



# Experiências de “Escola[s]” que educam a infância em comunidade quilombola na Amazônia Paraense

## Experiences of “School[s]” that educate childhood in a quilombola community in the Amazon of Pará

*Ellen Rodrigues da Silva Miranda*

 <http://orcid.org/0000-0002-2030-463X>  
Universidade Federal do Pará  
ellenrodrigues.slp@gmail.com

*Doriedson do Socorro Rodrigues*

 <http://orcid.org/0000-0002-5120-2484>  
Universidade Federal do Pará  
doriedson@ufpa.br

**DOI: 10.22481/odeere.v5i9.6620**

**RESUMO:** O texto apresenta alguns resultados de pesquisa de mestrado sobre educação quilombola e busca responder como a(s) “escola(s)” presentes na comunidade quilombola Tambaí-Açu, Mocajuba/PA, educam as crianças entre as reproduções ampliadas da vida e as reproduções ampliadas do capital. Trata-se de investigação qualitativa, como base no materialismo histórico-dialético, obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas. Ao se fazer análise de conteúdo, compreendeu-se que, embora haja diversas formas de saberes

nos chãos e terreiros da comunidade, como a floresta, os rios, as/os “encantados”, as/os pretos/as velhos/as, os mutirão, o “Quilombauê”, os movimentos sociais como a Associação Remanescente de Quilombo Tambaí-Açu – ACREQTA e, ainda, leis e diretrizes que dão base à Educação Quilombola no Brasil, o que tem prevalecido é o sentido “urbanocêntrico” em termos de educação escolar que desconsidera o espaço rural, suas diversidades, suas formas de aprender a ser, embora contraditoriamente a escola venha buscando a isso se contrapor por meio da integração de suas experiências quilombolas nos processos formativos, a partir de seus modos de se formar-produzir pelo trabalho no mutirão.

**Palavras-chave:** Experiências, Educação, Escolas, Infância Quilombola.

**ABSTRACT:** The text presents some results of a master's research on quilombola education and seeks to answer how the “school (s)” present in the quilombola community Tambaí-Açu, Mocajuba / PA, educate children between the extended reproductions of life and the expanded reproductions of capital. It is a qualitative investigation, based on historical-dialectical materialism, obtained from semi-structured interviews. When doing content analysis, it was understood that, although there are different forms of knowledge on the floors and grounds of the community, such as the forest, the rivers, the “enchanted”, the blacks / the old people, the mutirão, the “Quilombauê”, social movements such as the Remaining Association of Quilombo Tambaí-Açu - ACREQTA, and also laws and guidelines that support Quilombola Education in Brazil, what has prevailed is the “urbanocentric” sense in terms of school education that disregards the rural space, its diversities, its ways of learning to be, although, contradictorily, the school has sought to counter this through the integration of its quilombola experiences in the training processes, based on its ways of forming and producing through Labour in the collective effort.

**Keyword:** Experiences, Education, Schools, Quilombola Childhood.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho, de abordagem qualitativa ancorado no materialismo histórico-dialético, apresenta alguns achados de pesquisa de mestrado, pela Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), realizada na Comunidade Remanescente de Quilombo Tambaí-Açu, Mocajuba, Pará, que tratou sobre processos formativos de identidade, partindo-se do pressuposto de que, “Na sociedade capitalista, a relação antagônica entre Capital e Trabalho gera não apenas contradições existentes na sociedade, como determina a luta de classes sobre diferentes aspectos da vida social, inclusive no campo da educação” (FERRETTI, 2018, p. 39). Luta de classes que se dá também para além dos chãos da fábrica, ou seja, na vida (HARVEY, 2012), em outros chãos.

Assim, as análises que se apresentam versam sobre a unidade Trabalho-Educação, no sentido de se problematizar de que é por meio do ato educativo do trabalho que os sujeitos se formam, se educam e constroem cultura, devendo isso ser considerado nos processos formais de educação, como os presentes em territórios do campo, permeados por lutas e resistências às mediações de segunda ordem do capital<sup>1</sup>, que tentam homogeneizar as relações sociais, inclusive as que estão em chãos de comunidades tradicionais quilombolas.

O resultado central da pesquisa intitulada “Dos mutirões aos pimentais: a (re)construção das Identidades na contradição Trabalho-Capital, em comunidade quilombola no nordeste paraense”, ao concluir, conforme Claude Dubar (2005), que as identidades quilombolas se [re]constroem na construção de *si-outro*, configurada tanto em termos econômicos como culturais, sugeriu ainda reflexões sobre a Educação Escolar Quilombola, emergindo a necessidade de aprofundamento deste achado, a partir da compreensão do papel da[s] “escola[s]” na infância.

As Comunidades Quilombolas têm experienciado muitas transformações

---

<sup>1</sup> Compreende-se a tentativa do Capital em “[...]subordinar rigorosamente todas as funções de reprodução social – das relações de gênero e família até a produção material e a criação das obras de arte – à exigência absoluta de sua própria expansão, ou seja: de sua própria expansão constante e de sua reprodução expandida como sistema de mediação sociometabólico” (MÉSZÁROS, 2011, p. 118).

em suas formas de produzir a vida. Atravessadas pelas necessidades do capital, têm sido afetadas, com base em Lia Tiriba (2018), *a[s] reproduç[ões] ampliada[s]* da vida, pensadas no plural, compreendendo-se que estudar os povos tradicionais quilombolas, na contradição trabalho-capital, pressupõe que os mesmos são constituídos de heterogenias e não de homogenias, ou seja, homens e mulheres resultam da “[...] gama extraordinária de variações práticas e imaginadas pelas quais seres humanos se veem como capazes [...]”, segundo Raymond Willians (2011, p.59).

A esse respeito, entendemos que os movimentos de tentativa de homogeneização por parte do capital têm procurado transformar a própria cosmologia do “Bem Viver”, pensada por Alberto Acosta (2016), no cotidiano das comunidades quilombolas. Entretanto, esses povos tradicionais, mesmos atravessados pelos interesses do capital, têm resistido de diversas formas a esta lógica perversa, de maneira que, buscando proteger seus territórios, “[...] protegem suas crianças [...]”, como nos afirma Lea Tiriba (2018, p. 231), partindo-se do entendimento de que a terra e seus frutos não se constituem mercadorias, mas produtos a serem partilhados para o bem comum, sendo possível viver de forma não predadora, mas voltado para o bem viver (TIRIBA, 2018).

E nesse contexto do viver em prol do bem comum, o achado das “escolas” que educam os quilombolas tem nos permitido pensar que o “chão” da escola (sistemizada) presente na Comunidade Quilombola Tambaí-Açu não tem, nos dizeres de Tia Cecília<sup>2</sup> (87 anos, entrevista 8, “[...] produzido a comunidade [...]”); ou seja, a escola nos moldes “urbanocêntricos” tem sido o próprio “trabalho pro outro”, ao desconsiderar (salvo ações individuais de algumas professoras/es) a realidade dos “chãos” e “terreiros” de outras “escolas”, presentes na comunidade, como a floresta, os rios, os “encantados<sup>3</sup>”, as/os pretos/as velhos/as, os mutirões<sup>4</sup>,

---

<sup>2</sup> Ressalte-se que as mulheres e homens entrevistados nesta pesquisa (total de nove sujeitos) aceitaram que seus nomes completos fossem publicados, conforme termo de consentimento por eles assinados. Seus dizeres estão enumerados na ordem em que ocorreram as entrevistas.

<sup>3</sup> Trata-se de profetores da natureza (matas, rios, igarapés), materializados em cobras, botos (lendas do boto -rosa, preto), em aves (lenda da Matinta Perêra), “visage”, pedras, correnteza do rio, árvores, peixes, outros animais, amuletos, crendices, ervas medicinais, dentre outros. (Anotações de campo, 2018).

<sup>4</sup> Também chamado pelos quilombolas de muxirum, curvidado ou: “Putirum é uma forma de trabalho coletivo caracterizado pelo sistema de troca de dias; na região do Tocantins ganhou regras ritualizadas de antigos quilombos que tinham por finalidade celebrar e partilhar em grupos

o “Quilombauê<sup>5</sup>”, os movimentos sociais, como a Associação Remanescente de Quilombo Tambaí-Açu – ACREQTA.

A Educação Escolar para infância, presente em comunidades quilombolas, tem desconsiderado, conforme Wesley Matos e Benedito Eugenio (2019), os elementos das etnicidades destes povos de [...] mundo próprio, com formas peculiares de ver e sentir” (2019, p. 16, grifos nossos), reproduzindo, com isso, um mundo permeado de injustiça sócio-racial, conduzindo-nos a buscar respostas para como a(s) “escola(s)” presentes na comunidade quilombola Tambaí-Açu educam as crianças, entre as reproduções ampliadas da vida e as reproduções ampliadas do capital.

E a fim de responder tal problema, usamos, de acordo com Triviños (1987), revisão de literaturas científicas, anotações de campo e entrevistas semiestruturadas com quatro mulheres e três homens quilombolas, tratadas, conforme Bardin (1977), pela análise de conteúdo.

O texto encontra-se estruturado em duas seções, a saber: i) O trabalho educativo no contexto de luta e resistência de comunidades quilombolas - apresenta a relação trabalho e educação na constituição do ser negro/a quilombola, a Comunidade Quilombola Tambaí-açu e suas especificidades; ii) A[s] “Escola[s]” que educam a infância no Quilombo Tambaí-Açu, trazendo elementos de outras “escolas” que, “desemparedadas”, constroem outras formas de educação plena. Finalizamos o texto com algumas considerações, que pontuam questões para continuar pensando outras pesquisas.

## O TRABALHO EDUCATIVO NO CONTEXTO DE LUTA E RESISTÊNCIA DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Os processos de resistência e luta dos povos negros em relação de contradição com as travessias do Capital ocorrem de várias formas, desde o momento em que foram arrancados (obrigados, açoitados, explorados, reificados, estranhados) da África, até os dias atuais. No Brasil, desde do período escravista,

---

tarefas dos trabalhos das roças, principalmente as do plantio da roça de mandioca[.]” (PINTO, 2007, p.42)

<sup>5</sup> Grupo Cultural do Quilombo Tambaí-Açu – Mocajuba, Pará: Produzem música e dança de ritmo ancestral africano – Banguê e Samba de Cacete.

processos de contraposição ao estado de segregação, imposto pelo capital, são realizados por estes povos. Neste contexto, conforme Funes (2012), privados de liberdade por diversos aspectos, negros e negras, como ato de contraordem, fogem, lutam e (re)constroem os quilombos. Nos lugares em que foram destruídos, surgiram em outros com mais força, nas mais diversas formas, pois os quilombos, de acordo com Pinto (2001), nunca foram ou estiveram isolados.

Embora a assinatura da Lei Áurea (1888) tenha encaminhado a liberdade dos negros/negras, em termos concretos esta dita "liberdade" nunca foi de fato realizada, dado que os negros/negras no Brasil ainda vivem, de uma forma ou de outra, amarrados ao racismo construído pela sociedade escravista. Nesses termos, os negros e negras resistem, lutam. Há exatamente 100, após a assinatura desta lei, a partir da luta/resistência dos Movimentos Sociais Negros no Brasil, o reconhecimento legal dos territórios quilombolas foi finalmente instituído na Constituição de 1988, artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), conferindo direitos territoriais: "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (S.F., 2015, p. 159).

Assim como outras comunidades, Tambaí-Açu foi titulada (2009) como Território de Quilombo pelo ITERPA (Instituto de Terras do Pará), certificada e reconhecida (2012) pela Fundação Palmares, em um processo longo de reconhecimento de si (Comunidade) e do outro (Estado). Essa comunidade, com mais de um século de existência, faz parte de um conjunto de 10 (dez) Comunidades Quilombolas localizadas no município de Mocajuba/PA: Itabatinga, Mangabeira, Porto Grande, Santo Antonio de Viseu, São Benedito de Viseu, Uxizal, Vizânia, São José de Icatu, Bracinho do Icatu. Foi fundada pelo negro Luís Euzébio de Sousa que, após um tempo (fugindo), ao chegar por estas terras e ao procurar trabalho, conheceu Dona Benvinda Neves, pertencente a uma outra comunidade de Quilombo, chamada São José de Icatu, município de Mocajuba/PA. Tiveram seis filhos, dos quais apenas a caçula, Tia Cecília (87 anos), encontra-se entre nós (atualmente com 89 anos), sendo a partir desta que a história e memória da Comunidade têm sido repassadas e (re)construídas.

Os processos de povoamento das comunidades quilombolas<sup>6</sup> do município de Mocajuba (PA) possuem aspectos semelhantes, no que concerne à intenção de suas formações, tendo como bases teóricas: Salles (1988), Gomes (2006; 2015), Funes (2012), Pinto (2001, 2004, 2007, 2013), dentre outros, entendendo-se que a motivação que os levou a se organizarem em espaços-tempo<sup>7</sup> de difícil acesso tem uma razão comum: fugir da exploração dos senhores detentores de terras e/ou ilhas, que os mantinham em cárcere para o trabalho escravo e esconder-se na floresta fechada em busca da sobrevivência, como destaca Pinto (2001), no sentido de que esses quilombos são:

Frutos de fugas de negros (e negras) escravos, de localidade circunvizinha e até vilas da região do Baixo Tocantins, estudos da historiografia paraense têm encontrado indícios da formação de vários quilombos no Tocantins. Alguns foram destruídos, outros jamais foram descobertos. Os quilombolas, quando ameaçados, tanto pela reescravidão como pela sobrevivência, adentraram matas, rios e igarapés e, no interior da floresta, reproduziam novos mocambos, como ocorreu no Distrito de Juaba – município de Cametá, Mocajuba e Baião. (PINTO, 2001, p. 337).

Nesse sentido, análises produzidas graças a relatos dos moradores e moradoras mais velhas, como Tia Cecília, filha (caçula) dos fundadores da Comunidade Remanescente de Quilombo Tambaí-Açu, Luís Euzébio e Benvenida, nos ajudam a evidenciar a existência desta comunidade há mais de um século e de como essas comunidades quilombolas passaram a se (re)construir na região nordeste paraense.

Dessa forma, conforme registrado na fala de Elvira Neves Caldas (62 anos),

---

<sup>6</sup> Entendemos o termo quilombo a partir de O'Dwyer (2002), para o qual a categoria compreende "[...] grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio [...]", sendo a territorialidade definida a partir da "[...] sazonalização das atividades, sejam agrícolas, extrativistas ou outras, caracterizando diferentes formas de uso e ocupação dos elementos essenciais ao ecossistema, que tomam por base laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade" (O'DWYER, 2002, p 13-42).

<sup>7</sup> Com base em Tiriba (2012, p. 4), denominamos: "[...] espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente [...] aqueles espaços/tempos em que prevalecem as mediações de primeira ordem do capital, e que, coexistindo com o modo de produção capitalista, apresentam-se em diversas partes do mundo, entre elas nas comunidades onde habitam os povos originários latino-americanos". Portanto, compreendemos, espaço[s]-tempo[s], no plural, pois ambos são movimentos, tanto de se produzir para a vida como de se produzir para o sistema capitalista. Por serem movimentos e atravessados pelas mediações do capital, se reconstroem nas mediações de resistência e lutas [re]criadas, contraditoriamente neste mesmo mundo, operado a tornar inexistente experiências, que destoam do receituário capitalista de sociedade.

a construção da Comunidade Quilombola Tambaí-Açu se deu por meio de muito trabalho e esforço dos pioneiros Luís Euzébio de Sousa e Benvinda Caetana das Neves. Assim, baseada nos dizeres e fazeres da Tia Cecília, a quilombola Elvira Neves Caldas (Entrevista 2) nos disse que:

Essa minha tia Cecília, sempre ela contava... e essa minha vó, elas nos contava, como era esse Luís Euzébio, nosso avô... que foi ele quem abriu aí [onde atualmente está localizada a Igreja Católica na comunidade], que era uma mata virgem, não tinha abertura nenhuma aí. E aí foi que ele veio. Elas [tias] contam que ele veio fugido, né? Da época da escravatura. Ele veio num fundo de um barco. E ele varou pra í. E aí, ele nas andanças, não sei como, ele encontrou essa minha vó, que era do [quilombo] Icatú. E eles casaram e foi viver a vida deles. E fizeram essa abertura aí. E eles [pretas e pretos velhos] contavam, como eu sempre conto, que tudo dele era bruto. Ele [Luís Euzébio] era de negro mesmo. E eles dizem que ele era um negão. Ele era mão de pilão. Ele era tudo no bruto, como cabo de enxada e de machado. E ele que contava a história dele pros filhos. E eles [os filhos] foram descobrindo. E aí, com os tempos, com visitas de pessoas de fora de outras comunidades, e aí eles [pesquisadores] foram descobrindo, descobrindo e aí conseguiram fazer a comunidade remanescente, através desses estudos.

Nota-se que esse relato confirma o trecho referente ao documento de registro histórico da ACREQTA (2003, p. 1), ao afirmar que, “[...] diferente das demais comunidades quilombolas do município de Mocajuba (PA), a Comunidade Quilombola do Tambaí-Açu se originou bem distante da região das ilhas” [ribeirinha], numa região culturalmente denominada de *terra firme*. Entretanto, situa-se também nas margens de um rio secundário chamado Tambaí-Açu, apresentando dinâmica sócio-cultural e econômica com mediações também ribeirinhas.

Os relatos de Tia Cecília (entrevista 8) confirmam que a Comunidade Quilombola Tambaí-Açu foi fundada por seu pai, Luís Euzébio de Sousa, e seus amigos de viagem. Ao chegarem ao Vale do Tambaí-Açu, através do Rio Cairarí, Moju (PA), desceram do barco e passaram a procurar trabalho na região. Luís Euzébio de Sousa registrou, nas conversas com seus filhos, a exemplo de Tia Cecília (entrevista 8), que ele não fez a viagem até o lugar onde atualmente é a Comunidade Quilombola Tambaí-Açu sozinho, mas com outros homens (amigos), cujos nomes decorriam do seu lugar de origem – *Piauí, Pernambuco*, por exemplo. Tia Cecília (Entrevista 8) nos revelou que:

Era assim que era conhecido... eles se conheciam assim, uns aos outros. Eles foram parceiro de viagem no rumo daqui, na época que chegaram por aqui. Era o meu pai, conhecido por Piauí, o Antonio dos Santos, era o Pernambuco, tinha o Paraíba, e o velho Quintino. Mas tinha mais outros né? O Pernambuco fez casa dele aí. O Quintino fez aí e o Antonio dos Santos também fez aí. Fez num lugar mais aí a frente, eu não cheguei a conhecer lá, pois já foi mais longe. Ele foi embora mais lá pro Cairarí. Depois da chegada deles pra cá, o papai não se acostumou com o trabalho que era pra bandas da ilha né? E aí papai saiu a andar procurando morada e trabalho, andou, andou... e aí se meteu com a mamãe, que era do [Quilombo] Icatú. E aí moravam num lugar, eles contavam, chamado Olho d'água. Pra lá também, depois não se acostumou. Aqui era mata. E aí ele veio e abriu o lugar aqui pra fazer casa, e aí passaram morar aqui com a mamãe desde de muitos anos. Tiveram vários filhos e eu fui a última. Com o passar dos anos muitos anos, o papai morreu. Fiquemo só nós a mamãe e os irmãos. E aí os irmãos foram casando. Antes dele (Luis Euzébio) morrer já tinha casado Joaquina, já tinha casado a Valdirene. Casou porque já tinha arrumado companheiro. Já tinha saído, e aí só ficou nós em casa, eu a Raimunda, o José, e o Cecílio.

Desses relatos, entendemos que os povos quilombolas possuem história que ainda não foi, e talvez nunca seja revelada, pois muitas memórias *falecem* sem antes serem conhecidas. Tia Cecília (Entrevista 8), assim como as demais pretas velhas e pretos velhos, carrega em suas experiências da vida a história da formação das comunidades quilombolas da região nordeste paraense e, por isso, os experimentos da vida de ser quilombola se fundem com a história das trabalhadoras e trabalhadores, como Tia Cecília (Entrevista 8).

Nota-se que a Comunidade Quilombola Tambaí-Açu se encontra entre os municípios de Baião (PA) e Mocajuba (PA). No entanto, embora esteja entre esses territórios, é importante frisar que a comunidade se encontra, historicamente, como domínio territorial de Mocajuba. A localização geográfica pode ser observada no mapa (Figura 1), a seguir.



**Figura 1** – Localização da Área Quilombola de Tambaí-Açu – Pará

**Fonte:** Elaborado por Pereira<sup>8</sup> (2019).

Observa-se, na Figura 1, os limites municipais, a localização no estado do Pará da área Quilombola do Tambaí-Açu, Mocajuba (PA). A comunidade está a 20,6 km do espaço urbano de Mocajuba, sendo 6 km pela PA 151 (sentido Mocajuba-Baião) e mais 14 km de estrada de terra, vicinal, conhecida como Guariba, até a entrada que dá acesso ao Território Quilombola Tambaí-Açu.

E com base nesse contexto histórico, territorial, cultural e social, entendemos que a Comunidade Quilombola Tambaí-Açu tem realizado a (re)construção de suas identidades na mediação dos saberes sociais<sup>9</sup> resultantes da contradição

<sup>8</sup> Prof. Dr. Edir Augusto Dias Pereira (UFPA), geógrafo, coordenador do Laboratório Programa de Ordenamento Territorial e em Meio Ambiente (PROOTMA), do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8073664444803317>.

<sup>9</sup> A partir de Grzybowski (1986, p.50), consideramos o saber social como “[...] o conjunto de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações, para dar conta de seus interesses. Trata-se do saber parcial que serve para identificar e unificar uma classe social, lhe dar elementos para se inserir numa estrutura de relações sociais de produção e para avaliar a qualidade de tais relações, e, enfim, trata-se de um saber que serve de instrumento de organização e luta”.

Trabalho *versus* Capital, presentes na configuração entre o trabalho nos mutirões e trabalho nos pimentais, partindo-se da compreensão de que os saberes do trabalho, caracterizados de identidade quilombola, se entrecruzam na prática de trabalho socializado do mutirão, como culturas do trabalho que se (re)constroem no contexto das relações sociais de produção, na perspectiva de luta de classes.

Entendemos ainda que, a partir das materialidades objetivas e subjetivas dos sujeitos, as transformações nas reproduções ampliadas da vida, em face da contradição em relação às reproduções ampliadas do capital, ocorreram por meio do monocultivo intensivo da pimenta-do-reino, implantados por Japoneses a partir da década de 1970, no entorno da comunidade.

Dessa forma, compreendemos que a relação dialética entre aderência e resistências à tentativa de homogeneização da comunidade, já que alguns quilombolas trabalharam e ainda trabalham nestes pimentais, (re)criou experiências que possibilitaram, por conseguinte, um (re)criar identidades.

Assim, desde um passado de formação político-cultural, social e econômico, até o presente, os quilombos têm sido alvo de diversas tentativas de aniquilamento, tanto material quanto simbólico, constatamos um (re)construir-se no constante fazer-se quilombola, a partir das reproduções ampliadas da vida, ao unir forças para diminuir o dispêndio do trabalho que produz subsistência e valores que destoam das reproduções ampliadas do capital, caracterizadas pela produção em larga escala e divisão do trabalho, que nega experiências, presentes em comunidades tradicionais, produções comunitárias, associações, agroecológicas, economia e cultura popular.

Nesse constante aprender a ser, (re)constroem outras reais possibilidades de *viver bem*, como culturas do trabalho que se manifestam em experiências do mutirão quilombola, entendidas como resistência econômico cultural ao Capital. Nos encontros do grupo cultural Quilombauê, nas casas de farinha (chamadas de retiro), nos saberes repassados sobre as ervas medicinais, nas crenças do respeito aos tempos da floresta, dos rios, através das lendas, "encantados", crenças nos "Santos", bem como do espaço educativo da associação, delineiam as evidências das "escola[s]" que também educam a infância no Quilombo Tambaí-Açu, Mocajuba/PA.

## A[S] “ESCOLA[S]” QUE EDUCAM A INFÂNCIA NO QUILOMBO TAMBAÍ-AÇU

Os pretos e pretas velhas da Comunidade Quilombola Tambaí-Açu encaminham às crianças e à juventude o sentido do trabalho como prática de Viver Bem em comunidade. Os sujeitos (mulheres e homens) entrevistados apresentaram como se sentem quilombolas a partir da produção da vida, junto com seus pais. Todos lembraram a aprendizagem do mutirão, desde crianças, como trabalho que ajuda o outro, que ajuda quem está doente, que une forças, que (re)cria sentimentos de pertencimento, de animação, festividade, experiências que se (re)criam todos os dias, em cada criança e jovem quilombola.

É nesse sentido que a Professora quilombola Maria Ligiane Costa Pantoja (35 anos, Entrevista 9) nos apresenta o papel educativo dos mutirões, mostrando que aprendeu com seus pais o valor do trabalho, ao participar da prática com todos, em coletivo, em que a formação se realiza nas mediações com a natureza e com os outros homens e mulheres, entre adultos, jovens e crianças:

Eu cheguei a participar dos mutirões, mas como eu era muito *criança*, ainda, eu lembro só do plantio. A gente se juntava com outras crianças e nossos pais. A gente ia pra lá, pra roça, e aí o que a gente gostava de fazer lá, era quando ia uma mulher adulta na frente, ia semear as manivas e a gente ia cobrir. A gente gostava de cobrir o buraco. E aí quando a gente estava já próximo do cavador, e aí a gente metendo a maniva e cobrindo com a terra. E aí eles iam incentivando, animando e falando – bora meter a maniva! A gente (criança) ficava todo animado por ajudar a fazer aquele trabalho. A gente se animava, a gente ia com elas (mulheres) que ensemeavam. Era muito bom, a gente gostava muito. [...] Eu lembro também de fazer farinha no retiro, com a minha mãe (que ficara viúva bem jovem). A gente sofria, mas era junto, pois sozinho a gente não conseguia. Então tudo era junto...

Observa-se que as crianças e jovens participavam, e ainda participam, das atividades do mutirão, que se estende à festividade de estarem juntos fazendo as tarefas. Ao pensar na luta da mãe, a Professora quilombola Maria Ligiane Costa Pantoja lembra do sofrimento, ao ter ficado órfão de pai ainda criança, e do trabalho que ficou mais pesado. Entretanto, conseguem superar as dificuldades, conforme o dizer de Ananias Neves Caldas (65 anos, Entrevista 6), no “ajuntamento”, pois a união, que diminui a força de trabalho na roça, também diminui a carga das “perdas” da vida. Assim, as crianças se educam na *escola do*

*trabalho*, onde aprendem a habilidade do trabalho coletivo, que perpassa, conforme Pistrak (2018), pela habilidade de dirigir e pelo necessário obedecer quando for preciso. E nesse aprender a ser, compreendem na prática que, juntos, têm mais força para enfrentar qualquer obstáculo, constituindo-se experiências de trabalho-cultura (re)passadas de geração em geração, de acordo com THOMPSON (1998).

Nesse contexto, o mutirão não é só para a produção da roça, mas uma prática de *Bem Viver*, permeada de cultura. Nos mutirões há, no dizer do quilombola Raimundo Silva Neves (44, anos, entrevista, 4), “[...] a situação de ajudar o outro quando tá doente, porque nós que trabalhamos em comunidade a gente tem que olhar essa parte do nosso outro que tá doente [...]”, ou seja, o *eu-outro* que precisa estar mutuamente bem. Assim, nesse cuidar do outro, pensar no outro, preocupar-se com o outro, a cultura, como a resultante do banguê e samba-de-cacete, se (re)cria. O quilombola Raimundo Silva Neves (Entrevista 4), dotado de herança da musicalidade de seu povo, nos apresentou, dentre outras composições, a seguinte:

Forró da ilha, não me contento/Eu gosto de dançar/No banguê do centro (2x)/Ó vira meu bem no samba/Não chore que ele não vem/Mas ante tu dançar comigo/Que em toda vida eu te quero bem (2x)/Hora quem me mandou bater este samba/Pensava que não sabia (2x)/Se este samba fosse em casa/Esse samba amanhecia (2x)/Eu bato esse samba/Eu faço barulho/Até o dia arraiá (2x)/Eu canto com alegria/Na luz do dia/E do luar (2x)/(Grupo cultural de Banguê e Samba-de-cacete do Tambaí-Açu: Quilombauê)

Registramos que, todos demonstram, embora nem todos sejam membros do grupo “Quilombauê”, sentimento de pertença em relação ao grupo, pois é considerado patrimônio cultural da Comunidade Quilombola Tambaí-Açu. O “Grupo Cultural Quilombauê” é composto de 20 (vinte) membros, dentre os quais veteranos pretos velhos (homens e mulheres) e também jovens e crianças como forma de repassar os saberes da musicalidade quilombolas às novas gerações. Suas composições retratam, assim como em outros grupos de banguê e samba-de-cacete do nordeste paraense, a produção da vida, cantando no formato de duas, três vozes, que chamam de “dobrado”. As músicas são sobre a lida da roça, os relacionamentos, os seus amores e desamores, os momentos de dor, de partida

de entes queridos e, mais recente, músicas sobre as lutas do movimento social quilombola.

O quilombola Raimundo Silva Neves (Entrevista 4), membro do grupo “Quilombauê”, nos falou do banguê e samba-de-cacete como necessidade de continuar (re)criando a comunidade, pois é parte da história, permeada de ancestralidade africana. Assim como os demais sujeitos entrevistados (mulheres e homens), suas palavras registraram o ato de trabalho socializado do mutirão que “não tem fim”, que precisa do banguê para (re)fazer e que estão (o grupo Quilombauê), como nos disse, “[...] trabalhando para que volte às suas origens [...]”, ou seja, aos mutirões.

O mutirão, que não se finaliza no soar das sirenes, mas quando o trabalho de homens e mulheres (cavadores, semeadores e enche buracos), indica que “[...] todas as enxadas se encontraram e, no formato de cruz, parecem agradecer a Deus por finalizar mais um mutirão, é demais bonito ver este momento” (Raimundo Silva Neves, entrevista, 4). As enxadas, que simbolizam o fim, também simbolizam o novo início, pois assim que finalizam o mutirão já marcam ali mesmo o próximo; e a produção da vida continua no mutirão, prática de bem viver que resiste até os dias atuais e evidencia que ainda resistirá por muito tempo.

Os quilombolas do Tambaí-Açu são parte de um conjunto de povos quilombolas que, junto com outros povos e populações tradicionais, nos moldes descritos Cruz (2012) – indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu, ribeirinhos, peconheiros, pescadores artesanais, caiçaras, varjeiros, jangadeiros, marisqueiros, pantaneiros, catingueiros, vazanteiros, geraizeiros, chapadeiros, faxinais, sertanejos, caipiras, sitiante-campeiros, fundo de pastos, vaqueiros –, formam os povos que, de acordo com Lea Tiriba (2018, p. 232), “[...] habitam o Brasil nos dias atuais, cujos modos de vida, crenças, costumes, valores são distintos dos que são próprios do modelo capitalista hegemônico”. Neste sentido, ainda conforme Lea Tiriba:

A busca de inspiração nas filosofias de comunidades e povos se dá justamente pelo fato de organizarem a vida em conexão com os ciclos da natureza, em territórios específicos e através de modos de produção que estão orientados por princípios de reprodução da vida, não por princípios da reprodução de mercadorias. São populações que, mesmo habitando diferenciados meios

sociogeográficos, com diferenças marcantes entre seus modos de vida, estilos e modos próprios de expressão, têm suas vidas relacionadas à vivência da natureza, a modos de produção e manejos dos recursos naturais em equilíbrio com o ecossistema. Sejam agroextrativistas, grupos vinculados aos rios ou ao mar, grupos associados a ecossistemas específicos ou à agricultura ou à pecuária, a forte relação com o território se dá pelo fato de que ele é fonte de reprodução e de recursos materiais que asseguram a sobrevivência material, além de guardar a memória e materializar o sentimento de pertencimento. (2018, p. 232, 233)

Assim, com este sentimento de pertencimento que protege os territórios, protege-se também as crianças (TIRIBA, 2018). Trata-se de um proteger que requer luta e resistência, como nos disse Caldart (2007), para além da luta pelo direito à terra, mas também pela luta em manter-se na mesma plenamente, de acordo com Arroyo (2003). E nesse sentido, eis que os movimentos sociais também têm sido como “escolas” nesta aprendizagem da luta por direitos, numa direção oposta a princípios orientadores da educação formal que não buscam “[...] mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacional mais abrangentes [...]”, como a própria vida da comunidade, citando e parafrazeando Mészáros (2008, p. 59).

Desta forma, a luta-resistência histórica em termos da Educação Quilombola tem sido pauta de debate na Associação Remanescente de Quilombo Tambaí-Açu - ACREQTA. Compreendida como espaço-tempo educativo, a Educação Quilombola se tornou bandeira de luta constante do Movimento Nacional Negro/Quilombola. Logo, torna-se válido ressaltar que, em termos de povos do campo, a Educação Quilombola também é parte da luta pelos direitos à Educação do Campo, porém com especificidades, pois, conforme Gomes (2017, p.48), o movimento negro, diante do racismo estrutural na sociedade brasileira, busca nos processos formativos negar a história oficial, de maneira a contribuir “[...] para a construção de uma nova interpretação da trajetória dos negros no Brasil [...]”, sendo isso importante na “[...] distinção do Movimento Negro (e Quilombola) dos demais movimentos sociais e populares [...]” (grifos nossos).

Assim, as Comunidades Quilombolas e suas associações constroem possibilidades de pressionar o Estado, para além da luta pela terra e permanência em seus territórios, mas para o acesso à educação formal em integração com suas práticas sociais mais abrangentes, condição importante para o fortalecimento de

suas identidades e lutas. Compreende-se que o movimento negro/quilombola é crucial nesta luta, pois a luta por direitos é uma luta política, principalmente quando se considera que a educação escolar pública, “um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil, [...] foi e tem sido sistematicamente negado aos negros e às negras” (GOMES, 2017, p. 24, grifos nossos).

Nesse sentido, ao nos reportarmos à realidade dos povos do campo no Brasil e o processo histórico que envolvem as políticas públicas no Brasil e da luta dos movimentos sociais ao acesso à Educação do Campo, bem como à Educação Quilombola, é necessário entender que ambas, conforme Caldart (2007, p. 72), “[...] não se tratam de qualquer política pública”, pois:

[...] nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito ao público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública [...]. É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade Campo – Política Pública – Educação e desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade.

A Educação do Campo e a Educação Quilombola com suas especificidades, como políticas públicas, é uma visão, antes de tudo, de identidade de classe, pois a tríade Campo, Política Pública e Educação nos apresenta, em essência, que há uma luta anterior às políticas públicas no Brasil, que é a luta pela sobrevivência por meio do trabalho dos povos do campo, dentre os quais estão os homens e mulheres de comunidades quilombolas, como os de Tambaí-Açu, sendo que essa luta iniciou na disputa pela liberdade, pelo direito à terra, ou seja, à garantia vital de sobreviver no campo, viver da roça, produzir o próprio alimento por meio da agricultura familiar e viver em comunidade.

Suprida a necessidade do acesso-direito à terra, inicia-se uma nova luta: a da permanência na mesma. Com isso, constroem-se outras necessidades, de

acordo com Marx e Engels (1999, p. 32): “[...] o instrumento de satisfação já adquirido conduz a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico”. As novas necessidades para viver plenamente no campo conduzem aos debates sobre Educação; não qualquer educação, mas uma educação quilombola – do campo, com aspectos da luta, dos direitos, do reconhecimento de identidade, de política pública, e esta, por estar no campo do campo, se inter-relaciona a outras políticas. Para tanto, necessita estar vinculada a um projeto social de classe, o que vem ocorrendo nos últimos anos com a (re)construção da organização do Movimento Quilombola no município de Mocajuba/PA.

O campo de diversidade em que está inserida a Educação do Campo é composto por povos, como os Quilombolas, com bandeiras de lutas que também estão no campo de atuação da luta pela Educação do Campo, isto é, a luta pela Educação Quilombola. A partir da Constituição de 1988, dada a luta e reivindicação do Movimento Nacional Negro, os direitos dos quilombolas foram visibilizados, a partir do reconhecimento dos Remanescentes de Quilombo, dando-se base ao direito de regularização de seus territórios (HAGE, 2013).

Esse marco da CF 1988 levou o Movimento a outras lutas, ou seja, à luta pelo acesso às políticas públicas para quilombolas. Algumas dessas lutas avançaram e conseguiram, entre outras coisas, que leis e decretos de direito fossem legitimados, porém, como de “costume”, o Brasil tem uma tradição em tentar garantir os direitos por meio de leis; entretanto, sabe-se que somente leis e decretos não produzem prática, de maneira que, visando manter viva a pressão, as bandeiras de luta dos movimentos sociais se tornaram constantes e

Recolocam a ética nas dimensões mais radicais da convivência humana, no destino da riqueza socialmente produzida, na função social da terra, na denúncia da imoralidade das condições inumanas, na miséria, na exploração, nos assassinatos impunes, no desrespeito à vida, às mulheres, aos negros (*e negras quilombolas, indígenas, os mais diversos povos do campo*), na exploração até da infância, no desenraizamento, na pobreza e injustiça...

Aí nessas radicalidades da experiência humana os movimentos sociais repõem a ética e a moralidade ausentes no pensamento político social. E pedagógico também. Eles reeducam os indivíduos, os grupos e a sociedade. Mostram a urgência do reencontro da pedagogia com essas dimensões éticas tão determinantes nas possibilidades de formação e humanização, inclusive da infância popular que conduzimos como educadores.



Nos processos educativos há um misto explosivo de condições objetivas, de crenças, valores, culturas, memórias, identidades, subjetividades, emoções, rituais, símbolos, comemorações... que se dão de maneira privilegiada nos movimentos sociais (ARROYO, 2003, p. 42-43, grifos nosos)

A ACREQTA e a Educação Quilombola têm-se tornado, portanto, um campo de atuação importante para a resistência da comunidade aos moldes urbano-homogeneizante da Educação Escolar. A Escola Municipal Quilombola de Ensino Infantil e Fundamental Luís Euzébio de Sousa, nas pessoas de suas professoras e professores (que são da própria comunidade), bem como nos demais funcionários, tem sido resistente ao modelo urbano de Educação, personificado no próprio “trabalho pro outro” como nos disse Tia Cecília que, “não produz a comunidade”, procurando (re)construir a história da Educação da Comunidade Quilombola Tambaí-Açu por meio de sua matriz histórica, cultural e social.

Dessa forma, reconhecendo o papel do Movimento Social Negro/Quilombola, ao lutarem pela (re)construção da Educação Quilombola, instituindo suas diretrizes a partir da resolução Conselho Nacional de Educação CNE 08/2012, bem como através das leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008, que dispõem sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas de todo o país, os/as professores/as da EMEIF Quilombola Luís Euzébio de Sousa, por iniciativa própria, ou seja, sem encaminhamento e coordenação dos sistemas de educação escolar local, vêm [re]construindo seus processos formativos, de forma a considerar as especificidades da Comunidade Quilombola Tambaí-Açu, Mocajuba (PA).

E sobre essa Escola da Comunidade, fundada por Luís Euzébio de Sousa (1936), destaque-se que funcionava na sala de sua casa, sendo reconhecida pelo Estado na década de 1940, em sua homenagem chamada por Escola Municipal Quilombola Luís Euzébio de Sousa, sendo administrada pelo município de Mocajuba/PA a partir de 1983, constituindo-se esse contexto histórico como parte da matriz de lutas pela educação da Comunidade. Segundo Tia Cecília (Entrevista,8), que estudou nesta escola, fundada por seu pai, que trouxe a professora por conta própria, “[...]dona Pietra veio pra mode a gente estudar, papai arrumou a casa dela aí e passou a morar na comunidade”. Seu pai tinha

muita preocupação com a educação deles (filhos de Luis Euzébio de Sousa) nos disse Tia Cecília. Dessa maneira, as primeiras crianças da comunidade foram educadas na escola da própria comunidade com a professora Pietra (*in memoria*).

Tia Cecília é a matriarca da Comunidade Quilombola Tambaí, preta velha, carrega a memória viva de suas raízes, em seus relatos faz questão de dizer que “[...] não se renega, pois é filha de preto trabalhador [...]” e tem exercido com liderança seu papel histórico de repassar aos mais novos as experiências de quilombo.

Com isso, a professora quilombola Maria Ligiane Rocha Pantoja (Entrevista 9) nos relatou que a história da Comunidade é levada a sério na Escola e sempre tem atividade sobre os temas que abordam o trabalho, a cultura, os valores, memória dos pretos e pretas velhas da comunidade, os costumes, os saberes, pois compreende a importância do falar sobre a comunidade. Como a mesma relatou, dentre os diversos saberes, tem sido crucial falar sobre a importância dos mutirões, porque eles foram e “[...] são uma necessidade [...]”, havendo tempo-espço para orientar as crianças sobre o mutirão, bem como realizando-o, em um processo formativo de unidade teórico-prática: “[...] a gente conversa em sala de aula sobre o mutirão, a gente orienta as crianças sobre o mutirão e, na prática, a gente faz o mutirão com as crianças duas vezes aqui na comunidade [...]”.

Trata-se de atividade envolvendo adultos, pais e mães, e as crianças, sendo chamada “[...] toda a comunidade para este momento [...], embora alguns pais e mães, muitas vezes, possam não poder participar, dada a realização de outras sociabilidades de trabalho em execução no mesmo tempo-espço das atividades escolares do mutirão. Mas, no dizer da professora quilombola Maria Ligiane Rocha Pantoja:

Quando chega esta época, a gente trabalha o tema na escola, a gente conta a história para elas [crianças] porque mudou, e como é importante o coletivo. Assim, a gente também já trabalha o banguê, por exemplo. Em 2017, fizemos todo uma memória sobre o banguê, principalmente no mês de novembro, o mês da consciência negra. Inclusive, tem crianças daqui, que já tocam o banguê com os mais velhos.

Percebe-se, na fala da professora quilombola Maria Ligiane Rocha Pantoja (Entrevista 9), a importância do pertencimento, no fazer(-se) da escola. A

experiência da educação escolar na Comunidade Quilombola Tambaí-Açu tem-se tornado diferencial, a partir da participação e mobilização dos professores que são da própria comunidade. A estes têm-se considerado a identidade com o povo quilombola, aspecto fundamental para a construção da educação que defende o projeto de sociedade da comunidade, ou seja, o projeto de (re)construção da(s) identidade(s) quilombola, pois, a partir de Tiriba (2018), entendemos, para os propósitos dessas análises, que

[...] Suas formas de organização econômico - (*cultural*) produtiva são fundadas em relações de parentesco e os produtos do trabalho não tem como destino principal o mercado capitalista, mas a subsistência do grupo e manutenção das práticas sociais, festas, rituais. São mais horizontais as relações sociais porque o sentido do trabalho é o de suprir as necessidades do coletivo, não dos indivíduos. É neste sentido que a adjetivação de “tradicionais” não se refere a um padrão anterior ou inferior ao modelo de desenvolvimento socioeconômico hegemônico, mas tem o sentido de alternativa a ele. (TIRIBA, 2018, p. 233, grifo nosso)

Dessa forma, percebe-se que a luta quilombola está além do direito pela terra, isto é, não perpassa apenas pelo título da terra, mas por outros direitos. Para a permanência da classe trabalhadora do campo no campo, a luta dos movimentos sociais tem-nos sido educativa, ou seja, como nos faz pensar Arroyo (2003, p. 5): “[...] o aprendizado dos direitos vem das lutas por essa base material. Por sua humanização. [...] A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana”.

Esta constatação de que a luta está além da terra, ou seja, pela permanência nela, vale-se da história dos movimentos sociais do campo, assim como o Movimento Quilombola, que vem ocupando espaço nos debates, que viabilizam as políticas públicas direcionadas a quem realmente precisa. Políticas públicas para quem o nosso país e a nossa história possui uma triste dívida social, para com os povos negros, remanescentes da luta pela liberdade, da luta pela sobrevivência, ou seja, os quilombolas brasileiros que, para se ter acesso a algum direito, precisam ir à luta pela garantia da lei, pela prática da lei. O povo quilombola, parafraseando a letra da música “Comida” (TITÃS, 1987)<sup>10</sup>, não quer só comida, quer terra, comida, saúde, moradia, educação de qualidade, etc.

<sup>10</sup> Álbum: “84-94 – Um” (1987).

A Educação Escolar Quilombola, que desde de 2012, através da resolução 08 do Conselho Nacional de Educação, em suas diretrizes, pressupõe que se [re]construa através da identidade quilombola presente nos diversos “chãos” e “terreiros” quilombolas do Brasil, portanto, “escolas” quilombolas, também pressupõe a “pré-escola” quilombola, isto é, a educação na infância, das memórias dos pretos e pretas velhas às imaginações e visões de mundo das crianças, que precisam ser respeitadas e, conforme Lea Tiriba (2018, p. 233), “[...] entendidas não como seres que sabem menos, mas que sabem ‘outras coisas’, seres que têm visão própria de mundo”, e que, portanto, contribuem com a [re]construção deste mundo de identidades próprias, daí a necessidade de (des)emparedá-las, já que

[...] O emparedamento quebra a possibilidade de brincar e de aprender – na mata, na praia, (nos rios) no pátio escolar – os mistérios do encontro do mais íntimo com a diversidade de modos de expressão da natureza em conexão plena. (TIRIBA, 2018, p. 230, grifos nossos)

As crianças são livres e, como tais, precisam de uma escola que respeite essa condição, por isso “pré-escola”, pois a escola que aqui se trata não é a escola que aprisiona, impõe limites, impossibilita crescer juntos em razão da hierarquia “do que sabe mais” para “o que sabe menos”. Neste sentido, os mutirões em suas diversas formas ensinam muito as crianças, pois lá, como escola “(des)emparedada”, o sentido do aprender com o outro é pleno. Fixa na memória com sentimento de ternura que só as crianças possuem, mas se mantém nas lembranças mesmo daqueles que se “adultizam”.

Desemparedados, brincando livremente somos parte do ciclo do tempo porque passado, presente e futuro estão vivos em nós o tempo todo, a continuidade está sempre presente, somos a vida que ontem foi, que hoje é, que um dia será... Esse é o sentido de liberdade, esse é o sentimento de espécie a que o desemparedamento conduz. Sentido e sentimento que se compõe como felicidade da consciência de si, terreno fértil à proximidade, à solidariedade, ao prazer que proporciona o direito do outro desfrutar o prazer que eu desfruto. Terreno fértil à consciência de classe, de etnia, de gênero, de crença, porque incluem o outro! (TIRIBA, 2018, p. 230,231)

Sentimentos, por exemplo, em que se aprende na “escola” do mutirão,

trabalho que produz para além da roça, ou seja, produz valores como amizade. Nossas crianças, inclusive as que estão dentro de nós, têm muito a nos ensinar. Portanto, façamos o exercício de desemparedar-se e aprender a ser o melhor de nós, coletivamente.

#### PARA CONTINUAR PENSANDO...

As análises indicam, ao procurar responder à questão de como as “escolas” presentes na Comunidade Quilombola Tambaí-Açu educam as crianças entre as reproduções ampliadas da vida e as reproduções ampliadas do capital, que embora haja diversas formas de saberes na comunidade e ainda leis e diretrizes que dão base a Educação Quilombola no Brasil, o que tem prevalecido, salvo algumas atitudes de professores/as, é o sentido “urbanocêntrico”, ou seja, conteudista, seriado de aprendizagem que desconsidera o espaço rural, suas diversidades, suas formas de aprender a ser, como fim único de expulsar os povos do campo de seu campo e dar vez ao latifúndio, agronegócio. Escola (sistemizada) que, no dizer de Tia Cecília, é o próprio “trabalho pro outro” que “não produz a comunidade”. Todavia, destacamos, concorre, contraditoriamente, a luta de professores para que a formação escolar se integre com práticas educativas mais abrangentes, como as decorrentes do formar-produzir pelo mutirão e suas interrelações.

E nesse sentido, a luta pela implementação, de fato, das políticas públicas no campo perpassa, pelo que nos disse a Professora quilombola Maria Ligiane Costa Pantoja (Entrevista 9), pela “necessidade do mutirão”, isto é, do sentido educativo do trabalho socializado, bem como da auto-organização (PISTRAK, 2018) que as comunidades quilombolas já possuem como experiência, de forma a ser base da união de forças, organização dos movimentos sociais, pois a consciência de ser e estar no mundo dos povos do campo, assim como os quilombolas, foi e é condição essencial de transformação da realidade.

E essa perspectiva do sentido educativo do trabalho socializado, nos conduz a continuar pensando-fazendo-pensando a educação “desemparedada”. Em tempos estranhos como estamos experienciando, em que a escola sistemizada caminha para sua fase conteudista ao extremo, ousemos

pensar-fazer-pensar a “pré-escola” como “escola” que não aprisiona, mas educa plenamente sem necessariamente precisar estar dentro das muralhas da “escola”; ousemos ser professoras e professores em outros “chãos”, “terreiros”, “trapiches”, (re)descobrir outros “professores” (roceiros, pescadores, agricultores, dentre outros) nestes espaços-tempos de ser. Nossas crianças quilombolas precisam “ser entendidas e/ou pensadas em seus contextos[...], pois estão umbilicalmente interligados” (MATOS; EUGENIO, 2019, p. 39).

E nessa perspectiva, a Universidade deve considerar mais ainda estes “outros sujeitos, com outras pedagogias” (ARROYO, 2012) – Pedagogia Quilombola. Acreditamos ser possível a construção de outra educação, para um outro mundo, para além do capital (MÉSZÁROS, 2008). Assim, para continuar pensando outras pesquisas, finalizamos com perguntas: Por onde começar? Pela transformação da Universidade? Pesquisas? Formação de Professores? Pela construção de novos cursos? Pedagogias? O que temos a aprender? O que podemos fazer? Podemos aprender com as crianças? Escutá-las? Como considerá-las como seres que também sabem? O que pensam os professores? Sentem? Como Reagem?

## REFERENCIAS

ACREQTA – Associação da Comunidade Remanescente de Quilombo São Luis de TambaíAçu. **Relato Histórico, Econômico, Social e Cultural do Quilombo de Tambaí-Açu Mocajuba**. Mocajuba, PA, 2003. Mimeo.

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: Uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução: Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.

ARROYO, Miguel G. Pedagogia em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos Sociais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p 28-49, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Vozes: Petrópolis, RJ, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Resolução Nacional 08/2012, de 20 de novembro de 2012, Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Conselho Nacional de Educação (CNE)** – Câmara de Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 11 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. 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”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 11 out. 2018.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarisse Aparecida dos (org.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília, DF: MDA, 2007. p. 67-86.

CIAVATTA, Maria. A historicidade do conceito de Experiência. In: MAGALHÃES, Lívia Diana R.; TIRIBA, Lia. **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2018.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 594-600.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 24 nov. 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classes. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.14 n. 40. jan./abr.2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782009000100014>

FUNES, Eurípedes A. Nasci nas matas, nunca tive senhor. História e memória dos mocambos do baixo Amazonas. In: REIS, João; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

GRZYBOWSKI, Candido. **Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural**. Contexto & Educação, UNIJUI, ano 1, n 4, out/dez. 1986.

GOMES, Flávio dos Santos. Nos labirintos dos rios, furos e igarapés: camponeses negros, memória e pós-emancipação na Amazônia, c. XIX e XX. **História Unisinos**, set./dez.2006.Disponívelem:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000124&pid=S0002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000124&pid=S0002). Acesso em: 1 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Mocambos e Quilombos** – Uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro Educador** – Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej e Maria Bárbara da Costa Cardoso. Educação do campo na Amazônia: Interfaces com a educação quilombola. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 425-438, jul./dez. 2013.



HARVEY, D. **Rebel cities: from the right to the city to the urban revolution**. London; New York: Verso, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. Edição Ridendo Castigat Moraes. [s.l.]: Rocket, 1999. E-book. Disponível em: <http://www.jahr.org>. Acesso em: 15 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Manifesto Comunista**. Edição Osvaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATOS, Wesley S. de, Benedito Eugenio. **Etnicidades e Infâncias Quilombolas**. Curitiba: CRV, 2019.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. Campinas, SP: Ed. Unicamp; São Paulo: Boitempo, 2002/2011.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do Capital**. Tradução: Isa Tavares. 2ª.ed. Boitempo, São Paulo, 2008.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Quilombos: Identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV; Associação Brasileira de Antropologia - ABA, 2002.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Escravidão, fuga e a memória de quilombos na região do Tocantins**. São Paulo: PUC-SP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Nas Veredas da sobrevivência: memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos**. Belém: Paka-Tatu, 2004.

\_\_\_\_\_. **Memória, oralidade, danças, cantorias e rituais em um povoado amazônico**. Cametá, PA: BCMP, 2007.

\_\_\_\_\_. Samba-de-cacete: ecos de tambores africanos na Amazônia Tocantina. In: **Tambores e Batuques**: Sonora Brasil/Circuito 2013-2014. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2013. p. 28-37.

PISTRACK, Moisey Mikhaylovick (1888-1940). **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução: Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará**: sob o regime da escravidão. 2. ed. Belém: Secretaria de Estado da Cultura; Fundação Cultural do Pará "Tancredo Neves", 1988.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: Do pensamento único a Consciência Universal. 6. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2001.

SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil [1988]**. Brasília, DF: Editora do Senado Federal, 2015.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica do pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. V.1.

\_\_\_\_\_. **Costumes em Comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TIRIBA, Lea. **Pré-escola popular: buscando caminhos, ontem e hoje**. São Paulo: Cortez, 2018.

TIRIBA, Lia. Reprodução ampliada da vida: o que ela não é, parece ser e pode vir a ser. **Otra Economía**, vol. 11, n. 20, p. 54-87, julio-diciembre. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução as pesquisas em ciências sociais**: A pesquisa

qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VENDRAMINI, Célia Regina; TIRIBA, Lia. Classe, cultura, e experiência, na Obra de E. P. Thompson: Contribuições à pesquisa em educação. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 55, p. 54-72, mar. 2014. ISSN: 1676-2584. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v14i55.8640461>

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

**Ellen Rodrigues da Silva Miranda:** Professora da Educação Básica. Mestra em Educação e Cultura – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA/CUNTINS - 2019). Doutoranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA – 2020). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPE/UFPA).

**Doriedson do Socorro Rodrigues:** Doutor em Educação. Docente da Universidade Federal do Pará, Campus universitário do Tocantins/Cametá. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPE/UFPA). Membro do Grupo de Pesquisa História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (GPHLRA/UFPA).



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**Artigo recebido para publicação em:** 01 de maio de 2020.

**Artigo aprovado para publicação em:** 29 de maio de 2020.