embora o livro didático seja uma das ferramentas essenciais para a aprendizagem de Língua Portuguesa e História, assim como de outras disciplinas, uma vez que além do natural amadurecimento cognitivo que proporciona carrega informações que podem contribuir para a constituição da identidade pessoal e coletiva do aprendente e, também para a construção de representações relacionadas ao “outro”. Contudo, nem sempre fora assim em relação ao conhecimento da cultura afro-brasileira e africana. Comenta ainda, que por considerável período a abordagem de assuntos relacionados à população negra foi apresentada em percentuais insignificantes e de maneira preconceituosa nos livros, em especial nos didáticos.

Entretanto, as culturas dos povos africanos que foram trazidos para o Brasil na condição de escravos são expressivamente valiosas para o estudo e o consequente cumprimento da Lei 10.639/03 e esta, por conseguinte, assinala o compromisso da ação dos profissionais de educação dentro e fora de sala de aula em colaborar para a promoção da igualdade entre os povos, além de apontar caminhos ao estudante para a busca por mais conhecimento. Contudo, há de se atentar para que não se caiam em armadilhas quando do direcionamento equivocado, onde a generalização causará interpretações e impactos danosos

para o entendimento da diversidade cultural existente nas regiões brasileiras, em especial na Amazônia.

Uma demonstração do que pode ser considerado equívoco ou incongruência com a Lei foi observada dentro da própria Escola Municipal da comunidade quilombola de Abacatal, no livro de História 4 produzido pela Escola Ativa – com ilustração da capa na fotografia de número 11 abaixo – instituição que, por sua vez, traz entre os seus objetivos o apoio aos sistemas estaduais e municipais para melhora da educação nas escolas de comunidades tradicionais, com fornecimento de recursos pedagógicos e de gestão, além do fortalecimento do desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodológicas às classes multisseriadas.

**Figura 11: caderno de ensino e aprendizagem: HISTÓRIA 4**



**FONTE:** elaborada pelo autor da dissertação (2016).

O livro em questão distribuído pela Fundação Nacional do Livro (FNL) e produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade está dividido em: unidade 1 – Histórias e mais histórias da gente do campo; unidade 2 – A história do meu município e unidade 3 – Histórias e mais histórias de cidades, respectivamente (SILVA, 2010). O material possui considerável abordagem sobre o aspecto produtivo das comunidades tradicionais, sem,

entretanto, nenhuma menção aos costumes e tradições afrodescendentes e/ou africanos e, somente referência de imagens (figuras) sobre os quilombos, sem nenhum outro tipo de abordagem.

Em relação a este livro de História, chama a atenção o texto introdutório sob o título: “Querida criança” detalhando que no livro se aprenderá a conhecer mais e melhor as histórias da gente do campo; a história do município e das cidades e, conseqüentemente:

O estudo dessas histórias irá fazer você compreender as mudanças e permanências que acontecem nos lugares e com as pessoas; entender a sua própria história e saber algumas maneiras de melhorar suas condições de vida e as condições do lugar onde você vive (SILVA, 2010, p. 5).

Entretanto no que diz respeito aos quilombos e à população quilombola, especificamente, nada há de específico, podendo-se atribuir de forma sugestiva somente a abordagem de questões ambientais relacionadas à etnia indígena, de forma geral. Ainda assim, isso ocorre, minimamente, em uma passagem, no texto de Daniel Mundurucu<sup>26</sup>, que trata da visão de um velho índio sobre as mudanças ocorridas em sua aldeia e na cidade: onde se vê como desfecho: “[...] Desejava também que eles soubessem cuidar do planeta Terra e de seus recursos para que todas as gerações vindouras vivessem com dignidade” (SILVA, 2010, p. 15). A proposta subsequente para exercício dos estudantes é a elaboração de um texto com o título já definido: “O futuro das crianças em nossa comunidade” e imagem de reforço representando três crianças negra, branca e parda, com proposta subsequente de fixação no chamado cantinho de aprendizagem<sup>27</sup> e discussão nos comitês<sup>28</sup> para posterior inclusão em registro da comunidade, supostamente onde ocorrem as aulas. Nada mais cabendo como menção à afrodescendência.

Nos demais assuntos desenvolvidos, o trabalho – a exemplo do livro de Língua Portuguesa 4 que será apresentado em seguida – é o mais explorado, com destaque para a

---

<sup>26</sup> Da etnia Mundurucu, nascido na Aldeia Maracanã, no Pará, é graduado em Filosofia e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e escritor de vasta obra voltada para crianças e jovens. Planeta Sustentável (2009). Disponível em: <<http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/atitude/daniel-munduruku-indio-brasileiro-livro-505768.shtml>>. Acesso: 04.12.2016.

<sup>27</sup> Expressão de uso corrente na educação infantil que se refere a espaços de recolhimento dentro ou fora de sala de aula para leitura ou produção de material (nota do autor).

<sup>28</sup> Também de uso corrente na educação infantil: define ao grupo formado por estudantes de uma turma responsáveis pela análise e julgamento do material pesquisado e/ou produzido (nota do autor).

página 46, sob o título “Histórias da gente do campo”, no qual um texto é apresentado como semelhante aos contados por Paulo Freire, em que se obedece à lei de transformação do meio ambiente (floresta) e funções subalternas para construção de casas e barcos, como se observa a seguir:

[...]

...uma árvore velha e pronta para o abate.

Cortaram a árvore usando uma serra elétrica.

[...]

Os dois homens trabalharam e transformaram a árvore em muitos barcos diferentes. É assim, pensando, trabalhando que os homens e mulheres vão transformando o mundo e que eles próprios se transformam. João e Geraldo se tornaram carpinteiros, fazedores de barco, pela sua prática, pelo seu trabalho (SILVA, 2010, p. 47).

Em relação ao tema “trabalho” destacado, espera-se minimamente quando em abordagem sob qualquer forma nos livros didáticos, seja com a abrangência determinada nos incisos I e III do Art. 28 da LDB nacional (1996) cujo teor ressalta: “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” e “adequação à natureza do trabalho na zona rural”, subseqüentemente. O que deixou de ser observado na passagem do livro acima. Haja vista a referência dada ao trabalho no campo referir-se apenas ao uso de motosserra para derrubada de árvores e construção de barcos.

A constatação dessa afirmativa pode ser comprovada nos exercícios que seguem ao texto em evidência. Sendo o primeiro deles solicitando aos estudantes que copiem frases relacionadas – em número de sete, no próprio exercício – para que se forme a seqüência da construção do barco ao qual se refere o texto. E, o segundo, para que o estudante pense e complete várias vezes a frase: “O barco destina-se a...”. O exercício subseqüente – mais sugestivo – pede que os aprendentes escrevam um texto contando sobre “um tipo de trabalho feito na comunidade” em que residem e para que se destaquem as mudanças provocadas por esse trabalho na vida das pessoas (SILVA, 2010, p. 48).

O último exercício sugere uma pesquisa em revistas para recortes de imagens que mostrem crianças no período da infância e, a conseqüente organização em dois cartazes, dando a sugestão de dois títulos: “História de uma infância infeliz” e “História de uma infância feliz”. Possivelmente essa proposta seja para estabelecer comparativos, dada à sugestão dos títulos, mas, contudo, ainda sem a abordagem sobre a adequação à natureza do trabalho no campo, nem tampouco, com metodologias adequadas, como sugerem os Incisos I

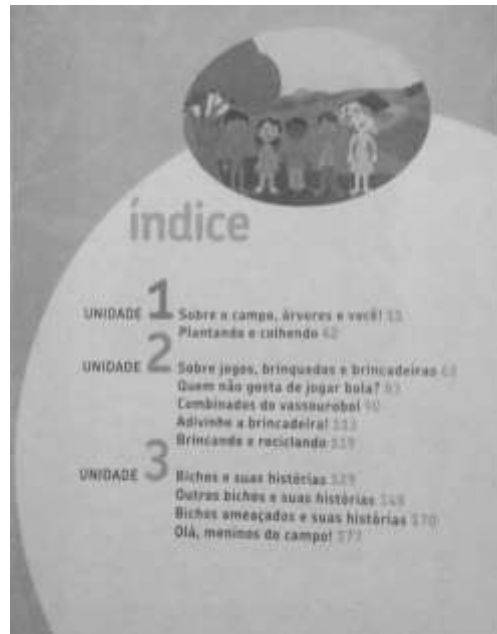
e III do Art. 28 da LDB. Pois, colagem de imagens retiradas de revistas para quem tem uma gama de recursos naturais é pouco sugestivo. Indo um pouco mais longe, dá para supor a qual infância será apontada como infeliz caso o estudante quilombola se deixe influenciar pelas imagens de outras crianças que aparecem nas revistas, sempre relacionadas às praias, veículos e shoppings.

Outro destaque nessa passagem é o discurso moldado à Freire se referindo à transformação a partir do trabalho, embora a transformação a qual se referisse Paulo Freire fora em relação à práxis pedagógica, caracterizada pela ação transformadora de mundo, para incentivo à visão crítica sobre a sociedade (FREIRE, 1987). Certo é que por causa desse tipo de abordagem considerada equivocada, as professoras da escola comunitária de Abacatal consensualmente, pautadas em outros pontos de vista e anteriores a este, optaram por não trabalhar com os livros didáticos de História e Língua Portuguesa deste ano de 2010 e anos posteriores.

Segundo a professora Ana Alice da Costa da turma na qual foi feita a intervenção pedagógica como trabalho de campo para esta dissertação, as professoras da escola comunitária preferem fazer recortes de outros livros e revistas e pedir com que os estudantes copiem, a utilizarem os livros didáticos das disciplinas mencionadas. Já a professora Maria dos Remédios Cardoso da turma do 4º ano afirma: “...do jeito que são “feito” os livros de Português e História é melhor nem trabalhar com eles”. Ambas se referem à ausência de temáticas que incluam assuntos sobre comunidades quilombolas. E, prossegue Maria dos Remédios: “Não tem nada que se aproveite...”.

Exemplo também encontrado na escola comunitária com visível desprezo aos temas afrodescendência e africanidade foi o livro didático de Língua Portuguesa 4, também produzido pela Escola Ativa e sob a distribuição da Fundação Nacional do Livro (FNL) que apresenta uma ilustração multiétnica na página do índice (cinco crianças representantes de etnias), destacando-se o sumário (pág. 7) com divisão em 3 unidades – como se vê na figura 12 abaixo, para o comentário subsequente:

**Figura 12: Caderno de Ensino e Aprendizagem: LÍNGUA PORTUGUESA 4**



**FONTE:** elaborada pelo autor da dissertação (2016).

UNIDADE 1: Sobre o campo, as árvores e você! (11); Plantando e colhendo (42); UNIDADE 2: Sobre jogos, brinquedos e brincadeiras (63); Quem não gosta de jogar bola? (83); Combinados do vassourabol (90); Adivinhe a brincadeira! (113); Brincando e recriando (119); UNIDADE 3: Bichos e suas histórias (129); Outros bichos e suas histórias (148); Bichos ameaçados e suas histórias (170); Olá, meninos do campo! (177) (DIAS, 2010, p. 7).

Há de se atentar que apesar do título “diversidade” e da ilustração descrita, pouco se tem no sumário (citado acima) que possa referir-se a essa diversidade com ênfase às comunidades quilombolas e, sobretudo, no conteúdo referente a este. A exceção positiva que se pode fazer em relação a esse livro didático, relaciona-se às páginas 55-59 (a página 54 traz a palavra através com o acento agudo, mas ainda com “z”, como feito na página de apresentação da mesma obra didática), onde é apresentada uma das lendas brasileiras sobre a mandioca e, entre outros, um texto informativo com a definição do que é a mandioca, para subsequentemente mostrar uma das lendas sobre a origem dessa raiz.

Destaca-se a esta abordagem, uma vez que, como forma de exercício pós-leitura há direcionamento de pesquisa para criação de textos, segundo: “orientação ao (a) educador (a)” (p. 58), em que este poderá – segundo o próprio entendimento – sugerir ao aprendente

explorar o conhecimento rural local, para o caso de uma comunidade tradicional. E, no caso da comunidade quilombola em observação as professoras podem estender a pesquisa a outras lendas relacionadas a mesma raiz (mandioca), uma vez que o plantio desta é uma das principais atividades locais. Podem também sugerir a pesquisa escrita de pratos elaborados com esse comestível, assim como, a descrição do trabalho cotidiano de seus familiares (na comunidade todos são parentes) na casa de farinha.

Contudo, logo se esgotam os fatores positivos do livro de Língua Portuguesa 4, e o outro ponto negativo, além da gritante ausência de revisão, uma vez que tem a palavra “através”, grifada com a letra “z” e sem o acento agudo (p. 10), faz-se em atenção à página de abertura apresentada como “um convite à leitura” trazendo mostra do forte descuido para com os costumes e tradições dos povos tradicionais, em especial quilombolas. Também em relação ao inciso III do Art. 27 da Lei de diretrizes e Bases de 1996 – aqui já mencionado – que apresenta como dispositivo a “orientação para o trabalho”. Isso escrito, pois que se destaca o texto de Azevedo (1998, apud DIAS, 2010), do qual se retirou a passagem seguinte, em que aparece:

Todos:

A leitura é muito mais do que palavras. Quem quiser parar pra ver pode até se surpreender:

1 vai ler nas folhas do chão se é outono ou verão;

2 nas ondas soltas do mar, se é hora de navegar;

3 e no jeito da pessoa, se trabalha ou se é à toa;

[...]

13 vai ler até nas estrelas e no som do coração (AZEVEDO, 1998, p. 41-42, apud SILVA, 2010, p. 9-10).

Enumerando as incongruências da breve passagem, têm-se, primeiro: na Amazônia em virtude da alta ação pluviométrica se diz tradicionalmente só haver verão e inverno, comunidades originais não conhecem explicitamente o outono e a primavera. Segundo, apesar do grande volume de água existente na região, este pertence à bacia hidrográfica do rio Amazonas, na qual obviamente, não tem mar. Terceiro, a menos que destacado (o que não foi) que a leitura a qual se refere o texto de abertura é a leitura de mundo (FREIRE, 1986), a ênfase que pode ser dada ao tema “aula de leitura” leva à interpretação de importância menor à oralidade – prática esta recorrente nas comunidades quilombolas –.

Além de tudo, ao assinalar que quem não trabalha é à toa leva ao pensamento hegemônico capitalista que privilegia e valoriza ao trabalho assalariado, mais uma vez,



apontado como padrão, cuja principal certificação é a Carteira de Trabalho que inclusive, outrora (período da ditadura militar no Brasil) serviu como identificação para a polícia como comprovação de que não se era à toa, sendo este documento, ainda hoje, relacionado como um dos que podem substituir ao Registro Geral. Na comunidade quilombola de Abacatal considerável parte da população mais velha não a possui com uma assinatura de empresa ou patrão, porque sempre trabalharam autonomamente na agricultura familiar.

Paralelamente, apesar do evidente desejo em demonstrar as nuances da interpretação do texto escrito forçosamente dentro do conceito freiriano sobre a leitura de mundo como observado no livro. A passagem em destaque demonstra a inadequação da abordagem no que tange aos expedientes relacionados às comunidades quilombolas, sobretudo, Abacatal dado o seu perfil amazônico, haja vista, estes não conhecerem precisamente o que é o outono e desconhecem outra forma de aquíferos diferente dos rios. Além do mais, a passagem contraria ao conceito de trabalho sob o ponto de vista dos comunitários, para os quais o cumprimento de horas, produção e remuneração entre outros, não é levada em consideração, devida a ação laboral que, como destacada no capítulo anterior, pode levar até doze horas.

Por conta desses expedientes adaptou-se a mesma passagem, como mostra do que poderia fazer sentido a uma comunidade quilombola da Amazônia e o que se pretende alcançar diante da proposta da reescrita de narrativas da região dentro da ação (intervenção) pedagógica no trabalho de pesquisa-ação:

Todos:

A leitura é muito mais do que palavras. Quem quiser parar pra ver pode se surpreender:

1 vai ler nas águas da chuva se é inverno ou verão;

2 nas ondas da maré, se é hora de dizer até;

3 e no jeito do “caboco<sup>29</sup>”, se é sério ou só anda no toco<sup>30</sup>;

[...]

13 vai ler até nas estrelas e no som do coração

(AZEVEDO, 1998, p. 41-42, apud SILVA, 2010, p. 9-10 [adap.]<sup>31</sup>).

Aqui se acrescentou ao texto elementos e expressões tipicamente amazônicas e que fariam mais sentido à proposta de aprendizagem de estudantes da região sejam eles indígenas ou quilombolas, ou mesmo a gente dos centros urbanos, uma vez que se lhes faz parte do

<sup>29</sup> Flexão popular da palavra caboclo (nota do autor).

<sup>30</sup> Andar no toco: expressão popular que significa viver debaixo do cacete; andar às pressas; estar em dificuldade. Popularmente na Amazônia se diz: “égua moleque tu só vives no t.” (nota do autor).

<sup>31</sup> Adaptação do autor.

cotidiano. Nesta passagem o contexto dos rios e floresta está representado, assim como o homem tipicamente amazônida e a linguagem local sem destituição do caráter romântico original do texto. A adaptação também é uma amostra do que se apresentou aos estudantes do 5º ano da escola comunitária de Abacatal do período letivo de 2016, como proposta de reescrita das narrativas amazônicas dentro, do processo de ação (intervenção) pedagógica, objeto da pesquisa-ação desta dissertação.

Por hora, há de se ressaltar que a discussão sobre a isonomia dada à educação nacional e, em especial à produção dos livros didáticos – e não somente por questões ideológicas – sempre foi tema presente nos encontros regionais sobre educação na Amazônia/Nordeste do país. Pois, a ausência de propriedade em relação às características dessas regiões por parte dos autores desse material distribuído em todas as redes estaduais de ensino público, submete aos professores e aprendentes dificuldades maiores no momento das interpretações contextuais. Esse procedimento em relação a essas duas regiões faz com que o material didático invariavelmente produzido no Centro/Sul careça de maior adequação às especificidades locais, para o caso dessas duas outras porções de Brasil.

Como se observa em Oliveira (1983):

A ideia de regionalização do livro didático não é recente, e sua discussão se dá em vários contextos. Em alguns casos, como nos discursos e pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE), ela tem a ver sobretudo com a adaptação dos currículos às variações regionais. Noutros contextos a questão é abordada quer a partir de um ângulo ideológico (a dominação do Centro-sul sobre os demais estados), psico-sociológico (o universo vocabular conhecido como ponto de partida para a conscientização), linguístico, sócio-linguístico, psico-linguístico (a questão do dialeto padrão, os linguajares locais, etc.), ou mesmo como exigência de participação dos usuários no processo de elaboração de materiais didáticos (OLIVEIRA, 1983, p. 95).

Diante dessas assertivas e com o objetivo de se adotar um sistema mais adequado e legítimo, possibilitando aos professores escolher mais livremente os livros que desejam usar e que por consequência possam se ajustar aos procedimentos metodológicos e didáticos e às convicções do profissional de sala de aula, urge que se estabeleça uma nova fórmula para a escolha do livro didático. O que segundo Oliveira (1983) tem sido o desejo também do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) quando busca investigar as limitações e

dificuldades no desenvolvimento do Programa ao ouvir gestores das escolas públicas dos Estados da Federação.

Ambos os exemplos descritos sobre livros didáticos (História e Língua Portuguesa) são de edições do ano de 2010, posterior à promulgação da Lei 10.639 (2003). E, o critério adotado para a análise somente desses exemplares foi dada a dificuldade dos egressos de 2011 especificamente nestas disciplinas, segundo a Sra. Vivia Cardoso – mãe do menor cujo caso está aqui registrado – não sendo observados os livros das demais disciplinas. Em vista disso, em acordo com as observações assinaladas, mesmo que desapontadoras – em sua maioria – por não atender a pauta da Lei e as necessidades de aprendizagem dos estudantes no que tange a esta, o livro didático ainda é definido como o instrumento de maior e mais fácil acesso e, isso o transforma em um poderoso fomentador do que se define como conhecimento. Todavia, por causa desse tipo de incongruência com a Lei 10.639/03 observada, podendo vir a comprometer o processo educativo, os profissionais da educação não devem utilizá-lo como única referência de estudo para a disciplina.

Os dois livros (História do Brasil e Língua Portuguesa) analisados receberam destaque porque serão estas duas disciplinas às quais serão trabalhadas interdisciplinarmente na intervenção pedagógica proposta nesta dissertação. Contudo, os demais livros produzidos pela Escola Ativa, sob a distribuição da Fundação Nacional do Livro (FNL) enviados para o trabalho em sala de aula, segundo as professoras Ana Alice da Costa e Maria dos Remédios Cardoso, nada apresentam que possa ser mencionado em relação à determinação da Lei 10.639/03 e, por assim desprezarem aos livros didáticos, seus trabalhos de sala de aula relacionados a esta são montados a partir de recortes e colagens de outros materiais, como revistas e outros livros, principalmente.

Com base nesses destaques e em abordagens apresentadas anteriormente a essas em ambos os livros didáticos, pode-se afirmar que estes podem ser considerados irrelevantes, dentro de suas propostas de aprendizagem, tendo como referência escrita em Brasil (1988), o art. 28 da Lei de 9.394/96 que nomeia a necessidade de promoção das adequações às peculiaridades da vida rural e de cada região, observadas dentro da educação básica para a população afrodescendente, especialmente no que se refere aos Incisos I e III que sugerem conteúdos e metodologias apropriadas aos estudantes da zona rural e a observação à natureza do trabalho, subsequentemente. E que distante das peculiaridades de qualquer comunidade

quilombola, os dois livros, pouco apresentam sobre o que se possa observar entre os costumes e tradições das populações afrodescendentes da Amazônia.

Nessa perspectiva, Souza (2012) ao tratar do referido tema nas escolas, sobretudo a História da África, afirma que há necessidade de se atentar a pouca ou nenhuma familiaridade existente em relação a esse continente, o que sugere mais estudo e pesquisa como estratégias para a aquisição desse conhecimento com o aprofundamento necessário. Haja vista, embora a confirmação da Lei 10.639 de 2003 tenha possibilitado muitos benefícios no que diz respeito ao tratamento dado às questões voltadas à população negra, convém se utilize os estudos e pesquisas acompanhados das identificações e do reconhecimento sobre a cultura afro existente no Brasil para uso em âmbito escolar, como por exemplo, os trabalhos das professoras Petronilha Beatriz e Nilma Lino Gomes, duas das especialistas sobre o assunto.

No mais, o dispositivo obrigatório desta aprendizagem nas instituições escolares do país abre precedente oportuno para que os saberes quilombolas e os modos de vida dos quilombos contemporâneos sejam respeitados como um conhecimento essencial para a formação de uma nova estrutura de educação nacional. Necessária para que o Brasil se reconheça como afrodescendente em sua formação cultural, étnica e humana. E, é precisamente dentro deste aspecto que se destacam as emergências da comunidade remanescente de Abacatal, uma vez que, reconhece-se da sistemática de formação do expediente identitário constituída por diversas instâncias que – por sua vez – provocam permanente embaraço entre o vivido e o aprendido, o transmitido e o estabelecido, ou seja, o indivíduo, a sociedade e o Estado, como assinalados em Goldman (2011).

Como aborda Janz (2014): distante de alcançar a solução dos problemas relacionados ao racismo e ao preconceito, ainda presentes na sociedade amazônica, assim como nas demais regiões do país, a inserção de assuntos voltados à História da África e da afrodescendência na aprendizagem de História, assim como nas demais disciplinas é uma tentativa de redução dessas e de outras questões aqui apontadas. Podendo contribuir para a criação de um novo sentimento, antes marcado pelas representações eurocêntricas e pela passividade diante da escravização. Contrariamente, a atual proposta de aprendizagem, determina a descoberta de outros aspectos pouco abordados, como os saberes, as técnicas, a tradição oral e a diversidade linguística, religiosa e cultural que de maneira geral contribuíram para a formação e se mantêm vivas dentro da sociedade brasileira. Isso para que se possa, paulatinamente,

contribuir para que todo o cidadão – independente da raça, credo religioso e *status* social – alcance de fato a cidadania.

#### 2.4 – APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS FORA DA COMUNIDADE DE ABACATAL

Sob todos os aspectos a educação é considerada como um dos suportes para a construção da identidade de uma nação livre. Mesmo tendo a isso como referência a educação nacional brasileira ainda permanece alicerçada em conceitos conservadores e fundamentada em pensamentos elitistas, característicos de um país que ainda não alcançou a autonomia. Nesse contexto, notadamente a História, também ratificou essa conduta e a aprendizagem da permanece presa à proposta eurocêntrica, considerando ao velho continente como o molde de cultura para o mundo. E, assim a aprendizagem da história nacional e até mesmo da própria língua portuguesa acabam reproduzindo o modelo dominante, focado ainda no passado sob um discurso estigmatizado.

Insofismavelmente, o conhecimento histórico apresenta papel relevante a partir do momento em que abrange a pesquisa e a reflexão elaboradas coletivamente e da relação que se passa a estabelecer entre o indivíduo aprendente e o mundo que o circunda. Dentro dessa análise, para De Barros (2013), a aprendizagem de História possibilita a múltiplas escolhas capazes de facilitar ao estudante a reflexão sobre suas práticas e valores coletivos além de compará-los aos questionamentos históricos da sociedade, sem negligenciar sua realidade local, regional e nacional. E dentro dessa lógica o ensino das Relações Étnico Raciais, assim como o uso do livro didático são reconhecidamente relevantes se atenderem ao desejo de emancipação.

Entretanto, embora por outras motivações, o uso dos livros didáticos aqui expostos de História e de Língua Portuguesa foi questionado pelas professoras da escola comunitária de Abacatal por considerá-los inadequados às necessidades de seus estudantes desejosas de outro tipo de abordagem no que se referira às especificidades quilombolas. Por outro lado, no ano de 2011, um pequeno grupo de egressos (foram detectados três casos específicos, com um único recebendo atenção neste material de pesquisa), apresentou um processo de autoestima abalado na adolescência, havendo momentos em que estes aprendentes se sentiram mais e,

noutros, menos adequados ao espaço escolar fora da comunidade quando para a conclusão da etapa final do ensino fundamental. Para Cuche (1999), este comportamento embora seja inteligível como normal – dada sua cotidiana frequência – pode causar embaraços emocionais. E é relacionado a esses aspectos que Moysés (2007) afirma:

A rede de influência dos conteúdos interpsicológicos é muito mais ampla do que se pode supor à primeira vista. Uma vez que a construção da identidade é uma construção social histórica, mediada pelos mais diferentes tipos de linguagem. Ela está sujeita a uma gama de interpretações e reações. E é isto que impede de tratar a questão do auto-conceito e da auto-estima de forma linear (MOYSÉS, 2007, p. 21).

Marcadamente por causa dessa ausência de padronização de amadurecimento é que esse grupo de três estudantes do ensino fundamental remanejados às escolas municipais localizadas fora da comunidade de Abacatal apresentou resultados insatisfatórios em seus rendimentos (notas inferiores à média exigida), sendo constatado um caso considerado expoente, dentro dessa abordagem. Tratou-se da situação do estudante Aroldo<sup>32</sup> filho de D. Vivia Cardoso, àquela época (2014), matriculado no 1º ano do ensino médio e que passou por dificuldades nas séries do ensino fundamental maior (6º ao 9º anos), no que concerne ao seu desempenho, com reflexo até aos dias atuais como descreveu Vivia Cardoso, mãe do menor e que reforçou a hipótese anterior do pesquisador sobre o conflito identitário como causa do mau desempenho dos estudantes quilombolas, até então, e que vinha sendo trabalhada como causa única:

[...] Eu comecei a perceber... porque as disciplinas que mais falam sobre comunidades quilombolas e esses assuntos étnico-raciais, são as disciplinas que ele mais tem dificuldades. Ainda hoje, no primeiro ano... tem dificuldade em História e Português. E isso me levou até à escola falar com a professora e o diretor... Por que o meu filho estava tendo dificuldades nessas matérias que inclusive tratavam de um assunto sobre o qual ele tem uma identidade que é ser quilombola? E, eles fizeram perguntas, totalmente diferentes de nossa realidade d'aqui. Eles não procuraram entender e saber qual era a realidade da nossa comunidade quilombola comparada com o que está no livro. Eles cobravam de meus sobrinhos e de meu filho esse tipo de assunto que está no livro (informação verbal<sup>33</sup>).

---

<sup>32</sup> Os nomes atribuídos aos estudantes menores, em todo o corpo desta dissertação, são fictícios (nota do autor).

<sup>33</sup> Vivia Cardoso: depoimento [jul. 2015]. Entrevistador: FERREIRA, O. C. Belém-Pará, 2015. Gravação sonora (Belém-Pa.).

Em continuidade, a entrevistada reitera que tanto a professora de História do Brasil quanto os demais estudantes da turma, cobravam do menor em questão e de outros colegas familiares afrodescendentes (dois primos componentes da mesma turma e que também apresentaram mau rendimento) alguma similaridade com base nas informações em abordagem no livro didático de História do Brasil, relacionada a afro-descendência. Uma vez que os menores eram oriundos de uma comunidade quilombola e, portanto, caberia a eles saber mais acerca da mesma informação prestada pelo referido livro.

Dentro dessa tomada, é necessário que se reafirme que a aprendizagem de história exige do professor a flexibilidade para a definição de significado e sentido novos para o conhecimento que apresenta e defende como tal dentro da escola. E isso, implica ir além da tradicional transmissão de informações, ou como mencionara Freire (1987): do mero depósito de conteúdo. Haja vista, que educar também é predispor à consolidação da habilidade de análise da condição social individual e coletiva – a partir do desenvolvimento da capacidade cognitiva e do avanço intelectual – inserida no pensamento histórico.

Acrescenta De Barros (2013) que proposto nos PCN's (1997) a aprendizagem de História possibilita ao estudante o estabelecimento de relações e reflexões sobre as culturas, temporalidades e espacialidades distintas, por meio da elaboração de noções que compreendem os valores do grupo e o seu próprio, ampliando as interações cognitivas que promovam a intervenção social. Para isso, faz-se necessário incentivar ao discurso pessoal desses sujeitos motivando suas narrativas que semelhante a estes sempre foram excluídas dos conteúdos apontados nos livros e dos debates em sala de aula. Nesse sentido, para o estudo de história a partir da experiência de vida do aprendente é preciso uma visão teórico-metodológica e didática que insira a vida desses sujeitos, assim como, as lembranças e memórias de todo o grupo social ao qual pertencem, no cotidiano escolar.

Atentos a essas premissas, de maneira prática os PCN's de história estão divididos em duas etapas: uma delas dispõe sobre os critérios de avaliação, os objetivos e os direcionamentos didáticos para o exercício da pesquisa escolar, assim como, o uso dos diversos documentos, de atividades extraclasse e material didático para o primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental que são divididos em quatro ciclos. A outra define os critérios de seleção e organização dos conteúdos por área e os objetivos gerais, além dos conceitos, princípios e características, assim como, algumas definições curriculares. Outro elemento de destaque é a relevância dada à questão dos sujeitos históricos ao defini-los como

promotores de ações sociais, individual e coletivamente, predispondo a valorização de cada um na construção da história de todos, como um dos objetivos a ser alcançado pela educação com ênfase na memória para que esta deva ser uma estratégia a mais para a referida construção curricular (DE BARROS, 2013).

Além disso, como fundamentação legal para a aprendizagem de história os Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN's (1997) defendem que são os objetivos que empreendem concretude às práticas educativas, sendo estes desenvolvidos ao longo do processo de escolarização para a capacitação dos aprendentes. Destacam também como propósito as ações e compromissos dos indivíduos, dos grupos e dos povos para a constituição e reconstrução da sociedade nacional com a apresentação e discussão de questões regionais e locais. E, sustentam como pressuposto que os estudantes devem apreender a realidade em sua diversidade e múltiplas manifestações temporais e espaciais.

Subsequentemente, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação: LDB (1996), em seu Art. 22 determina ser finalidade da educação básica – envolvendo, portanto, a aprendizagem na modalidade dos ensinos fundamental e médio – promover ao estudante o conhecimento comum indispensável para o exercício da cidadania, assim como, favorecer os meios para o seu progresso no trabalho e o desenvolvimento para estudos posteriores. Observado, ainda, na Lei 9.394 de 1996, o desejo de intensificação da proposta de valorização do senso crítico e da autonomia para os educandos dentro do processo da aprendizagem de História.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, segundo Brasil (2007), assinalam que as ações pedagógicas e institucionais como políticas públicas de Estado pretendem o reparo à cultura e à História dessa população, além da valorização e o reconhecimento, da identidade do homem negro, tomando como suporte a adequada formação do profissional atuante, ainda que dependente da boa estrutura físico-material e condições afetivas e intelectuais para a aprendizagem.

Em continuidade, noutra passagem também dentro da fase inicial da pesquisa de campo, a professora comunitária da escola local (Abacatal) Ana Alice da Costa fez a seguinte assertiva:

[...] a gente teve uma formação de uma semana sobre a Lei 10.639 em 2007, e a partir daí que a gente começou a trabalhar o resgate da identidade na comunidade, porque não era trabalhado – na verdade –.



Eu sempre falo: se tivessem me perguntado a uns vinte anos atrás que “cor” eu tinha, eu dizia que era morena, porque nunca se foi trabalhada – aqui na comunidade – essa História. A gente não tinha esse conhecimento; a gente não fazia parte dessa História (informação verbal<sup>34</sup>).

Ao que tudo indica, segundo o posicionamento crítico dessas professoras – todas remanescentes – ao desarticular o livro didático de suas práticas relacionadas à aprendizagem desse tema, que essa capacitação aliada aos valores empíricos lhes habilitou ao acentuado protagonismo. É possível que isso se tenha dado em função das muitas lutas, desde as demandas pela titulação da terra em torno dos embates contra particulares invasores e o próprio Estado, em tempos idos, até o momento atual em que os comunitários se deparam com problemas ambientais provocados pelo aumento do número de conjuntos habitacionais que despejam resíduos no igarapé circundante à comunidade.

Subsequentemente, a professora entrevistada afirma que nas escolas fora da comunidade, a discussão e o debate sobre a afro-descendência é menor e em consequência disso há um processo discriminatório sofrido por seus ex-aprendentes, ainda mais acentuado, o que de forma direta os afeta em seus rendimentos. Em conformidade, as forças suscitadoras deste debate registram que é possível afirmar da contundência para os estudantes da comunidade em acompanhar ao currículo tradicional, que por seu viés eurocêntrico passou a gerir conflito entre a cultura remanescente e os padrões de vida estabelecidos hegemonicamente. Excepcionalmente, com a Lei 10.639/03, tornando-se obrigatório a exposição sobre as especificidades das culturas africana e afrodescendente, aumentou essa problemática, sendo, ainda, um dos agravantes dessa inconstância, a existência de turmas somente até o quinto ano, com promoção da maior etapa do estudo básico fora da comunidade em destaque.

Não obstante, o ensino formal e o espaço escolar são, significativamente, valorizados por essa comunidade, pela referência simbólica do título (escola) e pelas possibilidades cidadãs que pode oferecer. Contudo, mesmo citada frequentemente pelos comunitários, observa-se distanciamento entre a vivência local e a escola. Nesta, o planejamento curricular assemelhasse aos do sistema municipal público, embora as professoras designadas pela

---

<sup>34</sup> Ana Alice da Costa Silva: depoimento [jul. 2015]. Entrevistador: FERREIRA, O. C. Belém-Pará, 2015. Gravação sonora (Belém-Pa.).

prefeitura do município sejam em sua totalidade pertencentes à própria comunidade, o que – de certa maneira – chega a atenuar ao problema quando da tomada de decisão pelo não uso de livros didáticos pouco condizentes com a realidade da comunidade.

Destaque-se, ainda, que dada à possibilidade de existência dessa mesma problemática em outras comunidades quilombolas, é necessário que se defina, dentro do processo educativo da comunidade de Abacatal e de outras que possivelmente se encontram com os mesmos problemas: o que há de novo na maneira contemporânea de conceber as relações entre escola e cultura atual aqui exponenciada por Geertz (1989)? Por que tanto se discute na atualidade sobre essa relação e o que se tem feito voltado a elas? Quais especificidades esta problemática têm na atualidade e como trabalhá-las?

Voltados a tais questionamentos, muitos são os autores que deles discutem. Entre estes se destacam Moreira e Candau (2008) que se manifestam da seguinte maneira:

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica "desculturizada", isto é, desvinculada totalmente, das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (MOREIRA E CANDAU, 2008, p. 13).

Como já observado, essa articulação ainda precisa de maior acentuação dentro do ensino formal sobremaneira nas escolas fora de Abacatal, considerando-se a aprendizagem étnico-racial praticada na comunidade, com ocorrência somente nas séries iniciais, em aparente desequilíbrio. Pois que, trabalhando somente o ensino fundamental menor, ou seja, até ao quinto ano e, por conseguinte, a fase de maior conteúdo de estudo do ensino desta etapa é feita nas escolas do município, onde é reconhecida a menor importância dada a esse conhecimento étnico-racial, segundo informação das professoras entrevistadas. Essa afirmativa indica que é necessário se reconhecer à dicotomia definida de um lado pela condição de vida dos trabalhadores rurais de Abacatal e seus conhecimentos e, de outro, pela funcionalidade da escola.

Como defendem Moreia e Candau (2010) e Pojo (2015), para tal a escola necessita conhecer a concepção de vida do homem e da mulher rural e do domínio patrimonial (simbólico e identitário) local, assim como, debater sobre a dimensão pedagógica e política

quilombola em seu projeto de contribuição para a aquisição do conhecimento e fortalecimento de saberes, além de possibilitar uma identidade simultaneamente multicultural, social e produtivamente rural.

## CAPÍTULO III

### AÇÃO (INTERVENÇÃO) PEDAGÓGICA NA PESQUISA-AÇÃO EM ABACATAL

#### 3.1 – PRATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL DE ABACATAL

A preservação do patrimônio cultural reforça a ideia de pertencimento do sujeito a um determinado grupo social. Com base nisso, a partir do momento em que o Estado buscou tutelar a este patrimônio, pretendeu acentuar o sentimento de nação em referência ao conceito de cidadania que atenta para a extensão dos direitos sociais, civis e políticos associados com as resultantes dos processos de interação humana, presentes nas relações com o ambiente e nos laços sociais estabelecidos entre as pessoas da Comunidade a que pertencem. Como já mencionado no capítulo I dessa dissertação: a Carta Magna de 1988 – nos Arts. 215 e 216 – estabelece um capítulo à cultura reconhecendo ao patrimônio sob o aspecto material e imaterial, sendo este último relativo às manifestações decorrentes da interação social, os modos de fazer, viver e recriar, a língua, os costumes e saberes, entre outros. Assim também definidos em Brasil (2006).

Posteriormente, como afirma Castro e Fonseca (2008), foi definido no Decreto 3.551/2000 em seu Art. 8º no âmbito do Ministério da Cultura, o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI) com o objetivo de implementar uma política especial de valorização do patrimônio imaterial. Este Programa incentiva projetos que compreendam a dimensão imaterial do patrimônio cultural do país e atribui atenção especial aos direitos coletivos ou difusos relacionados à preservação e ao uso desse tipo de patrimônio, entre os quais se inserem as narrativas. Infere-se de então que a educação patrimonial também inserida nos PCNs de forma transversal recorre a essas premissas para apresentar como desafio para a política nacional. Segundo define Nogueira (2015) o uso desse arcabouço imaterial como instrumento pedagógico para o conhecimento, sob o propósito da junção entre a memória e a cultura das comunidades como processos educativos, almeja tornar a escola o agente imaginário desse país. Considerando-se a isso como um desafio, quando se tem um instrumento e uma metodologia de conhecimento da cultura que propicia e incentiva a leitura do mundo, como sugere Freire (1996), cercada pelas relações entre o indivíduo e o meio ambiente.

Ainda como assinala Nogueira (2015), essa proposta compreende todas as modalidades educativas e tem como principal eixo o patrimônio cultural como conhecimento social e recurso para apropriação sócio-histórica de todas as manifestações culturais, com o objetivo de concorrer para o reconhecimento, valorização e preservação destas. Destaca também o escrito que esse empreendimento educativo necessita ser alcançado por meio da construção coletiva e democrática do conhecimento. A ideia carrega a noção de que a educação não ocorre somente na escola, mas também nos locais de convivência entre as pessoas: no bairro, em espaços diferenciados da cidade, na roça, na casa de farinha – como o exemplo de Abacatal – visto que o conceito sobre patrimônio cultural está subsidiado nos espaços da vida.

Entretanto, embora todo o respaldo legal, a posição geográfica da comunidade quilombola de Abacatal em área metropolitana da capital do Estado do Pará, por se localizar a aproximadamente sessenta quilômetros do grande centro comercial desta, teve sua prática cultural ancestral comprometida, por conta da influência que recebera da cultura hegemônica predominante dos grandes centros.

Dessa maneira, as únicas referências vivas que se podem destacar são as narrativas hibridizadas, como define Hall (2011), quando afirma que o sincretismo e o hibridismo contribuem e fortalecem para a produção de novas formas de culturas melhor adequadas à modernidade tardia. Tais narrativas embasadas na tradição amazônica somam histórias de personagens míticos, por vezes, com a participação do (a) próprio (a) narrador quilombola (a), como foi o relato da dona Maria Alves da Conceição<sup>35</sup> (Biloca, como ela prefere) que descreve seu “encontro”<sup>36</sup> com matintaperera quando grávida de um de seus filhos: “...ela não dizia nada... não queria me fazer mal. Talvez quisesse me dizer alguma coisa... eu fiquei com medo... depois ela saiu tranquila e sumiu no meio dessas árvores assoviando: ‘fiiiitii!’”.

Infere-se a partir do relato de D. Maria (Biloca) que a memória é também a presença do passado dentro da seleção de uma época a qual se divide a participação com outros, podendo ser pessoas do contexto familiar, da comunidade, ou de quaisquer outras origens com algum grau de afinidade passado e presente, o que permitiu a Rousso (1996) definir a memória como sendo um recurso essencialmente relevante para o sentimento de coerência e

---

<sup>35</sup> Maria Alves da Conceição: depoimento [nov. 2016]. Entrevistador: FERREIRA, O. C. Belém-Pará, out.2016. Gravação sonora. Entrevista concedida à proposta de elaboração desta dissertação.

<sup>36</sup> É Comum entre os quilombolas mais velhos de Abacatal relatos de encontros com criaturas sobrenaturais como a matintaperera, o lobisomem e a cobra grande, entre outros (nota do autor).

continuidade da pessoa ou do grupo em suas reconstruções. Haja vista, ser ela um componente constituinte do sentimento de pertencimento e identidade, embora se reconheça que no discurso da memória cada qual sustenta o seu passado com base em seus próprios interesses e a seu bel-prazer.

A aprendizagem da história local contribui para compartilhamento entre os jovens da memória dos adultos, mas, longe de ser apenas uma lembrança e sim uma obra de comunicação e recomposição disputada e conflituosa com a realidade que estes jovens hoje atravessam. Os trabalhos e debates pós-modernos sobre a importância da memória tanto na Educação quanto na História têm assinalado que ela (memória) contribui significativamente para esses dois campos, uma vez que no jogo dos sentimentos, cada um dinamiza o passado a seu gosto e segundo os seus próprios interesses, promovendo educação a partir do refazimento da própria história (MONYOT, 2000). Contudo, há de se ressaltar como já mencionado anteriormente, que as narrativas sobre a Amazônia ainda reforçam a imagem de um lugar que necessita de ocupação e de um povo que precisa ser “civilizado” para ser contraproducente à cobiça do capital. E sob esse aspecto também precisa ser reescrita.

Nesse sentido, como afirmam Manique e Proença (1994) o saber escolar sobre a história local pode ampliar o repertório e possibilitar o reconhecimento dos vários tipos de informação histórica sobre o passado sem deslegitimar nenhum deles. Para tanto, a prática da aprendizagem na forma da Lei 10.639 pode significar um instrumento significativo para a construção da identidade a partir do conhecimento da forma como os grupos tradicionais de pertencimento viveram e se organizaram social e politicamente no passado. Assim como, reconhecer as formas de estruturas utilizadas para o enfrentamento dos problemas no presente com posse de um componente que vislumbra um futuro, por meio da preparação de objetivos comuns de acordo com o conhecimento adquirido.

Narrativas de tempos históricos relativos à diáspora e o processo de escravização do povo africano e indígena, lembranças do sistema de trabalho agrícola, experiências migratórias do nordeste brasileiro, existentes ainda na primeira metade do século XX, emergem na composição do cotidiano sociocultural de sujeitos ocupantes da Amazônia. Dessa maneira, redimensionam a importância sociopolítica na formação do aprendente, sinalizando e fundamentando a possibilidade de estudo e atividades que valorizem o empenho cognitivo do estudante para o desenvolvimento e o envolvimento em trabalhos que favoreçam sua autonomia e senso crítico no processo de aprendizagem (DA SILVA SILVA, 2014).

Voltando aos relatos de pessoas da comunidade de Abacatal, outra informação de destaque esteve no discurso da professora Ana Alice da Costa, a qual afirma que há algumas décadas, mais precisamente anterior à posse definitiva das terras a eles pertencentes, fora comum a reunião noturna das famílias para a prática lúdica (jogos de dominó e cartas) e contação de histórias em que predominavam a lenda do boto, de matintaperera, da cobra grande, do lobisomem entre outras, seres estes, que segundo descrevem alguns comunitários, ainda frequentam – “vez por outra” – o espaço circundante.

Em conformidade, n’uma das passagens da obra de Prandi (2015), o autor interroga sobre quem – obviamente natural da região amazônica – nunca ouviu falar destes seres mitológicos? Histórias da floresta e dos rios nascidas das tradições “indígenas”, ouvidas e registradas por viajantes, exploradores e hoje integradas ao cotidiano de toda a gente amazônica. Essas narrativas descrevem os mistérios dos encantamentos: homens que se transformam em animais e, bichos, que se transformam em homens e em plantas, discursos recorrentes e característicos da região. É precisamente sobre esse místico e sob o expediente distinto das narrativas da historiografia oficial local, tradicionalmente escrita por quem apenas as ouve e observa distanciadamente que se pretende incentivar a reescrita. Com o direito de contar a própria versão sobre os fatos e acontecimentos que lhes dizem respeito. Eis aí um dos desafios da ação (intervenção) pedagógica proposta.

### 3.2 – AÇÃO (INTERVENÇÃO) PEDAGÓGICA

A ação pedagógica, também denominada intervenção pedagógica entre os profissionais que atuam na área da educação é a prática de interferência de um desses profissionais feita sobre o processo de aprendizagem do (s) aprendente (s), cujo algum problema fora detectado anteriormente, podendo ocorrer de forma individual ou coletiva. Essa prática é normalmente acompanhada da inserção de novos elementos para que o (s) estudante (s) com o auxílio do mediador analise (m) e crie (m) formas diferenciadas de processos de aprendizagem, principalmente no que tange ao exercício didático ou metodológico, com o objetivo de corrigir, compreender ou explicitar padrões anteriores de pensamentos e ideias para a transcorrência de mudanças no procedimento de ensino, sendo que o pedagógico da

intervenção como ação educativa se expressa, precisamente, no direcionamento e na intencionalidade dessa ação (LIBÂNEO, 2005).

Foi dentro dessa definição que se apresentou aos estudantes do 5º ano da escola comunitária de Abacatal sob o ponto de vista de uma Amazônia inventada algumas lendas contos e mitos, como: o conto do uirapuru, a lenda da cobra grande, do boto, da matintaperera, entre outros e, como forma de amostragem se lhes propôs substituir em alguns desses os elementos que descaracterizavam a região e o povo autóctone de origem por elementos reconhecidamente regionais e/ou da própria comunidade. Isso feito como exercício para a proposta de culminância da ação (intervenção) pedagógica que seria o momento em que os estudantes reescreveriam textos narrativos onde apresentariam suas adaptações a perspectiva local da comunidade, ou seja, a inclusão de elementos da comunidade, ou relacionados à tipicidade amazônica, caso não identificassem nada relacionado ao primeiro propósito.

Ainda como afirma Libâneo (2005) são esses processos que compreendem o objeto de estudo da pedagogia dentro de um campo de investigação próprio, com o estudo das práticas educativas tendo o propósito de explicitar objetivos sociopolíticos e formas de intervenção pedagógica voltados à educação. Por tais atributos, a prática de intervenção pedagógica é bastante comum nas séries iniciais como atividade incentivadora do letramento e da alfabetização, embora também se faça presente, quando de outros objetivos, a quaisquer outras modalidades para que se lhe atribua significado ao que aprende.

Esse procedimento metodológico-didático na educação obedece a algumas etapas. Para Perrenoud (2000) a primeira delas é a detecção de um problema da ordem do conhecimento, para em seguida se estabelecer os novos elementos que serão utilizados para o desenvolvimento das formas de aprendizagem diferenciada. Posteriormente, ocorre a aplicação da intervenção no intuito de estimular ao (s) aprendente (s) a criar suas estratégias sobre como se empoderar dos diversos aspectos de determinado valor científico dentro da aprendizagem significativa. Isso sob um extensivo procedimento de observação por parte do interventor. Essa observação dentro da escola comunitária de Abacatal pode se dar previamente em três ou mais circunstâncias, comumente relacionada à infraestrutura escolar, sobre o universo contextual do (s) aprendente (s) e, posteriormente em todas as etapas de aplicação do trabalho de intervenção.



No que concerne à intervenção pedagógica é necessário que se observe o que afirma Perrenoud (2000, p. 26) quando trata da organização e gerenciamento de situações de aprendizagem: “Conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas quando se pretende instruir alguém. Porém, a verdadeira competência pedagógica não está aí: ela consiste – de um lado – em relacionar conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem”, pois cada indivíduo vivencia a aula de acordo com os seus recursos intelectuais e sua capacidade de concentração e assimilação, e isso precisa ser respeitado e levado em consideração permanentemente.

É importante para o procedimento de intervenção que o profissional da educação identifique as múltiplas potencialidades do ambiente escolar e do (s) estudante (s) para que mantenha um diálogo mais aproximado individual ou coletivamente; direcione o planejamento e sistematização do processo e estabeleça a devida ambientação da aprendizagem. Soligo (2001) enumera alguns pressupostos para a prática de intervenção pedagógica como: o favorecimento da construção da autonomia intelectual e senso crítico dos estudantes; a atenção e respeito às diversidades em classe; a contribuição para a cooperação e a interação; a análise do percurso de aprendizagem e o conhecimento prévio dos aprendentes; a criação de oportunidades que aproximem o contexto social e o contexto escolar do estudante das práticas e conhecimentos que se convertem em conteúdos na escola, entre outros.

Essa atenção pedagógica deve ser acentuada, segundo Ducasse (2015), nos trabalhos em escolas de comunidades tradicionais para as quais o desenvolvimento das pedagogias críticas latino-americanas propõe a condução por meio da observação aos dispositivos de poder ainda vigentes nas estruturas de instituições que reproduzem a ordem colonial, racial, moderno-ocidental. Assim como, atentar para que se exercitem novas formas de existência e saber encorajando a criação de outros modos de pensar, aprender e ensinar, uma vez que ainda:

Existe uma noção de comunidade que implica um componente unitário e que se refere somente a recursos, interesses e fins comuns de determinado grupo humano, ao qual se associa geralmente a um território delimitado (bairro, localidade) e a uma população homogênea que habitualmente vive em condições de pobreza e/ou marginalidade. Tal concepção, unitária e essencialista deve ser criticada porque promove invisibilidade a tensões, diferenças e

conflitos próprios de todo o coletivo social<sup>37</sup> (DUCASSE, 2015, p. 124).

Tal argumentação leva a priorizar o que Soligo (2001) concebe como orientações gerais à atividade pedagógica de organização de aprendizagem voltada à sala de aula e, sobretudo, às comunidades tradicionais, entre as quais se destacam: a necessária informação dada aos aprendentes sobre o que se pretende com tal atividade, de maneira a levá-los pensar que suas ações corresponderão a algum objetivo ou necessidade; a criação de um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento de autoconceito positivo e de confiança na própria capacidade de enfrentar desafios (a partir de situações em que eles são incentivados a se posicionar, elaborar perguntas e comentários, por exemplo); apresentação das atividades de forma que os incentive a produzirem com empenho e a acreditarem que a contribuição de cada um será importante para toda a turma; prepará-los para as propostas de atividades e outras situações que venham a interferir no resultado do trabalho pedagógico no que concerne a toda e qualquer mudança que for acontecer em relação ao uso do tempo, forma de agrupamento, utilização de materiais e organização do espaço.

A autora também alerta para que quando a proposta vir a subverter o funcionamento do espaço – ou ainda, ir de encontro às ideologias e conceitos tradicionais – da sala de aula ou de concepção da escola, a consciência do professor sobre os cuidados na abordagem revela-se muito importante para a reflexão sobre a sua prática. Tendo sempre em mente que sua intervenção durante as atividades é condição para que os estudantes desenvolvam maior conhecimento. Todavia, a atividade em si deve apresentar desafios e estabelecer um problema real a ser resolvido para que estimule aos aprendentes, na tentativa de encontrar a resolução, depositar todo o seu conhecimento em cumprimento da tarefa. Dessa maneira, não basta que a atividade seja interessante, ela precisa favorecer a construção e o exercício do conhecimento destes. Uma vez que, quanto mais a atividade estiver voltada às necessidades de aprendizagem e quanto mais criteriosos forem planejadas, maiores serão as possibilidades de êxito.

A ação (intervenção) pedagógica como proposta de trabalho de campo dentro da pesquisa-ação, desenvolvida a partir do aporte bibliográfico aqui elencado, teve como objetivo promover – entre os estudantes da turma do quinto ano da escola comunitária de

---

<sup>37</sup> Tradução nossa.

Abacatal – a reescrita de narrativas amazônicas relacionando-as ao contexto local, de forma interdisciplinar, sob o ponto de vista do próprio aprendente, como pressuposto ao reforço identitário; da escrita e interpretação de texto; da autonomia e do senso crítico, como ação preventiva sob a perspectiva de melhor prepará-lo para o enfrentamento do universo escolar fora da comunidade.

Assim ocorrido, por se entender, preliminarmente, que o conhecimento sobre suas tradições afrodescendentes se fizera insipiente no espaço escolar comunitário de Abacatal. Uma vez que, a etapa de aprendizagem posterior (fundamental maior) apresentou índice considerável de mau desempenho (variável dependente) – mais acentuadamente nas disciplinas de História do Brasil e Língua Portuguesa, por parte dos comunitários estudantes antecedentes à turma pesquisada – apontado como resultante do desestímulo (variável de controle) que, por sua vez, teve como suposta causa inicial o fato de se sentirem pouco à vontade para a discussão de sua origem quilombola, ou seja, a hipótese de conflito identitário, considerada como variável independente (GIL, 2002; LAKATOS E MARCONI, 2003). Isso tudo com base no relato da Sra. Vivia Cardoso sobre a vivência escolar de seu filho, o menor Aroldo, além de seus três sobrinhos, como descrito no capítulo anterior. Fato que já havia sido destacado em relação a acadêmicos da Universidade Federal do Pará (UFPA), por ocasião da entrevista inicial com o Sr. Raimundo Nonato, líder comunitário, reforçando a hipótese definida como variável independente.

Nesse ponto cabem observações embasadas em Gil (2002, p. 31) para quem “a hipótese é a proposição testável que pode vir a ser a solução do problema”, da mesma forma que em Lakatos e Marconi (2003) as quais acrescentam como variável dependente àquela cuja existência é a resposta da manipulação provocada pela variável independente, não sendo, portanto, manipulável, mas, resultante. Por sua vez, também de acordo com as autoras a variável de controle é o contingente capaz de interferir na variável dependente, mas que em função de sua deliberada manipulação pode ser modificada ou neutralizada, deixando de intervir na relação entre a variável dependente e a independente. Consequentemente, a variável independente é a propriedade condicionante para a ocorrência de determinado resultado, ou seja, é a condição ou causa para um efeito efetivo: o estímulo que promove a resposta.

Por conseguinte, a ação (intervenção) pedagógica foi o instrumento didático-metodológico escolhido para a aplicação na pesquisa participante dentro da pesquisa-ação,

por entendê-la ser o recurso capaz de confirmar, reclassificar ou refutar a hipótese de conflito identitário, ou ainda, descobrir outra (s) hipótese (s) que viesse (m) a contribuir para a compreensão sobre a causa do mau rendimento escolar entre os estudantes egressos da comunidade. Isso escrito, porque a abrangência desse procedimento como condutor prático da pesquisa, permite-lhe diagnosticar e corrigir considerável número de lacunas e defasagens dentro do processo de aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental.

No que concerne ao conflito identitário, para Thual (1995) é quando o grupo ou indivíduo humano se sente despossuído de seu território, privado do direito de afirmação, assim como, da própria identidade e especificidade, e ainda carrega a certeza da existência de uma conjuração contra si e/ou contra o grupo ao qual pertence. Adianta também Thual (1995) que tanto os impulsos individuais e coletivos, da mesma maneira que as tensões identitárias são elementos hoje incontornáveis e muito presentes no final do século passado e início deste século XXI, no qual o étnico se sobressai entre as relações de todo o gênero.

O autor vai ainda mais longe ao diagnosticar que o principal responsável pelo que chama de patologia seja a ausência do Estado. Assegura serem as regiões de menor presença deste e os grupos de menor assistência as maiores vítimas de indicadores de casos desse fenômeno. Argumenta também Thual (1995) que a origem de um conflito identitário da natureza aqui abordada em relação ao nacional ou religioso, consiste em que este se baseia sobre um medo existencial. Medo este que por força quase imaginária põe em ameaça a existência do grupo, chegando a provocar-lhe o desaparecimento.

No que se refere ao conflito identitário aqui tomado como variável independente, analisado em ambas as etapas da pesquisa de campo (observação participante e pesquisa-ação), cabe elucidar que tal identidade será observada a partir do vínculo existente com o Outro, podendo ser este o agente individualizado, ou o próprio grupo social ao qual se pertença. Inferindo-se daí, que passa a ser na comparação com o Outro que o eu-pessoal alcança a consciência de si e nomeia a própria identidade. De tal maneira, não existe identidade sem comparativos de alteridade, escrito de outra forma, não há identidade sem alteridade, quando ambas se unem em vínculo dialético (CUCHE, 1999). Para Dubar (2006), existe aí um paradoxo motivado quando da dependência simultânea, tanto do próprio carácter, como do de outro (podendo ser do grupo).

Dubar (2006) reitera seu ponto de vista sobre a identidade afirmando que:

A identidade pessoal concebida dessa forma não é <determinada> pelas suas condições sociais. Ela é construída a partir de recursos da trajetória social que é também uma história subjectiva. É o laço comunitário, sem possibilidade de se distanciar, que <determina> os indivíduos quando lhes impõe as suas normas, as suas regras, os seus papéis e estatutos, reproduzidos de geração em geração. O <laço societário> não determina nada, ele oferece oportunidades, recursos, referências, uma linguagem para a construção do Eu, tornando sempre possível Nós centrados numa acção colectiva (DUBAR, 2006, p. 168).

Portanto, presume-se um ser sociável a partir da interação e interdependência com outros indivíduos. Contudo, sendo o próprio homem o constituinte de sua identidade, logo, essa identidade pode não ser expressivamente o que é semelhante a outrem, mas, de outra forma: o que os diferencia. Partindo-se desse pressuposto é razoável afirmar que a identificação promove a diferenciação. Caso o indivíduo – aqui também tomado como agente (BOURDIEU, 2011) – manifeste-se por se identificar com os outros para no grupo vir a ser aceito, paralelamente, procurará se diferenciar destes, pois que necessitará evidenciar o que lhe é ímpar.

Dentro do aspecto cultural, Hall (2006) admite que é excessivamente complexo se definir o que vem a ser identidade, e que semelhante a outros fenômenos sociais ainda é improprio se fazer afirmações acerca de julgamentos seguros sobre as definições e conceitos teóricos sobre este tema. Noutra abordagem, di-la (identidade) criar um substrato histórico do qual nunca se afasta. E reitera: contudo, ela tem a ver: “com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos” (HALL, 2014, p. 108-109).

Retomando ao discurso anterior, Cuche (1999) também apresenta outro ponto de vista, a ver:

A identidade é o que está em jogo nas lutas sociais. Nem todos os grupos têm o mesmo “poder de identificação”, pois esse poder depende da posição que se ocupa no sistema de relações que liga os grupos. Nem todos os grupos têm o poder de nomear. Bourdieu explica no clássico artigo “A identidade e a representação” [1980] que somente os que dispõem de autoridade legítima, ou seja, de autoridade conferida pelo poder, podem impor suas próprias definições de si mesmos e dos outros (CUCHE, 1999, p. 185-186).

Contudo, é na perspectiva da diferenciação que se origina o conflito identitário à proporção que germina dessa dúvida incessante o desejo de ser diferente, sendo simultaneamente, igual (DUBAR, 2006). De modo genérico, o conflito identitário ocorre a partir da sensação de perda ou afastamento não apenas do território objetivo ou simbólico do agente. Mas, de forma mais contundente, quando isso alcança os parâmetros do direito à sobrevivência, da identidade e das especificidades desse indivíduo. Esse gênero de conflito atinge a instâncias psicopatológicas, pois gera a certeza da existência de uma trama contra o indivíduo ou grupo e que o opositor lhe (s) invocou a condenação. Simultaneamente, irrompe – semelhante às crises de bipolares – que a certeza do bem e a determinação da história fortificarão ao indivíduo e/ou grupo violentado e que ao final este (s) vencerá (ão) [(CUCHE, 1999)].

Dentro dos parâmetros da educação, o conflito identitário pode provocar como resultado imediato à baixa autoestima e o consequente rendimento negativo, ou ainda, em escala mais contundente o abandono escolar. Em sentido oposto à baixa autoestima, Aragon e Diez (2004) veem à autoestima como a maneira favorável que o indivíduo pensa de si próprio, sendo a forma sob a qual se auto-avalia e se aceita, além dos sentimentos que se experimentam a esse motivo. Assim como, a maneira a partir da qual o ser se conduz em relação a si mesmo, como resultado da constituição dessa ideia.

### 3.3 – ESTRUTURA FÍSICA E CONTEXTO DA ESCOLA COMUNITÁRIA DE ABACATAL

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Gregório Rosa Filho, inaugurada em 1972, funciona com uma turma para cada etapa do 1º ao 5º anos e em quatro salas de aula nos turnos matutino e vespertino, sendo do 1º ao 3º anos pela manhã e as demais turmas de 4º e 5º anos à tarde. Possui um quadro profissional composto por 11 colaboradores: 3 professoras; 2 merendeiras, uma auxiliar de serviços, 2 guardas de segurança, uma secretária, uma coordenadora pedagógica e a gestora, todos componentes da comunidade quilombola de Abacatal. Está vinculada a Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua (SEMEC), município componente da região metropolitana de Belém do Pará, onde se localiza a comunidade. Possui também um ônibus, porém este é mais utilizado para o transporte dos

estudantes das escolas fora da comunidade. Em épocas anteriores a escola também atendeu em seu turno noturno à modalidade de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Contudo, dada a pouca demanda e o frequente abandono, deixou de desenvolvê-la.

A escola local que representa mais um ponto de destaque dentro do espaço natural da comunidade, onde, também, a frequência de animais da floresta é constante – como se vê na figura 13, a seguir – ocupa uma área de aproximadamente 1.500 metros quadrados, somente em parte térrea. Além das quatro salas de aula, está composta por uma sala de secretaria, uma sala de diretoria, uma sala para os professores que também serve como espaço para guardar livros, banheiros feminino e masculino, uma cozinha equipada, uma área externa e coberta que funciona como refeitório e um espaço livre para a recreação, todos arejados e bem iluminados. As amplas salas de aula possuem quadros magnéticos e carteiras compostas para os aprendentes e mesa com cadeira para a professora. O número de estudantes por turma varia entre sete e dez, num total de aproximadamente quarenta discentes. Os horários de aulas são de 07h30m às 11h30m pela manhã e de 13h30m às 17h30m no período vespertino. Todas as profissionais docentes colaboradoras da escola possuem o curso superior na área de Pedagogia, sendo que seu pessoal técnico possui o ensino médio, não sendo observada a mesma formação entre os demais componentes de apoio.

**Figura 13: Bicho preguiça frequentando a área da escola**



**FONTE:** elaborada pelo autor da pesquisa (2016).

Segundo as professoras Maria dos Remédios Cardoso e Ana Alice da Costa que ministram a aprendizagem das turmas de 4º e 5º anos compostas por oito e dez estudantes, respectivamente, todos estes estão dentro da faixa etária (ano/idade) correspondente de estudo e, o índice de reprovação das turmas anteriores foi percentualmente insignificante. O material didático utilizado por ambas no que tange aos assuntos de Língua Portuguesa e História do Brasil é consideravelmente formado por recortes de livros antigos, jornais e revistas, uma vez que, preocupadas com a abordagem inconsistente no que concerne à Lei 10.639, em especial ao eixo de estudos quilombola, pouco utilizam os livros didáticos ofertados pela Secretaria de Educação local.

Como ocorre tradicionalmente nas áreas de maior carência econômica, o espaço de escolarização é bastante prestigiado pela quase totalidade dos moradores de Abacatal atribuindo importância indubitável à educação formalizada, principalmente porque estes intuem a melhoria de vida que o percurso formativo da escola; a ideia da capacitação e a certificação podem proporcionar aos estudantes. Um exemplo desta realidade é o corpo de profissionais da escola formado por professoras da comunidade com curso superior e a constante entrada de estudantes comunitários nas universidades públicas do Estado e nos mais variados cursos, como mencionado anteriormente.

### 3.4 – DADOS DA PESQUISA

A pesquisa-ação foi a opção mais adequada para tornar exequível a ação (intervenção) pedagógica em sala de aula. Esse procedimento sob o ponto de vista da pesquisa participante para Cardoso Oliveira (2000) consiste no ver, o ouvir e o escrever condutas essenciais para a construção do conhecimento. Reiterando, ainda, que o olhar e a escuta devem se fazer permanentemente afinados e embasados nos conceitos e técnicas apreendidos nas instituições de ensino superior. Ao se reportar à pesquisa-ação Thiollent (2011) descreve que esse modelo de pesquisa caracteriza a possibilidade de transformação da realidade por parte do pesquisador, cuja conduta além de aproximá-lo do processo insere-o definitivamente como parcela deste com o propósito de produção do conhecimento relativo a essas transformações e eleva-o a sujeito autônomo, autor da prática e discurso próprios. Sendo, portanto, muito utilizada nos projetos de pesquisa educacional, pois, possibilita aos pesquisadores em



educação a condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive no âmbito pedagógico.

O desenvolvimento dessa ação metodológica se deu em duas fases. Na primeira e, em dois momentos distintos (1º e 2º), a pesquisa participante envolveu ao ambiente socioespacial da comunidade de Abacatal, com coletas de dados por meio da gravação de conversas com os comunitários. Na segunda fase onde se inseriu o terceiro momento, também sob a metodologia da pesquisa participante, deu-se a ação (intervenção) pedagógica, quando o pesquisador atuou em sala de aula com o objetivo de obter dados para comprovação ou refutação da hipótese de conflito identitário (variável independente) como causa maior do mau rendimento (variável dependente), em função do desestímulo (variável de controle).

Ainda no primeiro momento, no ano de 2014, aconteceu a entrevista com o Sr. Raimundo Nonato: um dos principais líderes comunitários e no nome cujas terras foram tituladas. Nesse encontro, o líder quilombola relatou que seus netos tinham um desempenho ruim nas escolas fora da comunidade, sentindo-se desestimulados em frequentá-la porque nelas eram chamados quilombolas e, alguns dos ingressos na Universidade Federal do Pará (UFPA) sentiam-se envergonhados também ao admitirem ser quilombolas, o que provocou sua chamada pelo coordenador de um dos cursos da Instituição, para conversar sobre o assunto. Esse discurso levou o pesquisador a definir preliminarmente ao conflito identitário como a variável independente, até então sugerida como a principal causa do desempenho negativo dos adolescentes quilombolas nas escolas fora da comunidade.

O segundo momento, por ocasião das férias de julho de 2015, deu-se motivado pela coleta de dados junto a Sra. Vivia Cardoso, sobre o mau desempenho escolar de seu filho e sobrinhos, para a composição de um artigo solicitado como avaliação para uma disciplina componente do Programa Interdisciplinar de Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Interação Latino-Americana (UNILA). Posteriormente, ainda dentro desse segundo momento, no mês de abril de 2016, agora como pesquisa de campo propriamente dita, deu-se início ao contato mais efetivo até junho do mesmo ano para uma série de entrevistas e observação participante. O terceiro e último momento ocorreu entre outubro e dezembro de 2016, quando além da continuidade das entrevistas e observação participante na comunidade, efetivou-se o trabalho em sala de aula com a intervenção pedagógica dentro da pesquisa-ação.

Nesse sentido, foram estabelecidas as etapas de gravação das entrevistas orais com algumas personagens da comunidade, tais como: a professora Ana Alice da Costa; a Sra.

Sebastiana – líder comunitária e do grupo de Arte Negra – a Sra. Vanusa Cardoso, presidenta da Associação Comunitária. Consequentemente, também se entrevistou a professora Maria dos Remédios Cardoso, D. Maria Alves da Conceição (Biloca), a D. Maria da Conceição, além de uma série de conversas informais com outros comunitários, sempre dentro da busca de notar o quanto a identidade quilombola havia amadurecido na comunidade, ainda sob a perspectiva de o conflito identitário ser a causa principal do problema em questão.

Para isso, além da gravação das informações orais dos quilombolas para o levantamento do contexto comunitário, o pesquisador realizou também o registro de fotografias de eventos e dos espaços interpretados como relevantes para o trabalho. Esse procedimento, em acordo com a definição de Ferraz e Mendonça (2014), significa o desejo de elaboração do real desenvolvido a partir da imagem artificial, com o intuito de representar os espaços e atores sociais distantes, objetivando refletir suas experiências cotidianas ausentes. Assim, o registro fotográfico integra a dimensão do imaginário na elaboração do real para encontro de outras subjetividades.

No terceiro momento da pesquisa de campo realizada de outubro a dezembro de 2016 foi efetivada a pesquisa-ação. Antes, porém, buscou-se amadurecer o desenvolvimento da capacidade de julgamento e análise crítica para a interpretação das evidências e significados e a consequente obtenção de descrições qualitativas do fenômeno, até então, pautado somente na hipótese de conflito identitário como causa de origem do mau rendimento escolar dos estudantes, mas que denotou lacuna, questão que será explorada com maior ênfase mais à frente. Isso feito também com o propósito de catalogar dados para procedimentos que fossem exequíveis à proposta da reescrita de narrativas amazônicas, pensada como o instrumento que melhor se adequaria a intervenção pedagógica inclusa no processo da pesquisa-ação.

Em conformidade, a execução desta pesquisa-ação se deu na instituição de ensino fundamental denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Gregório Rosa Filho, local onde as crianças são levadas aos primeiros processos de aprendizagem escolar e que funciona dentro da comunidade quilombola, somente até as séries iniciais. O trabalho de intervenção foi desenvolvido no turno vespertino, nos meses de outubro a dezembro de 2016, na turma do 5º ano composta por dez estudantes e contou com a participação da docente efetiva da turma: professora Ana Alice da Costa Silva e, eventualmente, com a professora Maria dos Remédios Cardoso. Essa instituição de aprendizagem está sob a direção da Secretaria Municipal do município de Ananindeua e funciona em dois turnos (manhã e tarde).

Possui, além das quatro salas de aula, uma copa, secretaria, sala de diretoria, biblioteca e sala de informática (conjugadas) e um barracão externo para a modalidade de aulas ao ar livre. A proposta de intervenção dentro da pesquisa-ação foi realizada em dois momentos divididos em oito encontros.

Dentro dessa proposta de atuação em sala de aula foi possível observar, já no encontro da primeira semana, a dificuldade de leitura e escrita e raciocínio lógico por parte dos estudantes da turma do 5º ano o que passou a despertar a hipótese de letramento e alfabetização deficitários como as *variáveis independentes*, passando a hipótese de conflito identitário à categoria de *variável moderadora*<sup>38</sup>. A dificuldade de raciocínio lógico alcançou maior conotação ao se notar o empenho, a determinação e o esforço da professora Ana Alice em dinamizar uma aula de revisão sobre medidas de massa levando para sala de aula diferentes quantidades de produtos (chocolates, massas, feijão, outros) em pacotes tomados de empréstimo da dispensa da escola.

Apesar do esforço os estudantes em nada corresponderam quando questionados sobre o comparativo entre medidas de massa, do tipo: “Quantos gramas têm em meio quilo”, indagado pela professora. O que demonstrou o pouco amadurecimento do raciocínio lógico e da capacidade de abstração da turma, assinalando-se de tal forma o preparo deficitário nas series iniciais – já que se tratara de uma turma do 5º ano –. Inferindo-se a partir de então como sendo a alfabetização deficitária, a hipótese principal que levava ao desempenho escolar negativo na aprendizagem do fundamental maior de estudantes egressos, ou seja, surgiu ali a possibilidade de uma nova *variável independente*.

A partir de então a observação que se fizera dentro do exercício da ação pedagógica passou a ser maior diante de uma nova perspectiva: de ser a alfabetização e o letramento deficitários a causa do rendimento negativo dos estudantes egressos quando em escolas fora da comunidade para a conclusão do ensino fundamental. Situação esta que de forma alguma afastou a possibilidade do conflito identitário, definido pela dúvida decorrente da estigmatização de se assumir como quilombola, ser também uma das causas, porém agora como *variável moderadora*.

---

<sup>38</sup> “Variável moderadora é um fator, fenômeno ou propriedade, que também é condição, causa, estímulo ou fator determinante para que ocorra determinado resultado, efeito ou consequência, situando-se, porém, em nível secundário no que diz respeito à variável independente” (LAKAROS e MARCONI, 2003, p. 143).

Ao final do quarto e último encontro semanal para conclusão da proposta de intervenção dentro do processo de escolha da (s) narrativa (s) para a rescrita se observaram todos os aspectos considerados na intervenção como: o procedimento da escrita e leitura, autonomia de ideias e senso crítico, assim como, o quanto a existência conflituosa – caso existente – pudesse influenciar no desenvolvimento do trabalho. Isso feito, porque lhes foram propostas a reescrita das narrativas expostas em classe, anteriormente: lenda do boto, lenda de matintaperera, lenda da cobra grande, ou ainda, quaisquer outras que lhes fossem afins com proposta de inserção de elementos locais: espaços, pessoas, eventos, ou, o que quer que pertinente parecesse-lhes.

Os resultados obtidos dentro da proposta de reescrita foram satisfatórios sob todos os aspectos conferidos. Pois, além da inserção de várias especificidades locais e de caráter amazônico, possibilitaram a comprovação deficitária da alfabetização. Paralelamente, a observação participativa fora do espaço escolar em que se manteve contato, no trato diário com os comunitários em momentos de entretenimento, trabalho e contação de causos, acenou para a total conformidade, no que concerne em se assumirem como quilombolas.

#### 3.4.1 – A Pesquisa-ação

Retomando ao procedimento inicial do terceiro momento. A pesquisa-ação, propriamente dita, foi desenvolvida dentro da escola comunitária de Abacatal cujo nome é Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Gregório Rosa Filho, com a turma do 5º ano do período vespertino, formada por uma dezena de estudantes sob a mediação de aprendizagem da professora Ana Alice da Costa Silva com formação em Pedagogia, membro da comunidade e também tia destes. E, excepcionalmente, em dois momentos semanais, com a participação da turma do 4º ano composta por oito aprendentes, por solicitação da professora Maria dos Remédios Cardoso também formada em Pedagogia e de mesma relação consanguínea com os seus estudantes.

David Tripp (2005) ao definir a pesquisa-ação tem-la como uma das diferentes maneiras de investigação contínua e sistemática fundamentada empiricamente, com o objetivo de aprimorar uma prática qualquer e que se desenvolve de forma diversa para diferentes aplicações. Sendo ainda, considerada como um termo geral para quatro processos distintos,

entre os quais está a pesquisa experimental (CHEIN; COOK; HARDING, 1948, APUD DAVID TRIPP, 2005). Afirma também o autor que esse procedimento de trabalho é bastante utilizado por pesquisadores e professores no intuito de aperfeiçoar os processos de aprendizagem de estudantes dos diversos níveis.

Em consonância a estas questões, o objetivo desta pesquisa-ação é a partir da ação (intervenção) pedagógica, trabalhada de forma interdisciplinar a Língua Portuguesa e a História do Brasil com base nos próprios empreendimentos comunitários dentro dos diversos âmbitos do desenvolvimento social local, assinalar caminhos para a retomada das muitas experiências, reflexões e exercícios educativos e pedagógicos possíveis na comunidade, como empreendimento para resgate da prática de oralidade contribuinte da origem da cultura local, aplicada em sala de aula. Isso, tomando como referência os diferentes mitos, lendas e crenças amazônicas a partir do ponto de vista do próprio estudante quilombola, abordagem ainda inexistente nos livros didáticos em observação nesta pesquisa. Outro ponto observado foi a existência ou não do conflito identitário – dentro das limitações impostas à proposta metodológica e ao tempo da pesquisa.

Com carga horária de 48h/a (quarenta e oito horas-aula), praticadas nos meses de outubro a dezembro de 2016 – divididas em doze encontros ocorridos no percurso de quatro semanas –. A proposta interventiva como já frisado, teve como premissa a hipótese do desestímulo (variável de controle), provocado pelo conflito identitário (variável independente) como principal causa para o mau rendimento escolar entre estudantes egressos – considerando a este como o resultado negativo obtido nas avaliações escolares – quando em instituições do ensino fundamental distantes da comunidade, em razão da escola local não comportar o ensino fundamental maior. A estratégia adotada para a conformação desta proposta contou, preliminarmente, com a identificação do espaço rural situante do contexto social concreto da comunidade, com vistas ao reconhecimento da expressão dos sentidos e significados do cotidiano da variabilidade ambiental e social existente.

Posteriormente, buscou-se observar como ocorre a prática narrativa dentro da comunidade, de tal maneira, estabelecendo relações com os aspectos educacionais existentes no ensino tradicional, ou seja, mais uma vez o ver, o ouvir e o escrever como condutas essenciais para a construção do conhecimento, segundo afirma Cardoso Oliveira (2000). Em consequência disso, para o autor desta pesquisa, a perspectiva da ação interventiva passou a ser a proposta do resgate das diversas experiências narrativas com o objetivo: do reforço

identitário; do amadurecimento da leitura e escrita; do aperfeiçoamento da autonomia e do desenvolvimento do senso crítico, administrados como ação preventiva com a perspectiva de melhor preparar aos estudantes de Abacatal para o enfrentamento do universo escolar fora da comunidade, assim como, reduzir os problemas relacionados ao mau rendimento destes.

Esta intervenção foi aplicada pelo pesquisador com a colaboração da professora da rede de ensino municipal lotada na escola local (Ana Alice), como preparo para a futura mobilização do estudante quilombola a outras escolas. Neste sentido, ambos (pesquisador e professora) fizeram-se inclinados a aprender a apreender com o coletivo social, donde a inovação, a criatividade, os talentos pessoais e a viabilidade destes estivessem a serviço da organização e dos coletivos enquanto equipe conjunta de trabalho e aprendizagem. Esse procedimento embasado na fundamentação dos estudos de Macas et al. (2002) esteve edificado em três parâmetros: 1º) na estrutura organizacional educativa dinâmica e aberta; 2º) na instituição da trajetória como processo em constante construção; 3º) na implementação de novas e variadas práticas devidamente voltadas à construção de uma rede de ambientes de aprendizagens adequados à vida local e comunitária. Como defende Gusmão (1995), por conta disso, mesclar interdisciplinarmente o conhecimento científico a saberes rurais quilombolas estabelece uma prática para se retomar a questão que a todo o momento escola e sociedade pensam desenvolver: ações democráticas sob o ponto de vista da diversidade cultural e socioeconômica. Há de se ressaltar, contudo, a necessidade de encontrar uma resposta alternativa para a formação dos quadros de prioridades a fim de alcançar o real protagonismo da aprendizagem no processo, valorizando a importância desta perspectiva nas decisões tomadas conjuntamente.

Consequentemente, na primeira semana de encontro, nas oito horas iniciais, estabeleceu-se a observação das aulas da professora da turma. Para subsequentemente, nas últimas quatro horas da semana em curso, fazer-se a exposição – às professoras e aos estudantes – da parte teórica do conteúdo bibliográfico de suporte para a intervenção, relacionada à Amazônia inventada; a diáspora africana; o surgimento dos quilombos; sobre a importância da Lei 10.639 para a aprendizagem da história dos antepassados; a origem e participação dos ancestrais comunitários nas lutas pela terra e relação com a cidade capital, assim como, sobre a natureza do patrimônio cultural imaterial (narrativas) da região. Para este e os demais encontros, adotou-se o critério de máxima observação dos aprendentes para lhes

detectar premissas sobre o conflito identitário além de possíveis questões relacionadas ao processo deficitário da leitura e escrita; a autonomia e o senso crítico.

Dentro desse procedimento, quando apresentado aos aprendentes alvo da pesquisa o discurso sobre a Amazônia inventada tendo como parte introdutória a invasão do Brasil, antecedendo a exposição sobre os demais temas, até a abordagem sobre as lendas, contos e mitos amazônicos terem sofrido acentuada influência do cristianismo e dos aspectos citadinos. Estes estudantes, apesar do interesse demonstrado em conhecer a versão, foram enfáticos em comentar que não acreditavam naquele ponto de vista e, embora não soubessem argumentar os motivos, disseram, somente que haviam sido “ensinados” de outra maneira, não lhes sendo exigida justificativa maior por parte do pesquisador. Em contrapartida, fizeram-se bastante participativos quando o comentário fora a respeito da origem africana de seus ancestrais e da participação destes na construção da sociedade amazônica, da mesma maneira que, quando narrado “O conto da morte” como exemplo de patrimônio cultural imaterial amazônico, momento registrado na figura de número 14.

**Figura 14: pesquisador em narrativa amazônica – O conto da morte.**



**FONTE:** elaborada pelo autor da pesquisa (2016).

Para o autor da pesquisa, esse posicionamento dos estudantes público alvo da pesquisa, contrário à ideia de uma Amazônia inventada, assinala considerável senso crítico, pois que, embora carente de justificativa para o pensamento contrário à exposição, fê-los

opositores a um discurso do qual desconfiaram imediatamente a natureza, e não somente o ouviram para depois desconsiderá-lo como pertencente à realidade intangível. Todavia, há de se considerar um fator preponderante para isso: trata-se da metodologia de aplicação da proposta de intervenção dentro dos três critérios de edificação (dinâmica e aberta; construção constante; rede de ambientes de aprendizagens adequados à vida local), o que possibilitou aos educandos maior autonomia. Para Macas et al. (2002), tais condutas têm por natureza deixar os aprendentes mais à vontade para discussões, debates e levantamento de sugestões.

Em relação aos critérios adotados metodologicamente para a prática da intervenção com referência em Macas et al. (2002), cabe destacar que essa proposta assume o desafio de potencializar talentos humanos para interatuar e se relacionar de maneira adequada na construção de uma nova sociedade do conhecimento a partir da configuração “antroposocio-cultural”<sup>39</sup> (MACAS ET AL., 2002, p. 35<sup>40</sup>). Isso com vistas à melhora da qualidade educativa para a qual se organiza em sistemas abertos aninhando outros sistemas articulados ao ecossistema comunitário. Para tanto, a construção constante passa a ser o caminho proposto para a organização de uma malha curricular (rede de ambientes de aprendizagem) que englobe as atividades predeterminadas de conteúdos organizados de forma sequencial e coerente. Esta, predisposta como um processo em construção sempre com a colaboração dos diversos atores educativos diretamente envolvidos no processo de aprendizagem. No que concerne à rede de ambientes de aprendizagens adequados à vida local, Macas (et al., 2002) faz a seguinte afirmação:

Congrega-se à concepção ecossistêmica que tem raízes na nova maneira de olhar as relações do homem com o meio natural; compartilha da cosmovisão complexa ao conceber o planeta de maneira inseparável da perpetuação da espécie humana, ao equilíbrio dinâmico dos processos ecológicos, dos ciclos da natureza, do direito à vida dos “outros” e das outras espécies, das atividades antroposocio-culturais [...].

[...]

Favorece o desenvolvimento de novos modos de pensar e atuar para a relação e o desenvolvimento humano sustentável em geral e o desenvolvimento local em particular (MACAS ET AL., 2002, p. 10 e 35<sup>41</sup>).

---

<sup>39</sup> Refere-se ao homem em total interação com os contextos sociocultural e com o ecossistema (MACAS ET AL., 2002).

<sup>40</sup> Tradução nossa.

<sup>41</sup> Tradução nossa.



Como bem escrevem os autores, esse procedimento incorpora ao currículo uma notável reforma pedagógica, assumindo a perspectiva de uma educação completa e embasada na aprendizagem conjuntamente construída com os atores educativos. Isso, dentro de uma atmosfera de confiança mútua, respeito e interdependência, aproximando-se ao máximo da construção de uma comunidade orgânica educativa de aprendizagem.

Novamente observando a esses três parâmetros de edificação da ação (intervenção) pedagógica, na segunda semana de encontro, com a utilização da obra de Prandi (2015), apresentou-se aos estudantes público alvo da pesquisa, algumas das narrativas amazônicas observadas mais comumente dentro da comunidade, como “A lenda do boto”, “A lenda da cobra grande” e “A aparição de matintaperera” entre outras. Nestes momentos, a interação foi bastante satisfatória, uma vez que, várias foram as participações dos aprendentes para: compararem à versão que conheciam, contarem suas experiências com a narrativa em exposição e considerarem eventos narrativos da própria comunidade, como, por exemplo, “O conto do cemitério”, comentado pela educanda I. S. no qual se narra a aparição de uma mulher vestida de branco que assustava as crianças que se aproximam do cemitério local, abandonado.

Já observados no encontro da primeira semana, a dificuldade de leitura e escrita e de raciocínio lógico por parte dos estudantes da turma passou a despertar a hipótese de letramento e alfabetização deficitários como as *variáveis independentes*, passando a hipótese de conflito identitário à categoria de *variável moderadora*<sup>42</sup>. Tal situação obteve mais acentuação ao se notar o empenho, a determinação e o esforço da professora Ana Alice em dinamizar uma aula de revisão sobre medidas de massa levando para sala de aula diferentes quantidades de produtos (chocolates, massas, feijão, outros) em pacotes tomados de empréstimo da dispensa da escola.

Isso dado, ainda assim, os estudantes demonstraram considerável dificuldade em estabelecer o cálculo mental comparativo entre o grama e o quilo. E, n’uma interrogação de quantos gramas possui o quilo, ou meio quilo, apresentaram *lacunas de aprendizagem*<sup>43</sup> nas respostas. Acentuando-se ainda mais essas inapropriações quando solicitados demonstrá-las

---

<sup>42</sup> “Variável moderadora é um fator, fenômeno ou propriedade, que também é condição, causa, estímulo ou fator determinante para que ocorra determinado resultado, efeito ou consequência, situando-se, porém, em nível secundário no que respeita à variável independente” (MARCONI E LAKAROS, 2003, p. 143).

<sup>43</sup> Sobre esse tema ver: O erro sob o olhar da aprendizagem significativa em: Diniz Alves (*et al.*, 2016). Artigo apresentado no Seminário de Cognição e Educação Matemática. CCSE-UEPA: 2016. ISSN: 2358.7660.

em cálculos matemáticas no quadro magnético, ao serem indagados sobre quantos duzentos e cinquenta gramas compunham o quilo. O que assinalou o pouco amadurecimento do raciocínio lógico e de capacidade de abstração, definindo-se assim o preparo deficitário nas series iniciais – já que se tratara de uma turma do 5º ano –. Inferindo-se a partir de então o mau letramento e alfabetização, como a hipótese que levava ao problema do desempenho escolar negativo no fundamental maior.

No que tange aos processos de alfabetização e letramento, estes são comumente confundidos e, por vezes, associados de maneira imprecisa, uma vez que a definição sobre letramento surgiu a partir da ampliação do conceito de alfabetização. Soares (2003) afirma que o letramento consiste tanto no decifrar o que está escrito, quanto saber ler e escrever com habilidade, referindo-se à condição do indivíduo em exercer efetivamente as práticas sociais de escrita e leitura dentro das sociedades letradas, mas que só se amplia por meio da aprendizagem da escrita. Já a alfabetização limita-se somente aos procedimentos de codificação e decodificação dos códigos de leitura, e, embora distintos, é necessário lembrar que a alfabetização só tem expressividade quando desenvolvida por meio de práticas de letramento.

Diante do propósito de alcançar ao letramento o professor/mediador da aprendizagem deve incentivar aos seus aprendentes a refletirem e debaterem sobre as motivações que impulsionaram o autor a escrever determinado texto, estimulando-os a raciocinar sobre os elementos que o levaram à forma escrita. É bom mencionar também que embora não possua o domínio da leitura e da escrita, o indivíduo que vive numa sociedade letrada é considerado analfabeto e, simultaneamente, letrado, uma vez que faz parte do universo do letramento.

Um dos maiores problemas da educação nacional entre as crianças do ensino fundamental menor e apontado por especialistas (SOARES, 2003; FERRERO E TEBEROSK, 1985; FERRERO, 2015) como uma das maiores causas do mau rendimento de estudantes do ensino fundamental, o letramento e a alfabetização tem sido uma constante preocupação. Como afirmam De Oliveira, Gabriel e Martins (2015), na tentativa de resolver esta situação, os governos Federal e Estaduais têm empregado diversas políticas a partir da constatação em larga escala que apontaram as dificuldades dos estudantes em etapas mais avançadas de escolarização decorridas de deficiências no processo de alfabetização. Uma das maiores especialistas em pesquisa e avaliação sobre a educação no Brasil, Soares (2003) presta o seguinte parecer relacionado ao tema:

É verdade que não se denuncia um fato novo: fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configurasse de forma inusitada. Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola... (SOARES, 2003, p. 8).

Ferrero e Teberosk (1985) ao tratarem do mesmo assunto afirmam que a alfabetização é um processo que inicia anteriormente à escolarização, não sendo, portanto, um estágio que se alcança ao final das séries iniciais, sem continuidade. Por conta disso, existem crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas importantes e divertidas, sendo estas as que acabam por alfabetizarem-se na escola, mas começaram muito antes. Há outras que somente a partir da escola começam a se apropriar da escrita e, portanto, encontram maior dificuldade. Concluem as autoras que as crianças são de fácil alfabetização, entretanto, são os adultos que chegam a dificultar esse processo. E, nesse caso, lamentavelmente, por vezes consideráveis a escola também tem uma parcela de culpa, em especial quando inibe a criança de suas descobertas naturais.

A partir dessas afirmativas a observação passou a ser maior e diante de uma nova perspectiva: de ser a alfabetização e o letramento deficitários a possível causa do rendimento negativo dos estudantes egressos quando em escolas fora da comunidade para a conclusão do ensino fundamental. Isso com base no que se estava vivenciando na turma do 5º ano do período letivo de 2016, da escola comunitária de Abacatal. Situação esta que de forma alguma afastou a possibilidade do conflito identitário ser também uma das causas. Entretanto, não mais a principal.

Como de práxis, a proposta de tornar o ambiente de sala de aula prazeroso para o processo da aprendizagem foi uma das proposições idealizadas que surtiu efeito benéfico para facilitação da reescrita de algumas narrativas amazônicas e que se deu no encontro da terceira semana. Sendo que a abertura do mesmo foi feita com a leitura de Prandi (2015, p. 105): “A lenda do uirapuru” e novamente o “Conto da Morte” sugerido pelos estudantes, momento em que a professora Ana Alice propôs fosse preparado um texto posteriormente para possível encenação pelos estudantes da turma. No decorrer deste terceiro encontro foi sugerido aos estudantes que reescrevessem quaisquer dos contos ou lendas a eles apresentados nos

encontros anteriores ou quaisquer outros se assim o quisessem. Mas que, para isso deveriam consultar alguém da família ou comunidade que costumasse contar histórias e trazê-las como exemplo da reescrita, sendo que nenhum dos educandos correspondeu à proposta.

A dinâmica apresentada para o quarto e último encontro semanal foi a reescrita e comentários posteriores da narrativa escolhida individual ou coletivamente, dentro da proposta de aproximá-la ao máximo do contexto local, além da possibilidade de retirada de todo e qualquer escrito componente da mesma sob a influência da cultura hegemônica (aspectos religiosos e citadinos distantes das características do povo negro e do povo autóctone da Amazônia), como definidos dentro do discurso de uma Amazônia inventada e escritos no capítulo I dessa dissertação e exposto aos estudantes durante o primeiro encontro. Com tempo livre para essa criação feita em classe até o último dia do encontro semanal, os estudantes debateram entre si qual a melhor narrativa a reescrever e se empenharam para isso. Nesse desse processo de escolha, definição e formas de elaboração se observaram todos os aspectos considerados na intervenção como: o procedimento da escrita e leitura, autonomia de ideias, senso crítico e, acima de tudo, o quanto a existência conflituosa – caso existente – pudesse influenciar no desenvolvimento do trabalho.

### 3.5 – ANÁLISE DA PESQUISA

O registro dos dados da pesquisa e a conseqüente análise apontaram para questões recorrentes como fatores de mau desempenho escolar nas séries iniciais (alfabetização e letramento) e que chegam a se refletir nas demais etapas do ensino básico. Embora até o momento da prática de intervenção não tenham sido consideradas, no que concerne à escolarização dos estudantes – público alvo – nem, tampouco, pensadas em relação aos estudantes que deram motivação à proposta desta pesquisa, pela impossibilidade de tê-las catalogado. Contudo, essa inferência não afastou definitivamente a hipótese de conflito identitário, mobilizando-a apenas a outra categoria de variável.

Em conformidade, ainda que se considere a dispensa de livros didáticos por parte das professoras para a abordagem das temáticas africanas e afrodescendentes. A turma em observação apresenta seu processo de formação identitária satisfatório, suficiente para o pleno reconhecimento de si como quilombolas, ressaltando-se que conforme a avaliação dada ao

longo dessa pesquisa de campo, essa construção se deu em vários decursos, que não somente o escolar, mas influenciada pelas conversas constantes das famílias sobre suas origens e pelas lutas ainda existentes por motivos ambientais, com participação dos mais jovens e observadas por idosos e crianças da comunidade.

A hipótese levantada de conflito identitário – como variável independente – por parte dos estudantes egressos surgiu em suposição apontada como resposta plausível para o problema levantado, como é comum ocorrer, conforme assinala Gil (1999). Durante todo o levantamento bibliográfico e discussão apresentada acerca das temáticas utilizadas como embasamento para esta dissertação, ela direcionou os procedimentos metodológicos do estudo. Todavia, a busca de evidências montada para a pesquisa de campo levou à mobilização desta à categoria de *variável moderadora*. Assim definido porque se percebeu desde na primeira semana de encontro e mais enfaticamente a partir do posicionamento contrário ao discurso sobre a Amazônia inventada; dos alegres debates fora do expediente de intervenção sobre ser ou não preto e, fundamentalmente, por ocasião da análise do desenvolvimento da reescrita dos estudantes que apontaram para o bom amadurecimento da identidade de pretos por parte desse público, alvo da pesquisa.

A esse respeito Cardoso de Oliveira (2000) presta interessante parecer ao se referir aos olhos do pesquisador quando afirma:

Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo – ou no campo – esteja na domesticação teórica de seu olhar. Isso porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 19).

Acrescenta, ainda, Cardoso Oliveira (2000) que o desenrolar da pesquisa é sempre inquietante e sujeita a equívocos, e é no desejo de conhecer que o olhar e o ouvir, complementando-se um ao outro, compreendem as mesmas premissas. Isso dado, à medida que estejam devidamente preparados para excluir a todo e qualquer objeto que lhes surjam com insignificância, ou seja, que não alcance sentido dentro do corpus teórico ao paradigma para o qual foi treinado o pesquisador.

Nesse sentido, foram acrescentadas novas hipóteses como causadoras principais do desestímulo e, por conseguinte, do mau rendimento escolar entre os estudantes quilombolas do fundamental maior quando em escolas fora da comunidade *locus* da pesquisa e, que de imediato, sugeriu-se serem as mais plausíveis em relação ao problema observado. Sendo estas, o processo de letramento e alfabetização pouco eficientes, pelo qual passaram os estudantes antecedentes a estes focados pela ação (intervenção) pedagógica, ou seja, os egressos. A hipótese de uma identidade quilombola fragilizada por conta da ausência de debates e discussões em sala de aula e nos demais espaços da comunidade não foi comprovada. Ao contrário esse procedimento tem ocorrido de forma contínua e natural dentro e fora da escola. Sob a responsabilidade das professoras que prestam serviço à aprendizagem dos seus sobrinhos, assim como, sob o direcionamento das famílias que asseguram de seu orgulho em serem quilombolas.

Como não se dispusesse de informações que pudessem mensurar e conseqüentemente comprovassem a essa variável independente (conflito identitário), posteriormente passada a variável moderadora, para estabelecer parâmetros de possíveis mudanças. Foi necessário identificar fatores durante os encontros em sala de aula com os estudantes e na convivência cotidiana com a comunidade: nas conversas informais, nos jogos de bilhar e de futebol e no entretenimento no igarapé das Pedras, para montar uma base orientadora das questões relativas aos aspectos da sistemática de relação social e suas implicações na formação identitária dos adolescentes. Entre essas se destacaram quatro episódios:

O primeiro deles de ocorrência numa das visitas ao igarapé das Pedras, quando um dos adolescentes comunitários, propõe um “mortal”<sup>44</sup>, em seguida, outro retruca: “Tu parece preto!”; para contraponto de um terceiro: “tu é bem, branco?”, quando todos se riram, entreolhando-se e ao pesquisador, conseqüentemente. Noutra passagem, dessa feita no campo de futebol improvisado, um dos jovens convidados pelo pesquisador, quando de outra indicação (convite) para formação da equipe composta por cinco jogadores, fez a seguinte observação: “Ele não, professor! Ele só faz jogada de preto!”. Ao que o refutado respondeu: “lógico, eu sou preto!”, dando espalhafatosa risada, seguido pelos demais ouvintes. Sendo a partir daí imediatamente confirmado na equipe.

---

<sup>44</sup> Nome dado aos saltos de difícil execução sob a analogia dos saltos olímpicos (nota do autor).

Infere-se de então uma conduta afim à origem quilombola. Pois, a expressão –“preto” – da maneira como exposta pelos protagonistas, já não carrega o estereótipo comumente atribuído, embora ainda ensejado como uma espécie de provocação que sempre termina em ato irônico por parte dos jovens e adolescentes, principalmente. Essa conduta aponta para o perfeito amadurecimento da condição de ancestralidade, que até o ano de 1996 para Abacatal e a partir de 1999 (ano de posse definitiva da terra): comunidade quilombola de Abacatal parecera inadmissível. O orgulho evidente de pertencer a uma Comunidade Quilombola, portanto, negra, é hoje um dos principais elementos de exposição e apresentação da comunidade aos visitantes, cada vez mais frequentes.

O terceiro episódio ocorreu em entrevista com a jovem Thamiris Cardoso, acadêmica do curso de Engenharia Ambiental da Universidade Federal do Pará (UFPA) que se referindo aos colegas do curso, di-los indagadores a tudo. Sendo que a pergunta de maior destaque é a de como se expressa a existência da comunidade. O que lhe provoca o desejo de levá-los até lá, para que comprovem que não há nada que lhes possa chamar a atenção, a não ser a paisagem natural. O derradeiro exemplo se observou n’outro encontro informal, dentro de uma partida de bilhar (sinuca) em duplas na fala do estudante menor Romualdo, quando perguntado sobre a relação de parentesco entre eles. Tendo respondido: “Aqui a gente é tudo preto e primo”, ao que se ouviu, em seguida, um riso sonoro e conjunto.

Esses quatro episódios demonstram a adequação à identidade quilombola dos comunitários de Abacatal. Se não a isso, mas à natureza de sua cor negra, haja vista tomarem a expressão “preto”, como a um termo de propriedade natural de cada um, sem os pejorativos habituais de quem os usa para discriminar uma prática ou a um procedimento descabido. Uma vez cientes e orgulhosos de sua ancestralidade, os estudantes do 5º ano da escola comunitária, e numerosos adolescentes da comunidade não apresentaram nenhum problema, tanto dentro como fora de sala de aula, em assumirem sua negritude, dentro do espaço comunitário.

### 3.5.1 – Dados e Análise das Produções Reescritas

Das narrativas reescritas apresentadas como culminância do último encontro entre o pesquisador e os estudantes dos 4º e 5º anos da escola comunitária de Abacatal e, conseqüentemente, da proposta de intervenção, a lenda do boto e a lenda de matintaperera

foram as que se repetiram. Dos oito estudantes da turma do quarto ano, somente seis apresentaram resposta ao proposto, destacando-se o texto escrito pela aprendente Ingrid que contou a história relacionada ao cemitério antigo da comunidade (desativado por falta de manutenção), quando uma de suas tias foi em busca de água na casa da outra de nome Branca e no meio do caminho encontrou com uma “mulher de preto” o que a assustou fazendo com que corresse em solicitação de ajuda ao pai.

O texto foi composto em apenas seis linhas. De difícil leitura, não foi assinado como solicitado, porém foi possível reconhecê-lo em virtude de essa história ter sido uma das narrativas – específicas da comunidade – exposta por ocasião da segunda semana de encontro. Apesar da autonomia demonstrada pela escrita da composição, é um texto que apresenta incoerência em suas concordâncias gramaticais, sem nenhum sinal gráfico de pontuação e, com muitos equívocos (ausência ou toca de letras), para a quantidade de linhas produzidas. Tamanha fora a pouca eficiência da escrita que o título atribuído pela aprendente foi: “Historia maria do remedio”. Tratando-se, portanto, da atribuição do nome de sua professora ao título, que embora seja, realmente, tia da estudante, não fora a personagem da história.

As cinco outras produções da turma do quarto ano foram distribuídas em três laudas. Sendo que uma destas, continha, a composição de três estudantes sob os títulos: “lenda da matinta perera”; “Anaconda” e “O homem foi inforcado”. Este último se referindo a um evento ocorrido tempos atrás, quando um ente comunitário se enforcou em uma jaqueira – árvore bastante comum na comunidade –. Uma segunda lauda também correspondente ao escrito de um trio. Entretanto, desta feita, com uma única narrativa autoral e assinada apenas com os prenomes dos estudantes. Esse texto, em especial, demonstrou muita criatividade em relação à composição. Escrito em primeira pessoa narra o deslocamento de uma personagem à casa de uma amiga, momento em que se depara com cenas horrendas: são “escravos” sendo açoitados e marcados a ferro por um “homem de branco”, enquanto pessoas assistem às cenas aos gritos de desespero. O último material em análise trata-se da tentativa de escrita por parte de um aprendente que conseguiu produzir somente um único período, sem título e sem identificação, sabendo-se tratar do estudante Erasmo e, que, direcionado a tentar expressar seu texto em forma de desenho, conseguiu criar apenas uma garatuja<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Nome dado aos desenhos de crianças em iniciação no processo de alfabetização (nota do autor).



As composições dos aprendentes da turma do quinto ano, objeto principal da pesquisa, não se diferenciaram – em muito – das incoerências e equívocos da turma anterior no que diz respeito à parte gramatical da Língua Portuguesa. O destaque positivo foi para a produção autoral em número de seis, isto é, 60% dos estudantes criaram textos com base nas narrativas locais, e os demais reescreveram as lendas do Boto (duas), Matintaperera e da Cobra Grande. Entre os escritos autorais se observaram expedientes comunitários como o nome de lugares (Cotijuba<sup>46</sup> e Igarapé das Pedras) e instrumentos de uso da comunidade, típicos da Amazônia (rabeta<sup>47</sup> e uma arma apelidada de “20”<sup>48</sup>), expostos segundo o ponto de vista infantil sobre o cotidiano quilombola da comunidade.

Dentro desse processo de escolha do tema da reescrita, definição e formas de elaboração se observaram todos os aspectos considerados para a ação (intervenção) pedagógica como: o procedimento da escrita e leitura, autonomia de ideias, senso crítico e, acima de tudo, o quanto o processo conflituoso – caso existente – pudesse influenciar no desenvolvimento do trabalho. O maior destaque, contudo, foi para a reescrita do estudante Jurandir, que ao reescrever “A lenda do boto”, em analogia ao boto cor-de-rosa, animal típico dos rios da Amazônia, intitulou-a como “A lenda do boto cor de preto”, outro animal da mesma espécie (boto preto) e de grande presença em rios e lagos de toda a região, porém pouco destacado em função do primeiro.

Além de substituir o rio ao qual o boto se recolhe após o desencanto, pelo igarapé das Pedras<sup>49</sup> que margeia a comunidade, outro dado relevante quanto à autonomia e criatividade na reescrita foi o fato do aprendente atribuir o horário de 22 horas como limite para o desencanto e posterior recolhimento do boto, em comparativo com o horário determinado pelos adultos da comunidade para recolhimento das crianças locais, quando na lenda contada esse limite é sempre de 00h00m. Contudo, as peças como as vestes, habituais da lenda (chapéu e calça, além de sapatos, esses inseridos pelo estudante) não foram substituídas por peças indígenas como o cocar e a cinta, por exemplo, como demonstrado pela professora e pesquisador em encontro anterior quando da abordagem dessa narrativa. Mas, por aparatos

---

<sup>46</sup> Uma das 42 ilhas que forma o arquipélago de Belém do Pará, com área de cerca de 60Km<sup>2</sup>, cuja parte costeira é composta por aproximadamente 20Km de praias, ainda pouco exploradas (nota do autor).

<sup>47</sup> Modelo de embarcação muito pequena e que possui um motor de pouca potência como propulsor (idem).

<sup>48</sup> Arma de caça cujo calibre é 20, implicando dizer da quantidade de esferas de chumbo que seu projétil possui (idem).

<sup>49</sup> Nome dado pelos comunitários ao igarapé Uriboquinha com referência ao caminho de pedras construído pelos ancestrais quilombolas (idem).

observados em outra versão da mesma lenda que também foi contada em sala de aula, em um dos encontros.

Apesar da bela criação do estudante, o texto escrito em menos de quinze linhas mostrou pouca coesão na escrita e, foi de difícil leitura, uma vez que escrito à lápis. Entretanto, ao vê-lo escrito no quadro pelo pesquisador, o educando reclamou da adequação proposital escrita: “igarapé Uriboquinha” o que estava em desacordo com o original escrito pelo estudante (igarapé das Pedras). Muitos fatores precisam ser considerados em relação à composição do estudante Jurandir, um deles é de que a atividade não sendo desenvolvida em casa como proposta inicialmente, o aprendente não sofreu nenhuma influência, que não das exposições em classe, o que demonstrou autonomia na opção da escrita. Embora não se possa avaliar o senso crítico atribuído à composição com menção ao acréscimo do termo “cor de preto”, pois quando perguntada a motivação, o estudante respondeu, apenas, que pensou melhor assim: pode-se observá-lo (senso crítico) quando da reclamação pela alteração escrita, no quadro magnético, feita pelo pesquisador.

Inferese a partir dessas observações que a variável independente (conflito identitário) pode ser confirmada com a mobilidade sugerida à variável moderadora. Isso escrito, em virtude da somatória de eventos comunitários dentro e fora da sala de aula que apontam para o bom amadurecimento identitário. Um deles de maneira mais acentuada, quando da proposta de reescrita, no momento em que o aprendente Jurandir demonstrou esse amadurecimento acrescentando ao título de referência (A lenda do boto), o termo “cor de preto” e, ao desenvolvê-la sob a perspectiva do contexto local, como proposto. Além das demais produções autorais em número de seis que assinalam a ênfase em apresentar os eventos locais. Algo só desejado por quem os admira e tem orgulho em descrevê-los.

Tal percepção do referido estudante assinala que além do conhecimento dos entes naturais da Amazônia relacionados à lenda – como é o caso do boto cor-de-rosa e preto, este de maior predominância nos rios e lagos do entorno da comunidade, da mesma maneira que em toda a região Norte – houve completa conformidade com a proposta, uma vez que o novo título apresentado pelo estudante: “A lenda do boto cor de preto” concorre, satisfatoriamente, ao objetivo vislumbrado pelo autor desta dissertação, assim como o desenvolvimento da mesma que acrescentou elementos do contexto quilombola e amazônico. Elementos que também se repetiram em outras reescritas.

A ocorrência do reconhecido amadurecimento identitário observado, possivelmente se deu em virtude da maior atenção por parte das professoras ao tema afro-descendência nos últimos anos, quando em melhor atenção a Lei 10.639/03, optaram pelo não uso do livro didático, direcionando seus trabalhos segundo seus próprios pontos de vista sobre a Lei, embora não tenham apresentado o material que usam em substituição ao didático, mas apenas relatado algumas atividades internas sobre o dia da Consciência Negra, como a elaboração de cartazes e apresentação de vídeos. Sendo esse o principal fator a ser considerado – a partir do espaço escolar – e que fora aplicado em menor escala quando da aprendizagem dos egressos, segundo comentário da Professora Ana Alice, entre os quais estiveram o menor, filho da Sra. Vivia Cardoso, aqui já mencionado, e seus dois sobrinhos, assim como, anteriores a estes, estiveram os dois acadêmicos apontados pelo Sr. Raimundo Nonato, todos estes indivíduos de referência para esta pesquisa, sob a premissa de conflito identitário.

Outro fator de semelhante relevância se atribuiu à metodologia aplicada em sala de aula e desenvolvida sob a perspectiva da pedagogia de Macas et al. (2002), que facilitou a dinâmica de participação dos estudantes. Isso se deu em virtude da semelhança com a metodologia praticada pela professora da turma, pois que esta, além de tia possui convivência cotidiana com os seus educandos dentro e fora da escola, o que certamente influencia na maior autonomia dos estudantes e lhes possibilita outra conduta. Portanto, fizeram-se mais participativos, transformando a proposta de intervenção por meio da reescrita das narrativas em um instrumento agregado para expressão da autonomia e senso crítico. Uma vez que lhes possibilitou passar a construtores de um novo discurso e sob os seus próprios pontos de vista, dentro do exercício proposto.

Contudo, esse resultado de forma alguma desqualifica a variável (conflito identitário), nem, tampouco, a proposta de ação (intervenção) aplicada dentro da pesquisa-ação, haja vista que, outras variáveis como o letramento e a alfabetização foram observadas a partir do desenvolvimento da escrita, da autonomia e do posicionamento crítico que, inclusive, apontaram para a necessidade de continuidade da atividade aplicada, como prática permanente de aprendizagem. Seja pela motivação ocorrida entre os estudantes quando em exercício de contação de suas próprias histórias, ou pelo exercício prático da leitura aliado à escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da contrariedade dos estudantes alvo da pesquisa em admitir a ideia de uma Amazônia inventada por se contrapor ao ensinamento de suas professoras que apontara para um Brasil descoberto ou conquistado e, conseqüentemente, todos os demais espaços territoriais brasileiros, em acordo com o que se veem nos livros didáticos. O debate sobre essa visão de Amazônia diante do propósito para este trabalho de pesquisa foi bastante satisfatório. Pois, foi ele que deu subsídio para a elaboração da reescrita das narrativas a partir das perspectivas dos próprios estudantes, possibilitando à turma em observação o acréscimo de seus pontos de vista nessa reescrita.

Os estudantes foram muito perspicazes quanto os demais objetivos apresentados para a reescrita, mais acentuadamente em suas narrativas autorais. Isso tratado dentro do proposto pela Lei 10.639/03 de debate e discussão acerca da História afrodescendente e africana e, ainda, com a devida adequação à região amazônica. Pois que, não faltaram narrativas tendo o povo negro como enredo, assim como, elementos componentes dos rios e da floresta em suas composições. De tal maneira, considerando-se que o estímulo que a proposta promoveu aos estudantes em ter suas narrativas abordadas foi bastante significativo para o resultado alcançado nas produções individuais e coletivas.

Há de se destacar também que a proposta metodológica para a execução da ação (intervenção) pedagógica facilitou, sobremaneira, a autonomia e o posicionamento crítico dos estudantes. Isso fê-los tramitar entre ideias e divagações acerca do que produzir e como melhor destacar os eventos a eles proposto escrever. Esse procedimento por parte do pesquisador foi o que viabilizou o resultado acima do esperado e promoveu melhor análise e interpretação acerca dos dados obtidos.

Embora não admissível confirmar ao conflito identitário como principal causa do mau rendimento escolar dos estudantes egressos do ano de 2011, foi possível inferir que a alfabetização e o letramento foram a causa do mau desempenho de estudantes egressos de 2011 da comunidade quilombola de Abacatal, quando em escolas municipais para conclusão da segunda etapa do ensino fundamental. Essa afirmativa está embasada na conclusão da pesquisa de campo que apontou ao letramento e a alfabetização como problemas ainda presentes no processo de aprendizagem dos estudantes do 5º ano, do período letivo de 2016, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Gregório Rosa Filho, contrariamente à

questão unicamente identitária relacionada à origem quilombola destes, vista anteriormente como principal causa e que no momento da pesquisa assinalou superação.

Outras questões ainda podem ser inferidas, mas dado o foco desta pesquisa não foram analisadas, entre elas: o fato de decorridos uma diferença de aproximadamente quatro anos, esse amadurecimento tenha ocorrido entre os atuais estudantes da escola comunitária, assim como, entre os demais comunitários. Isso escrito, porque a suposta ausência de uma prática educativa efetiva de afirmação identitária durante as séries iniciais, voltada à natureza afrodescendente não se confirmou dentro de sala de aula, nem, tampouco, fora dela. Pois, embora a não utilização do livro didático para tais discussões por decisão das professoras, o discurso e a prática cotidiana em torno desse tema são constantes e ocorrem de maneira natural e prazerosa, como se pôde constatar ao longo dos dados dessa pesquisa.

Em conformidade, ainda que se considere a dispensa de livros didáticos por parte das professoras quando da abordagem das temáticas africanas e afrodescendentes. A turma em observação mostrou amadurecimento identitário no que concerne ao reconhecimento de si como quilombolas, não havendo dúvidas em se assumirem como pretos e não mais pardos, como ocorrera anteriormente à titulação da terra (1999), ressaltando-se que conforme a avaliação dada ao longo dessa pesquisa de campo, essa construção se deu em vários decursos, que não somente o escolar, mas influenciada pelas conversas constantes das famílias sobre suas origens e pelas lutas ainda existentes por motivos ambientais, com a participação dos mais jovens e observadas por idosos e crianças da comunidade.

É bom que se destaque que durante todo o levantamento bibliográfico e consequente surgimento das variáveis inferidas para esta dissertação, o conflito identitário tomado preliminarmente como *variável independente* direcionou os procedimentos metodológicos do estudo. Todavia, a intervenção pedagógica proposta para a busca de evidências na pesquisa de campo levou à mobilização desta à categoria de *variável moderadora*. Assim definido quando da observação desde a primeira semana de encontro em sala de aula, e mais enfaticamente a partir do posicionamento dos estudantes contrário ao discurso sobre a Amazônia inventada; dos alegres debates fora do expediente de intervenção sobre ser ou não preto e, fundamentalmente, por ocasião da culminância da pesquisa em que a análise da produção da reescrita dos estudantes apontaram para o bom amadurecimento da identidade de pretos, por parte desse público alvo da pesquisa, uma vez que assumem tal premissa com alegria e orgulho.

Como não se dispusesse de informações que pudessem mensurar e conseqüentemente comprovassem a essa *variável moderadora* (conflito identitário) para estabelecimento de parâmetros compatíveis às mudanças. Foi necessário identificar fatores durante os encontros em sala de aula com os estudantes e na convivência cotidiana com a comunidade: nas conversas informais, nos jogos de bilhar (sinuca) e de futebol e no entretenimento no igarapé das Pedras, para montar uma base orientadora das questões relativas aos aspectos da sistemática de relação social e suas implicações na formação identitária dos adolescentes. Entre essas idas e vindas os quatro episódios destacados no capítulo três evidenciaram ao propósito do pesquisador uma conformidade satisfatória em relação à origem da ancestralidade africana.

Não fosse a abrangência da proposta da ação (intervenção) pedagógica que apontou para aspectos distintos em relação à questão do conflito identitário, como o problema da escrita e da leitura. Além da atenção ao expediente geral de aprendizagem e a aplicação de uma metodologia mais flexível para tal, o resultado desta pesquisa seria comprometedor. Uma vez que, voltado inicialmente a uma única variável poderia se tê-la como refutada, sem a possibilidade de inferir a outras durante o encaminhamento da mesma. Ao contrário disso, o procedimento de intervenção pedagógica possibilitou a identificação de novas e a perfeita mobilização da variável anterior.

Como observado no resultado das produções de reescritas dos estudantes a convivência com a prática de diversas narrativas locais – mesmo com a influência do que se considerou aqui nesta dissertação como uma Amazônia inventada – é uma constante dentro da comunidade quilombola de Abacatal. Essa constância foi o que possibilitou a notável criatividade dos estudantes do 5º ano da escola local em produzirem narrativas sobre as mais abrangentes temáticas e com os mais diversos personagens que variaram desde os mais conhecidos em narrativas tradicionais até a inserção de personagens e elementos da própria comunidade. Embora, como registrado, sem a devida atenção à forma adequada da escrita da Língua Portuguesa e, que, somado ao fato da notória dificuldade em elaborar cálculos mentais e acentuadamente resolvê-los sob os conceitos matemáticos definiu a alfabetização e o letramento como problemas proeminentes.

Ainda relacionado à *variável independente* inicial (conflito identitário), os quatro episódios exteriores a sala de aula demonstraram de maneira elucidativa a perfeita adequação à identidade quilombola dos comunitários de Abacatal. Se não a isso, mas à natureza de sua

cor negra, haja vista tomarem a expressão “preto”, como a um termo de propriedade natural de cada um, sem os pejorativos habituais de quem os usa para discriminar uma prática ou a um procedimento descabido. Uma vez cientes e orgulhosos de sua ancestralidade, os estudantes do 5º ano da escola comunitária e as dezenas de adolescentes da comunidade não apresentaram nenhum problema, tanto dentro como fora de sala de aula, em assumirem sua negritude, dentro do espaço comunitário.

Como providência diante das observações obtidas em campo, o primeiro passo seria combater a *variável de controle*, ou seja, o desestímulo à aprendizagem, por ser este possível manipular. Consequentemente, isso refletiria contrariamente ao mau desempenho (*variável dependente*), a partir de então podendo ser modificado no instante em que os estudantes estimulados ao processo de aprendizagem viessem a praticar mais e melhor a escrita e leitura com a consequente boa interpretação textual, culminando com um processo de letramento e alfabetização mais eficientes. No que concerne a primeira *variável independente*, esta por si demanda mais tempo para possíveis reparos, pois se trata de questão maior complexidade. Acima disso, a observação participante dentro e fora de sala de aula, assinalou que as crianças e os adolescentes abacatalenses possuem identidade firmada, não sendo necessário nenhum trabalho além da prática habitual das famílias e da escola, já existente.

Consequentemente, é possível sustentar que entre os estudantes do 5º ano do ano de 2016 da escola de Abacatal não foi detectado conflito identitário relacionado a sua ancestralidade. Não sendo pertinente afirmar que o mau rendimento que possa vir a acontecer nas séries posteriores do ensino fundamental maior, as quais farão em outra escola distante da comunidade, possa ser atribuído à questão identitária ante as lacunas de aprendizagem relacionadas à alfabetização. Isso porque, embora o conflito identitário possa provocar o desestímulo à aprendizagem e o consequente mau rendimento, a lacuna (defasagem) na alfabetização será fator preponderante em relação a este, caso ocorra, entre os estudantes de Abacatal futuramente.

Por outro lado, convém mencionar que ao longo de aproximadamente três séculos de existência a comunidade remanescente de quilombo denominada Abacatal representa um modelo significativo de resistência, do ponto de vista histórico, contrário à ordem escravista e que somada a centenas de outras existentes na Amazônia passaram a compor a História da nação brasileira, unidas enquanto identidade política. De tal forma, estabelecendo-se como espaço de interação social e manifestação da diversificada cultura africana.

## REFERÊNCIAS

AJEYI, J. F. Ade. **HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA**, VI: África do século XIX à década de 1880. Brasília: UNESCO, Secad/MEC, UFSCar, 2010. 1032 p.

ANDERSON, Perry (et al.). **Golpe en Brasil: genealogía de una farsa**. Coordinación general de Pablo Gentili; Víctor Santa María; Nicolás Trotta. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Buenos Aires: Fundación Octubre; Buenos Aires: UMET, Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, 2016.

ANDREWS, George Reid. **América Afro-Latina: 1800/2000**. Trad. Magda Lopes. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2007.

ARAGÓN, Lourdes Cortés de; DIEZ, Jesus Aragón. **Auto-estima: compreensão e prática**. Trad.: Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Paulus, 2004.

AZEVEDO, João Lúcio de. **Os jesuítas no Grão-Pará: suas missões e a colonização**. Bosquejo histórico com vários documentos inéditos. Lisboa, Livraria editora: Tavares Cardoso & Irmão, 1901. Disponível em: <file:///C:/Users/Odi/Desktop/%C3%82NGELA%20ORIENTA%C3%87%C3%83O/cAP%C3%8DTULO%20II/azevedo\_1901\_jesuitas%20NO%20GR%C3%83O-PAR%C3%81.pdf>. Acesso: 05.10.2016.

BEZERRA NETO, José Maia. **Escravidão negra na Amazônia** (sécs. XVII-XIX). Belém: Paka-Tatu, 2001.

BONFIM, Manoel. **A América latina: males de origem**. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais: Rio de Janeiro, 2008.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 3ª edição 1ª reimpressão. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Trad. Daniele Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2ª ed. Revisada. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BRANDEN, Nathaniel. **Auto-estima e os seus seis pilares**. Trad.: Vera Caputo. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.



\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 18.jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. TEMAS TRANSVERSAIS. Brasília 1999, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso: 02.11.2016,

\_\_\_\_\_. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**. Conselho Nacional de Educação. DOU nº 118, 22/6/2004. Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004.

\_\_\_\_\_. **CONVENÇÃO PARA A SALVAGUARDA DO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL** Paris, 17 de outubro de 2003. Documento originalmente publicado pela UNESCO sobre o título Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage, Paris, 17 October 2003. Tradução feita pelo Ministério das Relações Exteriores, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf>>. Acesso: 10.05.2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. PARECER CNE/CEB Nº: i. 2/2007. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf)>. Acesso: 20.08.2016.

\_\_\_\_\_. **REGULARIZAÇÃO DE ÁREAS DA UNIÃO NA AMAZÔNIA LEGAL: Contribuições ao Plano Amazônia Sustentável (PAS)**. SECRETARIA DO PATRIMÔNIO DA UNIÃO MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO, 2008.

\_\_\_\_\_. 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”. 10 de mar de 2008a.

\_\_\_\_\_. **GUIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA COMUNIDADES QUILOMBOLAS**. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Programa Brasil Quilombola: Brasília, 2013.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. 2ª ed. Brasília: Paralelo 15, São Paulo Editora UNESP, 2000.

CARNEIRO, Henrique Soares. **O múltiplo imaginário das viagens modernas: Ciência, Literatura e Turismo** *In: História: questões e debates*, Curitiba nº 35, p. 227-247, 2001. Editora da UFPR.

CASTRO, Edna & MARIN, Rosa A. **No caminho de pedras de Abacatal – experiência social de grupos negros no Pará.** NAEA/UFGA, Belém, 2004.

CASTRO, Edna. Terras de preto entre rios e igarapés: *in* **Belém de Águas e Ilhas.** Castro, Edna (Org.), Belém: CEJUP, 2006.

CASTRO, Maria Laura Viveiros de; FONSECA, Maria Cecília Londres. Patrimônio imaterial no Brasil. Brasília: UNESCO, Educarte, 2008. 199 p.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo:** prefaciado por Mario de Andrade. Tradução do francês por Noêmia de Souza. 1ª edição. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO de São Paulo – [www.cpis.org.br](http://www.cpis.org.br) – 20/11/2016. **Titulação fora do horizonte: mais de 1.500 comunidades quilombolas esperam pelo título de suas terras.** Disponível em: <http://comissaoiproindio.blogspot.com.br/2016/11/titulacao-fora-do-horizonte-mais-de.html>. Acesso: 21.11.2016.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Trad.: Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DA SILVA, Maurício Pedro. **Novas Diretrizes Curriculares para o Estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana.** ECOS – Revista Científica, v. 9, n 1, p. 39-52 – jan/jun / 2007.

DA SILVA, Simone Rezende. **QUILOMBOS NO BRASIL: A MEMÓRIA COMO FORMA DE REINVENÇÃO DA IDENTIDADE E TERRITORIALIDADE NEGRA.** XII Colóquio Internacional de Geocrítica. 2012. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/08-S-Rezende.pdf>. Acesso: 10.02.2017.

DA SILVA E SILVA, Jerônimo. **CARTOGRAFIA DE AFETOS NA ENCANTARIA:** narrativas de mestres da Amazônia Bragantina. Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará. Orientador: Prof. Dr. Agenor Sarraf Pacheco Belém-Pa., 2014.

DE BARROS, Carlos Henrique Farias. ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E HISTÓRIA LOCAL. CRIAR EDUCAÇÃO – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC. v. 2, n. 2: 2013.

DE OLIVEIRA, Angela Maria Pereira; GABRIEL, Karla Aparecida; MARTINS, Ana Cláudia Osório. **REFLEXÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR.** IV Colóquio Internacional, Educação, Cidadania e Exclusão. GT 1 – Linguagem, Alfabetização e Letramento, 2015. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO\\_EV047\\_MD1\\_SA1\\_ID1317\\_05052015220604.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA1_ID1317_05052015220604.pdf). Acesso: 12.02.2016.

DOMINGUES, Joelza Ester. **Ensinar História**. Postado em: 05 de outubro de 2015. Disponível em: <<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/11-lugares-de-memoria-da-escravidao-na-africa-e-no-caribe/>>. Acesso: 09.02.2017.

DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades: A interpretação de uma mutação**. Trad.: Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUCASSE, Fabian Cabaluz. **Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas**. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitário. Coleção A-probar. Primera edición Santiago de Chile - Octubre 2015.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador-Ba: EDUFBA, 2008. 194p.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: 2007.

FERRAZ, Ana Lúcia M. C.; MENDONÇA João Martinho de (orgs.). **Antropologia visual: perspectiva de ensino e pesquisa**. Brasília-DF: ABA, 2014.

FERRERO, Emilia; TEBEROSK, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985.

\_\_\_\_\_, Emilia. **Alfabetização Em Processo**. 21ª Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADELHA, Regina Maria A. Fonseca. **Conquista e ocupação da Amazônia: a fronteira Norte do Brasil**. Estudos Avançados, vol.16, n° 45, São Paulo, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª Edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GILROY, Paul. **O ATLÂNTICO NEGRO: Modernidade e dupla consciência** (trad.: Cid Knipel Moreira). Universidade Candido Mendes. Centro de Estudos Afro-Asiáticos. São Paulo: editora 34, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

GOLDMAM, Emma. **O indivíduo, a sociedade e o Estado e outros ensaios**. São Paulo: Hedra, 2011.

GONDIM, Neide. **A Invenção da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1994.

GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha B. G. e. **O jogo das diferenças; o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOODENOUGH, Ward Hunt. **Cultural Anthropology and Linguistics**. Bobbs-Merrill Reprint Series in Language and Linguistics, L29, 1957. In: GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 72 p.: il.

GUSMÃO, N. M. **Os Direitos dos Remanescentes de Quilombos**. Cultura Vozes, nº 6. São Paulo: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

\_\_\_\_\_, Stuart. Quem precisa de identidade? In SILVA. Tomás Tadeu da (org.), Stuart Hall; Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: vozes 2014.

HOBSBAWM, Eric; RANGER Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HURLEY, Jorge. **Cabanagem, 1835-1840; Pará – História**. Belém: Off. Graph. do Instituto Lauro Sodré, 1936. In: SALLES, Vicente. *O Negro na Formação da Sociedade Paraense*. Belém: Paca-tatu, 2004. 250p. In: SALLES, Vicente. *O Negro na Formação da Sociedade Paraense*. Belém: Paca-tatu, 2004. 250p.

INFO-PNCSA. **Quilombo de Abacatal, Ananindeua-Pará: Direitos territoriais e conflito socioambiental**. INFORMATIVO PNCSA Nº 17/2015. Disponível em: <<http://novacartografiasocial.com/info-pnlsa/>>. Acesso: 05.11.2016

KI-ZERBO, Joseph. **HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por – 2ª ed. rev. Brasília: UNESCO, Secad/MEC, UFSCar, 2010. 992 p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LECHINI, Gladys. **LOS ESTUDIOS SOBRE ÁFRICA Y AFROAMÉRICA EN AMÉRICA LATINA. EL ESTADO DEL ARTE**. In: *Los estudios afroamericanos y africano en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro / compilado por Gladys Lechini; edición a cargo de Diego Buffa y María José Becerra -1a ed. - Córdoba: Ferreyra Editor; Centro de Estudios Avanzados: Programa de Estudios Africanos; Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100823025226/african.pdf>>. Acesso: 12.06.2016.*

LEITE, José Roberto Teixeira. **Viajantes do imaginário: a América vista da Europa, séc. XV-XVII** – Revista USP, São Paulo (30): 32-45, Junho/Agosto 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **PEDAGOGIA E PEDAGOGOS, PARA QUÊ?** 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2005. 200p.

LOPES, Carla Joelma de Oliveira; MEDEIROS, Gláucia Rodrigues Nascimento; SOARES, LUCÉLIA DOS REIS SANTOS. **QUILOMBOS CONTEMPORÂNEOS NA AMAZÔNIA: DEBATES E CONTRIBUIÇÕES GEOGRÁFICAS**. In: A DIVERSIDADE DA GEOGRAFIA BRASILEIRA: ESCALAS E DIMENSÕES DA ANÁLISE E DA AÇÃO: XI Encontro Nacional da AMPEGE, 2015.

LOUREIRO, Violetta Reflalefsky. **A Amazônia no século XXI**. Novas fronteiras de desenvolvimento. São Paulo: Editor Empório do Livro, 2009.

MACAS, Lucas; GARCIA, Jorge; ANDRADE, Miguel (*et al*). "**AMAWTAY WASI**" Casa de la Sabiduría DE LAS NACIONALIDADES Y PUEBLOS DEL ECUADOR UINPI CONAIE. Tratto dalla presentazione del Progetto Università Interculturale Popoli Indigeni dell'Ecuador. PROPUESTA DE CAMINO SIN CAMINO. DOCUMENTO DE TRABAJO. Quito Septiembre del 2002.

MANIQUE, Antônio Pedro; PROENÇA Maria Cândida. **DIDÁTICA DA HISTÓRIA PATRIMÔNIO E HISTÓRIA LOCAL**. Lisboa: Texto Editora, 1994

MELO, Rosa Virgínia. **O ÍNDIO BRASILEIRO E O HOMEM NATURAL**: uma crítica antropológica. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 167-184, jan./jun. 2008.

MENDES, Armando Dias. **A INVENÇÃO DA AMAZÔNIA**: alinhavos para uma história de futuro. 3ª edição (revisada e aumentada). Belém: Banco da Amazônia, 2006.

MONYOT, H. **Didactique de l'histoire**. Paris: Edition Nathan, 1993. In RANZI, Serlei Maria Fischer. Artigo: Fontes orais, História e saber escolar, apresentado no I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Rio de Janeiro, 2000.

MOREIRA E CANDAU. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

MOTA, Arnaldo; PASCOAL, Viviane. **Vidas Em Retalhos**: Tecendo os Fios da Invisibilidade Social. Editora: All Print, São Paulo, 2008.

MOYSÉS, Lúcia. **A auto-estima se constrói passo a passo**. 6ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009. 112 p.

NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. **Educação patrimonial é aprender com o mundo e a cultura que construímos**. PORTAL DO APRENDIZ. A cidade é uma escola. 2015. Disponível em:

<<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/07/07/educacao-patrimonial-e-aprender-com-o-mundo-e-a-cultura-que-construimos/>>. Acesso: 20.08.2016

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Quilombo: identidade étnica e territorialidade**. 1ª edição> Rio de Janeiro: EDITORA FGV, 2002. 296p.

OGOT, Bethwell Allan. **HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA, V: África do século XVI ao XVIII**. Brasília: UNESCO, Secad/MEC, UFSCar, 2010. 1208 p.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Cartilhas de Alfabetização e a Regionalização do Livro Didático**. Cad. Pesq., São Paulo (44): 95-98, fev. 1983.

PARÁ - Rede Liberal. **Ministério Público requer solução para a área quilombola do Abacatal**. 18/06/2015 17h00 - Atualizado em 18/06/2015 17h00. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2015/06/ministerio-publico-requer-solucao-para-area-quilombola-do-abacatal.html>>. Acesso: 05.11.2016.

PERRENOUD, Philipp. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem**. Tradução Patrícia Chittone Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINA, Rute (entrevista). **Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora**. Brasil de Fato | São Paulo (SP). 08 de Janeiro de 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>>. Acesso: 01.03.2017.

POJO, Eliana Campos. **O RURAL QUILOMBOLA DO RIO BAIXO ITACURUÇÁ-PA: aspectos da cultura, educação e ruralidade**. Artigo produzido no Campus de Abaetetuba/PA pela doutoranda do Programa de Doutorado em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UNICAMP. Aceito em: 29/06/2015. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/2093>>. Acesso: 02.02.2016.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. 3ª ed. 1ª reimpressão. Coleção Caminhos da Geografia. São Paulo: Contexto, 2015.

PRANDI, Reginaldo. **Contos e lendas da Amazônia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PRICE, Richard. **Reinventando a história dos quilombos: rasuras e confabulações Afro-Ásia** [en linea] 1999, (Sin mes). Traduzido do inglês por Gisela Moreau.: [Fecha de consulta: 14 de junio de 2016] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77002308>>. ISSN 0002-0591. Acesso: 13.06.2016.

SALLES, Vicente. **O NEGRO NO PARÁ: sob o regime da escravidão**. Coleção Amazônica: série José Veríssimo. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas e UFPA, 1971.

\_\_\_\_\_. **O Negro na Formação da Sociedade Paraense**. Belém: Paca-tatu, 2004. 250p.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. **A ATUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE QUILOMBO: IDENTIDADE E TERRITÓRIO NAS DEFINIÇÕES TEÓRICAS.** Comunicação de Resultados de Pesquisa/*Research Results*. Ambiente & Sociedade - Ano V – Nº 10 - 1º Semestre, 2002.

SILVA, Lulia Queiroz. **Caderno de ensino e aprendizagem: história 4.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. Revista Educação.

SOLIGO, Rosaura. **Dez importantes questões a considerar:** variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico. Artigo publicado na Coletânea de Textos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, SEF-MEC/2001. Disponível em: <<http://www.ocesc.org.br/cooperjovem/arquivos/leitura.pdf>> Acesso: 20.12.2016

SUNDFELD, Carlos Ari. **O DIREITO À TERRA DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS** (Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIREITO PÚBLICO – SBDP – CENTRO DE PESQUISAS APLICADAS, 2002.

SPIX, J. B.; MARTIUS, C. F. P. **Viagem pelo Brasil (1817-1829).** Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1981. In CASTRO, Edna & MARIN, Rosa A. **No caminho de pedras de Abacatal – experiência social de grupos negros no Pará.** NAEA/UFGA, Belém, 2004.

THIOLLENT, Michel J. M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THUAL, François. **Os conflitos identitários.** Paris, 1995. Disponível em: <<https://docslide.com.br/download/link/os-conflitos-identitarios-autor-thual-francois>> Acesso: 04.01.2017.

TRIPOLI, T. et al. **A análise da pesquisa social.** Petrópolis: Alves, 1975. In: LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Universidade de Murdoch. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso: 04.jan.2017.

VELHO, Gilberto. **PATRIMÔNIO, NEGOCIAÇÃO E CONFLITO.** In: Associação Brasileira de Antropologia. Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e Desafios contemporâneos / organizadores: Manuel Ferreira Lima Filho, Jane Felipe Beltrão, Cornelia Eckert. – Blumenau: Nova Letra, 2007. 368p.

WANDERLEY, Luiz Jardim de Moraes. “**Território Invadido**”: As lutas e os conflitos nas terras dos negros do Trombetas-PA. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Geografia, curso de bacharelado em Geografia, 2006. 58. f.: il.; 23 cm.



## **ANEXOS**

## **Lenda do boto**

Quem viaja pelo interior de qualquer estado da Amazônia já ouviu falar da lenda de um belo rapaz desconhecido, de roupas brancas, sapatos brancos e o característico chapéu branco que busca encobrir parte do rosto e o buraco que traz no alto da cabeça: é o boto! A lenda do boto tem sua origem na região amazônica (Norte do Brasil). Ainda hoje é muito popular na região e faz parte do folclore amazônico e brasileiro.

De acordo com a lenda, um boto cor-de-rosa sai dos rios amazônicos nas noites de festa junina. Com um poder especial, consegue se transformar num lindo, alto e forte jovem vestido com roupa social branca. Ele usa um chapéu branco para encobrir o rosto e disfarçar o nariz grande. Vai a festas e bailes noturnos em busca de jovens mulheres bonitas. Com seu jeito galanteador e falante, o boto aproxima-se das jovens desacompanhadas, seduzindo-as. Logo após, consegue convencer as mulheres para um passeio no fundo do rio, local onde costuma engravidá-las. Na manhã seguinte volta a se transformar no boto.

O boto cor-de-rosa é considerado amigo dos pescadores da região amazônica. De acordo com a lenda, ele ajuda os pescadores durante a pesca, além de conduzir em segurança, as canoas, durante tempestades. O boto também ajuda a salvar pessoas que estão se afogando, tirando-as do rio.

\* Na cultura popular, a lenda do boto ainda é utilizada para justificar a ocorrência de uma gravidez fora do casamento, nas cidades do interior dos Estados da Amazônia. Por conta disso, até os dias atuais, costuma-se dizer que uma criança é filha do boto, quando não se sabe quem é o pai.

## **No cinema**

\* A lenda do boto foi transformada num filme em 1987. Com o título de *Ele, o boto*, o filme tem no elenco Carlos Alberto Riccelli, Cássia Kiss e Ney Latorraca. A direção é de Walter Lima Junior.

PRANDI, Reginaldo. **Contos e lendas da Amazônia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Adap.: disponível em: <<http://lendasamazonicas2009.blogspot.com.br/2009/12/conta-lenda-que-noite-um-assobio-agudo.html>>. Acesso: 20.11.2016.

## **Lenda de matintaperera**

Conta a lenda, que à noite, um assobio agudo perturba o sono das pessoas e assusta as crianças, ocasião em que o dono da casa deve prometer tabaco ou fumo.

Ao ouvir durante a noite, nas imediações da casa, um estridente assobio, o morador diz:: - Matinta, pode passar amanhã aqui para pegar seu tabaco. No dia seguinte uma velha aparece na residência onde a promessa foi feita, a fim de apanhar o fumo. A velha é uma pessoa do lugar que carregaria a maldição de "virar" Matinta Perera, ou seja, à noite transformar-se neste ser indescritível que assombra as pessoas. A Matinta Perera pode ser de dois tipos: com asa e sem asa. A que tem asa pode transformar-se em pássaro e voar nas cercanias do lugar onde mora. A que não tem, anda sempre com um pássaro, considerado agourento, e identificado como sendo "rasga-mortalha", apelido dado a uma espécie de coruja. Dizem que a Matinta, quando está para morrer, pergunta:" Quem quer? Quem quer?" Se alguém responder "eu quero", pensando em se tratar de alguma herança de dinheiro ou joias, recebe na verdade a sina de "virar" Matinta Perera.

PRANDI, Reginaldo. **Contos e lendas da Amazônia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Adap.: disponível em: <<http://lendasamazonicas2009.blogspot.com.br/2009/12/conta-lenda-que-noite-um-assobio-agudo.html>>. Acesso: 20.11.2016.

## **Lenda da cobra grande**

A Cobra grande é uma lenda amazônica que fala de uma imensa cobra, também chamada Boiúna, que cresce de forma desmensurada e ameaçadora, abandonando a floresta e passando a habitar a parte profunda dos rios. Ao rastejar pela terra firme, os sulcos que deixa se transformam nos igarapés. Conta a lenda que a cobra-grande pode se transformar em embarcações ou outros seres. Aparece em numerosos contos indígenas. Um deles conta que em uma certa tribo indígena da Amazônia, uma índia, grávida da Boiúna, deu à luz a duas crianças gêmeas. Uma delas, má, atacava os barcos, naufragando-os.

PRANDI, Reginaldo. **Contos e lendas da Amazônia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Adap.: disponível em: <<http://lendasamazonicas2009.blogspot.com.br/2009/12/conta-lenda-que-noite-um-assobio-agudo.html>>. Acesso: 20.11.2016.

## **Conto da morte**

Existiu no interior do Pará um casal que possuía tantos filhos, mas tantos filhos, que já não havia mais quem não fosse compadre ou comadre deles. Próximo de nascer mais uma criança, a mãe preocupada, pergunta ao marido como iriam fazer para batizar ao novo filho já que todos eram compadres deles. O marido lhe disse, então, que no dia seguinte sairia em busca de alguém que pudesse batizar a criança, e haveria de encontrar.

Na tarde do referido dia, após o almoço, o homem saiu de casa no intuito de cumprir o prometido à esposa. Já por volta de 18h depois de caminhar por toda a cidade e cumprimentar a todo mundo, eis que ele se depara com uma Sra. distinta, muito bem vestida e de ares nobres. Percebendo que não a conhecia, aproximou-se e logo foi lhe perguntando se poderia batizar ao seu próximo filho que nasceria na semana seguinte. A Sra. que conhecia bem as regras cristãs não lhe poderia fazer desfeita e de imediato aceitou ao convite. Mais que isso, prometeu ao futuro compadre que assim que se efetivasse o batizado, nada mais lhe faltaria, nunca mais sentiria a menor dificuldade de compra e consumo de qualquer coisa, uma vez que ela a tudo proveria à família. Em contrapartida, a hora que ela lhe fosse à busca: ele teria que atendê-la, sem nenhuma objeção. O homem empolgado pela mudança de vida não deu importância à imposição da nova comadre. E, assim foi feito: nova casa, nova condição de vida, fartura, tudo de bom e do melhor.

Passados mais de dez anos, a comadre envia-lhe uma carta, comunicando que no dia seguinte às 17h o iria apanhar e que ele a aguardasse como combinado por ocasião do contrato de afiliação. O homem, que não sabia ler, ouviu da esposa o ultimato e preocupado pediu a mesma que pensasse num plano que queria acompanhá-la. A esposa, muito mais ardilosa, propôs ao marido que no dia seguinte, no horário do futebol dos moleques no campinho em frente a sua casa, o rasparia a cabeça e ele deveria ir jogar o tal futebol, de modo que a comadre não o encontrasse em casa e não o reconhecesse.

Exatamente às 17h como marcado, lá estava a comadre batendo à porta do casal. Atendida, ficou triste quando a esposa falou que o marido havia viajado e não tinha definido o retorno, desapontada, sentou-se no batente da porta de entrada da casa, dizendo-se cansada. Neste momento, eis que num lance fatídico ao tentar defender um arremesso ao gol atirado de longe, o goleiro permitiu que a bola lhe passasse entre as pernas. A molecada enfurecida começou a desdenhá-lo e a exigir-lhe o afastamento do time. Neste instante, a comadre que a tudo observava chamou pela esposa do compadre e disse: – Bom... comadre! Como o compadre não cumpriu a parte dele no tratado e eu preciso ter alguém comigo, vou levar aquele goleiro, pois que ele não serve para estar no meio desses jovens. Ao terminar a fala, eis que cai o compadre em falência.

**Moral da história: quando a morte chega, não há como enganá-la.**

**TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu Ana Alice da Costa Silva, paraense, brasileiro (a), membro comunitário da Comunidade Quilombola de Abacatal, localizada no município de Ananindeua, região metropolitana de Belém, capital do Estado do Pará, na Amazônia brasileira, portador (a) do RG de nº: 3406947 SSP-PA., depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, o pesquisador Odivaldo Costa Ferreira, portador do RG de nº 6.824.046 SSP-PA., acadêmico de pós-graduação do curso Interdisciplinar de Estudos Latino-Americano (IELA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), orientado pela professora Dra. Ângela Maria de Souza e co-orientado pelo professor Dr. Pedro Staevie no projeto de pesquisa intitulado **“REESCRITA DE NARRATIVAS DE UMA AMAZÔNIA INVENTADA: ação pedagógica para séries iniciais da comunidade quilombola de Abacatal”** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização de fotos e imagens e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Belém-Pa., 30 de Julho de 2017.

Odivaldo Costa Ferreira  
Pesquisador responsável pelo projeto

Ana Alice da Costa Silva  
Sujeito da Pesquisa

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu MARIA ALVES DA CONCEIÇÃO, paraense, brasileiro (a), membro comunitário da Comunidade Quilombola de Abacatal, localizada no município de Ananindeua, região metropolitana de Belém, capital do Estado do Pará, na Amazônia brasileira, portador (a) do RG de nº: 3653706 SSP-PA., depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, o pesquisador Odivaldo Costa Ferreira, portador do RG de nº 6.824.046 SSP-PA., acadêmico de pós-graduação do curso Interdisciplinar de Estudos Latino-Americano (IELA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), orientado pela professora Dra. Ângela Maria de Souza e co-orientado pelo professor Dr. Pedro Staevie no projeto de pesquisa intitulado “**REESCRITA DE NARRATIVAS DE UMA AMAZÔNIA INVENTADA: ação pedagógica para séries iniciais da comunidade quilombola de Abacatal**” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização de fotos e imagens e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Belém-Pa., 30 de Julho de 2017.



\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável pelo projeto

NÃO ALFABETIZADA  
\_\_\_\_\_  
Sujeito da Pesquisa



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu MARIA APARECIDA SEABRA, paraense, brasileiro (a), membro comunitário da Comunidade Quilombola de Abacatal, localizada no município de Ananindeua, região metropolitana de Belém, capital do Estado do Pará, na Amazônia brasileira, portador (a) do RG de nº: 3323661 SSP-PA., depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, o pesquisador Odivaldo Costa Ferreira, portador do RG de nº 6.824.046 SSP-PA., acadêmico de pós-graduação do curso Interdisciplinar de Estudos Latino-Americano (IELA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), orientado pela professora Dra. Ângela Maria de Souza e co-orientado pelo professor Dr. Pedro Staevie no projeto de pesquisa intitulado “**REESCRITA DE NARRATIVAS DE UMA AMAZÔNIA INVENTADA: ação pedagógica para séries iniciais da comunidade quilombola de Abacatal**” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização de fotos e imagens e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Belém-Pa., 30 de julho de 2017.

  
\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável pelo projeto

Maria Aparecida Seabra  
Sujeito da Pesquisa

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu MARIA DO REMÉDIO DA C. CARDOSO, paraense, brasileiro (a), membro comunitário da Comunidade Quilombola de Abacatal, localizada no município de Ananindeua, região metropolitana de Belém, capital do Estado do Pará, na Amazônia brasileira, portador (a) do RG de nº: 3265282 SSP-PA., depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, o pesquisador Odivaldo Costa Ferreira, portador do RG de nº 6.824.046 SSP-PA., acadêmico de pós-graduação do curso Interdisciplinar de Estudos Latino-Americano (IELA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), orientado pela professora Dra. Ângela Maria de Souza e co-orientado pelo professor Dr. Pedro Staevie no projeto de pesquisa intitulado “**REESCRITA DE NARRATIVAS DE UMA AMAZÔNIA INVENTADA: ação pedagógica para séries iniciais da comunidade quilombola de Abacatal**” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização de fotos e imagens e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Belém-Pa., 30 de Julho de 2017.



Pesquisador responsável pelo projeto

Maria do Remédio Cardoso  
Sujeito da Pesquisa

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu MARIA SANTANA DA COSTA BRABOSA, paraense, brasileiro (a), membro comunitário da Comunidade Quilombola de Abacatal, localizada no município de Ananindeua, região metropolitana de Belém, capital do Estado do Pará, na Amazônia brasileira, portador (a) do RG de nº: 1672801 SSP-PA., depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, o pesquisador Odivaldo Costa Ferreira, portador do RG de nº 6.824.046 SSP-PA., acadêmico de pós-graduação do curso Interdisciplinar de Estudos Latino-Americano (IELA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), orientado pela professora Dra. Ângela Maria de Souza e co-orientado pelo professor Dr. Pedro Staevie no projeto de pesquisa intitulado **“REESCRITA DE NARRATIVAS DE UMA AMAZÔNIA INVENTADA: ação pedagógica para séries iniciais da comunidade quilombola de Abacatal”** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização de fotos e imagens e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Belém-Pa., 30 de julho de 2017.

  
\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável pelo projeto

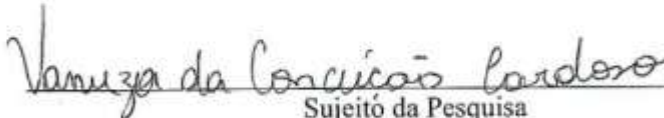
  
\_\_\_\_\_  
Sujeito da Pesquisa

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu VANUZA DA CONCEIÇÃO CARBOSO, paraense, brasileiro (a), membro comunitário da Comunidade Quilombola de Abacatal, localizada no município de Ananindeua, região metropolitana de Belém, capital do Estado do Pará, na Amazônia brasileira, portador (a) do RG de nº: 3265250 SSP-PA., depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, o pesquisador Odivaldo Costa Ferreira, portador do RG de nº 6.824.046 SSP-PA., acadêmico de pós-graduação do curso Interdisciplinar de Estudos Latino-Americano (IELA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), orientado pela professora Dra. Ângela Maria de Souza e co-orientado pelo professor Dr. Pedro Staevie no projeto de pesquisa intitulado **“REESCRITA DE NARRATIVAS DE UMA AMAZÔNIA INVENTADA: ação pedagógica para séries iniciais da comunidade quilombola de Abacatal”** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização de fotos e imagens e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Belém-Pa., 20 de agosto de 2017.

  
\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável pelo projeto

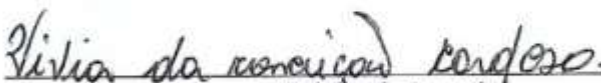
  
\_\_\_\_\_  
Sujeito da Pesquisa

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu VIVIA DA CONCEIÇÃO CARDOSO, paraense, brasileiro (a), membro comunitário da Comunidade Quilombola de Abacatal, localizada no município de Ananindeua, região metropolitana de Belém, capital do Estado do Pará, na Amazônia brasileira, portador (a) do RG de nº: 3932232 SSP-PA., depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, o pesquisador Odivaldo Costa Ferreira, portador do RG de nº 6.824.046 SSP-PA., acadêmico de pós-graduação do curso Interdisciplinar de Estudos Latino-Americano (IELA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), orientado pela professora Dra. Ângela Maria de Souza e co-orientado pelo professor Dr. Pedro Staevie no projeto de pesquisa intitulado “**REESCRITA DE NARRATIVAS DE UMA AMAZÔNIA INVENTADA: ação pedagógica para séries iniciais da comunidade quilombola de Abacatal**” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização de fotos e imagens e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Belém-Pa., 30 de agosto de 2017.


  
\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável pelo projeto

  
\_\_\_\_\_  
Sujeito da Pesquisa

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu TAMIRIS CARDOSO TEIXEIRA, paraense, brasileiro (a), membro comunitário da Comunidade Quilombola de Abacatal, localizada no município de Ananindeua, região metropolitana de Belém, capital do Estado do Pará, na Amazônia brasileira, portador (a) do RG de nº: 73 121 119 SSP-PA., depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, o pesquisador Odivaldo Costa Ferreira, portador do RG de nº 6.824.046 SSP-PA., acadêmico de pós-graduação do curso Interdisciplinar de Estudos Latino-Americano (IELA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), orientado pela professora Dra. Ângela Maria de Souza e co-orientado pelo professor Dr. Pedro Staevie no projeto de pesquisa intitulado “**REESCRITA DE NARRATIVAS DE UMA AMAZÔNIA INVENTADA: ação pedagógica para séries iniciais da comunidade quilombola de Abacatal**” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização de fotos e imagens e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Belém-Pa., 30 de julho de 2017.

  
\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável pelo projeto

  
\_\_\_\_\_  
Sujeito da Pesquisa

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu RAIMUNDO NONATO CARDOSO, paraense, brasileiro (a), membro comunitário da Comunidade Quilombola de Abacatal, localizada no município de Ananindeua, região metropolitana de Belém, capital do Estado do Pará, na Amazônia brasileira, portador (a) do RG de nº: 2055361 SSP-PA., depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, o pesquisador Odivaldo Costa Ferreira, portador do RG de nº 6.824.046 SSP-PA., acadêmico de pós-graduação do curso Interdisciplinar de Estudos Latino-Americano (IELA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), orientado pela professora Dra. Ângela Maria de Souza e co-orientado pelo professor Dr. Pedro Staeve no projeto de pesquisa intitulado **“REESCRITA DE NARRATIVAS DE UMA AMAZÔNIA INVENTADA: ação pedagógica para séries iniciais da comunidade quilombola de Abacatal”** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização de fotos e imagens e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Belém-Pa., 20 de agosto de 2017.

  
\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável pelo projeto

  
\_\_\_\_\_  
Sujeito da Pesquisa