



Serviço Público Federal  
Universidade Federal do Pará  
Campus Universitário do Tocantins/Cametá  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura  
Mestrado Acadêmico em Educação e Cultura

**ALICE MOREIRA DE SOUZA SOBRINHO**

**NARRATIVAS MUPIENSES: UM ESTUDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE  
ACESSO A EDUCAÇÃO NA VILA DA COMUNIDADE NEGRA DO TORRÃO-MUPI  
EM CAMETÁ/PA**

CAMETÁ/PA  
2019

**ALICE MOREIRA DE SOUZA SOBRINHO**

**NARRATIVAS MUPIENSES: UM ESTUDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE  
ACESSO A EDUCAÇÃO NA VILA DA COMUNIDADE NEGRA DO TORRÃO-MUPI  
EM CAMETÁ/PA**

CAMETÁ/PA  
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecido: pelo(a) autor(a)

---

S677n Sobrinho, Alice Moreira de Souza  
NARRATIVAS MUPIENSES: : UM ESTUDO SOBRE AS  
ESTRATEGIAS DE ACESSO A EDUCAÇÃO NA  
COMUNIDADE NEGRA DO TORRÃO MUPI EM CAMETÁ/PA  
/ Alice Moreira de Souza Sobrinho. — 2019.  
135 f. : il. color.

Orientador(a): Prof.ª Dra. Vilma Aparecida de Pinho  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em  
Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá,  
Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

1. Educação do Negro . 2. Narrativas Mupienses . 3.  
Estratégias Educacionais. I. Título.

---

CDD 370.115

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre em Educação e cultura ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará.  
Área de Concentração: Educação, Cultura e Linguagem.

Data da Aprovação: 21 de maio de 2019

Banca Examinadora

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Vilma Aparecida de Pinho – Presidente/orientadora / PPGEDUC/UFPA

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Luís Fernando Cardoso e Cardoso – Membro Externo/PPCS/UFPA

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos - Membro Externo/PPGE/UFMT

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Luís Augusto Pinheiro Leal - Membro Interno/ PPGEDUC/UFPA

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Francilene de Aguiar Parente - Membro Suplente/PPGEDUC/UFPA

*Dedico essa pesquisa á duas grandes mulheres, que para mim são hilárias em suas peculiaridades, incomensuráveis em sabedoria.*

*In memoriam*

*Á minha saudosa mãe Luiza Braga, você me deixou o maior bem de todos, A paixão pela educação.*

*Á minha irritante e amada irmã Telma Braga.*

*Obrigada por serem minhas maiores mestras. Vocês são parte constituintes de meu passado, presente e futuro. Amo vocês!*

## AGRADECIMENTOS

À todos os que me constituem.

Primeiramente digo obrigada ao Deus de meus antepassados, ao Deus de minha mãe, ao meu Deus, por ter me segurado, provido e nunca ter me desamparado, por me amar incondicionalmente e me honrar, por ter mudado o rumo da minha história por ter aplainado meus caminhos.

A você meu amor, minha eterna companheira Pâmela Paula Souza Neri. Foi dessa maneira que começou nossa amizade, só você e eu no caminhar por novos horizontes, foi nesse caminho rumo ao saber que passamos de tia e sobrinha a amigas. Obrigada por sua imensa sensatez diante da minha imensa falta dela, obrigada por dividir comigo todo esse conhecimento, obrigada por sempre estar ao meu lado mesmo quando eu não mereço. Você é e sempre será meu leãozinho e quando eu decidir crescer quero ser igual a você.

Obrigada as minhas irmãs: Dulcilene Braga que sempre esteve ao meu lado com seu carinho e doçura, a Kátia Braga pelo carinho com sabor de café sempre fresco. Obrigada a minha sobrinha Talita Araújo pelos inúmeros telefonemas e preocupação, te amo muito, pequena. Obrigada a meu sobrinho Pablo Neri, queria te dizer que eu ganhei a aposta. Acho que vou conseguir sair (rsrssr). Obrigada a Suellem Gomes pelo carinho e por ter nos dado essa criaturinha, a qual hoje não sabemos viver sem esse sorriso gostoso (João Miguel), obrigada ao meu sobrinho Eduardo Braga que pelo simples fato de existir me faz uma pessoa melhor. Digo obrigada de maneira muito especial a Reinaldo Miranda Neri, pela representação que ele tem em minha vida. Neri tu és o modelo e imagem de pai que sempre quis ter. Obrigada por tudo. Vocês são meus maiores bem, amo cada um de vocês de maneira única.

À João Benedito Damasceno digo obrigada com gratidão, amor e um enorme carinho. Sem você não sei como seria minha vida, na verdade não consigo imaginar a vida sem ter você a meu lado. Tu sempre serás meu maior e melhor amigo, a pessoa que mesmo não entendendo ou não concordando com nada do que quero ou faça, me apoia incondicionalmente. Amo-te muito.

À você Leidiani Pinheiro, digo obrigada da forma mais plena que possa existir. Tu me conheces de forma profunda, tu estiveste comigo em momentos de grande Alegria, grandes tristezas e de grandes vicissitudes, mas o que esperar de uma grande amiga se não coisas grandes. Nesse caminhar que tem sido o mestrado, tu foste minha companheira de viagem, de moradia, de sala de aula, na verdade tu és minha amiga.

Aos colaboradores da pesquisa, o meu muito obrigada. À todos os moradores da comunidade do Torrão Mupi, Deolinda Cordeiro, a Escola Francisca Xavier, no Torrão-Mupi. Meus sinceros agradecimentos aos meus narradores Eusébia Mendes - minha admirável *Tia Branca*, Deolinda Cordeiro, Lucimar mendes, Keila Daniella Duarte Cordeiro, Neli de Souza Lopes, Rosilda dos Santos Souza, Isadora Lopez da Cruz, Benedito Adrião do Carmo, José Gomes do Carmo, os quais sem eles essa pesquisa não seria possível. Obrigada por dividirem comigo o conhecimento, por me ensinarem a ouvir e por deixarem suas digitais em mim. Obrigada a toda comunidade do Torrão-Mupi, vocês me ensinaram grandes e inesquecíveis lições, dentre elas a principal, que aprendi com uma criança de 9 anos, quando me disse agarrado em minhas mãos: “Não se preocupe professora, ninguém vai cair aqui hoje.

A todos os colegas da turma 2017 do Mestrado em Educação e Cultura, em especial aos colegas da linha Educação, Cultura e Linguagem. Obrigada por levarem um pouco de mim, e deixarem um pouco de vocês. Aos colegas Daniela Santos Furtado, Francisco Alves da Silva Neto, Rosinélis Baia Corrêa, Edilene do Socorro Corrêa, Meurygreece Caldas Farias, Janice Rodrigues da Silva e Raimundo Nonato Bacha Lopes. Obrigada meus queridos, por terem me recebido de forma carinhosa e demonstrarem, em pequenos gestos, a grandeza de cada um de vocês, por serem o diferente em meio ao comum.

Aos colegas: Antonilda da Silva Santos obrigada por sua doçura e seus afagos nos momentos difíceis, por me permitir entrar em sua vida e dividir comigo seu maior bem, a riqueza de ter uma família. A você Dinalva do Socorro Santos da Costa que me ensinou a importante lição de não julgar um livro pela capa, de não olhar para o outro com o olhar de outros, obrigada por ter se tornado uma amiga. Quanto a você Laércio Farias da Costa obrigada por me deixar rir com você e de você, obrigada por rir comigo e de mim, seu sorriso tornou a caminhada mais fácil e muito mais alegre.

Meus agradecimentos ao Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura da UFPA/Campus Universitário Tocantins/Cametá e à Capes pelo apoio à pesquisa. Obrigada a todos os professores do corpo docente do programa de Pós-graduação em Educação e Cultura da UFPA/Campus Universitário Tocantins/Cametá, em especial aos que possuem participação efetiva em minha formação, que foram generosos ao dividir conhecimento. Tenho que dizer que entre esse maravilhoso corpo docente, um professor recebe meu agradecimento em especial, afinal dividi com ele, em vivência constante, metade do curso. Com ele aprendi que não preciso concordar para respeitar, que não preciso gostar para concordar, aprendi que antes de falar temos que ouvir que o conhecimento se faz presente em todas as formas, que esse

mesmo conhecimento pode tanto libertar quanto aprisionar, aprendi que a mais terrível das prisões são nossas certezas, aprendi que não se luta contra corrupção, praticando a corrupção. Enfim, ele me ensinou grandes coisas. Obrigada professor Cezar Luís Seibt, por ser para mim o educador que Schopenhauer foi para Nietzsche.

Obrigada à banca examinadora, Professor Dr. Prof. Dr. Luís Fernando Cardoso e Cardoso (PPCS/UFPA); Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos (PPGE/UFMT); Prof. Dr. Luís Augusto Pinheiro (PPGEDUC/UFPA); Profa. Dra. Francilene de Aguiar Parente (PPGEDUC/UFPA), por aceitarem o convite e por contribuírem grandemente com esta pesquisa.

À estimada Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Vilma Aparecida de Pinho, minha orientadora, agradeço pelas orientações, por trilhar comigo o caminho da pesquisa, por sua peculiar forma de dividir conhecimento, por ter contribuído de forma imensurável para os aprendizados que levarei por toda a vida, por me ensinar que existe inúmeras formas de se ensinar e de aprender e por ter contribuído para o aprimoramento de meus conhecimentos nas questões étnico-raciais e educação da população negra.

*“Eu também sou vítima de sonhos adiados, de esperanças dilaceradas, mas apesar disso, eu ainda tenho um sonho, porque nós não podemos desistir da vida. Não permita que nenhum homem lhe faça descer tanto ao ponto de odiá-lo. (Martin Luther King Jr.)*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as estratégias que os moradores de comunidade negra do Torrão-Mupi construíram para ter acesso à educação. Dessa forma, analisamos as trajetórias de vida e escolarização de diferentes narradores, destacando suas experiências pessoais, coletivas, profissionais, dando ênfase às barreiras materiais e não materiais, assim como os processos de superação na busca por educação. A abordagem metodológica que foi seguida teve seus embasamentos nos conceitos da História Oral, para tanto, ouvimos os narradores e adotamos essa abordagem qualitativa, pois a mesma tende a proporcionar uma visão mais ampla tanto das pessoas que participam desse processo, quanto do espaço onde as mesmas estão inseridas. As entrevistas foram norteadas a partir de um questionário semiestruturado. A partir das análises das entrevistas abertas e fechadas, a pesquisa conclui que a questão material dos estudantes da comunidade do Torrão-Mupi parece ser a principal barreira, pois a barreira material de fato se cumpre nas diferentes histórias de vida. Mas a luta, os árduos tempos de espera que contam com a ajuda de mãos que apareciam pelo caminho da formação de nível superior é, também, para superar essa condição social e econômica em que se encontram. O modo como se encontram as relações raciais na comunidade se pauta no seu próprio processo de estruturação, na ausência de políticas públicas do Estado, nas relações cotidianas que enfrenta o preconceito e a discriminação racial, principalmente quando se sai da comunidade e adentra outros espaços historicamente de branco. A pesquisa fundamenta-se nos aportes teóricos de autores como Salles (2004); Schwarcz (2012); Minayo (2001); Thompson (1992); Ferreira e Amado (2006) e Chimamanda ((2009). Dessa forma, a questão racial e econômica se encontra nas histórias de vida dos moradores da comunidade negra Torrão-Mupi. Mas as estratégias que se observou nas redes de apoio constituídas pelas famílias, comunidade e a própria universidade pelas Ações Afirmativa tem acalentado e realizado sonhos.

**Palavras-chave:** Educação do Negro; Narrativas Mupienses; Estratégias Educacionais.

## ABSTRACT

This study has been investigated the strategies of the rural region of Torrão-Mupi built to have access to education. In this way, we analyze the life and schooling trajectories of different narrators, highlighting their personal, collective, and professional experiences, emphasizing material and non - material barriers, as well as the processes of overcoming the search for education. The methodological approach that followed was based on the concepts of Oral History, for which we listened to the narrators and adopted this qualitative approach, since it tends to provide a broader view both of the people who participate in this process and of the space where they are inserted. The interviews were guided by a semi-structured questionnaire. From the analysis of the open and closed interviews, the research concludes that the material question of the students of the Torrão-Mupi community seems to be the main barrier, because the material barrier is indeed fulfilled in the different life histories. But the struggle, the arduous waiting times that rely on the help of hands that appeared along the path of higher education, is also to overcome this social and economic condition in which they find themselves. The way in which race relations are found in the community is based on its own structuring process, in the absence of public policies of the State, in the daily relations that face prejudice and racial discrimination, especially when leaving the community and entering other spaces historically in white. The research is based on the theoretical contributions of authors such as Salles (2004); Schwarcz (2012); Minayo (2001); Thompson (1992); Ferreira and Amado (2006) and Chimamanda ((2009). Thus, the racial and economic question is found in the life histories of the residents of the black community Torrão-Mupi. But the strategies that have been observed in the support networks constituted by the families, community and the university itself by the Affirmative Actions have cherished and realized dreams.

**Key words:** Black Education; Mupi Narratives; Educational Strategies.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Foto do “cotovelo da Aldeia. Entra que leva para a comunidade do Torrão Mupi que fica PA 154 Transcametá-Mupi.....	35
Imagem 2 - Foto do trecho sobre a ponte do Guajará.....	37
Imagem 3 - Foto do trecho de Pacajá.....	37
Imagem 4 - Foto do trecho da Vila de Jaçapetuba.....	38
Imagem 5 - Foto da Margem direita do rio Mupi.....	39
Imagem 6 - Foto da Margem Esquerda do Rio Mupi.....	39
Imagem 7 - Foto do Cemitério da Vila do Torrão Mupi.....	39
Imagem 8 - Foto da parada de ônibus da Vila do Torrão Mupi.....	40
Imagem 9 - casas do Torrão- Mupi.....	40
Imagem 10 - Foto da rua central da vila do Torrão Mupi.....	41
Imagem 11 - Foto da rua paralela a rua principal da vila do Torrão-Mupi.....	41
Imagem 12 - Mapa de analfabetismo da população de 15 ou mais por região.....	58
Imagem 13 - Tabela do índice do analfabetismo por idade. (%) de analfabetismo.....	60
Imagem 14 - Tabela da desigualdade em salarial. Diferença salarial por gênero e cor ou “raça” .....	61
Imagem 15 - Tabela perfil racial nas instituições Federais. Distribuição dos estudantes de cor ou “raça” (% do total).....	75
Imagem 16 - Isadora da Cruz, 89 anos, casada mãe e agricultora aposentada.....	82
Imagem 17 - Benedito do Carmo, 81 anos, agricultor aposentado, casado.....	83
Imagem 18 - Narradora Keila Cordeiro mostrando o caminho que percorre para chegar até a escola.....	86
Imagens 22 - Neli Souza, 40 anos, Preta, professora, casada.....	100
Imagem 23 - Foto da entrada da vila do torrão Mupi.....	103
Imagem24 - Foto da rua da Escola Francisca Xavier Alves Vasconcelos.....	110
Imagem 25: Foto Escola Francisca Xavier Alves Vasconcelos.....	110
Imagem 26 - Alunos da escola Francisca Xavier Alves Vasconcelos.....	112
Imagem 27 - Alunos segurando a bandeira elaborada e confeccionada por eles de um dos times de futebol da escola.....	112

Imagem 28 - Campo de futebol do Torrão-Mupi durante os jogos olímpicos.....	113
Imagem 29 - Semana de arte, Professora Keila Cordeiro sendo a arte viva do quadro <i>Abaporo</i> 1928 de Tarsila do Amaral.....	113
Imagem 30 - Crianças do 1º ano na feira de arte.....	114
Imagem 31 - Feira de Cultura paraense (2017).....	114

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Lista de símbolos e traduções grafêmicas usadas na transcrição das narrativas.....	22
Tabela 2 - Lista esquematizada com os nomes, dos narradores secundários da pesquisa.....	22
Tabela 3 - Lista esquematizada dos nomes, dos narradores principais da pesquisa.....	23
Tabela 4 - distribuição da população, por cor e raça (%) no Brasil e por região.....	57
Tabela 5 - Dados dos alunos matriculados em 2018.....	109

## LISTA DE SIGLAS

AMMUP– Associação dos Moradores do Mupi

APREMARMUB – Associação de Preservação do Meio Ambiente do Rio Mupi-Baixo

ARQUIM – Associação de Remanescentes de Quilombos do Mupi

CNE – Conselho Nacional de Educação

CTPS – Carteira de Trabalho e Previdência Social

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ERER – Educação para as relações étnico-raciais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MOBAF - Mobilidade Acadêmica Afirmativa

PBP – Programa de Bolsa Permanência

PcD– Pessoas com Deficiências

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBIC/AF – Programa Institucional de Iniciação Científica/Ações Afirmativas

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura

PPI - Pretos Pardos e Indígenas

PPP – Projeto Político Pedagógico

PS – Processo Seletivo

PSE – Processo Seletivo Especial

SISNEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SOB - Sistema de Oferta de Vagas

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
Metodologia da Pesquisa e procedimentos de coleta e análise de dados.....	21
<b>CAPÍTULO 1. COMUNIDADES NEGRAS NO PARÁ E BAIXO TOCANTIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE SUAS HISTÓRIAS, CULTURAS E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>26</b>
1.1 História Social das comunidades Negras: as populações indígenas e negras na formação do estado do Pará.....	26
1.2. A civilização do negro no Pará.....	31
1.3. Torrão-Mupi: aproximação a sua origem, história e educação na comunidade negra.....	35
<b>CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO: OS PROCESSOS SOCIAIS E POLÍTICOS DE SUPERAÇÃO DO RACISMO E DA DESIGUALDADE PELA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA.....</b>	<b>43</b>
2.1. O negro do Torrão- Mupi: uma aproximação aos estudos de cultura e raça.....	43
2.2. A questão racial.....	56
2.3. Cidadania e educação do negro.....	51
2.3.1. Educação da população negra: entre lutas e resistências.....	56
2.4. Ações Afirmativas no Brasil: do currículo ao acesso à educação.....	64
2.4.1. Ações Afirmativas no currículo escolar brasileiro.....	65
<b>CAPÍTULO 3. EDUCAÇÃO COMO PLANO A: HISTÓRIAS QUE SE INTERCRUZAM RUMO A REALIZAÇÃO.....</b>	<b>79</b>
3.1. Não temos plano B! A educação escolar como plano A na comunidade Torrão-Mupi.....	81
3.2. A Comunidade como recurso para um ensino de qualidade.....	86

3.3. Origens e oportunidades.....	91
3.4. Histórias cruzadas: estratégias na educação de nível superior.....	97
3.4. O Ensino Superior: redes de apoio, conselhos, amor e amparos.....	103
3.5. Educação: importância que atravessa gerações.....	107
3.6. A educação escolar no Torrão-Mupi: seu ciclo social e político de existência na vida da comunidade.....	108
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>126</b>

## INTRODUÇÃO

É muito importante iniciar esse texto informando aos leitores da pesquisa, que a mesma se propõe a ouvir os membros da comunidade negra do Torrão-Mupi, ouvir suas narrativas sobre a comunidade, sobre a educação, a relação existente entre ambas, e as estruturas que se formam a partir dessa relação.

A ideia para escolha do tema, e o locus, foi advinda da participação voluntária da pesquisa de mestrado da professora Pâmela Neri, na mesma comunidade. O primeiro contato com a Escola Francisca Alves Vasconcelos Xavier e com a Comunidade do Torrão-Mupi foi no ano de 2015, onde os laços com a comunidade foram se estreitando. No mês de março de 2017, retornei à comunidade para solicitar junto aos líderes comunitários a permissão para realizar minha pesquisa, obtendo a permissão dos mesmos e o apoio dos membros da comunidade.

Durante várias conversas informais com os professores, especialmente com uma das professoras da escola, Deolinda Cordeiro, as lideranças comunitárias e com a população de forma geral, pude observar o grande interesse pela educação escolar, como se fosse um projeto único da comunidade, tendo como alvo o ensino superior e melhores condições de vida.

Minhas lembranças não equivocadas de Dona Deolinda nas nossas conversas é o reforço, com bastante veemência, que *“o Mupi, não tem plano B, a educação tem que dá certo”*. De nossa interpretação, a educação é o plano A na comunidade e foi daí que emergiu nosso objeto de estudo que na verdade passou por vários processos de reformulação. Mas de toda forma, nosso objetivo principal nesta pesquisa é analisar as estratégias de acesso à educação na comunidade negra Torrão-Mupi, destacando as superações de barreiras materiais e simbólicas que o negro constrói no sentido de realizar seus projetos, sonhos e direitos à cidadania.

Nas cidades brasileiras e paraenses, o ensino escolar, especialmente da educação básica, está quase universalizado<sup>1</sup>. Entretanto, em regiões do campo e de comunidades remanescentes de quilombos como é o caso do Torrão-Mupi, não há oferta de ensino superior e o processo de democratização da educação básica somente ocorreu nas duas últimas décadas, fato que

---

<sup>1</sup> A constituição de 1988 é a que mais detalha a educação. Em seu artigo 205 estabelece a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Estendeu a obrigatoriedade do ensino fundamental a todos inclusive aqueles que não tiveram acesso na idade própria (art.208, inciso I) e modificou a nomenclatura do ensino de 1º e 2º graus para ensino fundamental e médio. Disponível em <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/esporte/universalizacao-do-ensino-medio/20588>>. Acesso em 20 de junho de 2019.

fragilizou muito a efetivação desse direito fundamental para o desenvolvimento humano para os moradores de comunidades negras no Pará.

Nesse sentido, nossa questão de pesquisa busca verificar como os moradores no Mupi constrói caminhos para estudar? Quais estratégias são construídas por eles a fim de garantir a efetivação da formação escolar? Como se realiza o acesso e quais elementos humanos e de redes de apoio se mobiliza para consolidar o projeto de estudar um curso superior? O que dizem os mais velhos sobre a educação escolar?

Estamos compreendendo que a pesquisa se insere no debate das relações étnico-raciais e educação da população negra, tendo em vista que se trata de uma comunidade negra e de pessoas que se constituem na sua corporeidade (fenotípico) de negritudes e que possivelmente tiveram a experiência de racismo, preconceitos e discriminações raciais, assim como se constituem de um coletivo cujo fundamento é a solidariedade e a consciência da necessidade de processos de resistência e da luta por condições de vida mais digna.

Em relação ao ingresso ao ensino superior no Brasil, o índice de negros que acessa é consideravelmente mais baixo do que o de brancos, fato que configura na desigualdade sociais e racial. Destaca-se que o IBGE (Instituto Brasileiro de geografia e Estatística) divulgou em 21 de dezembro de 2017 que no Brasil as desigualdades sociais são reforçadas e evidenciadas quando se falta educação. Segundo o órgão, a taxa de analfabetismo é de aproximadamente 11,2% entre os pretos; 11,1% entre os pardos; e, 5% entre os brancos. Até os 14 anos, as taxas de frequência escolar têm pequenas variações entre as populações, o acesso é semelhante à escola. Porém, a partir dos 15 anos, as desigualdades aumentam. Enquanto, entre os brancos, 70,7% dos adolescentes de 15 a 17 anos estão no ensino médio, entre os pretos esse índice cai para 55,5% e entre os pardos, 55,3%.

Esses dados indicam, por meio de estatísticas, que ao agregar pretos e pardos na categoria negros, vamos verificar que somam grande maioria na composição de baixa escolaridade, de nossa dedução, podemos inferir que há uma correlação de forças nesse processo, especialmente a condição de vida e os processos de exclusão nos diversos setores da sociedade e dos espaços de políticas públicas como a própria escola.

Ao fazer a relação entre educação e população negra, afirmamos que a comunidade negra do Torrão-Mupi possui grande pertencimento com a educação, tornando-a força desencadeadora de cidadania e identidade; e considerando o modo como os moradores do Torrão-Mupi investem na educação escolar de todos os níveis, nessa dissertação busca-se analisar as estratégias de acesso à educação com ênfase nos processos de superações das

barreiras de ordem material mais voltado para o plano objetivo da dimensão humana, como locais de estadia nas proximidades da universidade, transporte devido à distância, alimentação, vestuários e materiais escolares. Nosso olhar se atenta também às barreiras subjetivas, mais voltadas para dimensões de identidade, como sentimentos de pertença que se pautam nas experiências de racismo e culturais de ser negro de comunidade negra. As dificuldades humanas, sociais (econômicas) e culturais que interferem nas trajetórias escolares de negros e as estratégias construídas em rede serão analisadas na pesquisa que ora se empreende no PPGEDUC – Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura.

As estratégias que esses moradores de comunidades negra rural constroem para ter acesso à educação são o objeto deste estudo. A pesquisa trata de suas experiências com a educação formal e não formal. As redes de apoio na comunidade, assim como as estratégias das famílias e dos jovens que foram para o ensino superior e conseguiram concluir os cursos escolhidos por eles, assim também, como os que conseguiram ascender com o curso técnico tomado como base estrutural o apoio da comunidade e a pertença que a mesma tem com a educação.

A comunidade do Torrão-Mupi e a Educação Escolar estão ligadas uma a outra através das relações humanas existente em cada morador. O que se faz importante pontuar, para que nossos leitores tenham um entendimento e que não haja dúvidas se a pesquisa será na escola ou na comunidade é que para os moradores essa dicotomia não existe, não existe a comunidade sem a escola e muito menos a escola sem a comunidade. Logo, se a comunidade não faz separação, eu tampouco posso fazer.

O Torrão-Mupi e a educação são ligados fortemente as gerações, os ideais, a religião e a cultura. É quando se fala em educação dentro da comunidade que se percebe as subjetividades das relações humanas ali, percebe-se que cada morador traz consigo sua história, suas experiências, sua religião, mas que tudo isso perpassa pela educação escolar, quando se fala em educação, as diferenças são postas de lado, porque para a comunidade a educação precisa dar certo.

Partindo desse mesmo pressuposto, justifica-se a pesquisa na comunidade do Torrão-Mupi justamente por essa valorização que a mesma atribui a educação. Dona Deolinda Cordeiro professora da escola falou em uma de nossas conversas que: “O Mupi não possuía plano B, o plano A era a educação e que ela “precisava dá certo”. Assim sendo, se analisarmos a profundidade e a significação dessa frase, podemos inferir que a comunidade, que cada morador com quem conversamos, mesmo os que não tiveram o acesso à educação acredita que a mesma

é a única saída para se chegar a algum lugar. Como é o caso de Lucimar Mendes, mulher negra de 75 anos que diz que não pôde estudar, mas que se pudesse teria estudado, porque sabe que sua vida seria diferente, em suas palavras “*A educação me faz falta, mas eu não posso fazer nada, eu queria ter estudado, queria ser alguém importante, minha vida seria diferente, mas eu não pude*”. Para Lucimar, se a mesma tivesse estudo, sua vida seria diferente, ela teria tido mais oportunidades, mas cabe salientar que quanto ao fato de ser importante, ela é uma das pessoas mais conhecidas da comunidade, e de grande influência em todo do Torrão-Mupi.

Uma das moradoras mais antigas da comunidade do Torrão-Mupi é dona Eusébia Mendes de 98 anos, negra, que segundo suas narrativas sofreu na pele o que o autor Vicente Salles (1988) denomina de abolição tardia. Quando estávamos em sua cozinha, o local preferido de “Tia Branca”, ao ser interrogada sobre o que achava da educação, ela respondeu:

Olha, eu acho que a educação é uma coisa muito boa e muito importante... eu queria ter estudado, mais toda vez que eu ia pedir para estudar, eles falavam assim: vai embora daqui, vai procurar o que fazer, pessoas como tu, não pode estudar, tem que trabalhar. (Eusébia Mendes, 2018).

Podemos observar na fala de dona Eusébia que a ela foi negado o direito à educação, mas mesmo em poucas palavras e de forma simples e objetiva ela denomina a educação como boa e importante.

Seguindo a linha de narrar e ouvir, o protagonismo dos moradores da comunidade na construção das estratégias para o acesso à educação a partir das narrativas dos moradores da vila do Torrão-Mupi, a pesquisa tem como objetivo analisar as trajetórias de vidas e escolarização de diferentes narradores, destacando suas experiências pessoais, profissionais, os conflitos, dificuldades e vivências na construção de suas identidades e suas aprendizagens. A condição de ser negro nesses espaços, as expectativas e o significado da formação escolar para os moradores do Torrão-Mupi, tendo em vista que eles afirmam que a educação é primordial na comunidade. Então, buscamos compreender seus esforços, mobilização e dinâmicas com possibilidades de enfrentamento dos percalços, as redes de apoio, os projetos e as políticas públicas e de Ação Afirmativa que constituem estratégias utilizadas por diferentes sujeitos, na sua trajetória de vida, na busca pela educação formal.

A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, pois a mesma tende a proporcionar uma visão mais ampla, tanto das pessoas que participam desse processo quanto do espaço onde as mesmas estão inseridas. Por valorizar muito a questão em si e não tanto os resultados, esse tipo de pesquisa tende a produzir uma discussão muito mais ampla e complexa.

A pesquisa qualitativa nos proporcionará diversas possibilidades, tendo em vista o jogo de diferentes sujeitos em questão. Segundo Minayo, “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. (MINAYO, 2001, p. 22).

Dessa forma, a abordagem qualitativa nos possibilitará uma maior interação com os narradores, Seres Humanos, pois a mesma nos libera de uma abordagem fechada, predefinida, pois não vamos trabalhar com números ou objetos e sim seres humanos, indivíduos sociais, culturais, coletivos e individuais.

### **Metodologia da Pesquisa e procedimentos de coleta e análise de dados**

A pesquisa tem uma abordagem metodológica com base nos conceitos da História Oral. A noção de experiência pessoal ou de um grupo como uma fonte histórica é a possibilidade de registro cultural, como parte da História Oral. A história oral “é uma abordagem ampla, é a interpretação da história e das sociedades e culturas em processo de transformação, por intermédio do relato de pessoas e do registro das histórias de suas vidas” (THOMPSON, 1992, p. 20).

Thompson (1992) afirma que a história oral permite um registro imediato, pois deixa frente a frente pesquisador e narrador, possibilitando uma observação clara da rememoração e reconstrução do conhecimento de um local pela experiência pessoal. Constituir uma genealogia de determinados sujeitos para, assim, compor a história social de uma comunidade.

A palavra viva traz de volta ao passado que compõe o presente, por uma relação intrínseca entre experiência e relato, construindo uma história alternativa em detrimento da chamada “História oficial” que torna única várias particularidades, nas quais sempre é possível recriar várias interpretações sobre essa construção da palavra viva.

A História Oral, que no contexto em que se encaminha a pesquisa e no papel em que a mesma se propõe em assumir, é de extrema relevância à prática desse método. Segundo Thompson (1992), a história oral possibilita a imparcialidade diante dos fatos no momento de julgá-los, pois ela nos oferece a visão da história contada pela classe subalterna, possibilita que nesse tribunal histórico as testemunhas silenciadas pela história oficial, pela história dos vencedores e da minoria elitista possam ser ouvidas. Essas vozes foram e são caladas por serem consideradas “minorias”, os desprivilegiados e derrotados, mas por isso a história oral pode sim levar a uma reconstrução mais fidedigna do passado, nos levar a contestar o que vem sendo contado como a única história.

Segundo o autor uma das outras características da história oral que justificam seu uso na pesquisa, é a mudança do foco narrativo. Nessa característica, Thompson usa o exemplo da educação, o autor afirma que essa mudança na forma de contemplar a educação, possibilita não somente conhecer a educação e sim conhecer os autores envolvidos no processo educacional, conhecer as experiências dos alunos e estudantes, do professor, da administração e da sociedade que cerca e que se introduz, diariamente, nessa troca que é a educação.

O uso da história oral tende a democratizar a história, pois introduz na história oficial sujeitos antes excluídos, pessoas comuns passam a fazer parte de algo que também ajudaram a construir, como em nosso foco – a educação, pois se compararmos alguns livros didáticos de história, os negros só aparecem até o tempo da escravidão e, em seguida, desaparecem como se fossem apagados. O mesmo acontece com os indígenas, onde na maioria dos relatos e dos livros didáticos, só aparecem no período de colonização e, mais uma vez, são apagados da história oficial.

Da mesma forma, o uso da história oral é essencial na pesquisa, por ouvir os narradores em suas experiências educacionais. Ao narrar suas experiências pontua-se uma dimensão deveras importante da história oral, a quebra das barreiras entre quem escreve essa nova história, seus leitores, “*a instituição educacional e o mundo exterior*”. (THOMPSON, 1992. p. 28).

As práticas metodológicas, foram basicamente a observação e as conversas com os membros da comunidade negra do Torrão-Mupi. Durante o tempo de convivência, foram possíveis observações, sobre a cultura, religião, política e educação, sendo a educação a área de atuação principal na qual estava integrada. Durante as conversas, algumas informais, outras em caráter de entrevistas, sendo essas gravadas com o consentimento por escrito dos entrevistados, foi possível obter informações pessoais, de cada sujeito, suas histórias de vidas, suas lutas, perspectivas e projeções.

A pesquisa tem como base principal o uso das narrativas orais como metodologia. Segundo Ferreira e Amado (2006) o uso dessa metodologia tem a capacidade de aprofundar as relações entre a memória e a história, dois fatores essenciais para a fundamentação da pesquisa, pois, por meio das narrativas orais, são possíveis abordar as histórias de vida das dos moradores do Torrão-Mupi, onde a *história* constitui um mundo social e cultural, e a *memória* permite acesso a todos os tipos de instituições do “eu”.

Ao se falar de história oral, partimos da inter-relação existente entre a história oral e a história do tempo presente, para Ferreira e Amado (2006, p. 18), os relatos diretos, as histórias

de vidas são capazes de revelar o que foi deixado à margem pela história oficial, que tende a encobrir ou esquecer as versões das “minorias”, minorias mulheres, crianças, pobres, loucos. E negros. Tais relatos são capazes de revelar histórias de movimentos sociais, populares, de lutas do cotidiano, de superação.

Foi com base nesse contexto que construímos a metodologia da pesquisa, pois, para compreendemos as estratégias de acesso à educação de uma comunidade negra como a do Torrão-Mupi, precisamos partir dos relatos dos moradores. O uso da história oral como metodologia foi eficiente também no que tange a representatividade dos narradores. A vila do Torrão-Mupi possui atualmente mais 1.500 habitantes o que seria quase que impossível para a pesquisa entrevistamos todos os moradores, assim sendo trabalhamos com líderes comunitários, os velhos, que não tiveram acesso à educação, os adultos que chegaram ao ensino superior, os jovens que estão cursando o nível superior e personalidades que representam a comunidade como é o caso de José do Carmo, que é uma referência na comunidade por ser pintor e em seus quadros retrata tanto as riquezas da comunidade, quanto as de Cametá.

As entrevistas abertas e fechadas com os narradores do Torrão-Mupi foram direcionadas em dois momentos: o primeiro, a partir de um questionário semiestruturado, tendo como ponto de partida perguntas de identificação como: nome, data de nascimento, idade, naturalidade e nacionalidade. Contém também, perguntas de múltipla escolha, onde procuramos saber como eles se autodeclaram quanto a raça/cor, seu grau de escolaridade e de seus pais e renda familiar.

A segunda parte das entrevistas é constituída de perguntas mais específicas direcionadas para a vivência na comunidade, com a comunidade, com a educação e sobre as experiências e expectativas educacionais. O modelo do questionário utilizado na pesquisa foi pensado a partir dos moradores da comunidade do Torrão-Mupi e nos objetivos da pesquisa e está localizada no apêndice do trabalho.

A escolha por trabalhar com questionários semiestruturados justifica-se no que diz Manzini (1990/1991, p. 154), quando afirma que, ao trabalhar com entrevistas semiestruturadas somos mais objetivos e mantemos o foco no assunto da pesquisa. Dessa forma, elaboramos um roteiro com perguntas tidas como principais, que serão complementadas por outras questões que possam surgir durante a entrevista. Para Manzini, as entrevistas feitas com base em questionários semiestruturados tendem a fazer surgir informações de forma e dados mais livre, o que nos leva a obtenção de respostas não padronizadas.

As entrevistas foram gravadas em áudio e em vídeo, em seguida transcritas de forma grafêmica, para que, dessa forma, fosse possível não perder tantos traços narrativos, e

analisadas tendo como parâmetro de análise os autores do referencial teórico, não como uma validação para o que nossos narradores nos contam, pois se for usado como validação tal pesquisa não seria necessária, mas sim como confirmação da mesma história contada de diferentes visões. Abaixo, segue o quadro de legenda das transcrições grafêmicas.

**Tabela 1:** Lista de símbolos e traduções grafêmicas usadas na transcrição das narrativas.

<b>Símbolos</b>	<b>Tradução</b>
...	Pausa
<b>(Risos)</b>	Comunicação não verbalizada
::	Prolongamento de letras e sons
[ ]	Suposições
/ /	Frases intercaladas
<b>E:</b>	Entrevistadora
<b>N:</b>	Narradora

(Tabela de Alice Moreira de Souza Sobrinho).

Com relação aos narradores, a pesquisa em questão será estruturada a partir das transcrições das narrativas, divididas em narradores principais e secundários. Essa estrutura foi desenvolvida a partir do que cada narrador/morador nos falava. Houve moradores que, de maneira simples, nos falaram que não possuíam educação, que, no caso, a educação formal. E nos falaram que não estudaram porque tiveram que trabalhar, ou que foram impedidos. As falas desses narradores aparecerão ao longo do texto para pontuar alguma observação feita, para reafirmar as narrativas dos narradores principais. Três mulheres que são moradoras da comunidade mereciam estar na dissertação por inúmeros motivos: pela sua participação ativa durante a estadia na comunidade, pela sua influência na vida dos moradores, mas, infelizmente, suas narrativas não continham o que seria necessário para nossos objetivos.

As entrevistas não duraram nem dois minutos, os mesmos não se sentiam à vontade para falar da temática, o que acaba sendo constrangedor insistir, pois era visível que os mesmos não queriam falar, mas esses narradores são importantes, pois marcam a história da educação da população negra no estado Pará, em termos de acesso à escola. Abaixo, a lista de Narradores secundários da pesquisa.

**Tabela 2:** Lista esquematizada com os nomes, dos narradores secundários da pesquisa.

Referência	Nome	Autodeclaração	Local / Município	Idade	Formação
Tia Branca	Eusébia Vieira Mendes	Preta	Igarapé-Mirim	98 anos	Parteira e aposentada
Quito	Deolinda Cordeiro	Parda	Cametá	54 anos	Profª pedagoga da escola local
Lucimar	Lucimar Mendes	Preta	Torrão- Mupi	69 anos	Dona de casa

(Tabela de Alice Moreira de Souza Sobrinho).

Os narradores principais foram oito entrevistados, para que a pesquisa não se torne muito longa. Sendo eles: Keila Danielle Duarte Cordeiro, Neli de Souza Lopes, Rosilda dos Santos Souza, Isadora Lopes da Cruz, Benedito Adrião do Carmo, José Gomes do Carmo. Abaixo, segue uma tabela com os nomes, idade, a auto declaração racial, profissão ou ocupação, de cada narrador. A tabela foi utilizada para melhor esquematizar esses dados, para que, ao longo do texto, não tivéssemos que repetir o que poderia levar a equívocos na hora de relatar os dados e, para não tornar a leitura do texto maçante com a mesma informação diversas vezes. Abaixo, demos a tabela elaborada com o nome de nossos seis narradores.

**Tabela 3:** Lista esquematizada dos nomes, dos narradores principais da pesquisa.

Referência	Nome	Autodeclaração	Local/ Município	Idade	Formação
Profª. Keila	Keila Daniella Duarte Cordeiro	Parda	Cametá.	37anos	Profª. de arte da escola local
Profª. Neli	Neli de Souza Lopes	Negra	Torrão-Mupi de Cametá	40anos	Profª. Da escola local
Rosi	Rosilda dos Santos Souza	Parda	Torrão-Mupi de Cametá	23anos	Disc. do curso de História – UFPA (Cametá)

D. Dora	Isadora Lopez da Cruz	Preta	Mupi de Cameté	80 anos	Aposentada
Carfú	Benedito Adrião do Carmo	Preto	Padre Alves (rio Mupi contra maré)	83 anos	Aposentado
Zeca	José Gomes do Carmo	Preto	Torrão-Mupi/Cametá	55 anos	Pintor

(Tabela de Alice Moreira de Souza Sobrinho).

Nossos narradores foram selecionados, sendo que, um frequentou a escola durante algum tempo como ele mesmo relata, uma que não frequentou a escola, duas já formadas e atuando profissionalmente na comunidade, um de nível técnico e uma cursando o curso de licenciatura de história na (UFPA).

As entrevistas com nossos narradores foram gravadas, na maioria, em suas casas. As duas exceções foram as narrativas de Rosilda dos Santos, onde a mesma pediu que fosse na casa de nossa outra narradora Keila Cordeiro e as narrativas de José Gomes do Carmo, que foi realizada por telefone, pois o mesmo, atualmente, mora no Rio de Janeiro. Durante as entrevistas foi necessário sairmos um pouco do questionário semiestruturado, uma vez que, foi observado que, por meio das lembranças dos narradores, suas vivências e os problemas que permeiam a comunidade iam surgindo. Esse fator foi bastante interessante, pois nos fez perceber que por mais que tenhamos chegado com um objetivo específico, que era saber quais as estruturas que o Torrão–Mupi, uma comunidade quilombola, utiliza para ter acesso à educação, a pesquisa nunca é fechada. Durante as narrativas, tema como Meio Ambiente foi pontado por Seu Benedito Adrião.

As três últimas visitas feitas ao locus foram nas datas de 16 de julho de 2018 e durou uma semana. A penúltima foi no dia 17 de setembro de 2018, onde permaneci na comunidade por três dias e a última no dia 05 de novembro de 2018 até o dia 07 de novembro de 2018. A última visita foi mais uma tentativa de encontrar com os outros jovens que saíram do Torrão-Mupi para ingressar no curso de nível superior, mas infelizmente, eles não voltaram naquela época, sendo possível, somente, com uma jovem que ainda está cursando a faculdade (Rosilda Santos) no campus de Cameté e que mora na comunidade.

O primeiro capítulo da dissertação está constituído de uma breve contextualização histórica e social das comunidades negras, as populações indígenas e negras, na formação do

estado do Pará; as condições materiais de vida nas comunidades negras e a busca pela cidadania e o direito à educação. Fazemos também uma descrição da comunidade do Torrão-Mupi, sua origem, história e educação na comunidade negra.

O segundo capítulo foi estruturado com nosso referencial teórico, no qual discutimos os processos sociais e políticos pelos quais a população negra busca a superação do racismo e da desigualdade, tendo como via a educação. Fazemos uma discussão sobre o racismo no Brasil, suas estratégias de perpetuação; tecemos comentários sobre a trajetória de crianças e jovens negros e como ocorre sua escolarização no Brasil e no Pará; abordamos a educação para as relações étnico-raciais no Brasil e como a mesma está inserida nos conteúdos e currículos escolares, e por fim, chegamos à temática do acesso do negro ao ensino superior.

O terceiro capítulo da pesquisa foi constituído das transcrições e análise das narrativas, tendo como base para as análises a História Oral. Ao trabalharmos com História Oral falamos também de memória, pois a mesma tem como uma de suas funções recuperar o vívido. Por isso, ao ouvir as narrativas, de caráter biográfico, de nossos narradores que vivem em grupo e que compartilham experiências caminhamos rumo a uma estratégia de mantermos vivo o saber e a história dos indivíduos e seus espaços.

Como a história oral foi a metodologia abordada nesta pesquisa, para Thompson, “a história oral devolve a história as pessoas em suas próprias palavras, e ao lhes dar um passado ajuda-as também a caminhar por um futuro construído por elas mesmas” (THOMPSON, 1992, p. 337). No momento de análise das narrativas tentamos não elaborar hipóteses ou analisar as narrativas pelo viés de categorias pré-estabelecidas, pois para Domingues (2018), elaborar hipóteses e estabelecer categorias de análises em uma pesquisa, onde se aborda como metodologia a história oral, é introduzir nas narrativas do outro, nossas concepções. Assim sendo, tomamos as narrativas dos moradores para seguir os rastros das histórias que não nos foram contadas, de seus saberes, suas lutas, resistência e, principalmente, as estratégias utilizadas, criadas, elaboradas e reinventadas para garantir a seus moradores o acesso à educação.

## COMUNIDADES NEGRAS NO PARÁ E BAIXO TOCANTIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE SUAS HISTÓRIAS, CULTURAS E EDUCAÇÃO

Que a liberdade ressoe de cada montanha e de cada pequena elevação do Mississippi. Que de cada encosta a liberdade ressoe. E quando isso acontecer, quando permitirmos que a liberdade ressoe, quando a deixarmos ressoar de cada vila e cada lugar, de cada estado e cada cidade, seremos capazes de fazer chegar mais rápido o dia em que todos os filhos de Deus, negros e brancos, judeus e gentios, protestantes e católicos, poderão dar-se as mãos e cantar as palavras da antiga canção espiritual Negra: Finalmente livres! Finalmente livres! (Martin Luther King, 1963).

Este capítulo foi estruturado pensando nas comunidades negras do estado Pará e da região do baixo Tocantins. De forma sucinta, tentamos fazer breves apontamentos sobre sua História, Cultura e Educação, buscando fornecer dados, de forma geral, sobre essas comunidades até chegar na descrição do locus de pesquisa, a comunidade do Torrão-Mupi. Para isso, é necessário pensarmos como e porque essas comunidades foram se formando e quais suas histórias.

Segundo Schwarcz (2012), as desigualdades raciais determinam socialmente os homens, ainda que possuam consciência e individualidade, então vão se construindo as artimanhas da exclusão. Por isso cabe, principalmente, a nós apresentar reflexões e pesquisas sobre estas questões sociais. Portanto, como professores pesquisadores, nos propomos a refletir sobre estas questões sociais tão presentes no âmbito escolar, mais especificamente, a questão das relações étnicas-raciais.

Outro fator importante que não pode ser deixado de lado quando tratamos de relações sociais, no contexto da educação, são as diferenças culturais que permeiam as ações de um grupo social ou de uma pessoa. Sobre a cultura, como mediadora do papel de um cidadão na sociedade, Hall (2003) diz que cultura é tudo aquilo que uma pessoa em sociedade precisa para, de modo satisfatório, operá-la e modificá-la. Ora, mas se cultura é um agente modificador da sociedade, porque há conflitos culturais e o desejo de sobrepujar uma cultura sobre a outra?

Certamente, isto se explica pelo fato de que, segundo Schwarcz (2012), no século XVIII e XIX, respectivamente, se desenvolve e se consolida na Europa um saber “moderno” e “científico” que propunha que apenas alguns são capazes de produzir conhecimento, elaborar uma nova forma de olhar o mundo, denominando-se de “consciência planetário” que é uma forma de pensar constituída por visões de mundo, que configuram autoimagens e estereótipos (HALL, 2003).

Infelizmente, esta “consciência” de que apenas alguns povos são capazes de produzir conhecimento é o discurso do dominante, que subjuguou e minimizou até fazer desaparecer ricas

culturas, de diversos povos. Neste contexto, compreendemos que a cultura dos povos africanos foi sobrepujada durante muito tempo e continua sendo. A esse respeito, a escritora Chimamanda (2009) fala da importância de sabermos os dois lados de uma história, porque as histórias contadas, geralmente, pelo dominador, são internalizadas como verdadeiras. E quando o outro lado é “desvendado” é visto como algo falso. Comparando com diversas questões da atualidade, essa falsa historiografia dos povos africanos não nos permite perceber/visualizar a real contribuição do negro para a História, de forma geral e globalizada.

Para Chimamanda (2009), o ser humano, de forma geral, é imprecionável e vulnerável diante de uma história e, se essa história conta somente um lado, quando ela patroniza estabelece uma única visão de mundo e cria estereótipos. És que reside nessa história o que a autora denomina de “o risco da história única”. Ela nasce de forma inocente em nossa imaginação, permeia toda nossa existência e, quando nos damos conta, nos vemos tão dominados por essa história que passamos reverberá-la de forma como se essa fosse a verdade absoluta, como se não existissem múltiplas histórias, múltiplos personagens, múltiplos saberes e múltiplos lados da mesma história.

Para a autora, acreditarmos na “história única” nos deixa à beira de um precipício e se continuarmos a acreditar em uma única história, nosso mundo e tudo que acreditamos permanece intacto, mas continuaremos sem noção de que estamos em um precipício. Assim sendo, a autora indaga “como se produz uma história única?” Ela responde e afirma que para se criar um precipício social e cultural é só mostrá-lo como uma única coisa repetidas vezes e, isso é o que ele será até que outras histórias sejam contadas.

Dessa forma única foi que a história dos povos africanos nos foi contada. Foi usada para denigrir, humilhar, inferiorizar, destruir sua imagem e cultura, mas, de acordo com Chimamanda, o comprometimento com os dois lados da história ou os diversos lados, o que ela denomina de “equilíbrio de histórias, pode nos mostrar e nos guiar para um recontar, transformar, reestruturar conceitos e, também, destruir padrões. Para a autora, a história única que é contada sobre a África está impregnada nos seres humanos. Chamamanda nos conta que:

O que me impressionou foi que: ela sentiu pena de mim antes mesmo de ter me visto. Sua posição padrão para comigo, como uma africana, era um tipo de arrogância bem intencionada, piedade. Minha colega de quarto tinha uma única história sobre a África. Uma única história de catástrofe. Nessa única história não havia possibilidade de os africanos serem iguais a ela, de jeito nenhum. Nenhuma possibilidade de sentimentos mais complexos do que piedade. Nenhuma possibilidade de uma conexão como humanos iguais. (CHIMAMANDA. 2009).

Nesse sentido, o pensamento do movimento pós-colonial coloca em questionamento o eurocentrismo, colocando em panorama centralizado a pluralidade e o fim da história única, não permitindo mais a vinculação apenas da história dos dominadores, deixando os povos dominados como vencidos, sem resistência e participação das correntes culturais dos países conquistados, durante as grandes navegações. Nas palavras de Bhabha (1998, p. 239),

A crítica pós-colonial é testemunha das forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno. As perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do terceiro mundo e dos discursos das minorias dentro das divisões geopolíticas de leste a oeste, norte e sul. Elas intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma “normalidade” hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos. Elas formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das “racionalizações” da modernidade. (Bhabha, 1998, p. 239).

De acordo com Bhabha (1998), sem dúvida alguma, a maior contribuição dos estudos pós-coloniais é o desligamento com a noção de história única, pois, atualmente, emergem narrativas que podem reestruturar o pensamento pautado, anteriormente, em apenas uma linha de raciocínio, desestruturando as narrativas da história oficial, repensando o processo das conquistas europeias, que colocaram os homens em classes diferentes de importância enquanto deveriam ser iguais, independente da sua condição econômica, raça e etnia. Para o teórico, somente o pós-colonialismo pode nos desnudar por completo os passos possíveis para a descolonização dos pensamentos.

Dessa forma que fizemos algumas considerações sobre as comunidades negras de nossa região, tentando enveredar pelo caminho das histórias não oficiais dos moradores da comunidade do Torrão-Mupi, mostrando que, assim como muitas comunidades da região Norte do país e do baixo Tocantins, essa comunidade possui uma história a ser contada. Existem mais de uma centena de comunidades quilombolas entre as tituladas e as que estão em processo de titulação. Isso posto, podemos inferir que cada uma delas possui sua história e dentro dessa história, outras muitas histórias a serem contadas e recontadas. Dentro dessas comunidades existem diversas formas de lutas, de resistências e estratégias para ter acesso a direitos como a educação, direito esses que foram usurpados pelos que contaram a história oficial.

## **1-História Social das comunidades Negras: as populações indígenas e negras na formação do estado do Pará**

De acordo com o IBGE, somente em 2020 é que ocorrerá um censo destinado para saber a real área destinada aos quilombos, assim também, como para uma contagem da população que ocupa as áreas de remanescentes quilombolas. O órgão prometeu a divulgação dos dados para 2022. Assim sendo, tomamos como dados oficiais os dados da Fundação Cultural Palmares, que foram atualizados em 27/07/2015, e, segundo a Fundação, existem 2.206 comunidades quilombolas certificadas no território brasileiro, sendo destas, 233 no estado do Pará.

Para Salles (1988, p. 67), ao se falar do negro na construção socioeconômica e sociocultural do estado do Pará e da região Amazônica com um todo, a história oficial nega de forma grotesca sua contribuição, mas para o autor, o negro era a base da economia e contribuiu na mais ampla escala, para o embasamento da cultura regional e que a presença africana no estado do Pará não foi tão reduzida como nos contam os “livros de história”.

Salles afirma também que a presença do negro foi negada de forma estratégica, pois os colonizadores sempre atribuíram aos negros uma visão de seres desprovidos de inteligência, incapazes de se organizar, e de viverem como seres sociais e culturais, pois eram seres marginalizados e “indomesticáveis”. De igual modo, os indígenas também eram caracterizados e, assim, criava-se um imaginário negativo tanto dos negros quanto dos indígenas da região, fato esse que levou a falsa e oficial história, que assim como no resto do Brasil, a presença do negro e do indígena não teve importância e que, eles em nada contribuíram para nossa formação étnica.

Isto posto, inferimos que mesmo que a história oficial nos conte que o negro e o indígena foram “meros” integrantes na construção social, econômica e cultural de nossa região, sempre haverá luta e resistência dos que buscam contar as diversas histórias dessa gente que, de forma estratégica, construíram inúmeras comunidades que fazem frente de resistência na luta contra o racismo e preconceito, no estado do Pará e na região tocantina.

Para Pinto (2005), é mediante a memória dos antigos moradores da região que se busca compreender a historicidade de povoados negros rurais da região do Tocantins. Segundo a autora:

(Sic) “Os diversos quilombos que se formaram na região tocantina e em Cametá são fruto das fugas de negros escravos, de localidades circunvizinhas e até das vilas da região do Baixo Tocantins. Os quilombolas, quando ameaçados tanto pela reescravidão quanto pela sobrevivência, adentravam matas, rios e igarapés e, no interior da floresta, reproduziam novos mocambos,

como ocorreu com a povoação do Mola, que serviu de referencial para a formação de outros povoados eminentemente negros, que se organizaram em outros pequenos núcleos populacionais, todos ligados por laços de parentescos, constituindo-se até a primeira metade do século XIX em mini-quilombos”. (PINTO, 2005, p. 7).

Dessa forma, se faz preciso pensar em momentos históricos como os relatados por Salles (1988), que afirma que os negros nos mocambos do Tocantins resistiam sempre. Se os milicianos chegavam perto partiam em retirada, de forma estratégica e corajosa. Vejamos, tanto a afirmação de Pinto (2005) quanto a de Salles (1988) refutam as ideias concebidas pelos europeus, que disseminavam a ideologia que os negros e indígenas eram desprovidos de inteligência e de organização. Fato que não procede, pois, os mesmos eram capazes de elaborar fugas extraordinárias, de organizarem e disseminar comunidades inteiras.

Em uma conversa com Dona Eusébia, (Tia Branca), ela fala de uma estratégia, que depois foi confirmada por outros moradores mais velhos da comunidade do Torrão-Mupi. Ela nos contou que, quando criança, os mais velhos de sua época procuravam locais para se “esconder” e construir comunidades que ficassem próximos a furos de rios e que tivessem curvas, pois eles colocavam uma pessoa para ficar de guarda naquela curva e, assim, poderiam ver quem se aproximava e teriam vantagens na fuga, caso fosse necessário. Depois dessa conversa, em um dos retornos feitos ao Torrão-Mupi, onde tive que atravessar a ponte a pé, prestei atenção na forma em que se tem acesso à comunidade pelo rio, é exatamente como ela nos descreveu, a comunidade foi construída logo depois de um furo e uma curva antecede, cerca de um quilômetro, a comunidade.

As comunidades quilombolas e indígenas, na região tocantina, tiveram em sua formação quase as mesmas bases sociais. Segundo Pinto (2005), no século XIX, a população negra na Amazônia era considerável, onde juntamente com a indígena foram se entrelaçando nos aspectos econômicos, social e cultural. Mais uma vez, com base nessa afirmação da autora, temos como exemplo a comunidade do Torrão-Mupi, onde a presença da cultura indígena é muito marcante, mesmo a comunidade se reconhecendo como quilombola. Segundo Neri (2016), a comunidade do Torrão-Mupi teve forte presença de indígenas. Segundo a autora,

O Torrão-Mupi, por ser um distrito de maior distância, pois lá se instalaram várias etnias indígenas em tempos remotos da colonização europeia, com a presença de um possível cemitério indígena, uma antiga vivenda de coronéis e um lugar denominado Seminário, pois, além de ter sido recanto dos jesuítas no século XVIII, segundo documento da Prelazia de Cametá, o lugar, no passado, usado para retiros espirituais de religiosos da Ordem dos jesuítas, foi cogitado para a construção do primeiro seminário de Cametá. (NERI, 2016, p. 34).

Temos, portanto, nas falas das autoras, uma visão da importância dessas comunidades. Para os negros e indígenas, elas foram fundadas e organizadas para serem, principalmente, um refúgio, lugar de alento, de recomeço, de vida e sobrevivência, lugar que hoje possui uma nova ressignificação, “lugar de luta e resistência”. De igual modo, é pertinente pontuar que, quilombo não se restringe aos casos exclusivos de fuga, para Castilho, “mas refere-se, sim, à formação de grupos familiares que, buscando uma produção autônoma e livre, baseada na cooperação, faziam frente ao sistema escravocrata” (CASTILHO, 2011, p. 128). A autora pontua também que se faz preciso desmistificar a ideia que temos de quilombo, construindo novas visões sobre essas comunidades, buscando compreender suas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais. Castilho pondera também que, nem todo quilombo é igual e, que ao falarmos dessas comunidades, elas precisam ser encaradas como construção social. Portanto, cada uma delas possuem suas características individuais, mas que também possuem características semelhantes. Castilho pondera que,

Os primeiros estudos sobre comunidades quilombolas, aqui mencionados, referem-se aos quilombos contemporâneos, diferentemente dos tradicionais, formados no período escravocrata, por meio de fuga do escravizado. Os quilombos contemporâneos, em termos de território, têm origens diversas: ocupação de terra devoluta; por herança, por ocupação simples, por doação, por compra, entre outras. Podem estar situados em regiões rurais, ou entre a fronteira urbana/rural ou urbana. Quanto à paisagem humana e social, são multiculturais e multirraciais. Possuem, porém, diacríticos demarcadores de suas identidades, tais como trajetória histórica própria, relações territoriais específicas, pertença à ancestralidade negra de resistência à escravização. (CASTILHO, 2011, p. 129).

Castilho (2011) parafraseia Munanga (2001), fazendo uma comparação entre os *Kilombos* que surgiram no continente africano por volta do século XVI e os quilombos reproduzidos no Brasil, pelos seres humanos escravizados. Segundo a autora, os *Kilombos* africanos eram estruturados de forma política e militar transétnica, ou seja, não eram restritos a uma linhagem e recebiam todos de qualquer filiação. Seus habitantes eram tidos como guerreiros protetores da linhagem dos que habitavam os quilombos.

Para a autora, os quilombos brasileiros possuem a mesma característica estrutural, pois foram construídos como um lugar de refúgio para os oprimidos e escravizados e, ao mesmo tempo, lugar de luta e resistência que recebia não só africanos e afrodescendentes, mas também indígenas e branco. Castilho (2011) tece um comentário que é formidável, a autora pondera que nos quilombos já se estabelecia um modelo de democracia plurirracial que a sociedade brasileira busca.

## 1.2. A civilização do negro no Pará

A civilização africana marcará para sempre a nossa história, na região da Amazônia paraense, desde que as ações dos portugueses nas suas atividades agrárias e de ocupação de terras se instalaram na região e se estenderam pouco a pouco nas proximidades, como: Guamá, Capim, Acará e, mais adiante, adentrando os interiores da floresta amazônica, abrangendo a região de Óbitos, Trombetas e Nhamundá com o cultivo do cacau. Em fases sucessivas, afirma Salles (2004), que se realizavam penetrações no Amazonas e também faziam ligações com os territórios do Sul e do Nordeste da região. Mas o território onde se deu início ao processo civilizatório negro, na estrutura escravocrata, começou por Belém.

Afirma o autor que, no Pará e no Maranhão, as culturas sudanesas e banto não se contrapunham, pois segundo ele, não percebeu, em seus estudos, indícios de antagonismos étnicos. Ao contrário, as evidências da convergência e da fusão dos grupos étnicos vindo da África, entre si e entre os que aqui se encontravam, a diversidade de populações com suas culturas, se ligavam entre si por laços de solidariedade. Salles indica que havia a presença marcante do chamado.

Negro mina, povo *fânti-axânti*, cujas peculiaridades culturais se conservaram mais ou menos no Maranhão. Mas o negro mina, pôde conservar secretamente, durante séculos da escravidão e repressão, a solidez de sua cultura, no exterior teve de se mostrar solidário não só como os grupos étnicos, mas também com os caboclos, na defesa da própria existência. (SALLES, 2004, p. 17).

A nossa identidade como pessoas afro-brasileiras, vem desse segmento da história, pois em alguma medida, em que pese o valor da própria vida, que devemos a esses ancestrais, está incorporado em nós os valores, a estética e os modos de produção da vida do africano trazido para o Brasil, no período colonial. Afirma Manuel Quirino (2014), em sua obra “O colono preto como fator da civilização brasileira”, que o colono preto ao ser transportado para América era conhecedor de diversas formas de trabalho, que implicavam em tecnologias de produção, planejamento e manejos para finalidades de artefatos importantes para o ser humano. Trabalhavam em diversas frentes como caçador, marinheiro, criador, minerador de ferro, pastor, agricultor, mercador de marfim etc... Quirino<sup>2</sup> (2014) faz uma descrição de exploradores no continente africano para expressar os conhecimentos dos povos africanos:

---

<sup>2</sup> asceu em Santo Amaro da Purificação, em 28 de julho de 1851, filho do carpinteiro José Joaquim dos Santos Quirino e Luzia da Rocha Pita. Os pais morreram quando Manuel ainda era jovem. Órfão, o menino encontrou conforto na casa de uma amiga da família, que o levou para Salvador, onde recebeu como tutor o Bacharel Manuel

Em Vuane Kirumbe vimos uma forja indígena, onde trabalhavam cerca de uma dúzia de homens. O ferro que se empregava era muito puro e com ele fabricavam os grandes ferros para as lanças de Uregga meridional, facas de todas as dimensões, desde a pequena faca de uma polegada e meia de extensão, até ao pesado cutelo em forma de gládio romano.

A arte de ferreiro é muito apreciada nestas florestas onde, em consequência de seu isolamento, as aldeias são obrigadas a fazerem tudo. Cada geração aprende por sua vez os processos tradicionais, que são numerosos, e mostram que o próprio homem das solidões é um animal progressivo e perfectível. Conhecem também os processos necessários para o fabrico de aço, pela combinação de ferro com o carbono e a têmpera. (QUIRINO, 2004, p. 20).

Isto se deve, em parte, por suas civilizações milenares no continente africano e no contato, em primeiro lugar, com os Árabes e a cultura mulçumana e depois, com o próprio europeu. O Brasil foi o território de colonização europeu onde o negro africano trabalhador da diáspora nos prestigiou com seus fazeres, saberes e modos de vida.

No Grão-Pará há uma considerável contribuição cultural do negro desde as suas práticas lúdicas, religiosas, artísticas, educativas até a produção da vida. Salles (2004) afirma que houve a ressignificação da cultura negra no encontro com os indígenas e cristãos, pois o autor afirma que houve a incorporação de elementos católicos e dos chamados ‘encantados’ indígenas aos cultos africanos, que gerou um batuque extremamente sincretizado, modernizado com a influência do candomblé baiano e da umbanda do Rio de Janeiro. Salles indica que, em 1954, o antropólogo Edison Carneiro obteve informação de um total de 42 terreiros funcionando, regularmente, em Belém, dedicados aos Deuses africanos. Fato notável de negociação, tendo em vista as perseguições feitas, pela polícia, aos terreiros de religiões de matriz-africana.

Os estatutos das irmandades determinavam que, somente, os pretos deveriam dirigir a igreja e a confraria. Funcionavam nela, afirma Salles (2004) e, ainda hoje, as irmandades de Nossa Senhora do Rosário, de S. Benedito e de Nossa Senhora da Conceição.

No contexto cultural e lúdico, as festas que estudou Arthur Viana, duas eram particularmente de negros, libertos e escravos, são elas: a do Divino Espírito Santo e a de São Raimundo. Relatam-se que, em Umarizal, um bairro de preto, o negro liberto Leopoldino do Espírito Santo Figueira de Andrade, o Mestre Leopoldino, foi criador da festa de São Raimundo, à qual os escravos participavam em grande quantidade. As congadas locais, como

---

Correia Garcia, professor aposentado da Escola Nacional. A tutela de Manuel Garcia garantiu uma boa formação para o pequeno Querino, que aprendeu a ler com o bacharel. Mais tarde, foi Garcia quem incentivou o jovem, já em idade própria, a aprender o ofício de pintor. Disponível em <<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/manuel-querino>>. Acesso em 20 de junho de 2019

as de Alenquer e do “império de Cametá” eram as festas que permanecem até os dias atuais, como reminiscência das culturas lúdicas-religiosas dos africanos da diáspora atlântica, na região.

É bom articular as raízes existenciais da comunidade negra do Torrão-Mupi com os africanos, tendo em vista, a cosmologia híbrida religiosa, de devoção à Nossa Senhora do Rosário, para qual se dedica festejos com ladainhas, danças, comidas, bebidas e se festeja com composições musicais de improviso:

Há nas festas de Cametá ainda restos e vestígios do africano e indígena. [...] A imagem de Nossa Senhora do Rosário era, até bem pouco tempo, conduzida ao templo atrás de um bando de mulatas, que cantavam e dançavam em frente a imagem. O Espírito Santo é festejado em forma de uma pomba pousada sobre uma grande coroa de prata ou de ouro. S. Benedito também tem um tambor e versos cantados em frente a imagem, e quase todas as festas têm uma bandeira para o seu distintivo. Há em tudo isso visivelmente uma fonte histórica digna de estudo [...]. Inácio Batista Moura apud (SALLES, 2004, p. 30).

Nas dimensões lúdicas da vida humana é uma assertiva afirmar que a cultura lúdica amazônica paraense é, essencialmente, africana. Daí o autor cita: o boi-bumbá amazônico é indiscutivelmente um patrimônio cultural do negro, o carimbó, a marujada, o retumbão, o lundun, o samba, o banguê e o siriá, o marambiré e o marabaixo, ” o aiuê e tantos outros folguedos tradicionais da região.

O autor destaca a contribuição do negro na Cabanagem, que é a última etapa de um processo revolucionário que se iniciou antes da Independência (adesão do Pará à Independência ocorreu a 15 de agosto de 1823). No período colonial, na estrutura social escravocrata, o negro trabalhou com intensidade nas lavouras de arroz e algodão e nos canaviais. Indica o autor, que o cultivo da cana de açúcar foi uma das primeiras atividades econômicas dos europeus, na Amazônia. No contexto de opressão e proibição de mobilização política e de guerra, afirma Salles que os negros vão lutar pela conquista de cidadania.

Uma das estratégias de luta por cidadania era a formação das comunidades negras denominadas de quilombos. Salles (2004) destaca que, entre 1701 a 1870, na região que hoje é denominada estado do Pará, foram organizadas uma imensidade de comunidades negras feitas por negros em processo de luta e resistência contra o regime escravista. O autor destaca que, na região de Belém, Cametá, Mocajuba, Moju e Castanhal foram observados numerosos mocambos. Em regiões de terra firme, o colono negro construía as casas e cultivavam lavouras e nas regiões de rios faziam as palafitas. Nos territórios criados pelos nossos ancestrais negros

se cultivava modos de vida e de produção, mas também, os festejos, as rezas, organizavam-se as associações e irmandades, assim como os terreiros.

Em “memória sobre a rede de dormir que fazem as mulheres índias e negras no Grão-Pará”, Salles (2004) cita os cronistas antigos e modernos, para destacar a presença negra no fazer cotidiano, que implica o trabalho com algodão. As produções dessas mulheres iniciavam na lavoura, no cultivo do algodão, na colheita, preparo dos grãos e produção dos fios. A tecelagem manual era prática muito importante, tendo em vista que delas faziam o fabrico de redes para dormir, descansar etc...

Nos meus tempos de criança, não só em Belém, como por aqui (Manaus), nas casas solarengas, que possuíam escravos, não havia menos de dois teares para o fabrico da rede. Era uma indústria incipiente, restrita ao consumo de cada família, e, contudo, mais desenvolvida agora, quase desaparecidas das grandes varandas amazônicas... Raymundo Moraes apud (SALLES, 2004, p. 109).

A despeito de se terem construído um imaginário racial negativo sobre o negro no Brasil, temos elementos que comprovam a sua participação na sociedade brasileira, em todas as dimensões de seu desenvolvimento, sem falar nas plantações, as valiosas contribuições na arquitetura, comércio, alimentação, cuidados, saúde, lazer, gostos alimentares, literatura, política, religião, culturas corporais, música, poesia, artes, lutas corporais (capoeira), educação e organização social etc...

Nas cidades brasileiras se formou a classe dos homens livres, os chamados “libertos”, sem terras, vivendo em condições muito precárias [...] É indubitável que as primeiras indústrias implantadas no Brasil tiveram suporte na mão-de-obra negra. Os Engenhos foram, na verdade, uma indústria rudimentar, estabelecidas nos meios rurais. [...] O negro liberto se tornou uma força decisiva no movimento da abolição. (SALLES, 2004, p. 173).

Os personagens negros foram invisibilizado, mas reconhecemos suas lutas e contribuições nas mais diversificadas áreas como: nas ciências, arte, literatura, política, arquitetura, religião e educação. São muitas as personalidades, mas podemos citar dentre elas: *Dandara* (1694) – ativista e guerreira, é mais conhecida como esposa de Zumbi; *Aleijadinho* (1738(?)-1814) – escultor e arquiteto; *Tereza de Benguela* (?-1770) – rainha do Quilombo de Quariterê; *Mestre Valentim* (1745-1813) – paisagista e arquiteto; Padre *José Maurício* (1767-1830) – músico e compositor; Mãe *Menininha do Gantois* (1894-1986) – Iyálorixá; *Maria Firmina do Reis* (1822-1917) – escritora e professora; *Luís Gama* (1830-1882) – escritor e ativista político; *Francisco José do Nascimento* (1839-1914) – marinheiro e ativista político; *Estêvão Silva* (1845-1891) – pintor, desenhista e professor; *Pixinguinha* (1897-1973) – músico, compositor e arranjador; *Antonieta de Barros* (1901-1952) – professora,

jornalista e deputada; *Laudelina de Campos Melo* (1904-1991) – empregada doméstica e ativista política e *Carolina de Jesus* (1914-1977) – escritora.

Cardoso (2010) declara que, sobre os processos de invisibilização da população da população negra e de suas lutas por direitos, é mais do que urgente que a imagem negativa do negro, em geral e, do quilombola, em particular, seja modificada, ressignificadas, pois a população quilombola não precisa de assistencialismo e sim de direitos respeitados. Precisamos perceber que existem cores nos quilombos e passamos a conhecer suas estruturas sociais, culturais e jurídicas, cujo “ordenamento jurídico local define os sujeitos de direitos locais, os laços de pertencimento ao grupo e as relações com o território”, (CARDOSO, 2008, p. 78). Segundo o autor,

Para dissipar certa imagem de quilombo como refúgio negro, presente em muitos debates, conta-se com a colaboração da Associação Brasileira de Antropologia. De fato, a visão descolada da realidade impede a atualização e novas características que se possam engendrar, como, por exemplo, as de quilombos (quilombolas) como sujeito político ativo na construção democrática. (CARDOSO, 2010, p. 14).

Para Cardoso (2010), o estado tende a construir uma imagem que retrata somente a pobreza dos bens materiais e imateriais dessas comunidades, negando, de forma cruel, as diversidades culturais e as especificidades dos grupos negros. O autor ressalta ainda que, essas comunidades são constituídas, na visão do outro, de imaginário negativo. O autor infere que, devido as frequentes mudanças que a região amazônica sofre, é muito importante que se tenha uma visão fidedigna da realidade dos diversos grupos sociais que habitam nossa região, é necessário que se quebrem todos os espelhos, que tendem a refletir uma única história dessas comunidades, “*capturando-os através de múltiplos aspectos que envolvem suas vidas. É, portanto, necessário empreender esforços analíticos para abranger as conformações sociais dos grupos, suas relações e regras de uso e manutenção dos territórios tradicionais*”, (CARDOSO, 2015, p. 77).

Cardoso (2008) destaca que, atualmente, as lutas dos grupos quilombolas não ocorrem mais em pequenos recantos e de forma isoladas, mas elas integram as instituições nacionais e globais, que validam um conjunto amplo de direitos aos grupos tradicionais, como os quilombolas e tantos outros, em várias partes do Brasil e do mundo. Segundo o autor, “esses grupos recebem amparo sobre os seus direitos, que foram adquiridos com lutas e diversas formas de resistência, que servem “para transformar suas práticas jurídicas locais em leis

ordinárias e, assim, garantirem suas formas de “criar”, de “fazer” e de “viver” no mundo atual”, (CARDOSO, 2008, p. 236).

### **1. 3. Torrão-Mupi: aproximação a sua origem, história e educação na comunidade negra:**

A vila do Torrão-Mupi faz parte do distrito de Janua-Coeli, atualmente, a comunidade categorizada como Vila, está há cerca de 40 minutos, de ônibus, da área urbana de Cametá, fundada, aproximadamente, em 1800. O crescimento populacional deu-se nos 80 e 90, durante a plantação de pimenta do reino. A vila possui cerca de 1.500 habitantes, com cerca de 300 famílias, com casas organizadas em quatro ruas principais, às margens do rio Mupi. No que tange ao setor econômico, a agricultura, embora já perdendo espaço, ainda é uma atividade bastante difundida, com plantações de bacuri, arroz, milho, além da plantação de mandioca e a produção de farinha. Sobre a organização social e política, é embasada nas comunidades cristãs apoiadas pelas seguintes associações, a saber: Associação dos Moradores do Mupi (AMMUP); Associação de Preservação do Meio Ambiente do Rio Mupi-Baixo (APREMARMUB); Associação de remanescentes de Quilombos do Mupi (ARQUIM).

O Torrão-Mupi está localizado cerca de 20 km do bairro da aldeia, em Cametá, se o caminho for percorrido por estrada de chão que, geralmente, encontra-se em boas condições de trafegabilidade. No verão, o trajeto é feito em cerca de 30 minutos. Se o percurso for feito por hidrovias, o trajeto é percorrido em cerca de uma hora e meia, opção muito utilizada no rigoroso inverno amazônico, quando as estradas ficam intrafegáveis, as hidrovias são bastante utilizadas, também para o transporte de alunos.

Cabe ressaltar que, desde sua fundação até a década de 90, o percurso entre o Torrão-Mupi e a cidade de Cametá era percorrido, exclusivamente, pelos rios, até a abertura da estrada, projeto do então deputado federal Gerson dos Santos Peres. Segundo seu Benedito, o percurso para se chegar até a cidade de Cametá era feito pelos furos dos rios, na seguinte trajetória: Rio Mupi, furo da pedreira, Jaçareuá, Tamampãnga, Cametatapera e Tocantins, entrada da cidade de Cametá onde até *abracam* os barcos que chegam das diversas ilhas da região, de onde chegam e partem navios com diversos destinos e as lanchas que vêm do Carapajó. Nas imagens seguintes, podemos observar três meios de transporte, para se ter acesso à comunidade.

Nas imagens seguintes propõem-se um tipo de cartografia pelas imagens feitas na pesquisa, durante uma das visitas na comunidade.

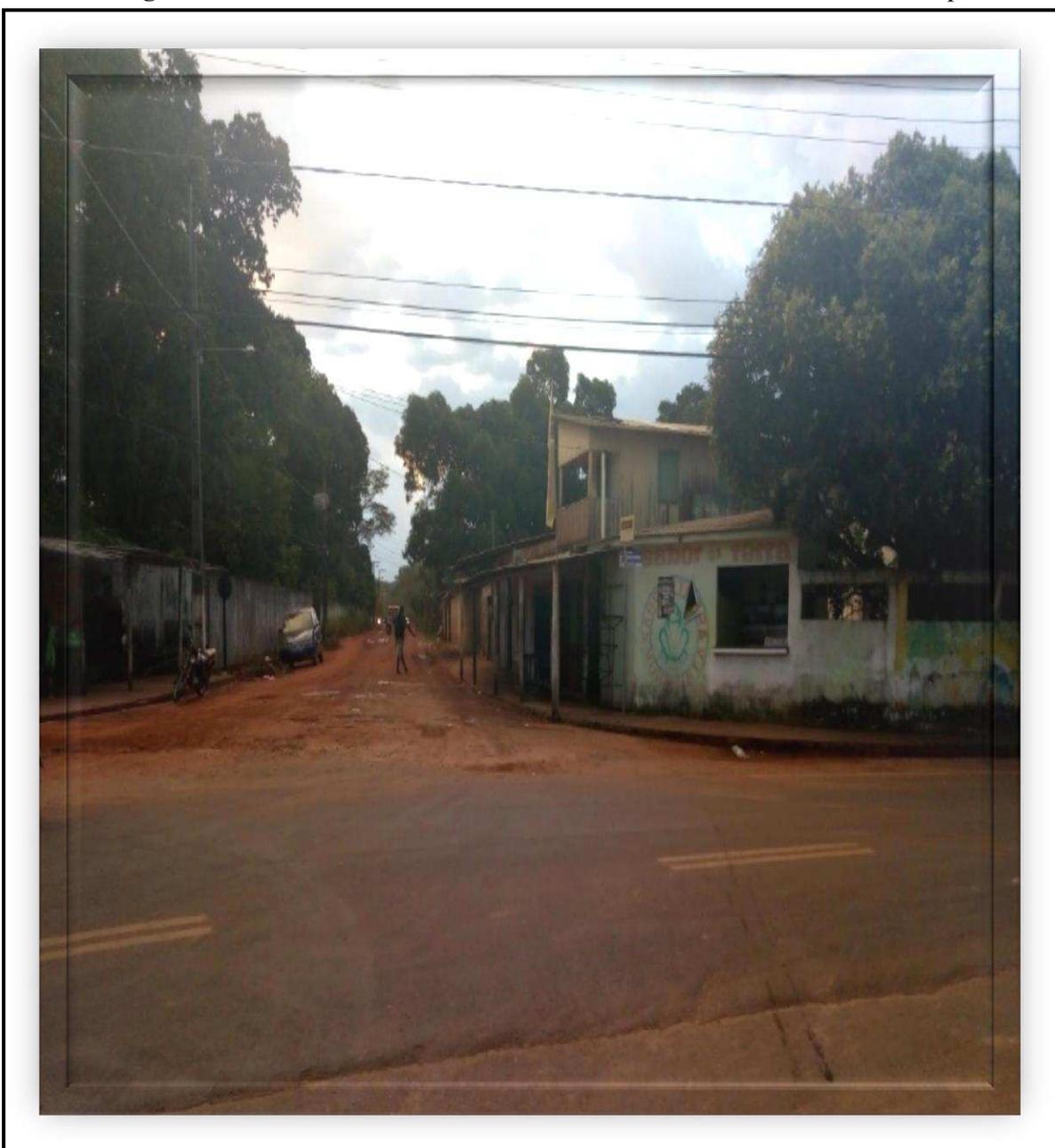
O principal motivo para o uso dessa metodologia ao descrever o caminho percorrido até a comunidade, ao invés de optarmos somente por um mapa da região, é para mostrar as

condições da estrada que, muitas vezes, foi e ainda é percorrida por mais da metade de nossos narradores, para chegar até a universidade.

Na imagem seguinte vemos a Avenida Inácio Moura. Também, na mesma imagem é observável, na parte de cima da foto, a travessa Marquês de Pombal. Essa parte é conhecida, em Cametá, como o “Cotovelo da aldeia”, justamente pela curva lembrar um cotovelo.

Exatamente nesse ponto, na Avenida Marquês de Pombal, que se inicia a estrada de chão que leva para a comunidade do Torrão Mupi, na PA 154 – Transcametá-Mupi (ver imagem 01).

**Imagem 01:** Foto do “Cotovelo da Aldeia” – Entrada da comunidade Torrão Mupi

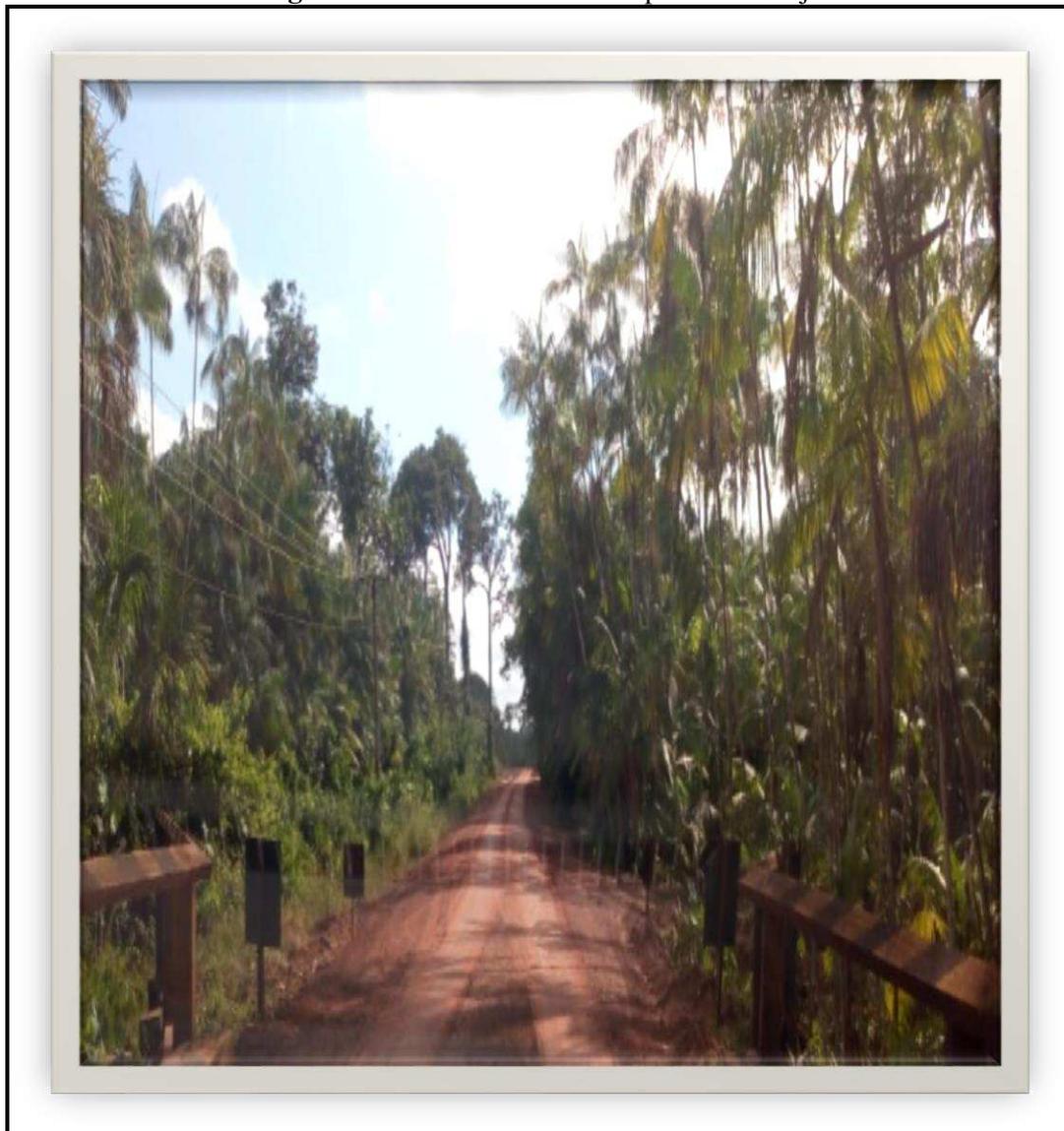


**Fonte:** (Alice Moreira de Souza Sobrinho 2018).

Na foto seguinte (Imagem 02) mostramos a ponte do Guajará. Nela podemos observar que as condições da estrada, mesmo sendo verão, apresentam grande dificuldade para quem vai de carro ou de moto. Inclusive, dificuldade que apenas aumentam para quem faz o percurso de bicicletas ou até mesmo a pé.

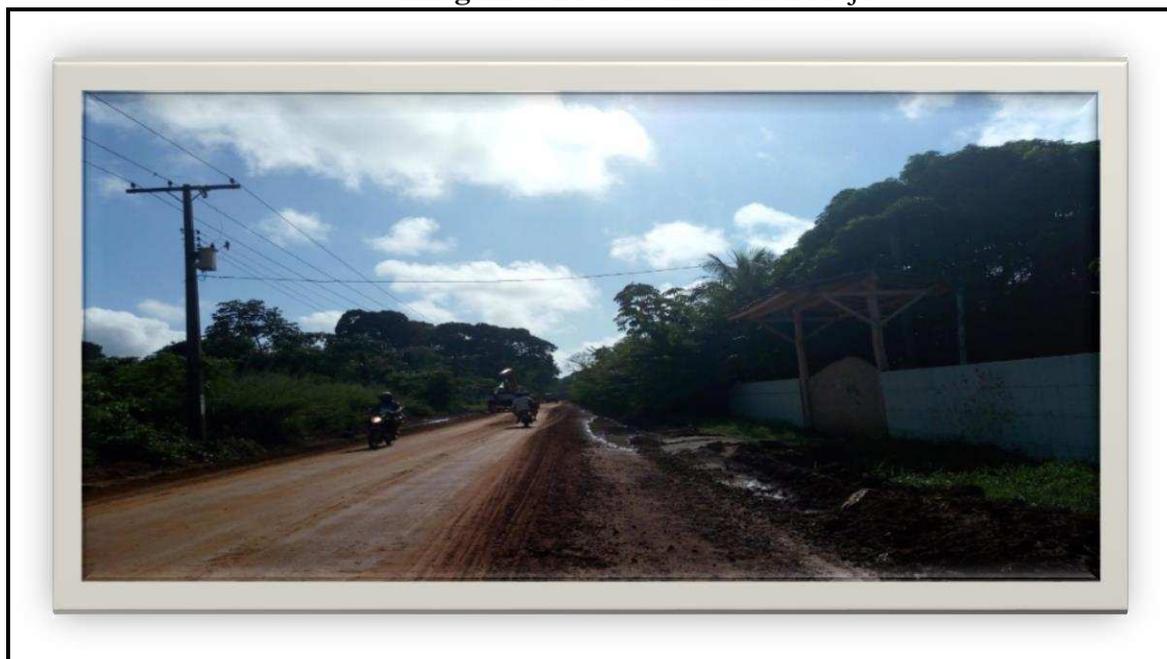
A destacar, nesse trecho estamos a 10 minutos da entrada do “Cotovelo da Aldeia” (Ver imagem 02).

**Imagem 2:** Foto do trecho sobre a ponte do Guajará



**Fonte:** (Alice Moreira de Souza Sobrinho 2018).

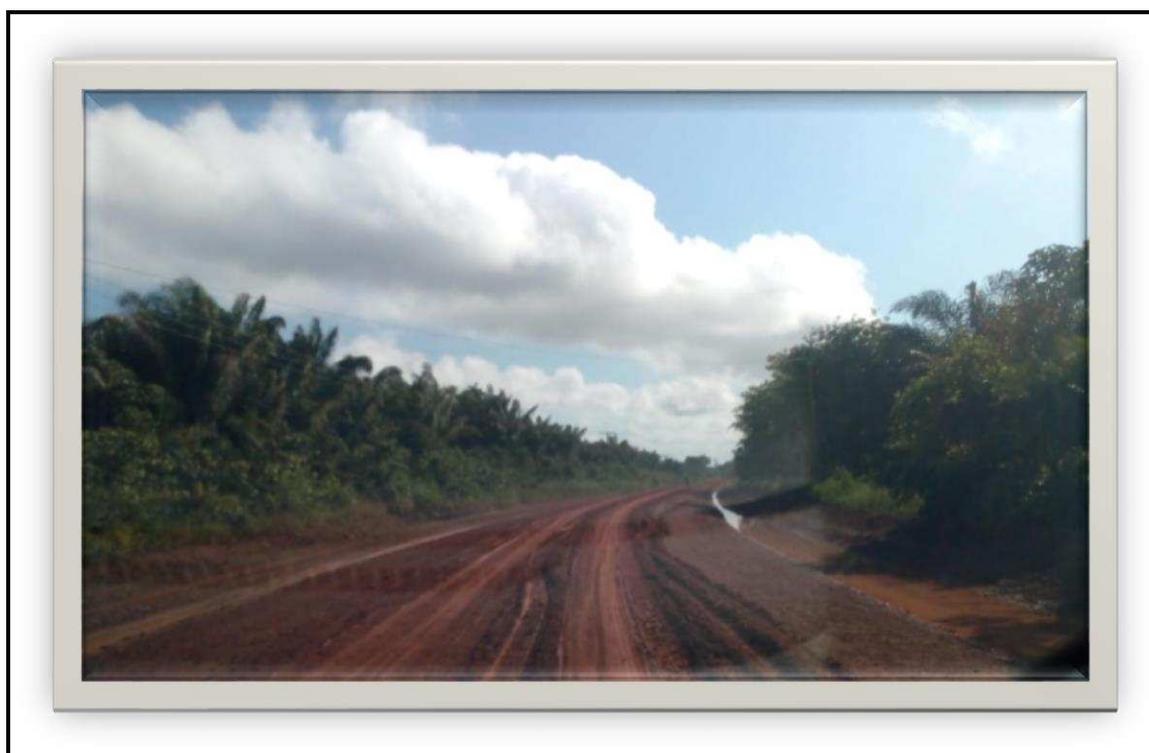
**Imagem 3:** Foto do trecho de Pacajá.



**Fonte:** (Alice Moreira de Souza Sobrinho 2018).

A imagem seguinte mostra a vila de Jaçapetuba. Nesse trecho, o tráfego na estrada fica ainda mais complicado, mas essa é a realidade de quem precisa fazer esse percurso todos os dias. (Ver imagem 04).

**Imagem 4:** Foto do trecho da vila de Jacaputuba.



**Fonte:** (Alice Moreira de Souza Sobrinho 2018).

Ao chegarmos ao Mupi, ainda de dentro do ônibus, a primeira imagem (ver imagem 05) que temos é das margens do rio Mupi.

Como podemos ver nas imagens seguintes, o rio tem a função simbólica de nos avisar que entramos e que saímos do Mupi, como em um movimento de enchentes e vazantes de mares, mesmo não sendo ele a barreira geográfica que delimita o território.

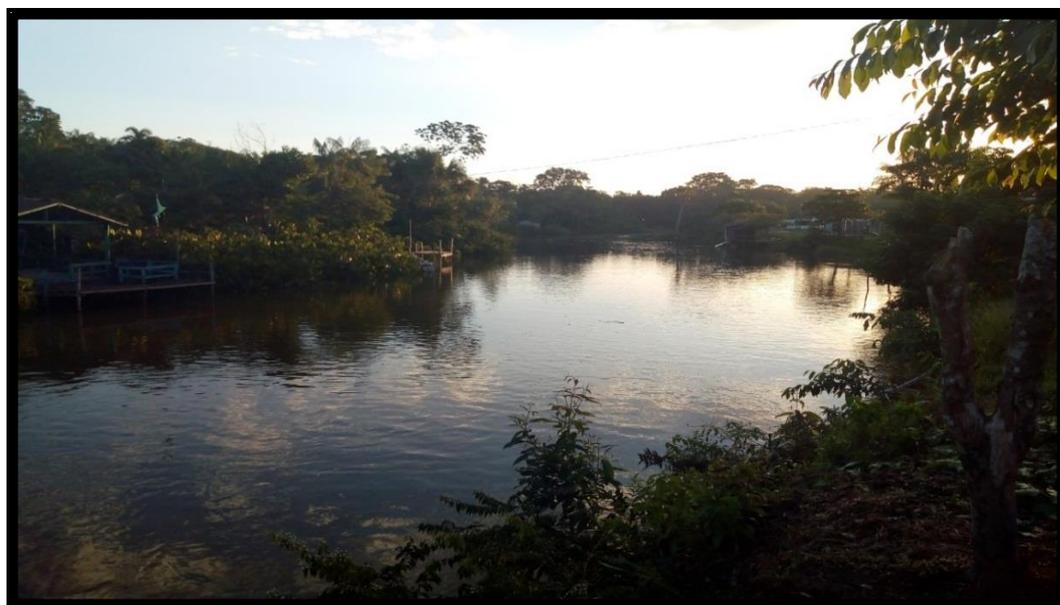
**Imagem 5:** Foto da Margem direita do rio Mupi.



**Fonte:** (Alice Moreira de Souza Sobrinho 2018).

Ainda há mais rio. (Ver imagem 6)

**Imagem 6:** Foto da Margem Esquerda do Rio Mupi.



**Fonte:** (Alice Moreira de Souza Sobrinho 2018).

Ao entrar na Vila do Torrão-Mupi temos o cemitério da vila e a parada de ônibus que serve para o embarque e desembarque.

A comunidade possui dois ônibus que saem, pontualmente, as 06h00min horas da manhã, para Cametá, retornando da cidade às 12h00min e chegando na comunidade por volta de 12:50 e 13:00 horas.

**Imagem 7:** foto do Cemitério da Vila do Torrão Mupi.

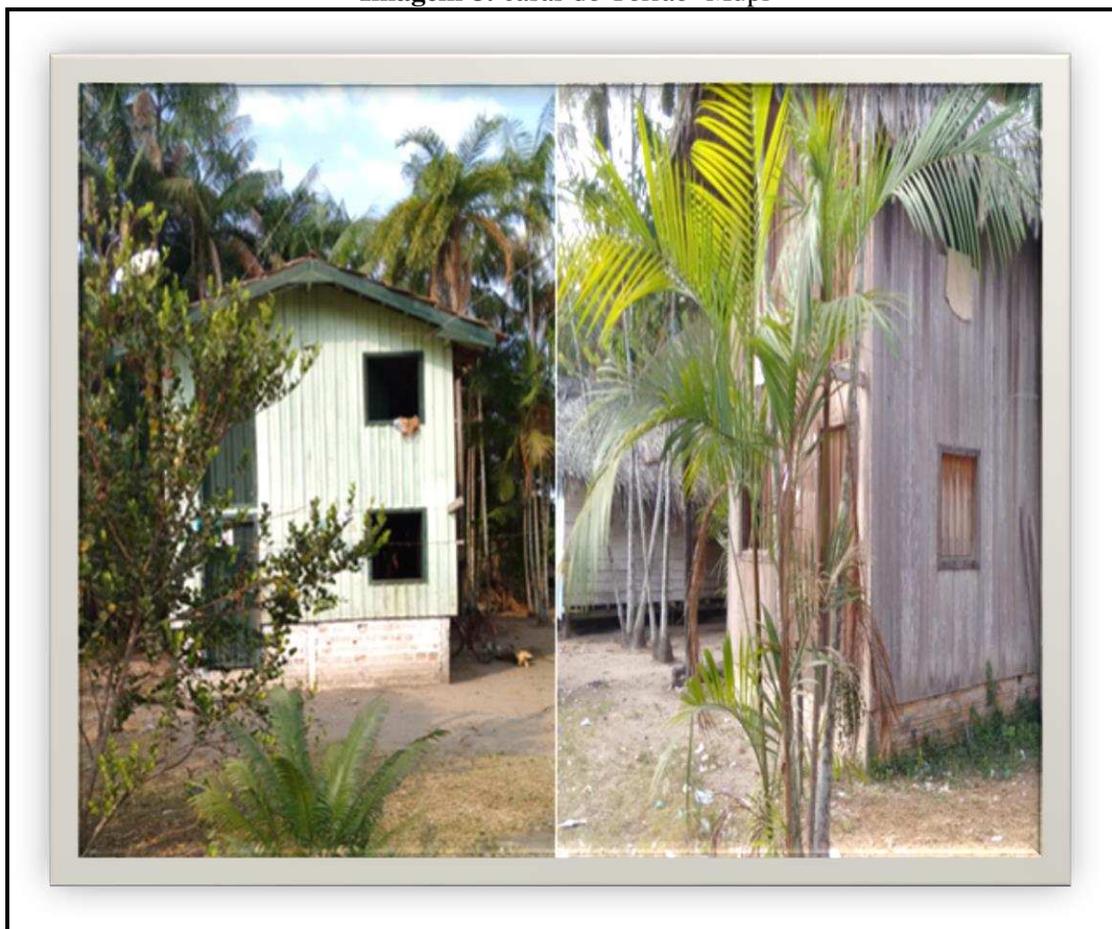


**Fonte:** (Alice Moreira de Souza Sobrinho 2018).

A vila do Torrão-Mupi é uma comunidade simples, as casas, em sua maioria, são de madeiras cobertas com telhas de barro e Brasilete, casas de alvenaria cobertas com telha de barro, há também casas de madeira cobertas com palha (ver imagem 8).

Nas imagens seguintes, podemos observar as casas mais próximas das roças. Inclusive Essas moradias são de pessoas que vivem, exclusivamente, da renda advinda de suas produções na agricultura familiar. As famílias no Torrão-Mupi são compostas, em sua maioria, pelos pais e dois a três filhos. A renda familiar gira em torno de R\$ 750.00 a um salário mínimo.

Lógico que há famílias menores ou maiores em número e com uma renda familiar também maior ou menor que esses valores, como é o caso de famílias que vivem com o dinheiro recebido do programa federal Bolsa Família.

**Imagem 8:** casas do Torrão- Mupi

**Fonte:** (Alice Moreira de Souza Sobrinho 2018)

Mas se faz preciso pontuar a negligência do Estado brasileiro com as comunidades quilombolas, no que se refere ao saneamento básico, saúde e educação.

Na comunidade do Torrão-Mupi, por exemplo, o saneamento é precário, as famílias que vivem às margens do rio Mupi, ainda jogam seus dejetos no rio, a comunidade conta somente com um médico, a educação é onde recebe maior foco, não por parte dos governantes, mas sim pelo empenho da comunidade, pois como já mencionado, por muitas vezes, é o plano deles.

As ruas da Vila do torrão Mupi não possuem asfalto, há predominância de áreas arborizadas, sendo o desmatamento feito somente para a construção de casas e plantações.

Na imagem a seguir, temos a rua principal da comunidade, que dá acesso à escola, ao campo de futebol, ao centro comunitário, ao posto de saúde e às demais ruas da Vila do Torrão-Mupi. (Ver imagem 9,10).

**Imagem 9:** Foto da rua central da vila do Torrão Mupi.



**Fonte:** (Alice Moreira de Souza Sobrinho 2018).

**Imagem 10:** Foto da rua paralela à rua principal da vila do Torrão-Mupi.



**Fonte:** (Alice Moreira de Souza Sobrinho 2018).

Na comunidade do Torrão-Mupi, uma das maiores festividades advém da reminiscência quilombola da comunidade, é a festa de Nossa Senhora do Rosário, onde há as novenas realizadas na casa de dona Eusébia Mendes e no final das 09 (nove) terças-feiras, no sábado seguinte, são realizadas as festividades.

Durante o tempo passado na comunidade, entre as várias idas, não houve a oportunidade de presenciar nem as novenas e nem o festejo.

Algo que se faz importante pontuar nessa descrição que fazemos da comunidade do Torrão-Mupi é que, mesmo com toda a simplicidade das ruas, das casas, das pessoas, não se pode caracterizar essa comunidade com as imagens de quilombo que são reverberadas e propagadas, que nos quilombos só existem negros, pobreza, pessoas tristes e abatidas como, comumente, vemos em fotos, que por motivos muito bem pensados são em preto e branco.

## **CAPÍTULO 2- EDUCAÇÃO: OS PROCESSOS SOCIAIS E POLÍTICOS DE SUPERAÇÃO DO RACISMO E DA DESIGUALDADE PELA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA**

A categoria raça ou cor, nas pesquisas que estudam a realidade da população negra é importante, pois podemos inferir os mecanismos simbólicos, físicos e materiais da sociedade e vida do negro. Assim como os processos históricos de perpetuação da desigualdade racial na educação e em outras esferas da sociedade.

Na educação, entre pretos e pardos (negros), as pesquisas evidenciam desvantagens no acesso à escola e no ritmo de sua progressão, caracterizado como mais lento e acidentado (reprovações).

Alguns conceitos do campo das relações étnico-raciais são importantes para compreender como se configura a sociedade e as relações que se estabelecem no cotidiano e que pode tanto gerar situações de enaltecimento da cultura Afro-brasileira, como de preconceitos e discriminação raciais.

O racismo que advém das teorias racionalistas pautadas na hierarquia da diversidade humana, dividida por raças, é um importante conceito que permite compreender a origem de nossas concepções raciais, que afligem a população negra, uma vez que o racismo da sociedade brasileira se manifesta como ideologia da inferioridade.

Neste capítulo daremos importância para esse debate sobre as concepções raciais no Brasil e seus possíveis processos na construção dos projetos educacionais, da população, do Torrão-Mupi.

## 2.1. O negro do Torrão- Mupi: uma aproximação aos estudos de cultura e raça

À medida que fomos adentrando no objeto de estudo vimos a necessidade de discutir, pelo menos, em linhas gerais, o significado de raça e cultura como categorias que se desdobram na compreensão da educação da população que vive em comunidades rurais negras, pois o objeto requer um olhar sobre o racismo da sociedade brasileira, não apenas como ideologia que interfere nas relações cotidianas, mas como mecanismo que estrutura a sociedade e organiza os pensamentos sobre os negros.

Mas também há elementos de sentidos e experiências coletivas e de práticas sociais, expectativas e projetos, que agregam as noções comunitárias que desenvolvem nos sujeitos, um processo de identificação como pertencimento ao local e aos seus significados na constituição de si pelo coletivo que luta, trabalha, brinca, joga, pesca, faz roça, cuida das crianças, estuda, reza, namora, constrói família etc.

Há elementos culturais nesse processo, que perpassamos sistemas de crenças, valores e modos de vida e há elementos das relações étnico-raciais, por terem como origem a negritude, em termos de subjetividades, e de serem de comunidade rural, remanescentes de quilombos. Portanto, com enfrentamentos agudos pela vida difícil de ser negro, pobre e sem oferta de educação formal, nos níveis mais elevados de ensino, na comunidade.

O nosso entendimento de cultura se pauta na noção de práticas sociais, experiências e modos de vida, profundamente, enraizado na pessoa. A cultura está no plano do simbólico, dos sentidos e significados, mas também nos artefatos materiais e nas produções humanas, ao longo da história das humanidades. Não vamos aprofundar, pois não é a intenção, mas trazer um pouco dos sentidos que podem atribuir os sujeitos da pesquisa à constituição de si, à educação, às estratégias e à própria comunidade negra.

Pareceu interessante Denis Cuche (1999) citar Bourdieu para tratar da cultura, no sentido antropológico, tendo em vista que o autor recorre ao conceito de "habitus" para dispor da ideia de que certos modos de vida são adquiridos por uma série de condicionamentos próprios.

[Os habitus] são sistemas de *disposições* duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, a funcionar como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor que se tenham em mira conscientemente estes fins e o controle das operações necessárias para obtê-los [...] Bourdieu apud (COUCHE, 1999).

Laraia (2001) afirma que cultura é tudo aquilo que uma pessoa, em sociedade, precisa para, de modo satisfatório, operá-la e modificá-la. Ora, mas se cultura é um agente modificador da sociedade, porque há conflitos culturais e o desejo de sobrepujar uma cultura sobre a outra?

A cultura passa por essa dimensão simbólica, profundamente, incorporada e em certa medida se articula com a identidade dos sujeitos. Entretanto, indica o autor que a identidade cultural é construída na relação e nos processos de trocas entre os pares, perpassa pela compreensão de si no coletivo/grupo e na interação social.

Antes, podemos pensar que se trata de um processo relacional, situacional, mas quando se trata de identidade negra ou étnico-racial podemos dizer que abrange uma das dimensões do sujeito que se constitui de múltiplas identidades, que são de certa forma, mais ou menos, lentas e duradouras.

Ao se tratar do negro, especialmente, no Brasil, é preciso considerar os diversos elementos históricos, culturais, sociais e políticos de seus processos de identificação, tendo em vista que os valores universalistas da supervalorização da “raça” branca, advinda do racismo e do racismo científico fez criar uma hierarquia nas concepções da diversidade humana, que se mantém em diferentes contextos da história de nossa sociedade. O ideário que concebe o branco como “raça” superior, marca a invisibilidade dos valores e contribuições dos africanos e afro-brasileiros para a formação do que somos hoje.

Além disso, acarretou uma concepção distorcida da imagem e do valor do africano e afro-brasileiro, na sociedade brasileira. Dessa forma, constitui-se negro nos processos de adversidade dos preconceitos e da discriminação racial, ou seja, em um processo que passa por experiências de racismo e se constitui no interior de relações conflituosas.

O olhar etnocêntrico e racista ocidental, em muito, construiu nossas percepções e compreensão de mundo. Para Bhabha (1998), a leitura equivocada de signos sociais e valores, acarreta a emersão da apropriação problemática da cultura, levando a uma perda de valores. Para o autor, a presença do negro foi atrelada a um passado distorcido e inverossímil, que em nada cooperará para o que o autor chama de progresso civil. Desse modo, em sua obra pondera

A presença negra atravessa a narrativa representativa do conceito de pessoa ocidental: seu passado amarrado a traiçoeiros estereótipos de primitivismo e degeneração; ao não produzira uma história de progresso civil, um espaço para os sócios; seu presente, desmembrado e deslocado, não conterà a imagem de identidade que é questionada na dialética mente/corpo e resolvida na epistemologia da aparência e realidade. Os olhos do homem branco destroçam a corpo do homem negro e nesse ato de violência epistemológica seu próprio quadro de referência é transgredido. (BHABHA, 1998, p. 73).

Assim sendo, podemos inferir que não é fácil se reconhecer negro em uma sociedade racista e excludente, onde o “mito da democracia racial” paira e encobre toda a desigualdade possível, praticada e exercida, contra o negro durante séculos e isso só pode levá-lo ao não pertencimento de identidade com a cultura negra.

Há, portanto, uma complexidade de situações que abrangem o direito à vida, à educação, ao território que levam os sujeitos a afirmarem certas identidades e negarem outras. Parece interessante considerar os aspectos objetivos e subjetivos dessas identidades culturais, assim como, a interação, as relações, enfrentamentos e luta por direitos. Denys Cuche (1999) nos ajuda pensar a identidade cultural a partir do debate entre as teorias que concebe as identidades culturais, a partir das dimensões objetivas e subjetivas. Na perspectiva do autor, a concepção objetivista de identidade abrange critérios como: elementos de constituição do sujeito; nascer no mesmo território; falar a mesma língua e ter laços de parentescos; e a concepção subjetivista, que se pauta nos sentimentos.

Trata-se em todos os casos da definição e da descrição da identidade a partir de um certo número de critérios determinantes, considerados como "objetivos", como a origem comum (a hereditariedade, a genealogia), a língua, a cultura, a religião, a psicologia coletiva (a "personalidade básica"), o vínculo com um território, etc. Para os objetivistas, um grupo sem língua própria, sem cultura própria, sem território próprio, e mesmo, sem fenótipo próprio, não pode pretender constituir um grupo etno-cultural. Não pode reivindicar uma identidade cultural autêntica. Para os "subjetivistas", a identidade etno-cultural não é nada além de um sentimento de vinculação ou uma identificação a uma coletividade imaginária em maior ou menor grau. Para estes analistas, o importante são então as representações que os indivíduos fazem da realidade social e de suas divisões. [...]. Mas, levado ao extremo reduz a identidade a uma questão de escolha individual, arbitrária, em que cada um seria livre para escolher suas identificações. (CUCHE, 1999, p. 80-81). (As aspas são do autor.).

Compreendemos que as identidades não são fixas, reificadas, pois isto seria muito problemático, tendo em vista que não se consideram, nessa perspectiva, os processos de transformação dos sujeitos e de suas culturas e sociedades. Parece verdade que podemos considerar que os processos de identificação não se fecham, nem, somente, no elemento subjetivo e nem, somente, nos elementos objetivos, mas na articulação dessas dimensões que, geralmente, emerge na luta por direitos e nos processos de acesso à educação superior.

No negro e o indígena, no Brasil, passaram e ainda passam por um processo de exclusões históricas, que podem ser compreendidas à luz das teorias pós-coloniais e dos conceitos de

colonialismo e colonialidade (do ser e do poder), pois os genocídios que se pautam na raça e no racismo, como fator de extermínio físico e cultural desses povos, levaram ao não conhecimento e reconhecimento de suas histórias, raízes e línguas. Por vezes, negam ser o que são ou poderiam ser, por sentimentos de inferioridade, por não sentirem ou perceberem suas vidas e lutas, como importantes. Ou como é o caso do negro, a sociedade brasileira e suas concepções e práticas discriminatórias levam o negro a não querer ser negro e, nos seus conflitos, buscam processos de branqueamento. No entanto se faz necessário pontuar que nem toda “negação” da identidade negra pode ser considerada como símbolo do não reconhecimento do que é ser negro ou negra, pois segundo Du Bois (1999, p. 16), pertencer a um corpo negro em uma sociedade branca é viver uma eterna dualidade de ideais que são irreconciliáveis e conflitantes que buscam incessantemente bipartisse.

Eis a importância do debate e busca por direitos à educação, territórios, saúde, segurança, trabalho, lazer, pois fazem emergir os processos de identificação étnico-raciais outrora perdida. Nesse sentido, as identidades culturais articuladas à justiça e a distribuição de direitos, fazem emergir as origens históricas, culturais e raciais dos grupos para se efetivar a necessária intervenção na garantia de justiça.

## **2.2. A questão racial**

A nossa abordagem de raça e racismo, em nada, tem a ver com a biologia, mas com concepções de sociedade, organizações políticas e culturais. Destacamos o conceito por compreender que, embora a raça, conforme vista pela biologia dos séculos XIX e início do XX. Estudos no campo das ciências humanas e sociais, utilizar essa categoria para verificar as relações, a educação e seus valores, as camadas sociais e alocação dos grupos na divisão do trabalho, renda e educação, pois a raça como racismo – ideologia do negro e (indígena) como ser humano inferior, continua operando nas relações e criando desigualdades sociais, e desta forma, pautando as políticas de Ação Afirmativa.

[...] Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, contudo, de um conceito que se denota tão somente uma forma de classificação social, baseado numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo indeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural, preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos -, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que lhe reconheça a realidade social que só o ato nomear permite (GUIMARAES, 1999, p.9).

Para Da Matta (1987), o nosso cenário ideológico construiu uma fábula sobre as “raças” formadoras do Brasil, que permanece até os dias atuais, tendo como caracterização a preguiça do indígena, o negro melancólico e com português, em sua notória estupidez. Essa concepção caracterizou o Brasil como um país, tanto economicamente quanto culturalmente, inferior, tendo, tal fator, contribuído para que o racismo se arraigasse em nossa sociedade. Para o autor “(...) o racismo contido na “fábula das três raças” que, do final do século passado até os nossos dias, floresceu tanto no campo erudito (das chamadas teorias científicas), quanto no campo popular.” (DAMATTA, 1981, p. 58).

Segundo o autor, o racismo no Brasil se constituiu por meio de hierarquização e controle social dos negros indígenas. Da Matta parte da ideia que, em Portugal, as desigualdades sempre existiram e eram justificadas por lei, porém eram praticadas pela dominância do rico sobre o pobre, o que caracterizava uma dominação econômica e social. Ao chegar ao Brasil, os portugueses mudam o meio de hierarquização com base nas teorias racialistas, na concepção de inferioridade racial. Assim sendo, a dominação e hierarquização que, em Portugal, era um fator social e econômico, no Brasil, passa a ser um fator “racial” biológico, colocando os brancos portugueses em superioridade ao negro e ao indígena. Um ponto que merece ser destacado é que muitos dos portugueses que vieram para colonizar o Brasil eram pobres, ou seja, em Portugal eram subjugados e no Brasil tornaram-se subjugadores.

No Brasil, as teorias racistas fizeram parte das análises da diversidade humana e cultural, especialmente nos séculos XIX e início do XX. Thomas Skidmore (1976) afirma que, por volta dos anos de 1860, as teorias racistas tinham obtido o beneplácito da ciência e plena aceitação por parte dos líderes políticos e culturais. A primeira escola de estudos racistas citada por esse autor é a etnológico-biológica; o segundo bloco de teoria racista foi a escola histórica, representada por Conde de Gobineau e a terceira, citada pelo autor, se fundamentava no darwinismo social. As teorias se pautavam nos estudos da diversidade humana a partir de seus traços físicos como, cor da pele, cabelo e traços faciais, fazendo uma relação direta entre aspectos físicos e culturas, modos de viver e pensar.

O processo de racialismo fez classificações humanas, tendo como ponto de partida o etnocentrismo e o universalismo, pois tendiam a colocar no topo das qualidades físicas, morais e intelectuais, a raça branca e, nas mais baixas das qualidades humanas atribuídas por eles, colocavam os negros, indígenas e asiáticos. Os estudos do racismo compreendiam que os seres humanos tinham origens diferentes quando as ideias vinham do poligenismo, mas quando do

monogenismo, acreditavam que os seres humanos, apesar de suas desigualdades de genes e de culturas, poderiam se aperfeiçoar mediante a educação e o contato como branco.

A base do seu argumento era que pretendida inferioridade das raças – índia e negra – podia ser correlacionada com suas diferenças físicas em relação aos brancos; e que tais diferenças eram resultado direto da sua criação como espécies distintas 34. Nisso, a teoria ganhou importante apoio por parte de Louis Agassiz, o eminente zoólogo suíço, de Harvard, que se tornou o mais famoso propugnador científico da poligenia na América. Agassiz acreditava que a criação de espécies diferentes entre os animais havia sido imposta pela diversidade das ‘províncias zoológicas’ na terra, o que implicava em dizer que as diferentes espécies (ou raças) do *genus homo* podiam ser atribuídas as diferentes regiões climáticas em que habitavam. Desde que as presunções iniciais tinham rotulado a raça branca como superior em qualidades mentais e sociais (como a de “construir civilizações”), a superioridade branca recebia claramente base científica. (SKIDMORE, 1977, p. 66).

Apesar da intensa crença na cientificidade do racismo e na sua utilização para pensar a sociedade brasileira, na Primeira República, com o incentivo de imigração branca, a fim de branquear a população negra brasileira, criou-se uma mentalidade que, no Brasil, não há um problema racial, mas uma questão social e econômica que seria resolvida com o desenvolvimento da sociedade.

Com a criação da identidade nacional, seus hinos e símbolos se apropriaram das culturas negras como: samba, futebol e comida, para dizer que no Brasil há uma aceitação do negro. Mas, o que se tem feito foi um processo de assimilação do negro ao mundo do branco que deveriam, para se inserir na sociedade, se branquear do ponto de vista comportamental e psicológico, assim como, de crenças, atitudes e valores. O racismo começa a vigorar no Brasil no plano social, político e cultural, quando se começa a pensar na ideia de nação, pois as elites não acreditam que podiam desenvolver e entrar na competitividade com os europeus, sendo a nossa maioria negra e indígena. Daí vieram as políticas eugenistas e higienistas, na educação e na sociedade, as políticas de perseguição à cultura negra como: os terreiros, as rodas de capoeiras dentre outras

No contexto das relações raciais brasileira, extremamente complexas, se articula a ideia de democracia racial. Essa concepção parece simples, mas é extremamente importante quando se vai estudar a população negra, tendo em vista que obscurece a realidade racista e atribui possíveis fracassos ao próprio negro que, em tese, não empenha, não luta, não consegue. Extremamente perverso!

Entretanto, a democracia racial, conceito cunhado por Arthur Ramos, com base nas análises de Gilberto Freyre, que proclama relações de harmonia entre as “raças”, fora

desmascarada pelas pesquisas financiadas pela UNESCO e realizada por sociólogos brasileiros. A noção de harmonia na convivência entre as raças na sociedade foi desvelada, tendo em vista que as pesquisas comprovam os processos históricos e estruturais do racismo brasileiro, assim como, das interferências de raça, nos processos de ascensão social da população negra, no pós-abolição e nos períodos que seguem a dita sociedade democrática - liberal.

A pesquisa de Oracy Nogueira (1998), em sua publicação “Preconceito de Marca as relações raciais em Itapetininga”, afirma que, no Brasil, o preconceito racial se ancora nas representações do corpo negro, como marcador social da diferença racial e o coloca em situação de desvantagem social, cultural e subjetiva.

O preconceito racial faz parte integrante o sistema ideológico que, numa sociedade multirracial, defende o *status quo* ou os privilégios do grupo dominante, estando, portanto, associado a representações coletivas, estereótipos, argumentos e racionalizações que convergem para a mesma função. Toda a preferência por famílias de determinada descendência, posse ou outras qualidades deve ser considerada como estratificação, pois que, condiciona, naturalmente, também a desvalorização de famílias ou pessoas de origem, atividade ou função diversas, na sociedade total (NOGUEIRA, 1998, p. 206).

Souza (1983, p. 43) afirma que, no Brasil, nascer negro ou possuir características negroides é dividir a mesma história, compartilhar da mesma dor, ou seja, ser invisibilizado, discriminado, mutilado, desatrelado de um contexto histórico, social e cultural. No Brasil, não se é negro ou afrodescendente, se é “descendentes de escravos”. Ser negro, no Brasil, é não possuir uma identidade positiva, pois é o ser constituído da visão, do outro, racista. Souza (1983) afirma também que o ser negro no Brasil é tomar consciência de sua história forjada em um processo de ideologias de inferioridade, visto que as representações do negro foram construídas em bases racistas, que reflete e se enraíza pelos estereótipos raciais e se manifesta nas relações pela discriminação racial. (SOUSA, 1983, p. 44).

A condição social do negro e os processos de discriminação racial não podem ser atribuídas a um passado de escravidão, mas a processos reais, cotidianos de preconceitos e discriminação. Na concepção de Munanga (1996) e Moore (2007), o racismo permanece, embora haja uma transformação social que interliga o mundo globalizado.

A estereotipia negativa contra o negro e o aprofundamento das diferenças entre os grupos étnicos, ontem senhores e escravos, ganham novas dimensões, pois foram ideologicamente evocados para assegurar as vantagens políticas, econômicas e psicológicas nas mãos dos amigos dominados e de seus descendentes. Isto feito, a classe dominante continua a reproduzir-se, reproduzindo, entre outros, racistas e racializados, superioridade e inferiores. Por isso, fica difícil sustentar a ideia de que racismo anti-negro no mundo atual

é mera sobrevivência do seu passado histórico enquanto escravo. A sociedade produz novas formas de racismo que nada tem a ver com o passado escravista. Portanto, a luta é contra este presente concreto, atual cotidiano, visível e comensurável e não contra um passado sobre o qual a nova gerações conhecem pouco ou mal através de manuais de história (MUNANGA, 1996, p, 81-82).

Moore (2007) acredita que

O racismo constitui um fator majoritário no universo onde ele se sustenta emocional e historicamente, permeando todas as camadas da sociedade. Os preconceitos, medos e ódios seculares que o racismo gerou ao longo do tempo se têm enraizado no imaginário coletivo dos diversos povos e sociedades, formando incríveis labirintos de sentimentos inconfessos de repulsa automática contra o segmento de origem africana e de insensibilidade para com seus interesses e anseios. O racismo é um fator permanente na sociedade, na medida que ele é o produto de uma longa elaboração histórica. (Idem, 2007, p. 289).

Pinho (2011), ao estudar a construção social do jovem negro em conflito com a lei destaca que o racismo, no plano subjetivo, atinge esses jovens sobremaneira e, como ideologia, é vivido por sentimentos de inferioridade, preconceitos e discriminação racial na escola. Ocorre uma desvantagem no processo de interação desses jovens, que os colocam na condição de excluídos de possibilidades, sonhos e inclusão. À escola, a autora coloca grande peso no processo de construção desses jovens, que lutam para adentrar e permanecer na instituição, porém com as constantes reprovações e perseguições, eles terminam desistindo, reprovando e perdendo o sentido de permanecer nela. Alguns, por mais que estudem não conseguem aprender, tanto que, a escola ensina conteúdo e estabelece relações com esses jovens, que não lhes fazem sentidos na vida.

A construção social do jovem negro em conflito com a lei, segundo Pinho (2010), perpassa por um processo histórico de exclusão social, econômica e política, que foram analisadas a partir das condições de vida material dos sujeitos, e também simbólicas e subjetivas observadas pela autora, pela desvalorização de suas famílias e de suas negritudes, devido aos processos históricos de racismo e preconceitos raciais sofridos por eles.

O racismo, o preconceito e a discriminação racial, assim como o processo de branqueamento e a democracia racial são importantes conceitos que ajudam a compreender as relações raciais no Brasil. O preconceito advém de estereótipos raciais que associam a corporeidade negra com inferioridade e com processos que ativam as imagens fixas, petrificadas, com sentidos que desumanizam o ser negro. Dessa forma, uma criança, um jovem, mulher ou homem negros podem, facilmente, ser acusados de cometer atos ilícitos, violências

e toda sorte de pré-julgamentos que ativam os mitos raciais, que se fundamentam na biologia do corpo classificado, apontado como sem cultura, sem ética, sem história, sem noções etc.

Com os objetivos de pesquisa agregamos a categoria de cor parda e preta ou a identificação racial pela autodeclaração racial, na categoria negra. Designamos “população negra”, “afro-brasileiros” para afirmar o grupo étnico e racial, para fins de análise e averiguação dessa constituição de identidades, suas histórias, suas culturas e suas lutas como resistência aos processos de violência racista, que se insere na história moderna da ocidentalização de culturas e modos de produção capitalistas. O racismo e o preconceito racial, no Brasil, são disfarçados e, por vezes, não são violentos e de afronta física, mas disfarçados sem confronto direto. Nesse sentido, Pinho (2004) considera que os pesquisadores das relações raciais, no Brasil, elaboraram, de acordo com constatações empíricas, várias definições para as atitudes discriminatórias, ‘velado’, ‘sutil’, ‘disfarçado’, ‘invisível’, ‘preterido’, ‘ameno’ e ‘cordial’.

Nessa mesma direção, outros autores que estudam as relações raciais no Brasil, como Carlos Hasenbalg (2005), afirmam que a raça é importante elemento que mantém o negro nas camadas sociais mais baixas, da sociedade brasileira. Para esse autor, há um processo estrutural que gera e mantém a desigualdade racial no Brasil, que é regional e racial. Nesse sentido, ao verificar as regiões do país que são mais desenvolvidas, em termos econômico e industriais, que é a sudeste e sul, há a predominância de população branca. Já nas regiões nordeste e norte, há predominância de pretos e pardos. Isto, para o autor, significa “a segregação ecológica e geográfica dos dois grupos raciais, ou seja, a concentração desproporcional de não-brancos, no Brasil subdesenvolvido e de brancos, no Brasil desenvolvido.

De toda forma, é importante destacar a tese principal de Hasenbalg (2005) que é o preconceito e a discriminação racial contra o trabalhador nacional, que desfavorece os processos de cidadania do negro e da igualdade racial no Brasil. A questão do negro passa por dimensão material da vida, de acesso ao trabalho, renda e escolaridade, que afeta diretamente as suas condições de vida social e econômica. De igual o modo se torna importante contextualizar que o referido autor no final da década de 70 em seus estudos criticava as visões raciais discutidas pelos autores Gilberto Freyre e Florestam Fernandes.

### **2.3. Cidadania e educação do negro**

Compreendemos a educação como um direito fundamental do ser humano, previsto na constituição federal de 1988 e reproduzido nos documentos oficiais como cartilhas do Ministério da Educação - MEC. No capítulo III, no tocante à educação, institui no “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a

colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. ” (BRASIL, 1988, p. 19).

Ainda nesse capítulo, no Art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, p. 20) ” ou seja, é delegado ao estado a obrigatoriedade de oferecer o ensino público e de qualidade a todos, sem distinção étnica, de gênero ou social.

A Constituição Federal de 1988 resguarda o direito à educação a todos os cidadãos brasileiros, entretanto, antes da promulgação dessa Constituição Cidadão negro desencadeou uma série de lutas e mobilizações sociais, culturais, religiosas e artísticas para alfabetizar essa camada da população brasileira. Petrônio Domingues (2016) é enfático ao afirmar que, no início do ano de 1930, quando se abre o golpe de Estado no Brasil, articulam-se uma conjuntura política de direita e de esquerda, mas nem os partidos políticos populares e nem os da elite incluíam, em suas agendas, as demandas da população negra. Nesse sentido, abandonados pelo sistema político tradicional e com vastas experiências em associações e agregações coletivas, os grupos negros abriram várias frentes de lutas a favor da educação desse segmento, na sociedade. O direito à educação como elemento fundamental de cidadania e desenvolvimento humano foi frente de luta dos negros.

Em uma abordagem de raça e classe, Otávio Ianni (2004) se manifesta sobre educação e mobilidade social, considerando as relações raciais no Brasil como um problema complexo, tendo em vista que raça e classe (condições de pobreza), racismo e discriminação racial conformam-se com condições objetivas e subjetivas, que designam uma descrença na universidade como espaço para negros:

Quanto aos negros e mulatos, sobre os quais os estudos sociológicos, antropológicos, históricos e econômicos já acumulam maior quantidade de dados e interpretações mais elaboradas [...] fica a evidencia que continuam no proletariado. Apenas uns poucos ingressaram ou estão ingressando na classe média. Esta é a classe de onde alguns começam a buscar a universidade. Mesmo porque a significação social, econômica e cultural da universidade não a define como uma instituição aberta ao proletariado (negros). Para o operário como classe, a universidade é por natureza inacessível. (IANNI, 2004, p. 279).

E continua:

Na medida em que organiza uma visão própria da sociedade na qual vive, o proletário sabe que o sistema de ensino – salvo o curso elementar – é principalmente um sistema de peneiramento social, de seleção e “qualificação” de pessoas, jamais uma agencia de mobilidade social aberta a grupos sociais inteiros. [...] O cotidiano da vida operário negro, mulato ou

branco, uma negação cotidiana dessa ilusão. O proletário negro, é duplamente operário. Ele é alienado como classe e como raça, duas condições distintas e interligadas. (IANNI, 2004, p. 280).

Essa é uma dimensão das relações raciais no Brasil, que não vamos negar, ao contrário, estará presente nas análises, uma vez que sabemos que as dimensões sociais e psíquicas do negro se configuram nos elementos subjetivos e objetivos de ser negro e pobre, em uma sociedade cujas bases são racistas. Nesse ponto, vale destacar que, acreditamos que o modo como vai se comportando a dinâmica do negro na sociedade, muitas barreiras e estratégias vão se configurando nesse processo que compõe a dialética das relações raciais, pois ora dá desânimo e descrença e ora se elabora estratégias para se afirmar e galgar espaços sociais e condições de vida.

É nessa direção que percorremos nossa linha de raciocínio, para destacar que a educação, como Plano A, na comunidade do Torrão- Mupi corre nessa esteira de luta. A respeito da população negra e suas lutas por educação encontramos em Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000); Siss (2003); Domingues (2016) e Salles (2004) um debate que nos insere na compreensão dessa história.

Domingues (2016) afirma que há um consenso a respeito das razões que levaram os negros a criar as suas próprias escolas, depois da abolição. Vejamos, com o fim da escravidão no Brasil, a sociedade se organiza como um campo de disputa por “um lugar ao sol”. Nesse contexto, entre os vários grupos étnico-raciais e social existentes no país, o clima era tenso, e para se defender, os negros criam as suas próprias estratégias e a criação de escolas expressa seus esforços em cuidar-se, organizar-se coletivamente naquele contexto pós-abolição.

Uma outra explicação trazida pelo autor e baseada em uma pesquisa feita por ele e publicada em 2004, era a existência do preconceito e da discriminação racial que a população negra vivia no interior das escolas, das redes de ensino. Nesse sentido, afirma ele que, havia escolas que dificultavam ou vetavam a matrícula de negros:

Em 1929, o jornal Progresso noticiava que o Colégio Sion a matrícula da filha adotiva do “ilustre” ator Procópio Ferreira. Quando sua esposa, a mãe da criança, argumentara que tinha condições financeiras para pagar a mensalidade, a supervisora do estabelecimento de ensino teria respondido: “Não é nesse ponto, apenas, que se tornam rigorosos os nossos estatutos. Também não recebemos pessoas de cor, embora oriundas de famílias de sociedade” (PROGRESSO, 24/03/1929 p. 2). (DOMINGUES, 2016, p. 333).

Domingues (2016) faz um apanhado de vários trechos de jornais do “A voz da Raça”, que demonstram toda a importância dada à educação, pela população negra:

Em tom catequético, um articulista da A voz da Raça (08/07/1933, p.4) assevera que a “instrução é única e exclusivamente do que se ressentem o negro”. Ela teria o poder de produzir uma “mentalidade nova nas de crianças de hoje que serão os moços de amanhã e os velhos do futuro”. Para frente negrinha que assinava o artigo pelo pseudônimo Rajovia, a “instrução” era o “ponto inicial de uma duradoura melhoria na condição social, intelectual e moral “da “raça” negra. (A VOZ DA RAÇA, 01/07/1937, p. 1). (DOMINGUES, 2016, p. 340).

As mensagens publicadas nesse jornal, eram mais que divulgação, eram incentivos, e por isso divulgavam e discutiam a educação, tendo como ideia central a sua importância, como um meio eficaz de combater o racismo e atacar o preconceito. Mas também, seria o meio pelo qual o negro adquiria cultura que, naquela época, era entendida como sinônimo de civilização. O termo educação era utilizado como cultura e, nesse sentido, a elevação educacional e/ou cultural proveniente do estudo não seria aquela adquirida nos bancos de estabelecimentos escolares, mas nos ginásios, grupos, associações dentre outros, Mas era a escola que cumpria, estrategicamente, esse papel de formação cultural:

[...] “a escola é um recinto sagrado onde vamos em comunhão buscar as ciências, artes, música. É na escola que encontramos os meios precisos para nos fazer entendidos pelos novos irmãos” O mesmo editorial ainda aconselhava: Oh pais! Mandai vossos filhos ao templo da instrução intelectual – ‘a escola’, não os deixais analfabetos como dantes” (A VOZ DA RAÇA, 17/06/1933, p. 3). Em vários editoriais e notas escreviam-se prédicas: “Negros, negros ide para escola, aprender, aperfeiçoar no manejo das letras alfabéticas para que possais, amanhã, tirar o melhor partido delas, para a glória do Brasil e de vossa raça oprimida (A VOZ DA RAÇA, 03/02/1934, p. 4). (DOMINGUES, 2016, p. 341).

Os autores dos quais nos servimos nessa discussão afirmam que A FNB – Frente Negra Brasileira é reconhecida como a organização que fazia iniciativas populares de formação escolar, instrução técnica e serviços de assistência de várias ordens das necessidades dos negros, em vários estados brasileiros, especialmente, no Rio de Janeiro e Bahia. Pois, no cenário social e econômico de muita pobreza e de subalternidade, em várias dimensões humanas as organizações negras eram uma esperança de sair dessas condições, assim como, de combater a discriminação racial.

Os autores Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000), Siss (2003) serão enfáticos em afirmar o papel do movimento negro nacional como fundamental no debate do racismo e da condição de vida da população negra. O movimento negro nacional, inspirados nos movimentos americanos e de outros lugares que lutavam em favor dos direitos da negritude, fizeram aqui no Brasil um movimento semelhante na denúncia e na busca por políticas específicas para essa população brasileira. Interessante destacar o papel de intelectuais negros nesse processo:

As propostas que nascem no interior do movimento negro carioca resultavam de um diagnóstico profundo feito por um dos mais instigantes sociólogos brasileiros, Guerreiro Ramos. Conhecido por suas posições polêmicas e pelos embates que travou com expoentes das Ciências Sociais no Brasil, como Roger Bastide, Florestan Fernandes, Luiz Costa Pinto e Gilberto Freyre, o livre-pensador e militante negro Guerreiro Ramos interpretava a situação dos negros brasileiros por lentes pouco otimistas. Segundo ele, a situação de servidão fez com que os negros entrassem sem preparo no mundo dos homens livres. Pobres e analfabetos, estavam impedidos psicologicamente de desenvolver estímulos mentais mais apropriados à vida civil. [...] Guerreiro Ramos se recusava veementemente a aceitar a idéia de que havia um problema do negro. Para ele, era o branco que pensava o negro como um problema. Nesta perspectiva, via que a situação de precariedade em que vivia a população negra, aí incluída a baixa escolarização, não era um problema do negro, mas um problema nacional. (GONÇALVES, GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 148).

A autora Maria Elena Souza Patto (1992) afirma que as famílias negras faziam todos os esforços para manter seus filhos na escola apesar dos desencontros com a instituição de ensino. A autora destaca as teorias do fracasso escolar e indica que há o fracasso do sistema escolar, que pouco se interessa com as necessidades das populações negras. Ao traçar as teorias da compensação, da carência cultural e do racismo, como teor explicativo do fracasso escolar, a autora indica que a escola brasileira tem um problema, qual seja, a de não reconhecer as especificidades dos destinatários da educação, a fim de buscar, da melhor maneira possível, sanar os problemas pedagógicos e políticos da escola, para melhor atender àqueles que mais precisam dela.

Ao fazermos uma incursão da educação do negro e sua luta por cultura educacional e formação escolar, podemos inferir que o acesso à escola se remete à primeira geração de direitos humanos e fundamentais à educação. A autora Carlota Botto (2005) discute a evolução dos direitos em educação que acontece em três gerações, a primeira geração de direitos em educação se pauta numa perspectiva universal de acesso.

Porém, nesse contexto de universalização, a escola é pensada a partir de conhecimentos eruditos e técnicos que excluem as crianças e juventudes Negras, cujo *ethos* cultural é diferente do ensino de conteúdos e das normas disciplinares da escola. Passa pela dimensão do currículo e dos processos de ensino e aprendizagens, que muitas vezes excluem e manifestam preconceitos e discriminação racial, e também a ausência de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira que reflete uma formação crítica sobre a sociedade brasileira e as relações étnico-raciais. A partir de Botto (2005), compreendemos que a educação universalizada é um avanço na garantia de acesso escolar, mas ainda não abrange a diferença e a diversidade que constituem os diferentes grupos humanos e sociais. Senão, vejamos a autora:

Consolidado esse primeiro direito político relativo à educação – o acesso à escola pública –, será preciso assegurar uma boa qualidade, que possibilite o êxito dos alunos todos no processo de aprendizado. Existe um subterrâneo procedimento excludente interno à escolarização; advindo este de fatores que estão fora da escola: em nome do talento e do dom, é possível desqualificar a criança que se supõe não possuir a mesma capacidade dos outros. A cultura escolar possui, de alguma maneira, um caráter atestador de um dado padrão cultural erudito e letrado, que inclui com facilidade aquelas crianças provenientes de famílias já incluídas no mesmo padrão de letramento erudito. (BOTTO, 2005, P. 788).

Na segunda geração de direitos humanos em educação, a autora explica que após a garantia de acesso às escolas, foi o momento de pautar a qualidade de ensino ofertado por essas instituições escolares com vistas a pensar as diversas culturas e identidades que dela fazem parte. Ao falar em qualidade de educação, Botto (2005) afirma que, é “preciso revisar os padrões ideológicos que presidem a orientação de normas de qualidade do ensino público” (p. 13), ou seja, é necessário que sejam compreendidas as diferentes realidades sociais, para que a educação escolar, de fato, seja inclusiva.

Na terceira geração de direitos, a autora aponta que mais do que abrir espaço para o debate das diferenças é preciso que se projete a diferença no currículo e, que abranja a discussão do diferente. Botto explica que

A terceira geração dos direitos educacionais pauta-se pelo signo da tolerância, mediante a qual o encontro de culturas se faça e se refaça constantemente em uma sempre renovada convivência e partilha entre diferentes nações, diferentes povos, diferentes comunidades, diferentes grupos sociais, diferentes pessoas. (2005, p. 14).

A luta dos negros pela educação começa pelo acesso e ao longo da história pela modificação do currículo, conforme discutiremos nos subtítulos seguintes.

### **2.3.1. Educação da população negra: entre lutas e resistências**

Nossa pesquisa busca averiguar a educação da população negra na região norte, especialmente, dos moradores de uma pequena comunidade negra, na região do Tocantins/Cametá, a partir de atores sociais de diferentes gerações, idade e níveis de educação alcançadas. Tendo isto posto, buscamos compreender os dados populacionais da região em relação a raça/cor e o acesso à educação formal. Assim sendo, traçamos observações sobre localização geográfica, gênero, idade e renda, para tentarmos compreender como se construíram essas estruturas de negação à educação imposta à população negra, no Brasil.

Nesse tocante, os autores Hasenbalg e Silva (1990, p. 6) pontuam que, devido o processo de industrialização que, nas últimas três décadas, ocorreu de forma intensa, no Brasil, a

estrutura social do país criou uma nova fisionomia, que agregou, aos pretos e pardos grandes desvantagens sistêmicas, acarretando mais desigualdades nos setores socioeconômicos, demográficos e na qualidade de vida, aumentando a mortalidade infantil, baixas perspectivas de vida, e dificuldades na mobilidade social. Para Hasenbalg e Silva, os negros e pardos:

Sofrem uma desvantagem competitiva em todas as etapas do processo de mobilidade social individual. Suas possibilidades de escapar às limitações de uma posição social baixa são menores que as dos brancos da mesma origem social, assim como são maiores as dificuldades para manter as posições já conquistadas (Hasenbalg, Silva, 1990, p.177).

Assim sendo, temos uma visão panorâmica no âmbito nacional quando falamos de “raças e oportunidades”. Agora, se voltarmos nossa visão para uma análise mais regional, temos nos dados do (IBGE) 2017, que a maior população negra do Brasil está distribuída nas regiões norte e nordeste. Temos, portanto, nessas informações o porquê de tanta desigualdade social com os habitantes dessas regiões, se partimos para uma análise populacional.

No processo de ocupação das regiões norte e nordeste constatamos que, ambas as regiões, desde o período colonial são as que mais abrigam a população preta. Segundo Sampaio (2012), esse processo ocorreu com a separação do estado do Grão-Pará e Maranhão em 1772. Segundo a autora, essa divisão pode ter levado a um fluxo migratório da população negra, tanto antes quanto após a abolição, levando-se em consideração que as duas regiões possuíam inúmeros engenhos, o que justificaria, até os dias atuais, o índice de negros e pardos nessas regiões. A quantidade da população preta e parda, no então estado do Grão-Pará e Maranhão era devido ao comércio. A autora pontua que, cerca de 59,3% de seus carregamentos vinham da África Ocidental e o restante da África Central Atlântica.

Tomando como base o que Sampaio, Hasenbalg e Silva nos fala, interpretamos também que o índice de escolarização, nessas regiões, é algo a ser comentado. Sabemos que para a população preta e parda do país coube às áreas periféricas, sem grande ou nenhum saneamento. As escolas públicas não chegavam a essas localidades, os empregos com menor remuneração eram o que os pretos e pardos conseguiam, logo, tais fatores dificultavam a ascensão social dessa população, levando-os ou mantendo-os em um processo desigual essas eram muitas. Dessa forma, é que fazemos um recorte, não para isolarmos um fator, mas sim, para pontuar uma dessas diversas desigualdades, uma vez que, em nosso país, desde o período de colonização até os dias atuais, as desvantagens da população preta e parda são evidentes, no que tange a educação.

Segundo Bezerra (2002), desde a segunda metade do século XVIII, Belém e seus arredores concentrava maior população escrava do estado do Pará. Segundo o autor, “em 1793, por exemplo, viviam 8.573 habitantes, sendo 4.423 brancos (51,6%), 3.051 escravos negros (35,6%) e 1.099 pretos, índios e mestiços livres (12,8%)” (BEZERRA, 2002. p. 221). Quanto ao nordeste, Fernandes (1978) diz que, na década de 50, a maioria da população “*negra e mulatos*” entravam-se no Nordeste. Trazendo para dados mais atuais, verificamos que, segundo os dados do IBGE de (2017), a região Norte e Nordeste ainda concentra a maior população de negros e pardos do Brasil.

**Tabela 4:** Distribuição da população, por cor e raça (%) no Brasil e por região.

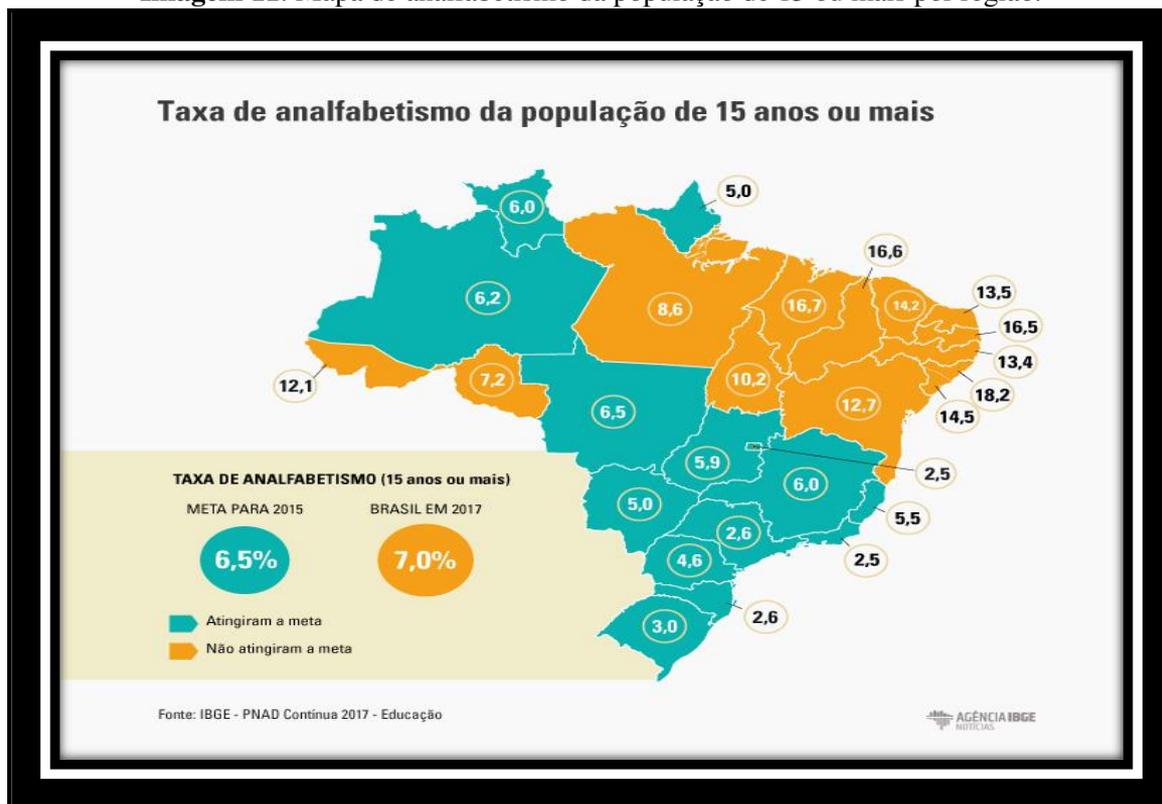
Região	População branca	População negra	População parda	População amarela	População indígena	Sem declaração
Brasil	47,5%	7,6%	43,1%	1,1%	0,4%	0%
Centro-Oeste	41,5%	6,6%	49,4	1,5%	0,9%	0%
Norte	23,25	6,5%	66,9%	1,1%	1,9%	0%
Nordeste	29,2%	9,5%	59,8%	1,2%	0,4%	0%
Sudeste	54,9%	7,9%	36%	1,1%	0,1%	0%
Sul	78,3%	4,1%	16,5%	0,7%	0,3%	0%

**Fonte:** IBGE (2017) (Alice Moreira de Souza Sobrinho.)

Como podemos observar, o Brasil possui uma população autodeclarada negra de (6,6%), onde (9,5%) dessa população encontra-se na região Nordeste e (6.5%) na região Norte. Quanto aos que se autodeclararam pardos, o Brasil apresenta um percentual de (43,1%), sendo que, a maior concentração de pardos está na região Norte, com (66,9%) e (59,8%), no Nordeste.

A região com menor índice populacional, de negros e pardos, é a região Sul. Isso posto, se analisarmos o índice por região e o índice populacional de negros e pardos, também por região, evidenciamos que o acesso à educação continua sendo mais difícil para os negros e pardos, o que perpetua uma estrutura de exclusão social, com base em estereótipos culturais, que vem mudando ao longo do tempo, ganhando novas formas, novas nomenclaturas, mas mantém em suas bases, a mesma essência, a da negação de direitos, de acesso e de respeito. (Fonte: Alice Moreira de Souza Sobrinho 2018).

**Imagem 11:** Mapa de analfabetismo da população de 15 ou mais por região.



Fonte: IBGE (2017).

Segundo os dados da Relatoria Nacional dos Direitos Humanos à educação, entre as crianças com idade entre 6 e 14 anos, 70% das crianças brancas conseguem concluir o ensino fundamental, por outro lado, somente 30% das crianças negras, na mesma faixa etária, conseguem concluir os estudos, nessa etapa. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep, 2007).

Ao elevarmos a faixa etária para 15 e 17 anos, e mudarmos o foco para o quantitativo desses adolescentes que estão fora da escola, obteve-se o numeral de 1.539.811 adolescentes, (14,8%). Os adolescentes negros estão em situação de maior vulnerabilidade, pois (16,1%) estão fora da escola (937.681), os brancos somam (13,1%), ou seja, (592.966). (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Inep, 2007)

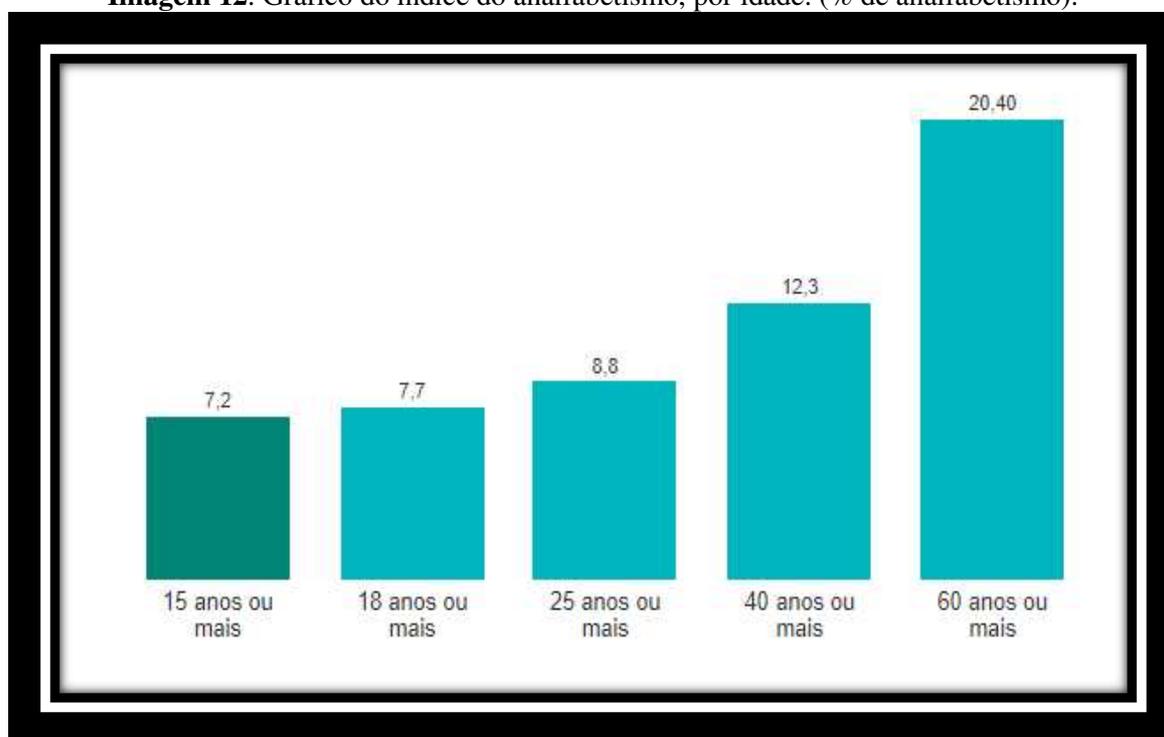
Como podemos observar, o índice dos afrodescendentes, entre 6 e 17 anos, que não tem acesso à educação, ou que não conseguem permanecer na escola é, relativamente, alta. Mas partindo do que já foi dissertado, inferimos que a implementação da educação quilombola pode ajudar a diminuir essas estatísticas. Sabemos que o foco é educação quilombola, que é o acesso e a permanência dos afrodescendentes à educação, mas onde ficam os 30% das crianças brancas que não terminam o ensino fundamental, qual o futuro dos 592.966 jovens brancos que não

estão na escola, será que eles também não foram vítimas do racismo, vítimas de um branqueamento que clareou sua pele, mas não clareou suas oportunidades?

Tais estatísticas incomodam em toda plenitude, assim sendo, de forma alguma eu poderia deixar de salientar tal questão. Pois, acredito que não se repara o passado, cometendo os mesmos erros no presente, não se inclui, excluindo e ninguém que clama pelo fim do racismo, pelo fim da segregação racial e social pode se calar diante de estatísticas como essas.

Outro fator que merece atenção ao falarmos de educação dos negros, no Brasil, é a idade. Ainda segundo os dados do IBGE (2017), a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 a 60 anos, é deveras preocupante. A taxa entre as pessoas de 15 anos fica por volta de (7,2%), quanto que, entre as de 60 anos sobe para (20,4%), se atribuirmos a questão da cor ou “raça” a esses (20,4%), obtemos o percentual de negros e pardos (30,7%) e brancos (11,7%). Os índices intermediários, das idades entre 15 e 60 anos, podem ser observados no gráfico, abaixo.

**Imagem 12.** Gráfico do índice do analfabetismo, por idade. (% de analfabetismo).



Fonte: IBGE (2017)

Podemos inferir, ao analisarmos os dados da tabela que, no último século, tivemos avanço na área da educação, pois o índice de analfabetismo vem caindo, mas quando comparamos esses índices, em relação à cor, percebemos que o avanço é pouco para tanta diferença, que estamos avançando de maneira lenta e que a ameaça do retrocesso bate à porta. Não podemos nos aquietar diante desses dados, não podemos acreditar que isso é o suficiente.

De maneira nenhuma estou negando o avanço educacional, apenas estou ponderando que a população negra brasileira precisa de mais, que muito lhe foi negado, por muito tempo, logo a dívida social está longe de ser paga.

Constatamos que a desigualdade social gera desigualdade educacional, que gera desigualdade de gênero e desigualdade econômica e, assim, vai se perpetuando as estruturas das desigualdades.

Quando falamos de gênero<sup>3</sup>, essas desigualdades assumem uma proporção ainda maior, pois essa está ligada diretamente com o fator econômico e com a educação. A questão de gênero é algo muito complicada para se discutir, e eu não possuo arcabouço teórico para isso, mas como já enfatizado, a pesquisa chegou a um ponto, onde se fez necessário tecer comentários. Assim sendo, optei por relatar os dados estático que o IBGE forneceu, de acordo com o último censo e os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2017 (PNAD).

Ao falarmos de desigualdade educacional, ligada ao gênero, vemos que as mulheres possuem maior escolaridade que os homens. De acordo com o IBGE (2017), as mulheres chegam a ter (8,2 anos de estudo), enquanto os homens ficam como índice de, aproximadamente, (7,8).

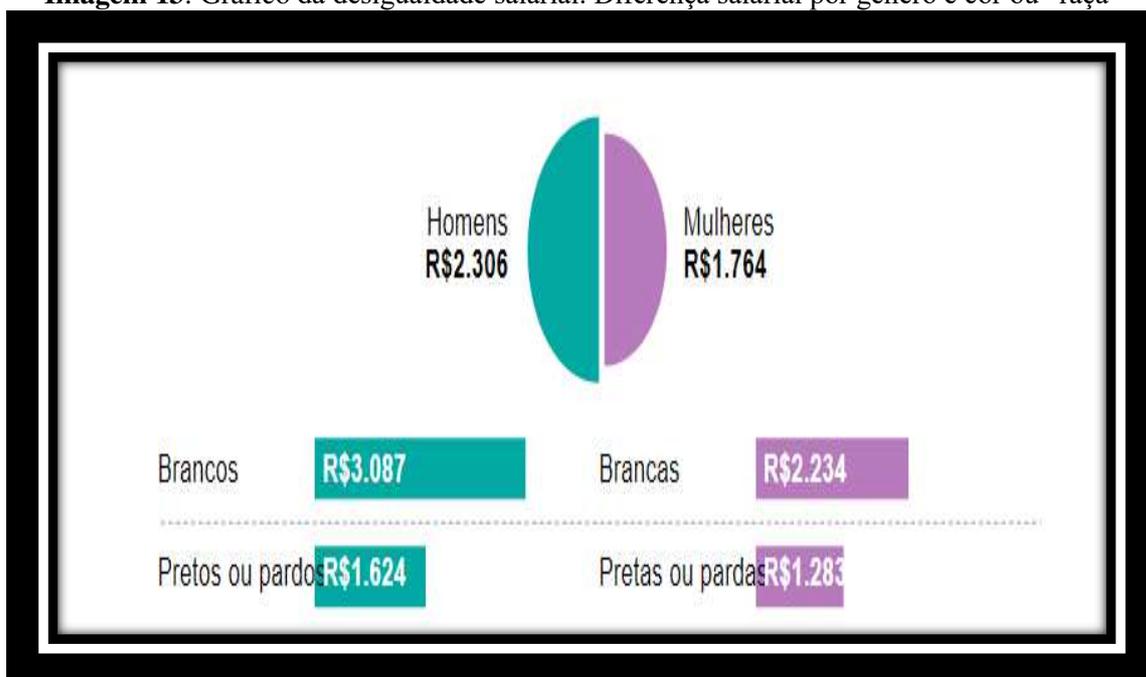
No entanto, os homens ganham salários relativamente mais altos que as mulheres. Ao cruzarmos gênero e cor ou “raça”, as desigualdades se multiplicam, pois, de maneira geral, homens recebem salários melhores que as mulheres, mas homens brancos chegam a ganhar salários até duas vezes maiores que as mulheres negras.

Ao compararmos gênero e cor ou “raça”, percebe-se que as questões étnicas são superiores ao gênero, pois mulheres brancas recebem salários duas vezes maiores que homens pretos ou pardos. Dados na tabela abaixo.

---

<sup>3</sup> Usamos s conceitos de Joan Scott, para o autor: “gênero, enquanto categoria de análise, está centrado na significação, no poder e no ator: "gênero é tanto um elemento constitutivo das relações sociais, fundado sobre as diferenças percebidas entre os sexos, quanto uma maneira primária de significar relações de poder.

**Imagem 13:** Gráfico da desigualdade salarial. Diferença salarial por gênero e cor ou “raça”



Fonte: IBGE. (2017).

Um fato interessante a ser percebido é que as mulheres negras ou pardas estão em uma situação de total desigualdade, pois mesmo possuindo maior escolarização do que os homens brancos, pretos e pardos, seus salários ainda são inferiores, quando comparados com mulheres brancas, que possuem a mesma escolaridade, pois são desfavorecidas pelas questões étnicas. Esses dados evidenciam, mais uma vez, as bases em que nossa sociedade foi construída, ou seja, mesmo quando se consegue transpor as barreiras sociais, as mulheres negras ou pardas esbarram nas muralhas ideológicas.

As mulheres negras e pardas são o retrato da desigualdade social em nosso país:

“As mulheres negras, pagaram um preço alto pelas forças que adquiriram e pela relativa independência de que gozavam. Embora raramente tenham sido “apenas donas de casa”, elas sempre realizaram tarefas domésticas. Dessa forma, carregaram o fardo duplo do trabalho assalariado e das tarefas domésticas”. (DAVIS, 2016, p. 233).

Na fala da autora, se reflete também outros dados estatísticos como os que não estudam, entre os que participaram da pesquisa, (26%) são mulheres negras ou pardas; que por algum motivo largaram os estudos, o principal motivo foi a dupla jornada, quanto que os homens que também largaram os estudos e deram a mesma justificativa, o índice é de (0,8%).

De acordo com Cimar Azevedo, coordenador de trabalho e rendimento do IBGE, essas estatísticas são fatos históricos, que demonstram a desigualdade com os negros e pardos. Em suas palavras,

Entre os diversos fatores estão a falta de experiência, de escolarização e de formação de grande parte da população de cor preta ou parda. Isso é um processo histórico, que vem desde a época da colonização. Claro que se avançou muito, mais ainda tem que se avançar bastante, no sentido de dar a população de cor preta ou parda igualdade em relação ao que temos hoje na população de cor branca. (AZEVEDO, 2017).

Para Candau (2008), a educação é capaz de promover o reconhecimento do outro, e estabelecer diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, a autora diz que é preciso se estabelecer a educação para negociação cultural, para que assim, possa ser promovido “à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade”. (CANDAU, 2008, p. 54). Para a autora, a educação é capaz de estabelecer uma negociação entre os sujeitos sociais, que levaria à construção de uma sociedade, principalmente, igualitária, no que diz respeito aos direitos humanos.

Ao pensarmos a mulher negra ou parda no mercado de trabalho brasileiro, se faz importante lembrar que a mulher quase, em sua maioria, se fez provedora de sua família, ainda que não reconhecida pelas hegemonias da sociedade.

Provia a família, executando tarefas que aos mais abastados não apraziam, pois, essa mesma mulher teve o acesso à educação negado, em várias fronteiras sociais, ora por seu gênero, ora pela cor de sua pele. Após as recentes conquistas dos movimentos negros, essa mulher transpôs algumas trincheiras ao ultrapassar os portões das escolas e, com esse acesso, passou a prover suas famílias em outras áreas de trabalho, que não a área de serviço das casas dos que se mantinham senhores de suas CTPS.

Nesse ponto tomamos, como exemplo, três narradoras da pesquisa aqui apresentada, tia Branca, Neli e Rosilda. A primeira sustentou sua família com dorso de seu trabalho, desgastou-se física e psicologicamente, teve seus direitos de existência violados de todas as formas que se pode violar um ser humano. Trabalhava de sol a sol e apanhava com a mesma frequência, tudo para prover o mínimo para que seus filhos pudessem resistir, para continuarem existindo. Segundo Tia Branca,

N: “Hum. Quando era onze horas ou meia-noite seu Mundigo fechava a loja e eu com sono que só até ele acabar de fechar, até agasalhar tomar banho, para jantar. Depois dele jantar tinha que lavar toda a vasilha limpa para deixar. Uma hora, duas horas da madrugada eu ia dormir aquele pedacinho, demora ela me chamava. Se não me levantasse logo era bordoadada.

N: Eu apanhava, apanhava de sandália, sapato, chinelo, cuia, vassoura, tudo,

umbigo de boi<sup>45</sup>

E: O que é umbigo de boi?

N: Umbigo de boi é o umbigo de boi, do bicho do boi parece eu digo que é o umbigo do boi. Eu falo umbigo do boi, se sai daquele do boi só pode ser umbigo do boi

N: É como se fosse o chicote, é um chicote?

N: Parecia um pau assim (a narradora demonstra o tamanho com as mãos)

E: Maltrata o corpo?

N: Sim, muito, mas eu apanhava e ainda tinha de trabalhar. Quando eu custava levantar eram duas ou três rimpadas, "lep" (imitou o som), que a modo que eu tava até botando pimenta. (Eusébia Mendes, 2017).

As lutas travadas pela resistência de tia Branca serviram de referencial para nosso segundo exemplo. Neli Souza, apesar de, também, ter trabalhado em casa de família, em tarefas extenuantes, teve acesso à educação.

Tia Bianca fez da aprendizagem ensino, transformou a educação no seu ofício e profissão. Neli é a única mulher docente, negra, na escola Francisca Xavier, isso em uma comunidade quilombola.

Ao ser interrogada, como era ser preta, pobre e mulher, ela nos respondeu: E: Como é ser preta, pobre e mulher?

N: Não, assim! Eu senti um pouco na pele quando uma pessoa disse, ‘veio da roça e quer se sentir melhor do que os outros’. Aí a gente sente na pele, eu vim da roça com orgulho. Não passei por cima de ninguém. E se tiver que trabalhar na roça, eu trabalho da mesma forma. Porque vir da roça não significa passar por cima de ninguém. Eu fiz a minha parte, eu estudei, eu lutei. E cheguei onde estou eu tenho certeza que se eu procurar mais, fazer por mim, estudar mais, eu posso passar em qualquer concurso, se depender de mim, se depender da minha força de vontade, da minha família, dos meus amigos, e do povo aqui eu consigo. Uma pessoa que eu admiro é a tia Branca, veja só! Ela é preta também, pobre, e não pode estudar, também não tem marido, mas ela tá, ai. Venceu, e ninguém, fala isso para ela, e quando falavam, ela não ligou, e hoje ela é a pessoa mais importante daqui do Mupi. (NELI SOUZA. 2018).

As conquistas das mulheres negras e pardas são significativas nas muitas trincheiras da guerra contra o racismo, mas a falta de acesso à educação e a desvalorização do gênero feminino ainda devem ser quebradas. Mas as negras, pardas, mulheres e educadoras estão preparadas

<sup>4</sup> Umbigo-de-boi, no Nordeste do Brasil, é o mesmo que cipó-de-boi – segundo a 6.ª edição do dicionário de Mário Souto Mayor (Record, Rio de Janeiro, 1992). Disponível em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/umbigo-de-boi/1286>>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

<sup>5</sup> Umbigo de boi é um chicote confeccionado com o pênis do boi exposto ao sol para secar com um peso na ponta, segundo o dicionário de Mário Souto Mayor, era a ferramenta de tortura predileta das autoridades do Nordeste.

para continuarem a fazer um futuro para si e para as que ainda virão. É o que Rosilda dos Santos afirma, em um dos trechos de sua narrativa.

E: Tu és uma guria o que? De um metro e sessenta? Tu vais formar e vai estar com o que? Vinte e seis anos? Como tu achas que vai ter arma para mudar isso. Com que arma tu pretendes mudar isso?

N: Com ajuda, eu vou tentar... e, me unir com a comunidade que é eles... tomará que até lá eles tenham essa força de, de vontade que eles têm de se unir, pra querer alguma coisa.

E: A união vai ser suficiente? Que armas tu vais trazer de lá. O que pretendes trazer da universidade para lutar?

N: Tentar eu acho que bolar um projeto com a universidade, eu não pretendo parar só na graduação. Fazer pós, mestrado. Essas coisas, não pretendo parar e só começar a dar aula. Porque eu penso em dá aula, assim, mas tem que trazer alguma coisa para a comunidade, não vou esquecer a minha raiz, tem que trazer alguma coisa de volta para cá. Eu sei que não vai ser fácil, isso vai, com o tempo eu vou ver que isso não vai ser fácil, mas eu vou lutar por educação com educação, vou lutar pela minha comunidade. Eu vou para cima deles (os governantes) com tudo. (Nesse momento a narradora soca a mão, com sinal de luta), eu vou lutar. (Rosilda dos Santos).

A bem da verdade, há séculos iniciou-se uma luta dos negros por igualdade, respeitos e educação, não somente educação como direito constitucional, mas uma educação transformadora, educação em todos os seus sentidos e significados, educação como cultura, educação como respeito ao outro, educação com bem material e imaterial, educação no sentido mais simples e mais complexo e essa luta ainda é travada todos os dias, a todo momento, nas cidades, comunidades tradicionais, no Torrão-Mupi, em Cametá, no Pará, no Brasil e no mundo.

Por ser uma luta constante, em alguns momentos perdemos batalhas, assim também como ganhamos, porém, o mais importante é saber que, a cada minuto, estratégias são construídas, que existem pessoas como nossos narradores, que estão dispostos a “ir para cima deles com tudo”, que *sonham* com pós-graduação, mestrados, mesmo diante da ameaça eminente de se perder tudo isso.

Pessoas que vieram da roça e afirmam que se for preciso, voltariam para lá, pessoas que mesmo sem nunca ter frequentado uma escola, entendem o valor do que lhes foi negado, e hoje são incentivadores da educação.

## **2.4. Ações Afirmativas no Brasil: do currículo ao acesso à educação**

Estamos compreendendo que as políticas públicas educacionais e as de Ações Afirmativas não são idênticas, mas uma compõe a outra. As de Ação Afirmativa, não se pautam em orientações generalistas e universalistas das políticas públicas, em geral, realizadas pelo Estado, mas se pautam nas especificidades das populações e/ou grupos alvos da política, como a negra que discutimos nesta pesquisa.

As políticas de currículo e de acesso ao ensino superior compõem as políticas públicas, de uma maneira geral, mas com esse viés da especificidade. A Lei nº 10.639/2003 (assinada pelo presidente Lula logo no início de seu mandato, alterando a Lei 9.394/1996), que inclui no currículo oficial, da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e a Lei de Cotas – a lei 12.711/2012 são políticas de Ações Afirmativas muito importante para nós.

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (GOMES, 2005, p.47).

De igual modo,

Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, aptas a inculcar nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano”. (GOMES, 2005, 47).

Assim sendo, constatamos que as políticas públicas que “beneficiam” o acesso e a permanência da população negra, no Brasil, nas universidades, não são benefícios, são o pagamento de uma dívida social que todos nós contraímos, é direito constituído por lei, direito esse negado, com base em teorias racialistas, eurocêntricas e universalistas.

### **2.4.1. Ações Afirmativas no currículo escolar brasileiro**

No combate às desigualdades raciais no Brasil, o movimento negro articulado às instâncias políticas do país foi, paulatinamente, agregando políticas de Ação Afirmativa no Brasil para a população e o acesso ao ensino superior é uma importante conquista nesse setor

da educação, tendo em vista que é responsável pela formação humana e profissional e pela instrumentalização das juventudes, no mundo do trabalho.

Assim sendo, ao se pensar sobre quais medidas precisam ser adotadas pelo poder público e pela população, para tentarmos reverter esse quadro de discriminação que vem se perpetuando desde o período colonial, se faz necessário que todas as medidas que forem criadas sejam elaboradas, tomando como base os “fenômenos que explicam tanto a existência dos atuais níveis de desigualdade entre brancos e negros no Brasil como, também, sua manutenção e reprodução ao longo do tempo”. (JACCOUD; THEODORO, 2005, p. 112).

Santos (2012) compreende políticas de Ações afirmativas como “medidas, elaboradas para reverter toda e qualquer desigualdade e discriminação cometida ao longo da história contra determinados grupos sócias e etnias”, como: afro-brasileiros, indígenas e mulheres, que tiveram seus direitos usurpados de maneira, muitas vezes, cruel, vítimas de um sistema excludente que tem como sua marca, mais evidente, a desigualdade de classes, de “raça”, e de gênero.

Para o autor, as ações afirmativas estabelecem uma relação direta com as demandas do movimento negro e as desigualdades sociais e raciais que eles sofrem no país, onde o mito da democracia racial tende a ofuscar e invisibilizar as injustiças, (SANTOS, 2012.p 83).

Santos (2012) pontua também que as ações afirmativas para os afro-brasileiros são símbolo de luta em prol da educação, em uma sociedade que propaga o racismo e intensifica, cada vez mais, as desigualdades de classes. Assim sendo, vejamos as ações afirmativas dentro de um contexto do materialismo histórico dialético, que é fruto da luta de ideias e forças, que na sua oposição gera a realidade concreta.

Segundo o autor, tanto a luta racial quanto a luta de classes parte do mesmo pressuposto, combater a tirania e as injustiças de um sistema opressor, meritocrático e excludente, que trata a educação como comércio e as políticas públicas como concessão benevolente de um governo bondoso e não como direitos conquistados, com lutas de movimentos sócias e dos movimentos negro, no Brasil. Como exemplos de ações afirmativas, podemos destacar o Sistema de Cotas, os (PSE) e; o Sistema de Bolsa: ProUni<sup>6</sup> e Fies<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup>É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece *bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior*, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Disponível em.<<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso e 07 de fevereiro de 2019.

<sup>7</sup> O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham

No dia 29 de agosto de 2012, a presidenta Dilma Rousseff, eleita com, aproximadamente, 55.752.092 votos válidos, assinou a Lei, que em seus Art. 1º e 5º disponham das seguintes atribuições.

“Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados **pretos, pardos e indígenas** e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE”. (BRASIL, 2012).

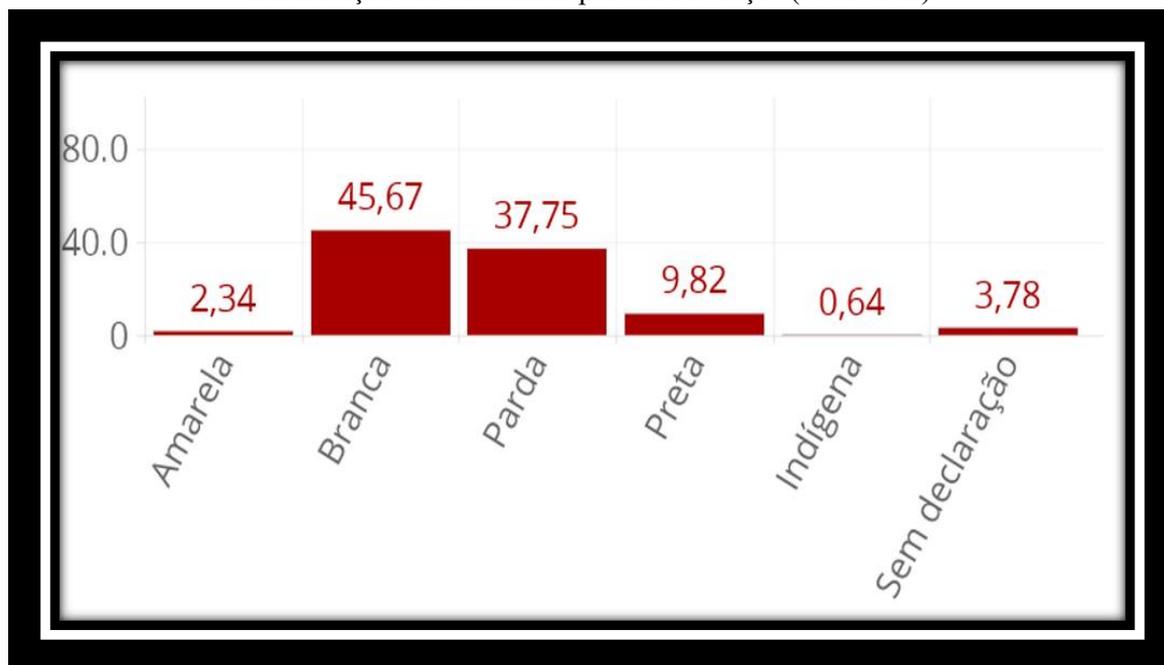
A lei 12.711 é mais conhecida como a lei de cotas, e desde que foram assinados, os índices de negros e pardos, que puderam adentrar as Universidades federais e Institutos federais, aumentaram.

Segundo o Censo do Ensino Superior, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o índice de alunos negros e pardos matriculados em cursos de nível superior era de (11%) de 8 (Oito) milhões.

Em 2011, do total de 8 milhões de matrículas, 11% foram feitas por alunos pretos ou pardos. Em 2016, ano do último Censo, o percentual de negros e pardos matriculados subiu para (30%).

A pesquisa demonstra um aumento de (19%) em 05 (cinco) anos. Foi um grande avanço, se pensarmos que a lei tem 10 anos para ser totalmente. (ver imagem 18)

**Imagem 14:** Gráfico de perfil racial nas instituições Federais.  
Distribuição dos estudantes por cor ou “raça” (% do total).



Fonte: (Inep, 2017).

É importante comentar que antes da Lei 12.711 ser sancionada, algumas universidades, do Brasil, já praticavam o sistema de cotas, como é o caso da Universidade de Brasília. No segundo semestre de 2004, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira instituição de ensino superior federal a adotar o modelo de cotas raciais como política de ação afirmativa. À época, se reservou 20% das vagas para quem se autodeclarasse como pretos, pardos, ou indígenas, (PPI). Segundo Maria Inês Fini, presidente do Inep, A lei de cotas “foi a grande revolução silenciosa implementada no Brasil e que beneficia toda a sociedade. Em 17 anos, quadruplicou o ingresso de negros na universidade, país nenhum no mundo fez isso com o povo negro”. (FENI, 2017).

Outra Ação afirmativa que proporcionou o aumento de ingressantes negros e pardos nas universidades foi o Processo Seletivo Especial (PSE), para quilombolas e indígenas. Essa é uma Ação Afirmativa que, segundo Maria do Socorro Amoras (2017), afirma que “o (PSE) não deve ser compreendido como uma espécie de cota, já que não há reserva de vagas para pessoas com estas origens, e, sim, acréscimo às vagas já existentes”. Para Amoras, um dos pontos de mais urgência é que os alunos ingressantes desses processos sejam ouvidos pela universidade, a autora pontua o seguinte, em suas observações:

Pude observar a complexidade e a gravidade dessas dificuldades, como: o preconceito por parte dos alunos não cotistas, principalmente, nos cursos frequentados pelas elites; o descaso de certos professores com as suas

dificuldades de aprendizagens e de entendimento das metodologias e conteúdo de ensino, alguns disseram já ter sido humilhados publicamente pelo professor perante a turma; o tempo longo que levam para entender a burocracia da universidade, a ponto de prejudicar a realização das atividades acadêmicas” (AMORAS, 2017, p. 40).

Para a autora, a universidade precisa ir além de realizar o (PSE), precisa de medidas e estratégias para melhorar tanto o processo de seleção (o acesso), quanto melhorar a permanência desses alunos, pois não é fácil para eles esse primeiro contato com a universidade, que, na maioria das vezes, se distancia muito de sua realidade social. A autora afirma também, que muitas vezes a universidade não está preparada para receber esses alunos. Isto posto, nos remete a uma narrativa de Rosilda, nossa narradora. Ela nos conta que ao ir até a universidade, para realizar sua matrícula, encontrou muitas dificuldades.

Outro ponto importante, para Amoras, é que em sua visão, tanto as cotas quanto o (PSE) abre novas oportunidades, uma nova perspectiva em relação à educação, para essas comunidades. Ela ainda pontua que o (PSE) é uma ação que tem muitos pontos positivos e, da mesma maneira, muitos pontos negativos também, que precisam ser ajustados e que a universidade está trabalhando para melhorar tanto o acesso quanto a permanência, para que assim, esses alunos possam encontrar o sucesso.

Além dos PS –Processos Seletivos que ofertam vagas por declaração raciais, conforme a lei das cotas brasileira, a Universidade Federal do Pará – UFPA possui diversos tipos de Ação Afirmativa, em todos os seus setores de ensino, pesquisa e extensão. Somente para lembrar alguns, há o PIBIC/AF, para alunos ingressantes pelas Ações Afirmativas; há o Processo Seletivo Especial (PSE) destinado à candidatos indígenas e quilombolas; há o MOBAF - Mobilidade Acadêmica Afirmativa e o Sistema de Oferta de Vagas (SOV). Em 2018, houve alteração no sistema de cotas, para inclusão das vagas, para pessoas com deficiências (PcD). Vejamos como funciona o MABAF:

MOBAF - O processo de Mobilidade Acadêmica Afirmativa consiste em um sistema de mobilidade interna que possibilita aos alunos indígenas e quilombolas, aprovados em processos seletivos especiais da UFPA em anos anteriores, a troca de curso na Universidade. O processo é semelhante à Mobilidade Acadêmica Interna (MOBIN), que oferta vagas que estão ociosas na Instituição.

Para o MOBAF, as inscrições, que são gratuitas, iniciam-se em outubro. Os candidatos farão uma prova de redação e neste processo não será exigido aos candidatos o percentual mínimo de integralização do curso, apenas que não tenham concluído 75% do percurso acadêmico. As provas serão aplicadas nos municípios de Abaetetuba, Altamira, Belém, Cametá, Castanhal e Soure,

conforme solicitação de representantes das comunidades indígenas e quilombolas, durante a realização do 1º Seminário de Cotas da UFPA. (UFPA, NOTÍCIAS, 2018, p. 1).

Concordamos com Silvério (2005), que a educação superior que admite o ingresso diferenciado, incluindo reserva de vagas para negros e outros marginalizados, engaja-se na luta por justiça social e racial, ao buscar corrigir e suprimir discriminações a que esses grupos têm sido submetidos. O autor é enfático em afirmar que esse processo de acesso não é favor, ou favorecimento indevido, uma vez que os ingressantes terão comprovado competências para empreender estudos em nível superior. “Caberá ao estabelecimento de ensino que os recebe fornecer todos os meios, apoio material, pedagógico e até mesmo afetivo para que cumpram com êxito o percurso acadêmico”. (Idem, 2005, p. 150).

A bolsa permanência também é um dispositivo de inclusão e justiça, visto que possibilita estudantes em condições econômicas frágeis, se dedicar ao estudo, por vezes, sem ter que trabalhar.

Programa de Bolsa Permanência – PBP é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O recurso é pago diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício. (SISBEP, 2013).

Segundo o SISBEP, “a Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica”. O valor da bolsa, de acordo com o ministério da educação é de R\$ 400.00, sendo que, os estudantes quilombolas e indígenas têm valor diferenciado, que é de R\$ 900.00, que segundo o Ministério da Educação, é pelo referente motivo “em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal”.

Destacamos aqui, algumas afirmativas amparadas em políticas públicas, que são provenientes de muitas lutas, lutas essas traçadas por muitos movimentos sociais e movimentos negros, em busca de igualdade social. A profunda desigualdade racial entre negros e brancos em, praticamente, todas as esferas sociais brasileiras é fruto de mais de quinhentos anos de opressão e/ou discriminação racial contra os negros, algo que não somente os conservadores brasileiros, mas uma parte significativa dos progressistas recusa-se a admitir. Assim, a discriminação racial e seus efeitos nefastos construíram dois tipos de cidadania neste país, a

negra e a branca. Nesse sentido, as políticas de Ação Afirmativa, no Brasil, para populações negra, foram conquistas históricas que correspondem a um direito humano:

“Destacam-se, assim, três vertentes no que tange à concepção da igualdade: a) a igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” (que, ao seu tempo, foi crucial para abolição de privilégios); b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico); e c) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios)”. (PIOVESAN, 2007, p. 37).

Destaca-se que a negação dos direitos à educação imposta aos negros e seus descendentes se perpetuou de maneira deveras arraigada, se os índices estatísticos de negros no ensino fundamental e médio são altos, dos negros que tem acesso ao ensino superior é ainda maior. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o percentual de negros e pardos que tiveram acesso ao ensino superior, no Brasil, teve um aumento de 28,8%, em dez anos, pois, em 2004, essa taxa era de 16,7% e, em 2014, era de 45,5%, em comparação com o percentual de brancos, no mesmo período de 2004, o índice de brancos no ensino superior era de 47,2%, em 2014 passou para 71,4%, um aumento de 24,2%. Se analisarmos de uma maneira geral é, relativamente, um bom número, porém se esse índice for analisado em comparação com o percentual total de brancos no ensino superior, teremos um número bastante desigual, cerca de 25,9 % de diferença entre negros/pardos e brancos, que conseguiram o acesso às universidades.

De maneira geral, as orientações legais brasileiras buscam superar os equívocos e distorções históricas sobre a população negra, isto significa atender às exigências éticas, políticas, pedagógicas e epistemológicas da educação. Educar para as relações étnico-raciais significa romper com relações e compreensões que se pautem na hierarquia, que julgam as outras pessoas e grupos como inferiores ou superiores, que busquem romper preconceitos e processos de discriminação, assim como, com a compreensão da realidade de vida dos negros, os quais, em sua grande maioria, vivem em condições de pobreza material, pois é preciso que os alunos/crianças compreendam que se trata de uma criação humana e política, que pode ser transformada.

As orientações gerais das EREER – Educação para as relações étnico-raciais afirmam que a História e Cultura Afro-brasileiras e Indígenas se tornam conteúdo escolar pela força da lei, na educação brasileira e enfatizamos que as proposições políticas da educação para as relações étnico-raciais se manifestam pela alteração dos artigos 26 e 79, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conforme texto legal, abaixo.

“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: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação” (BRASIL, 2012).

Resultado das lutas do movimento negro, a lei aprovada busca, por meio do currículo escolar, corrigir, oficialmente, o silenciamento das questões étnico-raciais nas escolas, ao inserir novos conteúdos que tratam da cultura e história social e política dos negros, no Brasil. A alteração da LDB foi importante, mas ela, por si só, não constitui política pública. Dessa forma, a implementação da educação para as relações étnicas e raciais tem muitos desafios que se encontram no próprio reconhecimento dos significados de práticas racistas, dos conteúdos e dos planejamentos na escola e do importante envolvimento da comunidade escolar e não escolar e das secretarias de Educação, prefeituras e universidades.

Nessa busca, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer CNE/CP nº 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse texto legal faz parte das políticas de ações afirmativas, que começam a pegar força no início dessa década, no Brasil e que foram implantadas pelo Governo Federal. No Parecer CP/CNE nº 3 são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), que tem como objetivo a implementação da Lei nº 10.639/2003.

Dentre as medidas requeridas pelo instrumento legal em questão, o parecer busca oferecer uma resposta à demanda negra brasileira de reparação e reconhecimento da sua história, cultura e identidade. Busca, também, combater o racismo e a discriminação “que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004 p. 10) via educação pública, democrática e comprometida com o desenvolvimento sociocultural, sócio histórico e político da sociedade brasileira.

A DCNERER é assim disposta: Art. 1º - orientações a serem observadas pelas instituições de ensino de todos os níveis e modalidades, em especial os destinados à formação de professores; Art. 2º - são apresentados os objetivos para o dimensionamento da educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana com valorização das raízes africanas e da nação brasileira; Art. 3º - trata-se do regime de colaboração e da autonomia dos sistemas de ensino quanto à implantação, fiscalização e avaliação das novas diretrizes.

No Art. 4º - trata-se das parcerias entre sistemas de ensino, instituições e movimentos que difundem a educação do negro; Art. 5º refere-se ao direito do aluno afrodescendentes a uma escola de qualidade, com materiais pedagógicos e professores comprometidos com educação antirracista; Art. 6º refere-se à promoção de práticas educativas que promovam o reconhecimento, a valorização da diversidade e que combatam situações de discriminação e racismo, no cotidiano escolar.

Já no Art. 7º, as diretrizes orientam a edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP nº 003/2004. O Art. 8º refere ampla divulgação pelos sistemas de ensino deste Parecer, objetivando viabilizar em curto prazo a implementação da Lei nº 10.639/2003. Além dessas orientações, dispõe as diretrizes sobre as datas significativas para cada região e localidade, tais como:

“O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, serão tratados como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial” (BRASIL, 2004, p. 21).

A comemoração de datas significativas relativas à História e Cultura Afro-brasileira e a educação para as relações étnico-raciais, conforme determinam as diretrizes, acontecerão em salas de aula, brinquedotecas, sala de leitura, áreas de recreação, biblioteca, sala de informática ou outros ambientes escolares, bem como, em atividades extracurriculares como conteúdo das disciplinas de Arte, História e Língua Portuguesa.

Varela (2008) diz que, como início do colonialismo europeu, iniciou-se, não somente, a experiência de organização colonial do mundo, como também, a constituição colonial dos saberes, uma forma de manipulação e dominação das linguagens, das memórias e do

imaginário, o que levaria à ideia de saber eurocêntrico, uma verdade absoluta estabelecida no cientificismo e no teologismo, o que levou a uma colonização dos pensamentos, cauterizando mentes, criando sobre o racismo uma armadura quase que impenetrável.

Segundo Carril (2017, p. 12), a luta dos movimentos para a implantação de uma educação quilombola começou por volta do início de 1980, pois a escola pública não contemplava uma grande parte da população brasileira, e acabava por excluir ainda mais a população negra, deixando-os cada vez mais à margem da sociedade. Nessa referida década, se intensificou as discussões no âmbito educacional, buscava-se uma educação voltada para as populações ocupantes das áreas de remanescentes quilombolas, uma educação que primasse pela valorização da cultura dos povos de matrizes africanas, em escolas inseridas dentro dos territórios de cada comunidade, que os currículos abordassem temas transversais, que a cultura e as especificidades de cada comunidade fossem valorizadas e constassem nesses currículos.

E foi nessas estruturas que se buscou por uma educação quilombola, nessas estruturas estabelecidas pelos movimentos da década de 80 que se chegou em 2012, onde o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação, e a Câmara de Educação Básica na resolução de Nº 8, de 20 de novembro de 2012 definem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica<sup>8</sup>, o que valida a educação quilombola.

Ao discutir sobre educação quilombola, discutiremos determinados assuntos, no viés de títulos e artigos da referida resolução. A resolução de 20 de novembro de 2012, dia em que se comemora o dia da consciência negra, estabelecido pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, no seu Art. 79-B. “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”, foi homologada 9 anos depois da homologação da Lei nº 10.639, que em seu Art. 26-A, diz que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”.

“§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional,

---

<sup>8</sup>Segundo a LDB 9.394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior. Educação básica: Educação Infantil – creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos) – É gratuita, mas não obrigatória. É de competência dos municípios. Ensino Fundamental – anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano) – É obrigatório e gratuito. A LDB estabelece que, gradativamente, os municípios serão os responsáveis por todo o ensino fundamental. Na prática os municípios estão atendendo aos anos iniciais e os Estados os anos finais. Ensino Médio – O antigo 2º grau (do 1º ao 3º ano). É de responsabilidade dos Estados. Pode ser técnico profissionalizante, ou não. Disponível em <[http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei\\_diretrizes\\_bases.htm](http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei_diretrizes_bases.htm)>. Acesso em 24 de abril de 2018.

resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. (Brasil. 2003).

Como pode ser observado, ao falarmos da resolução de 20 de novembro de 2012 e da lei de 9 de janeiro de 2003, fizemos um recorte atemporal, justamente para ponderar que tanto a resolução quanto a lei se complementam, uma não anula a outra. É evidente que, no âmbito legal, uma lei tem maior importância, mas frisamos que a resolução foi pensada como forma de auxílio à lei e outro motivo para se fazer esse recorte atemporal é por escolhermos trabalhar a educação com base na resolução que valida a educação quilombola. Cabe também ressaltar que a lei 10.639/03 foi alterada pela Lei 11. 645 de 10 de março de 2008.

No título I dos objetivos, em seu Art. 6º, parágrafos II e III nos dizem que o sistema de ensino e as escolas, da união, deverão:

“II - Orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico”. (BRASIL, 2012).

Nos parágrafos II e III do Art. 6º, podemos traçar uma breve discussão sobre o acesso à educação e à permanência na escola, dos afrodescendentes.

No capítulo IV, Art. 51 da resolução, fica estabelecido que: “*Nos cursos de formação inicial da Educação Escolar Quilombola deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre*”.

“I - as lutas quilombolas ao longo da história;

II - o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira;

III - as ações afirmativas;

IV - o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico;

V - as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004.” (BRASIL, 2012).

A trajetória de luta e de resistência dos africanos e de seus descendentes é riquíssima e merece ser recontada em toda sua veracidade e ser de acesso a todos, principalmente, aos que fazem parte dessa história. No âmbito da Lei 10.639/03 fica estabelecido, no § 2º, que essa história seja trabalhada em todas as extensões do currículo e, principalmente, nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras. Nesse inciso citado e no exercitar da lei, esbarramos no conteúdo dos currículos e dos livros didáticos, os currículos possuem uma carga sobre o conteúdo e “*uma invisibilidade nos temas relacionados à cultura quilombola e afro-brasileira*”. (Carril, 2017). Para a autora, por essa invisibilidade nos currículos, é necessária uma educação que reforce a identidade cultural dessa população, dentro do ambiente escolar.

É nesse sentido de caminhada inversa, que partimos dos conceitos de Santos (2006) em *A ecologia de saberes*, pois a primeira lógica é a da monocultura do saber, onde o autor designa, que tudo que não é cânone, não é válido, não é legitimado, e passa a assumir uma forma de ignorância, de feio, ou incultura. O autor ressalta que, não visibilizar o legitimado pelo cânone, produz uma não existência que se constitui poderosa. Para o autor, “tudo aquilo que está fora dos critérios de verdade, da ciência moderna, é desqualificado, desprezado e invisibilizado de modo irreversível” (SANTOS, B, S. 2006, p.160).

Dessa forma, o autor propõe uma descolonização dos pensamentos, pois se tais pensamentos de superioridade cultural, científica, religiosa e imagéticas foram arraigados em um processo de colonização das culturas, dos saberes e dos pensamentos, seguindo um caminho inverso, que é o da descolonização, teremos, quem sabe, um método para combater o racismo e as consequências advindas do seu sistema de exclusão.

Precisamos pensar na descolonização, da mesma forma como propõe o professor Odair Varela (2008), não somente como uma forma de libertação das colônias e seus colonizadores, mas sim de uma forma epistêmica, que a base seja a socialização dos conhecimentos e não a sobreposição dos conhecimentos. Para o autor, devemos insistir na diversidade, lutando contra a opressão da colonização, com uma nova roupagem, que se caracteriza pela modernidade global que, em sua obscuridade, permeia nosso sistema sócio histórico.

Para Varela apud Mignolo (2008), essa descolonização epistêmica nos coloca frente a um grande desafio, o de re-imaginar, ressignificar o mundo, “construir futuros justos e democráticos, socializar o poder em todos os níveis da sociedade”, ou seja, buscar formas de devolver aos deixados às margens do caminho, no rodapé da história, o que lhes foi negado e

tirado “em nome do conhecimento científico, do desenvolvimento económico, do progresso histórico, da democracia”. (VARELA, 2008. p.18).

Segundo Varela (2008), para atrelar essa descolonização dos pensamentos a partir da educação para as questões étnicas raciais, tomando como ponto de partida a Lei 10.639/03, trabalhando na construção e ressignificação da imagem e da história, a descolonização dos pensamentos, sem dúvida, parte da educação. Cabe a nós, educadores, desatrelar a imagem dos africanos e afrodescendentes a um povo, que apenas sofreu.

A descolonização dos pensamentos, partindo da educação, é possível e se faz urgente, pois para Valera (2008), é preciso, mais do que tudo, delimitar quais caminhos de investigação e de conhecimento se pretende seguir. Para o autor, não podemos mais continuar seguindo conhecimentos colonizados, conhecimentos que negam a possibilidade de outras histórias, a contribuição de outros povos. Nas palavras do autor, o pensamento colonizado “Sonega outras formas alternativas de conhecimento que narram ou podem narrar a nação cultural crioula” (VARELA, 2008. p. 11).

Sabe-se da dificuldade de se trabalhar as questões étnico raciais em sala de aula, sabe-se ainda que os currículos e os livros didáticos não são os únicos tropeços nessa questão. Mas, a implementação da educação quilombola abre novos horizontes, possibilita novos olhares e é uma educação voltada para essa população que, a muito, vem sendo excluída, vem tendo seu acesso a educação negado. Nos parágrafos I, II, III, IV, e V do Art. 51 podemos ver esperança de uma educação, que leve em consideração todas as nuances da história dos africanos, da população quilombola, dos afro-brasileiros. É a possibilidade de permitir que eles conheçam a própria história, que eles se vejam nessa história e, principalmente, que eles conheçam a origem de todas as estratégias e formas que o racismo se manifesta, que eles possam se armar com as mesmas armas que o racismo se armou e usá-las para recontar sua própria história.

Um dos caminhos abertos pela Lei 10.639/02 é a produção de materiais didáticos. Ressalta-se que há algumas políticas educacionais nessa direção, como a coletânea “*A Cor da Cultura*”, que traz em seu conteúdo livros animados, pesquisas, documentários e notícias, e encontra-se disponível no modelo eletrônico, no site do Ministério da Educação. Há também, a coletânea intitulada *História Geral da África, que traz em 9 exemplares a história dos povos africanos desde a Pré história até os anos de 1980, foi elaborada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)*. Não temos condições de fornecer dados nessa pesquisa e nem é nosso objetivo principal, mas chama atenção nessas políticas de

currículo e cultura, o acesso, a formação de professores e a transformação da realidade de ensino das populações negras mais distantes dos centros administrativos e de formação, tendo em vista as dificuldades de formação de professores e investimentos pedagógicos nas escolas de educação básica. Será que esses materiais chegam às escolas e os professores conseguem incluí-los nas suas práticas pedagógicas e se tornam mais eficazes no combate ao racismo e preconceito racial? Como esses materiais Didáticos estão impactando a formação e as trajetórias de escolarização de crianças e jovens negros do estado do Pará, especialmente, os da região tocantina/cametaense, que é repleta de grupos negros?

### **CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO COMO PLANO A: HISTÓRIAS QUE SE INTERCRUZAM RUMO A REALIZAÇÃO!**

*“... aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa.”.*  
(BRANDÃO, 1989).

O terceiro capítulo da pesquisa foi constituído das transcrições e análise das narrativas dos personagens reais dessa história, da comunidade do Torrão-Mupi. Foucault (2008) diz que o sujeito é senhor de seu discurso. Para o autor o discurso em seu sentido mais profundo nada mais é do que rastros e seus murmúrios; é o lugar da imortalidade sem substância. Assim sendo, tomamos as narrativas de nossos seis personagens para seguir os rastros das histórias que não nos foram contadas, de seus saberes, de suas lutas e da resistência guardada em suas narrativas, para assim compreendermos como essa comunidade quilombola tem lutado por educação.

Se compreendermos a cultura como uma estrutura semiótica, o grande desafio do observador de culturas é concebê-la como um emaranhado de significados, que se multiplicam, constantemente, pelo exercício diário do homem. Daí uma necessidade da observação particular e a descrição densa, por essa relação entre o singular e plural, no qual para o homem ser interpretado é preciso considerá-lo sempre por seu contexto e inúmeras realidades.

A cultura não é uma ciência regida por postulados fechados, indo na contramão. Só pode ser prevista por uma interpretação modificada, conforme os grupos estudados, pois os homens carregam histórias e as identidades se modificam e se multiplicam, na construção cotidiana dos significados. Em lembranças particulares, como as dos nossos narradores ouvidos na pesquisa.

Partindo desses conceitos sobre cultura e sobre o indivíduo, em sua singularidade e pluralismo, foi que as análises foram sendo construídas.

Inclusive, esse momento foi um dos mais tensos da pesquisa, pois discutir um autor não é fácil, saber se seus pensamentos foram interpretados da maneira certa e coesa é terrível para um acadêmico, porém mais apavorante ainda é ter em suas mãos, narrativas de pessoas que acreditaram em você, na pesquisa, pessoas que não abriram simplesmente as portas de suas casas, mas sim que nos emprestaram suas histórias, nos revelaram coisas íntimas, que como disse a professora Beleni Salete Grado, naquele momento de intimidade, foi quando os narradores me validaram como pesquisadora.

Dessa mesma forma espero retribuí-los, analisando suas narrativas da maneira mais honesta e sincera que se possa fazer, pois não são somente análises, são pessoas reais, que decidiram ser generosas ao compartilhar com a academia sua história de vida, de luta e de superação.

Ao falarmos de nossos narradores, em uma análise geral, podemos inferir com base nos questionários socioeconômico, registrado no apêndice dessa pesquisa, que dos seis narradores três vivem com um salário mínimo vigente no país, no ano de 2018, de R\$ (954,00); um não informou quanto ganha, mas em suas palavras, “ganho mais ou menos bem, dá para viver, não é mais como era antigamente, com o que ganho posso fazer o que gosto”; somente dois narradores mantem um salário que fica, em torno de, R\$ (3.401,00) e R\$ (4.800,00). Dos seis narradores, 5 são responsáveis pelo sustento da família ou pelo seu próprio sustendo.

Quanto à autodeclaração, três se declararam negros, uma se declarou preta e duas se declararam pardas. As duas que se autodeclararam pardas, não levaram em consideração a cor da pele e sim sua origem familiar, por serem filhas de pais negros e brancos e por pertencerem a uma comunidade quilombola.

Para Barth (2000, p. 26), a manutenção das culturas se dá pelo processo de “exclusão e de incorporação”, o autor afirmar que há um fluxo de pessoas entre as fronteiras e que as culturas permanecem devido a “distinções étnicas, sendo ela a base para a construção de novos sistemas sociais”.

Partindo desse pressuposto, vemos nas declarações das duas narradoras que isso acontece na comunidade do Torrão-Mupi. Não somente nessas duas famílias, mas esse fenômeno marca a manutenção da comunidade.

Para o autor, “os grupos étnicos são categorias atributivas e identificadoras empregadas pelos próprios atores e que por consequência apresenta como característica organizar as interações entre as pessoas”. (BARTH, 2000, p. 27).

Barth pondera ainda que, ao analisarmos um grupo ou comunidade, não basta conhecermos como essa comunidade se formou ou do que ela se constitui, é preciso buscar compreender os processos de manutenção desse grupo, pois só assim é que se pode começar a compreender todas as partes envolvidas nesses processos.

Nesse capítulo, é isso que tentamos fazer, tentamos enxergar as estratégias que foram sendo desenvolvidas nesse processo de manutenção da comunidade do Torrão-Mupi, que teve como base principal, a busca por educação.

### **3.1. Não temos plano B! A educação escolar como plano A na comunidade Torrão-Mupi**

A escola Municipal de Educação Fundamental, fruto da luta, da comunidade Francisca Xavier Alves Vasconcelos, recebeu o nome da primeira professora da comunidade.

A escola está situada na Rua do Box s/n. e no seu Plano Político Pedagógico (PPP), a escola teve sua origem funcional em residências cedidas por moradores, que se revezavam no acolhimento das aulas.

Após esse período, no ano de 1984, a escola obteve seu primeiro prédio, constituído de três salas de aulas, uma secretária e dois banheiros.

No momento de sua fundação, a escola recebeu o nome de Escola do Torrão-Mupi e atendia a clientela do primeiro fundamental (1º ao 4º).

Já, no ano de 1994, com a participação da comunidade, a escola trabalhava no sistema de turmas multisseriada<sup>9</sup> e, nesse ano, foi implantado o primeiro grau completo, de 1ª a 8ª série (hoje 1º ao 9º ano) e a educação de jovens e adultos (EJA).

Entretanto, seu corpo docente continuava composto, basicamente, por professores que lecionavam sem renumeração e possuíam apenas o nível fundamental incompleto.

Em 1998, a escola passou a se chamar Francisca Xavier Alves Vasconcelos, em homenagem à primeira professora do povoado.

---

<sup>9</sup>A maioria das escolas existentes na zona rural no estado do Pará funciona o ensino multisseriada, esse ensino é organizado com várias crianças com idades e séries/anos diferentes juntas em uma mesma sala de aula, com a presença de somente um (a) professor (a) que além de ministrar todas as disciplinas exerce várias outras funções como servente, vigia, merendeira, secretária e tantas outras funções. Como afirma Santos (2016, p. 20), as classes multisseriada apresentam, enquanto característica principal a heterogeneidade ao agrupar numa mesma sala de aula alunos em diferentes anos/séries, com diferentes idades e níveis de aprendizagem, na maioria das vezes sob a responsabilidade de um único professor. A sua existência vem sendo marcada historicamente pelo descaso e o anonimato [...].

“N: Foi assim, as aulas eram nas casas, das pessoas, principalmente na da Chiquinha, ela era a professora, mas todos ajudavam a educar as crianças. Assim eram poucas as crianças que iam estudar, porque alguns iam pra roça com os pais, outros cuidavam das casas, só iam os mais pequenos, porque não faziam nada ainda. Mas depois eles gostaram e os pais já entenderam que tinham que estudar. Depois de muito tempo que os membros contraíram o barracão, que virou a escola de verdade. Foi que todos ajudaram a construir a Francisca (a escola). Hoje vem aluno estudar do Contramaré, do Joroça, Arupí, de tudo quanto é rio, já tem até o barco que traz alunos, eles não precisam mais remar, na canoa, no casquinho. A senhora já viu o barco?

E: já vi sim.

N: Pois, é, é isso, eles agora já têm mais educação, né. No meu tempo eu só tinha a nossa educação, e depois a educação que a Chiquinha levou, mas eu não estudei essa educação, mais eu vi como aconteceu”. (ISADORA DA CRUZ, 2018).

Isadora da Cruz ou Dona Dora, como gosta de ser chama e conhecida, é uma das nossas narradoras mais velhas da pesquisa, com 89 anos.

Ela diz que não frequentou a escola, pois naquela época, pessoas pobres não podiam ter o “luxo” de estudar.

**Imagem 15:** Isadora da Cruz, 89 anos, casada mãe e agricultora aposentada



**Fonte:** (Alice Moreira de Souza Sobrinho).

É uma conversa bem tranquila e gostosa, com Dona Isadora. Enquanto tomávamos um café pudemos conversar sobre a educação escolar e a comunitária. Essa moradora, antiga, da comunidade acompanhou a escola Francisca Xavier desde seu início e hoje se reporta a ela e à educação escolar, expressando muito valor e importância ao saber escrever e ler, ainda que seja “meio embaraçada”:

“E: A senhora estudou na escola Francisco Xavier?”

“N: Olha, eu não estudei não. Eu não sei muito bem, eu só sei ler um pouquinho. eu sei ler um pouquinho, não sei ler muito. Eu sei ler pra mim, eu na verdade só leio minha bíblia, meus versículos. Eu sei ler pra mim, a senhora entende?”

E: Sim entendo como é.

N: Eu não sei ler assim desembaraçado... Se uma pessoa pedir, “olha ler aqui pra mim”, aí eu não dou conta./ Porque eu não estudei mesmo em escola nenhuma, meu pai me criou cuidando das crias da casa, dos afazeres, porque eles iam pra roça, e eu ficava cuidando dos meus irmãos, eles ainda estudaram um pouquinho, mas eu não tive essa chance. Como eu era a segunda mais velha tinha que cuidar dos mais novos, e não podia ter o luxo de estudar”. (ISADORA DA CRUZ, 2018).

Benedito Adrião do Carmo ou seu Cafu, sobrinho de dona Francisca Xavier, dona Chiquinha, fundadora da primeira e única Escola da Comunidade. O narrador estudou com dona Francisca, ainda na escola inaugural, traz consigo um visível lamento de não ter continuado os estudos, pois na época, a escola da comunidade só contemplava as séries iniciais. Começou a trabalhar para cooperar com sustento da família. Fala de tempos difíceis, onde estudar, segundo ele, exigia mais esforços do que nos tempos atuais.

Eu estudei muito pouco, muito pouco mesmo, eu tinha que trabalhar. Os meus filhos já estudaram um pouco mais. Hoje em dia as crianças já têm educação com mais facilidade, antigamente não era assim, era muito mais difícil, ou estudava, ou trabalhava, e nós tinha que trabalhar né? (BENEDITO ADRIÃO, 2018).

**Imagem 16:** Benedito do Carmo, 81 anos, agricultor aposentado, casado.



**Fonte:** (Alice Moreira de Souza Sobrinho).

Entretanto, o narrador concebe a educação por um viés também social, formadora de caráter, de pensamento, responsabilidade das Instituições de ensino e da família.

A educação da escola ajuda a conseguir emprego, a ter uma vida melhor, mas a educação dos pais ajuda a viver bem com os outros e ser um ser humano melhor e que respeita. [...] Eu preendi que se você respeita as pessoas, elas vão te respeitar, e se não te respeitar, aí o problema já vai ser dela. (BENEDITO ADRIÃO, 2018).

Nesse ponto, a fala do narrador contempla o que preceitua a LDB, em seu primeiro artigo, que trata a educação de forma ampla, onde todos os atores sociais precisam exercer seus papéis, para que a educação prospere. Educar vai além dos muros da Escola e deve ser praticado no chão familiar e escolar. O Homem é um ser social e deve ser educado e preparado para contribuir com a sociedade.

“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (LDB Art. 1º, 2018, p. 1).

Seu Benedito é pai de um conhecido artista plástico cametaense, sua casa é frequentada por turistas que reconhecem na obra de artes de seus filhos, a representação imagética da cultura cametaense. O narrado compreende o valor da educação e motivou seus filhos a estudarem e buscarem novos horizontes.

Orgulha-se de ser um dos maiores incentivadores de seus filhos nos caminhos das artes plásticas, em um tempo em que a enxada parecia ser o único caminho. Seu Benedito confiou na fala das professoras, que indicaram que o caminho de seus filhos seria os pinceis e o lápis. Ele afirma que viu que o filho tinha um dom especial, viu que ele seria um artista. Para ele, a arte levaria o filho a novos caminhos.

Dona Dora assim como seu Benedito Adrião, faz parte das estatísticas do IBGE, que apontam que o índice de pessoas com baixa escolaridade é maior acima dos 60 anos de idade, e se levarmos em consideração sua localização geográfica, sua condição financeira, seu gênero e sua cor, é compreensivo que ela não tenha tido acesso a escola. A mesmo considera a educação como luxo, que não era concedido à todos, naquela época.

“E: Dona Dora, a senhora diz que não conseguiu estudar, mas o que a senhora entende por educação?

N: Olha a educação que eu entendo, é a que nós diz que educa os filhos, a que nossos pais nos educou. Assim primeiramente eu comecei a educar meus filhos a irem para igreja, a conhecer o convívio de dentro da igreja assim como foi comigo. Porque na igreja nós aprende muito sobre educar os filhos, e aprende o que é certo e o que é errado, depois a gente aprende com os pais, a

respeitar as pessoas, e a não fazer o errado, depois aprende com a convivência das outras pessoas.

E: qual a importância da educação pra senhora?

N: A educação é importante porque assim, a gente consegue conviver com as pessoas. Meus filhos nunca desrespeitaram os mais velhos, eles nunca brigaram na rua, nunca trataram eu nem o pai com falta de respeito, então eles foram educados, né?

E: Sim, claro.

N: Então, a educação é importante pra isso, pra viver respeitando as pessoas que você gosta e até quem você não gosta”. (ISADORA DA CRUZ, 2018).

Para Brandão (1989), a educação pode existir livre e entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Assim sendo, Dona Dora, mesmo sem saber, descreveu em sua vivência, o que o autor fala na teoria. A educação se manifesta de várias formas e com vários significados e símbolos e cabe a quem estiver com um olhar atento, observar o exercício dessa educação.

O ato de educar é inerente ao ser humano. E essa via de mão dupla, do ensinar e do aprender, acontece há muito tempo, mesmo antes de chamarmos isso de educação. Esse processo é minucioso e singular. A educação acontece a todo tempo, em todo lugar, para todo indivíduo: “de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver” [...] (BRANDÃO, 1984, p.7).

Dona Dora reverbera em sua narrativa, o que a comunidade tenta manter, que a valorização de todos os tipos de educação, sobretudo, a escolar, se manifesta como plano A na comunidade. No começo da pesquisa foi relatada uma fala de Dona Deolinda, que “o Mupi, não tem plana B, a educação tem que dá certo”.

Quando começamos a analisar as narrativas dos entrevistados, essa frase ficava sendo reverberada em meu pensamento. *A priori* eu entendi como educação a praticada na escola, em sala de aula, mas ao longo da pesquisa e no decorrer do trabalho de escrita e de análise, eu percebo o quão limitado estava meu pensamento.

A educação é o plano A do Torrão-Mupi, porque a comunidade consegue ver a educação como um todo, algo completo, que é impossível de ser dicotomizado, a educação na comunidade é algo tido como inteiro e de múltiplos aspectos, ela está permeada na vida dessas pessoas.

Às vezes eu ia pra escola não para estudar, porque eu não podia estudar, porque cuidava dos meus irmão, mais eu atravessava o rio e ia pra escola pra comer merenda, porque os professores deixavam a gente comer, porque em casa não tinha nada até de noite quando nosso pai e nossa mãe chegava da

roça, e aí eu ia lá pegar merenda, que era só bolacha com suco, e as professoras deixavam eu levar pros meus irmão, mas as vezes eu chegava lá não tinha merenda, porque quem dava a merenda era a comunidade que fazia uma ajunta. (ISADORA CRUZ, 2018).

Podemos afirmar que um dos processos de exclusão desses narradores, da educação escolar, não foi somente um problema de acesso, mas há também um componente grande da pobreza dessas famílias, que interferem nos processos de escolarização, como uma dinâmica de exclusão extraescolar.

Essa narrativa, de D. Isadora (muito triste), expressa que ela, existencialmente, se pauta por sentidos de solidariedade e amor, que ia para a escola somente comer, pois não podia estudar devido a tarefa de cuidar dos irmãos mais novos. Hoje, lembra sem dor, sem culpa e expressa orgulho da escola, da comunidade, da família e do próprio destino que suas condições objetivas lhe impuseram.

Agora, observe como funciona essa engrenagem da pobreza material, que interfere nos processos educacionais dessa comunidade, de várias formas. Como as famílias da comunidade iriam abastecer a escola com merenda, se eles tinham que produzir a sua própria alimentação na roça, trabalhando de sol-a-sol no cultivo da terra.

Inclusive, deixando as crianças em casa durante o dia, sem comida? Não temos evidências, mas podemos pensar que essa família também não tinha o que deixar para os filhos e daí o motivo de somente ter uma refeição, à noite. A escola, por sua vez, na figura das professoras, fazia o que podia para “enganar” o estomago da fome durante as aulas...

### **3. 2. A Comunidade como recurso para um ensino de qualidade**

É interessante quando nos propomos a analisar o ambiente escolar a partir dos objetivos principais das instituições de ensino, em outras palavras, uma educação igualitária para todos os educandos, igual em direitos e deveres, respeitando e considerando as diferenças sociais, raciais, étnicas, de gênero, para que tais características sejam propulsoras e não ferramentas de entrave para uma educação de qualidade.

Todavia, se imaginarmos os desafios descritos, acima, para escolas que estão localizadas nas áreas rurais, em comunidades tradicionais, nas quais o poder e cuidado do Estado, na maior parte das vezes, não chegam.

As diferenças de oportunidades no campo educacional não são marcadas só pelo caráter sociocultural e econômico, mas de igual modo, por fronteiras geográficas.

Durante as entrevistas e observações do cotidiano, na comunidade do Torrão-Mupi, gritam histórias, narrativas que relatam as muitas estratégias da comunidade para construir pela educação, um caminho que pode ser percorrido pelos jovens da comunidade até uma vida adulta, com direitos igualitários. A professora de artes da Escola Francisca Xavier do Mupi, Keila Cordeiro defende que a educação é a única ferramenta das comunidades tradicionais, pois dela nascem sonhos de mudanças, formas distintas de pensamento, é concebida a possibilidade de arquitetar mudanças na comunidade, que sejam fomentadas de idas e vindas que sempre desaguem nas terras amarelas da comunidade quilombola. Quando indagada da importância da educação na comunidade, a narradora defende:

Acredito que a educação em todo o lugar é importante né! Ela é importante... é... é fundamental para o desenvolvimento do cidadão, do ser humano. E aqui não é diferente né! Eu acho que aqui é o lugar onde a gente tem mais é assim obrigação de fazer devido a carência da comunidade, a carência das famílias, não é fácil botar um filho na escola, o pai tem que ir para a roça, tem que... deixa as vezes na nossa responsabilidade né! A gente se torna além de professor, a gente se torna pai, tio do aluno né! Por que eles ficam ali sob nossa responsabilidade né! Até o pai voltar, até irem buscar, as vezes o pai chega só a noite, então é a única forma que eu vejo assim de ter uma transformação né? Tanto do cidadão, como de vida né? (KEILA CORDEIRO, julho de 2018).

**Imagem 17:** Keila Cordeiro, 37 anos e o caminho que percorre até a escola.



**Fonte:** (Alice Moreira de Souza Sobrinho).

Na fala da docente, um dos fatores principais para a importância da educação em comunidades tradicionais envolve, principalmente, a questão da carência econômica, mas, por duas vezes, cita a denominação “cidadão”, defende a escola como ponto de formação, estrutura comum e repetida nos discursos diários, entretanto, de fato, parece ganhar uma compreensão mais intensa em comunidades tradicionais, pois pela ausência de outros poderes públicos recai na escola, a responsabilidade de construir as vias que produzem um cidadão produtivo, com compromisso com a sua terra, respeitando regras, leis, fomentando um ator social capaz de conceber meios de produção para manter viva a comunidade, de nascimento, no caráter social, econômico e cultural

Outra competência, estratégia da escola Francisca Xavier, a competência que nasce da ausência de recursos, de cuidado, de cobertura do Estado em comunidades longínquas em relação a “mancha urbana”, é preciso tirar da própria terra, dos recursos do chão da comunidade, para um ensino de qualidade. Nas palavras da narradora:

“Porque a gente não tem o recurso necessário, no caso para a arte. Aí o que a gente faz, a gente vai providenciar, a gente corre atrás, de A4, que é o único... o único recurso didático que a gente tem né? Na escola, devido a carência, ser uma escola do interior, que não recebe verbas, já está a três anos que não recebe o PDDE que é o que mantém a escola, então a gente às vezes compra, leva o nosso material e a gente como ganha pouco, a gente não tem recurso para comprar uma tela, para fazer experiências melhores né? A gente vai fazendo os acabamentos com E.V.A, as coisas, com o que a gente pode reaproveitar né! A gente trabalha aqui muito com a questão do reaproveitar as coisas que a gente tem na comunidade, a gente faz as coisas com reciclagem, a gente trabalha muito em cima disso, de reaproveitar as coisas que a gente tem” (KEILA CORDEIRO, julho de 2018).

Durante as entrevistas, os narradores concordam, entre muitas vertentes, a necessidade da escola em retirar – e a comunidade parece dar de bom grado – os subsídios para construir medidas didáticas, no caso da professora Keila Cordeiro, formas de produzir propostas para o ensino das artes. Sai das atividades dos ofícios diários, o material de construção artística: da pesca, da agricultura e dos pais que são constantes e presentes no cotidiano escolar. Da ausência, surge a coragem para a criação na comunidade, a inspiração para traçar novos rumos constantes, unindo saberes, de várias áreas de conhecimento, trabalhando interligando visões de mundo, em um trabalho transdisciplinar.

Um dos principais objetivos das escolas, fora da área urbana, envolve a implantação de todos os anos, da educação básica. Por muitas décadas, as escolas, do interior dos estados e municípios brasileiros, recebiam até a antiga 4ª série, do ensino fundamental, pois a distância, dificultava a chegada de professores, dos meios para a implantação do segundo ciclo do ensino

fundamental e o ensino médio. Além disso, a escassez de docentes das próprias comunidades, não faziam crescer nelas as soluções para a problemática, sendo assim, só restavam duas possibilidades, desistir da continuação escolar ou sair da comunidade para estudar fora. Das duas, em cada uma residem várias consequências negativas, da primeira, a impossibilidade de uma educação institucional completa; da segunda, a migração para as capitais ou cidades mais desenvolvidas, criando uma ruptura com o laço familiar, uma ruptura com o pertencimento cultural, em uma via, na maior parte das vezes, de apenas “ida”, sem volta. Por isso, essa migração ocasionava um ciclo vicioso, no qual comunidades como Torrão-Mupi enfrentam a ausência de desenvolvimento, em áreas importantes para a concepção de um local, principalmente nos setores da saúde e da educação, por conta da saída de jovens que poderiam, por meio do estudo e trabalho, modificar a realidade da comunidade, de sua naturalidade. Sobre a experiência acadêmica de “ir” e “vir” para finalizar os estudos, Keila Cordeiro (julho, 2018) recorda:

“Olha... a minha vida escolar não foi diferente da/dos meus alunos. A gente, eu sempre morei aqui no interior, aqui na comunidade, então eu sempre estudei nessa escola, agora já tá melhor um pouquinho, no tempo que eu estudei, estudava em um barracão, era só um salão, todo mundo estudava lá multissérie e eu estudei lá junto com, com todo mundo daqui e depois que nós chegamos na 4ª série, ia até a 4ª série quando eu estudei, aí teve uma luta da comunidade para trazer o ensino fundamental pra cá. Porque eles achavam assim, chegava na 4ª série todo mundo parava de estudar porque não tinha para onde ir para a cidade, aí ou então tinha maturidade, aí quando eu cheguei na 4ª série ficou aquele empata, ela vai estudar para a cidade ou vai continuar aqui, parar de estudar né? Aí não, reuniram a comunidade e foram exigir que o prefeito colocasse o fundamental aqui né? Até a 8ª série. [...] quando chegou na 8ª série veio o mesmo empasse para no fundamental ou vai para cidade né! Aí naquele momento não tinha como trazer o ensino médio para cá, aí eu tive que ir para a cidade morar na casa dos meus parentes, morei lá, mas como todo mundo né? Eu passei dificuldade, eu sempre conto para os meus alunos: olha, a vida não é fácil para ninguém”. (KEILA CORDEIRO, julho de 2018).

Destaca-se, na trajetória escolar da professora, que iniciou seus primeiros anos como educanda, no momento de transição da Escola Francisca Xavier do primeiro fundamental para o segundo fundamental. A defasagem que Hasenbalg e Silva (1990, p. 9) destacam na trajetória educacional do Brasil, observando um diferencial racial nas oportunidades de ingressar no sistema educacional, para pontuar esse fator, os autores destacam vários outros fatores, que dificultam essa falta de acessibilidade, uma vez que, teoricamente, os negros, pardos e brancos possuem os mesmos direitos de ingressar no sistema formal de ensino. Para os autores, a localização geográfica, o baixo poder aquisitivo, o desemprego, a falta de mobilidade social e

a falta de políticas públicas criam a engrenagem da pobreza, como um ciclo que prende os sujeitos e é muito difícil sair.

Nesse sentido, a professora Keila Cordeiro mostra-se um exemplo que busca quebrar esse ciclo, ao sair para estudar na cidade de Cametá. Mas, ao sair, enfrentou adversidades diversas, pois em seu relato, ao sair do Torrão-Mupi para estudar, o Ensino Médio, em Cametá, as dificuldades para se adaptar despertou nela a certeza de que a comunidade estava vinculada na sua história, no seu presente e no seu futuro. A distância, a ausência da identificação natural, em relação ao lugar de origem, despertou nela o reconhecimento da capacidade de crescimento da sua comunidade, talvez não seja exagero acreditar que, a escolha da profissão como professora é uma das provas da importância da escola, para a formação da comunidade. Nas palavras da narradora:

“Já temos o ensino médio, já temos o fundamental, apesar de ser módulos né? [...] E eu fico feliz assim, a nossa esperança é que venha o ensino médio regular, que venha uma faculdade pra cá, pro nosso lugar, pra, para a educação no campo né? Que venha para dar mais oportunidade para a nossa juventude, muitos terminam o ensino médio e param de estudar, não tem condições e pagar uma universidade, porque não tem condições de passar no ENEM, então eu queria que tivesse meu sonho ainda é esse, de dar oportunidade para a juventude, para os nossos jovens, de ter uma formação e que venha para a comunidade né? Então, eu estudei e eu sempre morei lá, mas eu vinha todo o final de semana e a minha vontade era de morar na minha comunidade né? De estudar e voltar pra cá para ajudar as pessoas né? E eu fiz, terminei, depois cursei uma universidade, fiz o concurso e agora estou aqui né? Repassando e aprendendo as coisas com os meus alunos, eu ensino e aprendo ao mesmo tempo e eu fico muito feliz de poder estar contribuindo com nossa comunidade, poder estar ajudando, de poder estar, sempre a gente está disposto a ajudar as pessoas, os alunos”. (KEILA CORDEIRO, julho de 2018).

O compromisso com a educação vai além das diretrizes obrigatórias, governamentais. Para a comunidade envolve o futuro, os subsídios de sobrevivência econômica, de organização política e comunitária, pois a comunidade, os líderes do local possuem a consciência de que as mudanças ocorrem bem mais rápidas, nas áreas urbanas, por isso, para sobreviver em uma sociedade globalizada, é preciso uma renovação constante dos ofícios. E isso desencadeia um outro “porquê”, a necessidade de resguardar os saberes locais. Como pontua Stuart Hall (2014), o movimento de globalização produz um movimento de dentro para fora, pois, as comunidades locais, veem a necessidade de se fortalecer, de manter vivos os conhecimentos que os unem.

Sem dúvida, além dos saberes locais da comunidade, ainda existe outro subsídio importante para o bom funcionamento do Torrão-Mupi, o compromisso do trabalho coletivo, sendo, a escola, a força de liderança principal para as ações sociais e educacionais. Os pais e líderes comunitários são atuantes, dentro da escola Francisca Xavier, em atividades que envolvem o bom funcionamento da escola, a participação das atividades culturais, entre elas as “festas do boi”, lideradas pelo Mestre Raimundo e a presença da força do setor de agricultura da comunidade, liderados pelo líder comunitário Benedito Pantoja. Desse modo, uma das estratégias que podemos perceber nas narrativas de Keila é que a escola e a comunidade vivem em uma relação de simbiose cultural, social e política, na qual o principal objetivo é a formação de jovens, para a manutenção da comunidade.

“É porque aqui no interior a escola é a maior instituição que tem aqui, então tudo gira em torno da escola, eu falo assim, as vezes eu escuto muito na cidade, as pessoas reclamarem da falta de participação da família na escola, aqui a gente não tem esse problema, os pais vão muito na escola, frequentam a escola, procuram saber, participam dos movimentos escolares que tem, sempre que tem alguma coisa que a escola tem pra mostrar chamam os pais e eles vão, a comunidade espera os eventos da escola, ela se programa para isso, eles vão, eles gostam, eles participam mesmo. Então a gente sempre, os nossos, as nossas atividades escolares elas são muito bem aceitas e valorizadas, assim, tudo o que a escola faz, ela expõe para a comunidade. E a comunidade aceita isso, vai, participa, interagem”. (Keila Cordeiro julho, 2018).

No mais, parece correto afirmar que escola e a comunidade trabalham em uma relação de interdependência, na qual todos os segmentos concordam com um objetivo comum. De fato, normalmente, não há uma relação direta entre movimentos populares sociais e instituições públicas, como é o caso da escola da comunidade do Torrão-Mupi. Normalmente, o que temos é uma dicotomia, uma separação ideológica. Mas o segredo da comunidade, em se manter de pé, com o máximo de organização possível de limpeza, saúde, meios educacionais, vem do entendimento que o único caminho viável é a produção do conhecimento, seja ele institucional ou não institucional.

### **3.3. Origens e oportunidades**

Um ponto de convergência entre os narradores, e que se faz importante ressaltar, é a valorização que dedicam à comunidade. Todos eles têm amor à comunidade e percebemos um sentimento de pertença e reconhecimento com lugar onde nasceram e cresceram. O problema racial surge na hora que sai da comunidade para galgar espaços e condições de mais prestígios sociais e de direitos, como é a educação superior.

Quando se fala de racismo, na comunidade do Torrão-Mupi, percebe-se um racismo digamos que velado, disfarçado na brincadeira, o racismo em “nuances”. Demorei muito para começar a compreender a comunidade, que é quilombola e, em sua maioria, negra. Logo, o racismo que transita entre os membros da comunidade, não se apresenta como o racismo que conhecia e que achava que tinha estudado. Ao se interrogar sobre racismo, se tinham sofrido, todos respondiam que não, que um amigo seu, ou um parente, mas a pessoa em si, não. Rosilda, diz que é brincadeira quando questionam sua “pureza” de cor; Nelis, diz que sofre muito mais por ser roceira, do que por ser negra; seu Benedito contou-me rindo, que seus amigos dizem até que ele não é negro, está mais para “moreno claro”.

Um ponto que se faz importante comentar é que, em uma comunidade quilombola, de seis narradores entrevistados, somente Neli, ao narrar sua história de vida e de como teve acesso à educação, falou que sofreu racismo, na cidade de Cametá, quando estudou em uma “escola de gente rica”, como a narradora mesmo denominou. Dos seis narradores, ela foi a única que estudou em uma escola particular e relata casos de racismo.

“E: Assim você se denominou preta, na maneira como você fala, você tem orgulho de dizer isso. “Eu sou preta”, “Eu sou preta” foi o termo que você usou. Como tu podes me falar dessa questão étnico-racial.

N: Eu enfrentei o racismo de frente, quando eu estudei em Cametá eu sofri na pele né? Quando eu estudei em Cametá eu senti na pele de ser uma negra né? E até às vezes na escola a gente sofre, porque às vezes você tem colegas que falam, acha que a gente é negra, porque a gente está numa sala de aula, porque que a gente é professora. Porque aquela preta passou no concurso e eu não passei. A gente sente na pele, mas eu como preta, me sinto orgulhosa, eu tiro de letra! Pra mim não ofende não! Ofensa seria se fosse mentira, mais é verdade, eu sou preta, eu sou professora e eu passei no concurso, pronto”. (Neli, 2018).

Percebemos duas questões importantes, primeiro que raça e racismo não é uma questão de classe, conforme muitos insistem em colocar. Dessa maneira, pode o negro estar em mesmas condições sociais que o branco e sofrer preconceito e discriminação racial, pois o racismo, como ideologia muito arraigada no imaginário social e naturalizada nas práticas sociais, vai emergir nas atitudes da pessoa racista, pois está diante de uma pessoa negra. A mentalidade racista vê, no corpo negro, estereótipos de inferioridade. Desta forma, o racismo advém de dimensões, que nada tem a ver com a classe.

Conforme aprendemos com Otavio Ianne (2004), o racismo, como ideologia – existe em todos os espaços sociais, mas, especialmente onde se concentram pessoas mais endinheiradas e brancas, mas o negro está propenso a sofrer preconceito e discriminação racial, pois o racismo tem a ver com poder, *status quo*, e os lugares de prestígio concentram pessoas

que fazem essa leitura do seu lugar como seu, de origem, sem considerar a história e a justiça, estabelecendo relações de poder e de hierarquia com o outro diferente de si.

É muito cruel essa faceta das relações raciais, pois, se o negro é discriminado em espaços, historicamente, de branco, raça e classe, se articulam nos processos de opressão. Observamos que a narradora estudava na cidade, perfazendo uma escolha da família pela educação, mas esse projeto se configurava fragilidades muito intensas, devido as condições em que tinha de viver a criança, quando estudava o ensino da educação básica e quando estudava o ensino superior.

“N: A minha mãe me botou para estudar em Cametá, mas eu morava em casa de família e estudava. Aí eu não consegui terminar meus estudos, aí voltei pra cá para a comunidade, arrumei marido, filhos, aí eu sempre dizia para o meu marido que eu queria estudar. Queria me formar. Aí surgiu o projeto MOVA. A gente ganhava duzentos reais, quem trabalhasse no MOVA<sup>10</sup> conseguia ganhar duzentos reais. Aí eu fui me matricular aqui em uma estrada que tem aí, vocês passaram em uma estrada, fui fazer uma turma para trabalhar lá, para eu ganhar duzentos reais e poder ficar na universidade particular. Porque eu tentei pelo... essa... a federal né? Mas não consegui passar, eu sempre dizia para o meu marido que eu queria estudar, mas ele falava que não tinha condições. Eu tinha uma renda de bolsa família só, mas sempre trabalhávamos na roça”. (NELI, 2018).

O racismo estrutural da sociedade brasileira afeta essas populações, desde a sua origem e também pelas práticas tradicionais de discriminação do Estado e do poder público local, que nega o acesso aos direitos fundamentais a essa população. As narrativas de privações são marcantes, da negação de direitos humanos a essa população.

Na sociedade multirracial brasileira, o negro, ao assumir as suas múltiplas identidades culturais e, ao buscar Ações Afirmativas sofre um processo de constrangimento, pois somente se reconhecem negros (pretos e pardos), as pessoas com as características fenotípicas, com bastante melanina. Sabemos que isto é certo também, visto que o negro de pele escura é mais propenso a discriminação racial direta, mas o negro pode ser o quilombola que tem o

---

<sup>10</sup> Inspirado no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), criado por Paulo Freire, o Projeto MOVA-Brasil tem como finalidades a inclusão social e a garantia do direito humano à educação, a redução do analfabetismo no Brasil, a geração de trabalho e renda e, com isso, contribuir para a construção de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A ação pedagógica se desenvolve com base na Leitura do Mundo do (a) educando (a), que busca mapear as situações significativas do contexto em que estão inseridos. Desse processo, surgem os Temas Geradores que orientam a escolha dos conteúdos. Para garantir a qualidade social do Programa, realiza-se uma formação inicial e formações continuadas dos educadores (as) e coordenadores (as) ao longo do ano. O projeto busca a parcerias de instituições locais para a oferta dos espaços de formação dos (as) educandos (as) e para a realização de atividades socioculturais. Disponível em. <<https://www.paulofreire.org/programas-e-projetos/projeto-mova-brasil>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

pertencimento racial e do território, da história e de sua família negra, nem que ela seja de cor um pouco mais clara.

O problema das identidades étnico-raciais vem de uma complexidade de fatores e, um deles, pode ser o fato de a escola não discutir a raça/cor no Brasil, para um entendimento da classificação racial baseado nas origens, no fenótipo e no território; e também para uma compreensão crítica da realidade sobre o negro na nossa sociedade. Dessa forma, os jovens de comunidades negras passam por conflitos, ao ter de ingressar na universidade por meio da Ação Afirmativa.

Algumas pessoas falam: ah! Eu não sei como você passou como parda. Sei que eles falam brincando, mas não, eu falo: Ah! Eu me considero, eu me considero quilombola, qualquer um de nós pode se considerar quilombola. Aqui faz parte, foi quilombo aqui, por que se eu sou do Mupí, eu sou quilombola, meu pai é negro, minha mãe é parda, então sou parda e sou quilombola. Aí vem alguém e diz que eu não sou, mais como que eu não se eu vivo as coisas do quilombo”. (ROSILDA, julho de 2018).

Essa parte da narrativa de Rosilda, para nós foi muito marcante, porque acho que foi a primeira vez que entendi em sua essência, o que fala Pepetela, ao se referir ao talvez, ao entre lugar. Rosilda passa por esse processo, a mesma diz que não se importa, que sabe que alguns falam isso brincando, mas se tem uma coisa com que não se pode brincar é com o racismo e suas diversas facetas. Assim sendo, fica a pergunta de Pepetela: “a culpa será minha se os homens exigem a pureza e recusam as combinações? Sou eu que devo tornar-me sim ou em não? Ou são os homens que devem aceitar o talvez? ”. (PEPETELA, 1993, p. 4).

José do Carmo é homem de pele mais clara, e foi o único dos narradores que saiu do estado do Pará para trabalhar no Rio de Janeiro. As narrativas dele indicam que a comunidade do Torrão-Mupí é sua referência pelas experiências e práticas vividas, nas relações de solidariedade, afetos, família e trabalho naquele território. Nas suas narrativas não houve indicação de um problema racial, que se revele como processos de preconceito e discriminação racial direta, mas sofre com a pobreza material.

Olha professora, a gente passa por muita coisa nessa vida par conseguir o que a gente quer... Eu já passei fome, já passei muito aperto, e muita dificuldade, até par eu vir aqui para o Rio de Janeiro foi difícil, eu não tinha como vir, mas meu primo que já estava aqui, pagou minha passagem e graças a Deus eu tô conseguindo vencer. Quando eu morava lá no Mupí, não era diferente, todos lá não tinham muito, sempre tem os que tem mais, e os quem tem menos, mas uma coisa é certa, lá todos ajudam. Quando eu era criança, quando não tinha o que comer, a gente ia na casa de um amigo, lá tinha bolachão, na outra casa tinha farinha, e a gente ia se virando, e sempre tinha a casa da Tia Branca que sempre tinha café. (risos), era assim, era difícil, muito difícil, mas as pessoas

sempre se ajudavam, e eu e meus amigos comíamos muito a merenda escola. (JOSÉ GOMES, 2018).

Os dados indicam que, na verdade, os pretos e pardos estão dentro do círculo vicioso de exclusão social, pois, se os pretos e pardos estão distribuídos, geograficamente, em áreas mais carentes, logo eles terão mais dificuldades a ter acesso à saúde e à educação, uma vez que esses dois serviços, quando oferecidos pelo estado costumam ser bem precários, principalmente, na periferia das grandes cidades ou nas comunidades rurais negras. Sem educação e sem maiores perspectivas de conseguir um bom emprego, não há chances de aumentar a mobilidade social.

Mediante a educação, o acesso ao ensino superior, que talvez possibilitasse a José e outros membros da comunidade realizar suas projeções de mobilidade e reconhecimento, não conseguiu na comunidade, resolveu sair. Observe que a realização de mobilidade fica difícil e mesmo com as interiorizações das universidades públicas, ainda não é o suficiente para alcançar essa população, de igual modo, ao número de vagas e essas dificuldades de acesso ao ensino superior, ainda é acrescida a deficiência do ensino no nível fundamental e no médio.

No entanto, a população preta e parda tem conseguido resistir através de luta e de estratégias, que são criadas nas muitas comunidades negras rurais, como é o caso da comunidade do Torrão-Mupi. Essa população, mesmo diante de múltiplas dificuldades, tem conseguido acesso à educação no nível básico, tem conseguido também adentrar os portões das universidades. Não é fácil se desvincular desse ciclo de exclusão social, principalmente, quando vivemos em uma sociedade com os pés fincados na meritocracia, onde o que ouvimos constantemente, principalmente nos dias atuais, que o sistema de cotas rouba a vaga dos brancos, que ingressar em uma universidade por meio de ações afirmativas te desqualifica. A verdade é que a população, preta e parda, desde sempre, tem lutado e resistido para ocupar seu lugar de direito.

O artista plástico reside atualmente no Rio de Janeiro, o narrador descreve o Torrão-Mupi como o lugar que iniciou sua carreira e também como inspiração e valores humanos, uma vez que fala dos ensinamentos obtidos, como pedra angular, para conviver e prosperar em uma sociedade com costumes culturais que, em muito, diferem dos costumes da comunidade. Nesse ponto, a escola que o mesmo descreve como “barracão”, passa a exercer a função social de potencializar o aprendizado do indivíduo, tornando-o cidadão do mundo, conforme nos infere os PCNs (p.10, 2000). Para o narrador, a escola do Torrão-Mupi foi fundamental para o desenvolvimento de suas competências artísticas e de convívio social.

“Eu não estudei muito, eu fiz o fundamental, depois tive que trabalhar, e aí não tinha muito tempo para estudar, trabalhar e pintar, então eu só trabalhava e pintava, mas eu acho que o pouco que eu tive de educação foi boa, porque foi que me levou a chegar até aqui. (...)” (JOSÉ DO CARMO, 2018).

Uma coisa que me lembro da escola era que eu não gostava muito de português, nem de matemática, mas eu gostava de desenhar, e aí as professoras mandavam eu pintar, isso eu me lembro, eu sempre gostei de pintar, elas mandavam meu pai comprar lápis de cor para que eu tivesse interesse em ir para escola. (JOSÉ DO CARMO, 2018).

Os PCNs pontuam que as políticas educacionais devem ser diversificadas, devem pensar o indivíduo como uma parte inteira, constituído de vários compartimentos que devem ser preenchidos para garantir o ingresso, a permanência e sucesso do aluno no processo educacional. A estratégia das professoras da comunidade, levou o narrador a compreender que precisaria de estudo e dedicação para se tornar um pintor de sucesso.

Zeca estudou artes, um “pouco” antes de viajar para o Rio de Janeiro e ser selecionado para um projeto, de iniciativa da Prefeitura da Capital Fluminense, que visava o aperfeiçoamento e profissionalização dos artistas plásticos do calçadão de Ipanema e fez o curso técnico ou provão, pela prefeitura do Rio de Janeiro, entretanto, faz das paisagens do Torrão-Mupi, sua maior inspiração.

Pinto o que me lembro do Mupi, e são quadros que vende muito aqui, e eles perguntam onde é o lugar, eu falo que é onde eu nasci. Eu pinto coisas que fez parte dos meus dias de infância, o açáí, o peixe, farinha, camarão, essas coisas que eu fazia e tinha quando morava lá, então eu acho que todos lá ainda são importantes pra mim, porque até hoje de uma certa forma eles me ajudam. (JOSÉ DO CARMO, 2018).

Um processo tácito de transpor as barreiras geográficas e socioculturais, mostrar de onde vieram e como a educação e o aprendizado mudaram suas vidas. José demonstra, em suas narrativas, a relação de pertencimento com a comunidade e com sua história, mesmo que essa história tenha alguns episódios ruins, como foi o caso de sua infância, onde o narrador afirma ter trabalhado, muito e, às vezes, não tinha o que comer, mas lembra que tinha uma pessoa que sempre lhe dava algo e acolhia. Ele diz que, ela para ele, é como se fosse uma “mãezona”, assim, como para todos, da comunidade:

“Ah, foi muito difícil, mas lá no Mupi, todos se ajudavam e tinha a Tia Branca, ela era uma mãezona. Meu primeiro quadro que fiz assim, para presentear foi para ela, pintei o que me lembrava e fiz ela e a filha dela na janela. Ela é muito importante pra mim, pra todos lá Mupi.

E: Você gostaria de esquecer essa fase?

N: Não, eu superei isso, agora é uma vida nova, só restam as lembranças, do povo de lá, eu fui muito feliz lá, aprontei muito, e vivi muito lá”. (JOSÉ DO CARMO, 2018).

José afirma que foram tempos difíceis, mas o que ele prefere lembrar é do que foi construído. Quem visita a casa de Tia Branca pode ver o quadro, ao qual o artista se refere. Ela guarda, em sua parede principal e conta a mesma história que José contou: as mulheres pintadas na parede são: ela e sua filha. Como podemos ver na imagem, abaixo.

**Imagem 18:** Quadro feito por José para presentear Tia Branca.



**Fonte:** (Alice Moreira de Souza Sobrinho).

Vemos nas narrativas de José que, mesmo ele não tendo feito um curso superior, o narrador carrega consigo aprendizados que foram adquiridos da família, da comunidade e da escola. Vemos, portanto, um sujeito que sofreu influência das várias áreas e que conseguiu ascender de posição social, um sujeito que carrega consigo o que Candau (2002) denomina de conhecimento para além dos muros da escola. A autora diz que esses conhecimentos são a base para uma real educação, pois não é somente o nível de escolaridade que determina o sucesso do sujeito, e sim as bases que essa educação foi construída. Essa é mais uma das estratégias da comunidade do Torrão-Mupi, dar bases sólidas para que o sujeito seja um ser autônomo e

participativo, dentro da comunidade em que foi criado e, preparando sujeitos para conviver, dignamente, dentro da sociedade onde atuam.

### **3.4. Histórias cruzadas: estratégias na educação de nível superior**

Após analisarmos as narrativas de maneira individual, buscando nas histórias de vida desses seis narradores e conhecer o percurso e os caminhos que foram trilhados por cada um deles, para superar as inúmeras barreiras que lhes foram impostas, por fatores socioeconômicos, sociocultural e geográfico, partimos para uma análise das narrativas de maneira coletiva, buscando momentos em que essas narrativas se encontram e que possam nos mostrar rastros da história, que não nos foi contada.

Nesse momento, de acordo com a análise das narrativas de maneira geral, podemos observar que se formam algumas similaridades, que mostram como a comunidade vem mudando e se adaptando, para que seus moradores mais jovens possam ter acesso à educação, que para a comunidade é seu “plano A”.

Dos seis narradores, dois possuem idade superior a 80 anos e são esses narradores que possuem o menor índice de escolaridade; o narrador com educação técnica tem mais de 50 anos, o que mostra que em três décadas, a educação na comunidade do Torrão-Mupi teve uma melhora, pois se partirmos das conversas que tivemos com outros moradores mais velhos, na faixa etária de 80 a 90 anos, todos possuem baixo índice de escolaridade; já os demais, na faixa etária de dos 50 anos, possuem ensino médio completo e poucos possuem o ensino técnico, como é o caso de nosso narrador José Gomes, que através de sua paixão e talento pela arte, fez um curso técnico, para poder exercer, como profissão, o seu talento.

Quando falamos de ensino superior, temos três narradores que conseguiram chegar até a universidade: duas com o curso superior completo e uma, em curso. Nesse tocante, evidenciamos que, atualmente, na comunidade, as pessoas na faixa etária de 20 a 40 anos possuem maiores oportunidades de acesso à educação. Isto, a nosso ver, se deve a articulação de fatores pessoais/coletivos, sociais, econômicos e políticos. Com a abertura da estrada, que liga o Torrão-Mupi às cidades, houve a possibilidade de maior trânsito dos moradores a outras localidades. Tem a estrada, mas, ainda assim, a movimentação, de ir e vir, continua difícil, pois os moradores do Torrão-Mupi são pobres, andam de bicicleta e, às vezes de ônibus, quando tem dinheiro para pagar.

Eu recebia cento e doze reais, desses centos e doze reais eu inteirava com o dinheiro de corte de farinha, o dinheiro que saía eu inteirava, pagava direitinho, o objetivo era pagar o mês, para não correr juro e multa. Aí nós nos reunimos três, era eu, minha irmã e a professora Fátima. Aí a gente ia de bicicleta, estudávamos a noite, na quarta-feira a noite. Nós tínhamos bicicleta, a gente conseguiu uma bicicleta, minha mãe ajudou a comprar uma bicicleta

também, aí nós íamos de bicicleta, caminhávamos dezoito quilômetros. (NELI, 2018).

“Olha, a vida não é fácil para ninguém. Hoje vocês me vêm porque eu tenho mais uma estabilidade, não sou rica, tenho uma estabilidade melhor em relação as pessoas da comunidade, mas eu sofri muito! Eu andava pra eu ir para a escola quando roubaram a minha bicicleta, andava muitos quilômetros, eram muitos quilômetros, quando eu saía 12:15 eu enxergava a quentura do asfalto subir né? Aquilo, égua! Parecia que eu nunca mais ia chegar”. (KEILLA CORDEIRO, 2018).

O desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação que o computador e celular ligado à internet proporcionam, tem contribuído muito para a obtenção de informações sobre a sociedade mais ampla e, especialmente, da educação. Fatos impensáveis, na época de D. Dora e seu Benedito.

As políticas, de Ação Afirmativa, acalentam esperança e impulsionam os sonhos rumo à entrada, na Universidade Pública. Nesse caso, a criação do (PSE) para quilombolas e o sistema de cotas agregado às melhorias na situação econômica dos moradores perfazem uma realidade, cujas possibilidades de vencer os obstáculos são mais reais. O sofrimento humano é grande, nada é fácil. Rosilda relata que ingressou na Universidade Federal do Pará, usando três cotas, sendo: a cota para negro, renda e escola pública. A narradora nos contou que:

Nem sabia que eu tinha passado. Se não fossem me avisar e foi com muita luta, pois eu usei três cotas, mas foi difícil, pensei que não ia conseguir, e eu não queria mais ficar tentando, já estava cansada. Tipo assim, é um sonho para o meu pai, porque ele sempre quis que ao menos um filho dele entrasse em uma universidade, porque ele é um homem que valoriza muito a educação, ele não estou, mas tá sempre envolvido nessas coisas de política e de movimento, e eu queria entrar logo, para poder realizar o sonho do meu pai. (ROSILDA, 2018).

Rosilda relata que estava cansada de esperar, daí viu, nas cotas, uma possibilidade para ingresso na Universidade Pública. Entretanto, conforme nós vimos as barreiras de acesso ao Ensino Superior começam, desde antes de entrar nos processos seletivos e, depois de aprovada, não quer dizer que os problemas se resolveram. No relato seguinte, podemos observar o quão grande é o nível de carência da sociedade e da universidade, na hora de atender as especificidades desses alunos:

Acho que para quem entra, sabe que a habilitação é horrível, eu passei acho que dois dias com o meu pai, tipo, a minha família do meu lado. Lá, apoiando, pegando chuva, pegando sol. Indo só para almoçar e voltando. Eu não tinha esse conhecimento, como era para fazer. Fui no cyber, fizeram tudo errado. Aí voltei para lá de novo e acha documentação, voltava que o meu pai ia e voltava. Buscava documento da minha família pra levar pra lá, mas Graças a Deus eu consegui. Assim, quando chegamos lá, não sabíamos nada, o que era necessário, e como preencher os documentos, e não tinha ninguém para

ajudar. Faltou muita coisa, e meu pai teve que voltar em casa pra buscar, e de bicicleta. Foi muito difícil, porque não sabíamos o que fazer” (ROSILDA, 2018).

A busca por educação na comunidade Torrão-Mupi é um projeto coletivo. Mas, um “projeto coletivo não é vivido de modo totalmente homogêneo pelos indivíduos que partilham (VELHO, 2003, p. 41). Precisamos levar em conta a situação pessoal, afetiva, familiar, de geração e gênero, que cada pessoa vive. Rosilda está com 23 anos, é solteira, não tem filhos, os pais suprem suas necessidades materiais básicas. Ela teve acesso ao ensino superior pelas políticas de Ação Afirmativa. Já, Keila Cordeiro e Neli Souza, moradoras da comunidade, não tiveram o acesso às cotas e nem à universidade pública. Essas duas narradoras estudaram em faculdades particulares e afirmam que, não tinham tempo de esperar, precisavam trabalhar...:

Olha, para eu estudar sempre foi muito difícil, porque não tínhamos dinheiro, e entrar na universidade Pública era muito difícil, não é como é hoje, era por vestibular ainda, e eu tinha que trabalhar, então meu pai e minha mãe me ajudaram a pagar uma faculdade particular, mas não sou nem melhor e bem pior de quem faz uma pública, eu apenas tive outras dificuldades e outro caminhos, eu não tinha tempo para ficar tentando, então fiz logo a particular e logo que formei passei no concurso, como já te falei. (KEILA CORDEIRO, 2018).

eu tentei passar nessa... ai, nessa de vocês, mas eu não passei (...). (...) Eu não podia esperar eu tinha que fazer logo uma faculdade para começar a trabalhar, porque aqui na comunidade ou você trabalha na roça, eu já trabalhava, ou trabalha na saúde ou na educação, e eu queria a educação, eu queria fazer uma faculdade para melhorar de vida, eu, meu marido e dos meus filhos. (NELI SOUZA, 2018).

A questão material dos estudantes da comunidade do Torrão-Mupi parece ser a principal barreira, a barreira material que, de fato, se cumpre nas diferentes trajetórias. Mas a luta, os árduos tempos de espera, que contam com a ajuda de mãos que apareciam pelo caminho são, também, para superar essa condição social e econômica, em que se encontram. O estudo é para conseguir trabalho e melhorar de vida. O modo como se comportam as relações raciais, pela realidade da comunidade, se pautam no seu próprio processo de estruturação, na ausência de políticas públicas do Estado e nas relações cotidianas, principalmente, quando se sai da comunidade e adentra outros espaços, historicamente, de branco. Dessa forma, a questão racial se encontra nas histórias de vida dos moradores de comunidade negra, mas as estratégias constituídas pelas redes de apoio, que se materializam na família, comunidade e na própria universidade pelas Ações Afirmativa, têm concretizado realizações.

Comparando as narrativas, vemos trajetórias e percursos diferentes, mas ligadas pela mesma certeza, que a educação superior pode abrir novas perspectivas, que apontam para novos

horizontes e inúmeras conquistas. Nossas três narradoras, assim como toda a população do Torrão-Mupi vieram de famílias de agricultores, todos de famílias carentes e moradores de uma comunidade quilombola que, assim como tantas outras do nosso país, possuem imensas dificuldades, mas criam estratégias para “burlar” o sistema, que insiste em dizer que o sucesso é dos que merecem. Vemos nessas três histórias que não houve merecedores, o que houve foram estratégias que possibilitaram que as narradoras tivessem acesso à educação, sendo por meio do uso de três cotas, da ajuda familiar, ou da ajuda da comunidade, que fica atenta nos resultados dos processos seletivos.

Essa estrada hoje está belíssima da época que nós estudamos. Mana, a gente empurrava a bicicleta na lama, na água grande. A gente mais empurrava a bicicleta do que pedalar, aí nós conseguimos fazer o primeiro ano. Também tivemos muito apoio do menino que trabalhava no barco, nessa época era só barco, uma pessoa que marcou muito a minha vida. O Zelão, ele levava a gente no barco de graça, embarcava a bicicleta pra gente ir e ficar o dia. (...) foi uma luta muita grande, fora as outras coisas que a gente passa que não é fácil, a condição financeira, as vezes não tinha um sinal para comprar a comida. Eu levava daqui de casa o açaí e a farinha. (...). Às vezes a gente comprava um ovo pra cada um, mas o que sobrava do almoço. Mas graças Deus a gente conseguiu, todo mundo ajudava a gente, porque sabiam que agente tava estudando pra melhorar. (NELI SOUZA, 20180).

**Imagens 19:** Neli Souza, 40 anos, Preta, professora, casada.



**Fontes:** Imagem cedida pela própria narradora de seus arquivos pessoais.

Na imagem da esquerda, Neli no dia da entrevista, mostrando, toda orgulhosa, seu álbum de fotos, da formatura, que ela denominou como: o “dia da minha conquista”. À direita, uma foto de Neli no dia de sua formatura, segurando seu diploma. Neli, durante todo o tempo que conversamos se mostrou orgulhosa de ter conseguido seu diploma. No período da entrevista, ela já estava cursando o segundo curso de graduação, agora, de maneira mais estruturada financeiramente, mas ainda, com muitas dificuldades. Neli continuou narrando o que segundo ela, “foi uma odisseia rumo ao curso superior”. A trajetória da Neli é de muito sofrimento, desde pequena, quando teve que morar com famílias na cidade de Cameté e, desde àquela época, trabalhou e enfrentou diversos de tipos de assédios e racismo.

E eu me matriculei com a cara e a coragem! Aí me falaram, Neli porque você não estuda junto com Rosângela, uma colega que terminou os estudos junto comigo, tinha o ensino médio, estudamos aqui o ensino médio, olha a Rosângela está estudando, porque você não vai estudar Neli. Foi um incentivo muito grande por mim né? Meu marido dizia, eu quero que tu estudes, mas não tem condições de estudar e eu tinha muita força de vontade. Aí eu me inscrevi contando com o projeto, que eu ia trabalhar para ganhar duzentos reais para eu pagar, que na época eram cento e sessenta reais. Acabou que não tinha o projeto, não recebi nada, não trabalhei, aí eu tirava da boca dos meus filhos praticamente da nossa família. (NELI SOUZA, 2018)

A educação é Plano A na comunidade e vimos muitas realizações humanas mediadas pelas relações com a formação escolar, ainda que, não tenha sido até o nível superior. Nesse sentido, Sr. Benedito do Carmo percebe que teve atitudes muito acertadas com o filho, ao trazê-lo, da cidade, para a comunidade, tendo em vista as redes de apoio e processos de identificação da criança (adolescente) com a escola e seu conseqüente desenvolvimento.

“Quando o Zeca era pequeno, tinha uns 8 anos, um amigo meu da cidade me pediu para que ele fosse morar na casa deles, para ajudar ele na venda, aí eu deixei, né? Nós não tinha muita coisa, e seria menos uma boca para sustentar, mas assim, não pense a senhora que eu não amava meu filho, não, deixei ele ir, porque, lá ele ia estudar e teria o que comer todo dia, comigo as vezes era só mingau de farinha... Aí/, bem... Depois de um tempo eu fui lá vê meu filho, mas eu encontrei o Zeca passando fome, era quase meio dia e ele ainda não tinha tomado café, e tava carregando uma saca pesada de farinha/ Ah, eu trouxe meu filho embora. Ainda bem que eu trouxe ele, olha! Porque na escola as professoras descobriram que ele tinha talento, que ele sabia pintar, e lá elas incentivaram ele a pintar... Às vezes, elas falam compra lápis de pintar pra ele, e eu as vezes deixava de comprar comida e comprava, ainda bem né? Porque agora é com a arte dele que ele me ajuda, ele tá bem, é um artista” (BENEDITO DO CARMO, 2018).

“Assim, aqui na comunidade agora tá melhor, ainda tem muita dificuldade, tem muitos problemas, mas tá melhorando, as pessoas já não vivem mais só da agricultura familiar, elas já vão trabalhar lá em Cameté, mas tem o transporte que elas tem que ir e voltar de bicicleta, uns tem moto, porque o

ônibus sai de manhã e volta meio dia, e depois não tem mais ônibus. Mas a comunidade tá melhorando, as pessoas já tem mais dinheiro, e porque isso aconteceu? Por que agora as pessoas daqui já possuem mais chances de conseguir um emprego melhor, por que elas já têm um pouco mais de estudo e eu acho que daqui a alguns anos vai tá melhor, mas aqui na comunidade mesmo, só tem trabalho bom na saúde e na educação, acho que é por isso que aqui a gente fala tanto na educação, por que a educação pode melhora e assim as pessoas podem ser mais coisas e mudar a comunidade”. (ROSILDA SANTOS, 2018).

O fator econômico levou seu Benedito a se afastar de seu filho, fato muito comum em regiões rurais e ribeirinhas, até que ao descobrir que Zeca passava por dificuldades, resolveu levá-lo de volta para casa e agradece a influência das professoras que viram na arte do aluno, uma forma de educar para o futuro. O narrador deixa clara a participação efetiva da educação das professoras, na mudança econômica de sua vida.

José também relata as dificuldades financeiras, e pontua a fome como algo que foi superado, com a ajuda da comunidade e da escola. Porém, para Keila e Neli, além das barreiras econômicas, as barreiras geográficas e sociais também foram superadas, ambas as narradoras falam do percurso que tinham que fazer para chegarem até a faculdade, pontuam claramente a distância que tinham que percorrer, e os perigos que tinham que passar. A estrada que liga o Torrão-Mupi à cidade de Cameté, atualmente, é bem difícil de ser percorrida, tanto no inverno quanto no verão. No inverno, os meios de transporte ficam atolados e no verão, a poeira é insuportável. Agora, se imaginarmos a estrada há dez atrás, podemos ter uma noção da dificuldade que era. Neli destaca que, além da distância, tinha que superar a fome, mas enfatiza que conseguiu superar, com a ajuda da comunidade que, segundo ela, está sempre disposta a ajudar quem quer ser estudado.

Nas imagens, abaixo, temos à esquerda, a estrada de chão que leva ao Mupi e à direita, a ponte que dá acesso à vila do Mupi. Essas imagens podem fornecer, aos leitores da pesquisa, uma possibilidade de sair do campo imaginário e começarem a ter uma percepção mais concreta do caminho percorrido para se chegar à comunidade, assim também, do caminho percorrido por Neli, uma das narradoras que faz uma narrativa, onde percorria esse caminho duas vezes ao dia, de bicicleta, todos os dias, para chegar até a universidade.

**Imagem 20:** Foto da entrada da vila do torrão Mupi.



**Fonte:** (Alice Moreira de Souza Sobrinho 2018).

Nas falas de Rosilda ficam expressas a ideia de que a comunidade já melhorou bastante, mas ainda há dificuldade e muitos problemas para dirimir, a fim de garantir a cidadania na comunidade sem os sofrimentos, imensos, de um passado muito recente. A narradora aponta, assim como as demais, que mesmo com as dificuldades econômicas, as barreiras geográficas, os meios de transportes precários, que ainda assim, a educação é o caminho que contém um leque de oportunidades.

### **3.4. O Ensino Superior: O entrelaçar de estratégias.**

Na comunidade, as famílias são as maiores redes de apoio que os sujeitos possuem para ter acesso à educação. Para a comunidade, de forma geral, a educação foi e tem sido, cada vez mais, a maior forma de qualidade de vida, talvez pelo fato da comunidade ter compreendido que educação não pode ser “feita”, ela é construída e toda boa construção precisa ter bons alicerces, e os alicerces da educação, no Torrão-Mupi é a própria comunidade, isso não sou quem fala, são todos os narradores.

“Meu pai foi uma pessoa muito importante na minha vida a mais importante (...) Sempre lutou para nós estudarmos principalmente né? Porque antigamente era o lema: “estuda que tu não vais para a roça”. Se tu não estudar tu vais para a roça. (...) Só as meninas são formadas no ensino superior”. (NEI SOUZA, 2018)

“Então ele nunca deixou de nos orientar, ele sempre foi aquele pai, aquela mãe que: “minha filha é isso, ele sentava com a gente e explicava né? Como é! Que o mundo não fácil! ”. As coisas não são fáceis, então ele nunca assim, foi de um coração tão bom que ele não se priorizou, ele priorizou a família né? Ele

queria que a gente estudasse, que a gente tivesse, que a gente fosse melhor”. (KEILA CORDEIRO, 2018).

“N: Eu peço que o meu pai esteja vivo e ele vai participar de tudo isso.

E: Tu falas do teu pai tu te emocionas né? O que o teu pai é para ti?

N: Meu pai é um espelho”. (ROSILDA SANTOS, 2018).

Parece que essa admiração pelos pais vem do reconhecimento das filhas, pelas lutas dos homens, que ficavam em casa, cuidando delas e trabalhando na roça, enquanto suas mães iam estudar na cidade. Keila define, em poucas palavras, essa estratégia: “Tem os que vão e os que ficam amparando, dando apoio, dando suporte né? Aqui somos uma comunidade muito unida, não é só o nossos pais que ficam responsável, fica toda a comunidade”. (KEILA CORDEIRO, 2018). Certamente, podemos compreender essas estratégias, mas é preciso lembrar o papel importantíssimo das mulheres, no processo de cidadania, na comunidade, desde o seu início.

Entretanto, percebe-se que a figura paterna possui grande influência na vida e na formação dos filhos. Seu Benedito também fez sacrifícios, para que seu filho pudesse estudar, sacrificou muitas vezes o alimento familiar, para comprar lápis de cor. Percebemos que, quando o assunto é educação, na comunidade do Torrão-Mupi, as estruturas que foram criadas, vão se repetindo, Keila Cordeiro pontua, em um trecho de sua narrativa, a mesma atitude de seu Benedito, só que tomada pelos pais atualmente: “*Às vezes o pai deixa de comprar... a... a... uma comida, para comprar um lápis, um... um caderno, alguma coisa, eles se sacrificam*”. Nessa fala, podemos perceber a importância e valor que a comunidade, de forma geral, atribui à educação. Na verdade, isso vai além, eles acreditam na educação, para eles a educação precisa dar certo.

Não é difícil, para nós, compreender as redes de apoio afetivas e materiais da comunidade para com os estudantes, que saem para fazer nível superior, pois o amor, na comunidade é uma característica. Como pesquisadora, que já convivi ali, por cinco anos, pude observar que eles são porque um é, e um é porque eles são. Isso foi perceptível na fala de todos os moradores com quem conversei. Durante esse tempo, eles se constituíram um do outro, vivem como se eles se alimentassem em uma espécie de antropofagia social.

Nesse sentido, o que foi relatado nessa pesquisa, não chega a ser nem 1% do que a comunidade é na integra, mas isto é, por motivo do recorte, que fizemos para dar conta do Mestrado, pois há grandiosidades nas pessoas hospitaleiras, que estão sempre prontos a receber, ensinar e aprender com “os outros”, são sujeitos que se constituem uns dos outros, que aprenderam que ninguém consegue vencer sozinho, pessoas que possuem sonhos diferentes,

mas que buscam alcançá-los de maneira comum, pessoas que acreditam na educação formal, sem nunca ter tido acesso a ela.

Os conselhos e apoio das famílias são acrescidos pela inspiração de uma professora. Observe que as mulheres, estudantes negras, se valem de elementos muito simbólicos para fortalecer o projeto de formação escolar. Ao projetar na professora (projetar inconsciente e conscientemente) agenciam em si uma gama de argumentos afetivos, de pensamentos e ações rumo à formação docente. Em suas narrativas, Rosilda cita várias vezes, como exemplo, o nome de professores que ela admira. Entre eles, o nome de uma professora que teve influência em sua vida depois que ela entrou na universidade, a narradora fala que admira e quer seguir seu exemplo.

Eu falo que: quando eu formar, vou ser tipo a professora Celeste que tem um projeto em uma comunidade quilombola, eu acho que por Juaba e Porto Alegre que ela tem. Quando ela falou isso eu me toquei... eu fiquei muito... me tocou muito, porque eu falei: Poxa, eu optei, por ser professora, eu vou ser um dia. Eu vou fazer projetos no Mupi, eu vou ser assim como ela. (ROSILDA DOS SANTOS, 2018).

Olha... eu tenho muita gente para me espelhar, mas os que eu mais admiro são meus pais, o pessoal da comunidade que passa pelas mesmas coisas que eu, meus amigos de faculdade que apesar de não nos conhecermos muito bem, já trocamos muitas ideias, e vejo que eles passam pelas mesmas coisas, sabe? É como se a nossa história fosse igual, só mudam de onde viemos, então isso me torna igual a eles, pessoas que também estão buscando melhorar e ser superar pela educação. (GHILHERME SOUZA, junho. 2019)

Esse processo de referência e de admiração pelo outro, desejo e meta significa um estímulo, mas também, um processo de construção de identidade, ao indicar referência nas relações professora e alunas, criadas nos processos de ensino e aprendizagens, no ensino superior. Nesse sentido, podemos inferir que o ensino superior faz mais que formação, pois o ambiente e as relações da universidade eclodem para subjetividades sustentadas na prática, que funcionam como uma pedagogia, que contempla a formação humana, na sua totalidade.

A inspiração na professora e o próprio apego pela comunidade que constitui cada narrador funcionam como impulso, que mobiliza e movimenta os estudantes, para fazer um curso superior com muita dedicação, tendo em vista o projeto de ser professora. Vemos nessa narrativa, a relação de admiração dos alunos pelos professores. A professora Neli disse que incentiva seus alunos, usando suas lutas para que eles se reconheçam nelas, então, Rosilda chega à universidade e reconhece, na professora Celeste suas lutas e percebe que o universo acadêmico também lhe representa.

Rosilda dos Santos Souza busca a escolarização na universidade, ou seja, estuda fora da comunidade, mas o olhar para as necessidades da comunidade é muito sensível e comprometido com as especificidades que poderá garantir mais direitos e cidadania na região, como a reivindicação por creche, pré-escola, quadra de esportes e melhores estruturas físicas para a escola. Ela tem 23 anos e é estudante da UFPA. Também percebemos, em sua narrativa, uma análise de si, de suas vivências nessa escola que lhe proporcionou formação, mas poderia ser melhor. Nesse sentido, é um ponto de vista de quem está trilhando o caminho para a docência, já que, em 2018, foi aprovada no curso de história da UFPA-Campus Cametá. A narradora foi aluna da Escola Francisca Xavier, durante toda sua vida de estudante, de educação básica.

“Como a comunidade, tipo assim, ela tem uma relação muito boa com a escola, porque aqui a comunidade funciona, ela consegue as coisas eles vão para cima para conseguir. Tem o conselho escolar, mas assim, antes tinha muito, só que ia muito para o lado da política, eles não se unem, só que isso, muita coisa que tem, trouxeram muitos projetos bons pra cá. [...] Mas assim, a minha expectativa tem que vir mais coisas assim para a escola, tipo uma quadra, não tem quadra aqui na escola. Está em obra ainda. Uma escola com uma estrutura melhor, uma creche, pra cá, poderia ter, tem muita criança aqui”. (ROSILDA DOS SANTOS, julho de 2018).

O panorama apresentado por Rosilda dos Santos envolve uma visão do aluno, de como ele enxerga a escola que o formou. Nos relatos da jovem, a educação é um fator de organização da comunidade, além de uma instituição de conciliação entre as lideranças, pois é dela a capacidade e a iniciativa para criar diálogos, pois destas relações, nascem as propostas que envolvem a comunidade em uma ciranda de possibilidades de construção dos jovens, criando assim, novas lideranças para a comunidade. Ela se constitui liderança capaz de dialogar e exigir, do poder do Estado, melhores estruturas físicas e humanas para a escola.

E de fato, tal liderança nasce entre a união do ensino institucional e não institucional, pois Rosilda parece entender a importância das lições conhecidas no dia-dia do Torrão-Mupi, das narrativas e memórias dos mais velhos, daqueles que carregam, pela experiência, a história de superação para a construção de um local que conseguiu vencer os obstáculos, que venceu pelo ofício – de professor, homem do campo, líder comunitário – a força motriz para a organização da comunidade.

A narradora, como graduanda, em História, já começa a trabalhar e contribuir com a comunidade a partir do ofício escolhido, pois Rosilda relatou como mapeou os primeiros passos educacionais da comunidade, ao entrevistar uma das moradoras, mais antigas, da comunidade quilombola:

“Como eu fiz uma pesquisa sobre o processo de Educação com a dona Saturnina, lá da frente, passando o posto. Contando tudo, como ela começou a estudar, as dificuldades que ela tinha para estudar que era... que ela começou com MOBREAL, vocês sabem, um dos primeiros projetos do governo que tem para a alfabetização. Tudo isso, ela foi me contando e isso não era para perder isso, era para ser expostos, essas histórias. Eu sei que tem muita gente já, já veio buscar isso com a tia Branca, que mora aqui, isso, ela é descendente, ela fala que pegou um pouco dessa história. Dessa escravidão que teve. Ela sofreu um pouco com isso né? Ela passou por isso, mas ah! A gente só sabe que ela foi descendente de escravo, não sabe tudo o que ela passou, tudo por trás de tudo isso que teve e eu acho que falta um pouco. Isso que você falou”. (ROSILDA DOS SANTOS, julho de 2018).

### **3.5. Educação: importância que atravessa gerações**

A educação, no Torrão-Mupi, ocorreu e ocorre como uma onda, que começou com um pequeno movimento da professora Francisca, mulher negra e pobre da comunidade, que decidiu fundar uma escola e hoje a comunidade vê, na educação, seu único e derradeiro plano. Eles criam e repetem estruturas, elaboram estratégias, buscam forma e meios para que todos tenham, pela educação, uma chance de mudar de vida, pois quem já ascendeu na comunidade foi pela educação, e serve de exemplo para os que estão começando. Porém, a educação na comunidade, só tem dado certo, porque, como já mencionado anteriormente, há os facilitadores da educação. Em cada história, onde a educação foi a base do sucesso, existe os que se sacrificaram, para que isso acontecesse.

Não era para ser assim, uma vez que a educação é um direito de todos, é obrigação da família e do estado, deve ser gratuita e de qualidade, mas a comunidade do Torrão-Mupi decidiu lutar e buscar, na educação, a sua forma de resistência. Foi indagado para Rosilda, o que era educação para ela, a mesma respondeu:

“N: Educação. Educação é algo essencial para que... educação é tudo na vida das pessoas. De te tornar um ser humano muito melhor. Tu identificas a pessoa pela educação, eu considero a educação não só na escola, mas vem da tua casa, da tua família. Das pessoas com as quais convive na comunidade, isso é educação. E eu não falo porque é a minha comunidade não, tudo influencia, de estar em uma igreja, pode ser evangélica, pode ser católica. Isso vai te educando, vai te tornando um ser humano melhor. Eu falo que aqui tem tudo, nada passa em branco aqui na escola, nada, nada. Tudo que é data comemorativa aqui eles comemoram e se tornam... eles fazem de tudo pra estar lidando com os alunos melhor e tentando contornar, a gente vê que em todo o lugar, essa parte de droga assim, essas coisas, violência, hoje está muito forte. Então, aqui e a senhora falou de escola e comunidade também, eles estão tentando entrar e se unir para ver se muda esse quadro de drogas entrando na vida dos adolescentes muito cedo. Eles entraram até com um projeto pra ver se entravam com alguma coisa para ocupar a cabeça, porque vocês podem ver que é uma vila, assim, muito isolada, isolada não, esquecida aqui. Tem muito

obra parada, uma quadra aqui. Quando falaram que era uma quadra todo mundo ficou feliz que iria ter alguma coisa para divertir essas crianças aqui é bola, outros ficam na internet. Na internet quando tu pagas, porque não tem internet aqui para você usar, não tem aqui internet. É isso, eu falo que a relação de comunidade com a escola é muito boa. A gente sabe que precisa muito melhorar, mais é boa. Fazemos o que podemos, lutamos como podemos para sobreviver sem ajudar nenhuma dos governantes, aqui é só a gente, e a gente não vai desistir”. (ROSILDA DOS SANTOS, 2018).

Nesse trecho das narrativas de Rosilda, podemos observar o que ela considera como educação; podemos encontrar traços do discurso de Keila, de Neli, vemos traços das narrativas de seu Benedito e de dona Isadora, agora como o discurso pode ter características tão marcantes sendo eles, de gerações diferentes?

Rosilda, professora, de concepções freireanas, afirma que, pela “educação as pessoas podem ser mais coisas e ter mais oportunidades”, ou seja, mesmo sabendo que na comunidade ou se trabalha na roça, na saúde ou na educação, um momento formidável, pois vemos em sua fala reduzida sobre educação na comunidade, os dois fatores que Freire diz que uma educação libertadora precisa ter, ela precisa formar e transformar. Para Freire (1987, p. 27), o processo de educação, como consciência humana, a educação como prática da liberdade, o homem como ser pensante e a ação cultural como forma de libertação levam à emancipação das ideias, à libertação do indivíduo. O autor pondera ainda que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (1996, p. 68).

“Assim, uma coisa que é visível na comunidade é a relação educação e comunidade, não se separa” (KEILA CORDEIRO), “A educação é algo muito importante, eu sei disso, mesmo que eu não tenha estudo” (TIA BRANCA), “O Mupi não tem plano (B), a educação é nosso plano (A), ela precisa dar certo” (DEOLINDA CORDEIRO), “Educação Pra mim, é a educação que meus pais me ensinaram, e eu passei para meus filhos e netos” (BENEDITO DO CARMO), “educação pra mim, e respeitar todo mundo, e ensinar respeito, foi desse jeito que meus pais me criaram, e eu criei meus filho” (ISADORA CRUZ), “a mesma educação que tive, e a que desejo para meus alunos e para meus filhos” (NELI SOUZA), “com a educação daqui e da faculdade, eu vou pra cima deles” (ROSILDA DOS SANTOS), “eu queria ter estudado, com educação eu teria conseguido muita coisa” (LUCIMAR MENDES). “A educação me ajudou a conseguir muita coisa, e começou lá no Mupi” (JOSÉ GOMES).

### 3.6. A educação escolar no Torrão-Mupi: seu ciclo social e político de existência na vida da comunidade

A escola Francisca Xavier cresceu, em termos de espaço físico, quadro docente, inclusive, com professores que estudaram nela quando crianças e estão atuando, atualmente, como docente/morador (a) da comunidade. Isto significa que nossos narradores todos eles, foram alunos dessa escola.

É muito encantador verificar essa diversidade cultural, que compõe a comunidade quando D. Dora afirma que a escola “virou escola de verdade” e pode atender as crianças e jovens que vêm de vários rios:

Depois de muito tempo que os membros contraíram o barracão, que virou a escola de verdade. Foi que todos ajudaram a construir a Francisca (a escola). Hoje vem aluno estudar do Contramaré, do Joroça, Arupí, de tudo quanto é rio, já tem até o barco que traz alunos, eles não precisam mais remar, na canoa, no casquinho. A senhora já viu o barco?

E: já vi sim.

O atual espaço físico da escola compreende a seguinte formação: Dez salas de aulas (cinco em alvenaria e cinco de madeira); uma Secretária; dois banheiros. Segundo os dados presentes no QEDU, site do ministério da educação<sup>11</sup>, a escola possui, em seu quadro funcional: 39 funcionários e 465 alunos, regularmente matriculados, que estão distribuídos da seguinte forma. Segue tabela, abaixo.

---

<sup>11</sup> Os dados sobre a escola Francisca Xavier Alves Vasconcelos estão disponibilizados no site [http://www.qedu.org.br/escola/16740-emeef-francisca-xavier-alves-vasconcelos/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=](http://www.qedu.org.br/escola/16740-emeef-francisca-xavier-alves-vasconcelos/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=). Os referidos dados foram do mês de maio de 2017.

**Tabela 05:** Dados dos alunos matriculados em 2018

Alunos regularmente matriculados no ano de 2017	
Creche:	20 alunos
Pré-escolar:	42 alunos
Anos iniciais (1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série ou 1 <sup>o</sup> ao 5 <sup>o</sup> ano):	198 alunos
Anos Finais (5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> ou 6 <sup>o</sup> ao 9 <sup>o</sup> ano):	144 alunos
Educação de Jovens e Adultos (EJA):	48 alunos
Educação Especial:	33 alunos
	<b>Total de alunos: 465</b>

**Fonte:** (Alice Moreira de Souza Sobrinho dados retirados do site <<http://www.qedu.org.br/>>.)

(Fonte: Alice Moreira de Souza Sobrinho em julho 2018).

**Imagem 21:** Foto Escola Francisca Xavier Alves Vasconcelos.

**Fonte:** (Alice Moreira de Souza Sobrinho em julho 2018).

A clientela da escola é composta por vinte e três turmas, no prédio da escola e, duas turmas, no anexo localizado no Torrão-Mupi centro, onde ficam localizadas as áreas de plantações e casas de farinha.

Os alunos estão matriculados em turmas divididas em três turnos: manhã, tarde e noite, sendo que, a escola atende pelo turno da manhã as turmas do jardim I e II e turmas do 1º ao 5º ano. No turno da tarde, funcionam as turmas do 6º ao 9º ano, do ensino fundamental e durante o turno da noite, a escola atende turmas da (EJA).

**Imagem 22:** Alunos da escola Francisca Xavier Alves Vasconcelos.



**Fonte:** (Alice Souza 2016).

As questões educacionais são muito arraigadas nos moradores da comunidade. Segundo Deolinda Cordeiro, ex-diretora da escola, “eles só veem uma única saída para os diversos problemas enfrentados, a educação”.

Segundo Castilho (2011), ao estudar a relação da família quilombola, de Mata Cavalo – MT com a escola afirma que a cidadania e seu exercício é uma das condições indispensáveis para se incluir o indivíduo no âmbito social, sendo a educação o meio de maior fonte de inclusão social.

Assim sendo, sem educação é quase que impossível se constituir seres políticos, integrantes participativos e produtivos, no meio em que se estar inserido. “A educação em si mesma é instrumento “gerador” de cidadania nas comunidades modernas”. (CASTILHO, 2011. p. 145).

Assim sendo, com base nessa afirmação de Castilho (2011), podemos inferir que a condição principal para se estruturar uma comunidade é o exercício da cidadania, onde cada

indivíduo possua direitos e deveres iguais. Falando de forma bem genérica, é basicamente isso que se encontra nas comunidades tradicionais e, em questão, as comunidades quilombolas, claro que não podemos falar que isso é uma regra para todas as comunidades. Entretanto, nas muitas pesquisas lidas sobre a temática, evidenciou-se essa característica de igualdade.

Obviamente, como em qualquer outra comunidade ou sociedade, existem os que possuem poder aquisitivo maior ou menor, do que o outro, mas o sentimento ou desejo de igualdade

As questões educacionais são muito arraigadas nos moradores da comunidade. Segundo Deolinda Cordeiro, ex-diretora da escola, “eles só veem uma única saída para os diversos problemas enfrentados, a educação”. Segundo Castilho (2011), ao estudar a relação da família quilombola, de Mata Cavalo – MT com a escola afirma que a cidadania e seu exercício é uma das condições indispensáveis para se incluir o indivíduo no âmbito social, sendo a educação o meio de maior fonte de inclusão social.

Assim sendo, sem educação é quase que impossível se constituir seres políticos, integrantes participativos e produtivos, no meio em que se estar inserido. “A educação em si mesma é instrumento “gerador” de cidadania nas comunidades modernas”. (CASTILHO, 2011. p. 145).

Assim sendo, com base nessa afirmação de Castilho (2011), podemos inferir que a condição principal para se estruturar uma comunidade é o exercício da cidadania, onde cada indivíduo possua direitos e deveres iguais.

Falando de forma bem genérica, é basicamente isso que se encontra nas comunidades tradicionais e, em questão, as comunidades quilombolas, claro que não podemos falar que isso é uma regra para todas as comunidades.

Entretanto, nas muitas pesquisas lidas sobre a temática, evidenciou-se essa característica de igualdade. Obviamente, como em qualquer outra comunidade ou sociedade, existem os que possuem poder aquisitivo maior ou menor, do que o outro, mas o sentimento ou desejo de igualdade permeia com facilidade, entre essas comunidades.

A escola possui participação efetiva na comunidade e com base na análise do PPP da escola, posso inferir que quase todas as atividades do calendário escolar, e o currículo estão vinculados também com as atividades culturais da comunidade, atividades como a semana do trabalhador, a semana dos jogos olímpicos, semana do meio ambiente dentre outras, são eventos que envolvem toda a comunidade mupiense. As imagens abaixo mostram as fotos da semana dos jogos olímpicos, semana da arte, semana do meio ambiente e a feira cultural.

Durante as visitas feitas à comunidade, podemos observar a interação entre comunidade e escola, os eventos esportivos como demonstrados nas fotos, a semana de arte que envolve toda a comunidade, as atividades ecológicas, que foi possível ser evidenciadas, condizem com o que busca o PPP da escola.

**Imagem 23:** Alunos com a bandeira do time de futebol da escola – Confeccionadas por eles.



**Fonte:** (Alice Souza 2016).

**Imagem 24:** Campo de futebol do Torrão-Mupi durante os jogos olímpicos.



**Fonte:** (Alice Souza 2016).

**Imagem 25:** Semana de Arte - Quadro “Abaporo” 1928 de Tarsila do Amaral.  
Professora Keila Cordeiro



Fonte: (Keila Cordeiro).

**Imagem 26:** Crianças do 1º ano na Feira de arte na escola.



Fonte: (Keila Cordeiro).

**Imagem 27:** Feira de Cultura paraense 2017.



**Fonte:** (Keila Cordeiro).

A vila do Torrão-Mupi é uma comunidade de remanescentes quilombolas, que busca receber o título definitivo de terra quilombola. Esse processo ainda está em transito, mas segundo a líder comunitária e líder da ARQUIM, Jucilene Cruz, as autoridades prometeram o título da terra para o mês de março, de 2019.

A comunidade do Torrão-Mupi se apoderou dessa estratégia de ensino, de Paulo Freire, mas não posso inferir se foi intencional ou não, o que posso inferir é que essa estratégia é pratica no cotidiano dos professores e dos alunos, e isso eles levam consigo, para toda a vida de aprendizagem. Para Freire (1996, p. 124), o papel de um professor “não é apenas o de ensinar matemática ou biologia, mas sim, tratando a temática que é de um lado, objeto de ensino, de outro, a aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva”. Assim sendo, partindo dos enunciados do autor, temos nos discursos de nossos narradores a afirmação de que para comunidade do Torrão-Mupi, a educação é sempre uma junção do conhecimento passado pelos pais, pela família como um todo, pela igreja, pela comunidade e pela instituição de ensino, seja ela escola ou universidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Para que as luzes do outro sejam percebidas por mim devo por bem apagar as minhas, no sentido de me tornar disponível para o outro.*

*(Mia Couto, 2003)*

Começo as considerações finais da presente pesquisa, parafraseando Heráclito de Éfeso, para o filósofo, “nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio, pois na segunda vez, o rio não é mais o mesmo, nem tão pouco o homem”. Assim sendo, a primeira coisa a ser pontuada é que nem a pesquisa e tão pouco a pesquisadora são as mesmas que iniciaram há dois anos. A pesquisa criou forma, se transformou em algo que vai além das páginas que aqui foram escritas, já a pesquisadora, nem me lembro de como era.

Nesse caminhar que foi o mestrado, por inúmeras vezes tive que refazer o caminho, voltando ao ponto inicial, pois ao olhar para trás percebia que havia diversos rastros, que na minha pressa de chegar, ou às vezes, só cansaço do percurso, eu tinha deixado passar despercebido; houve vezes, que o orgulho acadêmico, ou a ânsia pelo desconhecido vendaram-me os olhos, e me distanciaram dos objetivos. Em uma cegueira quase louca, esses momentos foram quase todos vividos de maneira solitária, mas houveram também os momentos de lucidez, muitos desses momentos foram divididos com meus narradores, os moradores da comunidade e com minha família. Foi então que percebi que para terminar a pesquisa teria que trazer, para minha vida, o que a comunidade do Torrão-Mupi pratica com excelência: ninguém pode vencer sozinho.

O ser humano precisa entrelaçar-se nas redes de apoio que os cercam, pois, o caminho é tortuoso, cheio de lutas e adversidades. Então, meu caro leitor foi nisso que a pesquisa se transformou, uma fonte de relatos de uma comunidade de remanescentes quilombolas que sabem que tudo se constrói a partir de um e, esse um, se constrói do todo. Esse ensinamento não é dito na comunidade, mas ele é vivido e praticado todos os dias. Foi dessa forma, que a comunidade está conseguindo se manter, criando estratégias que partem desse ensinamento. Os moradores da Torrão-Mupi têm resistido e lutado contra o racismo em suas diversas estruturas, têm vencido as barreiras materiais e imateriais.

Para Thompson (apud Prestes 2010), é inviável que as pessoas oprimidas por processo excludentes, vivam para sempre debaixo desse julgo. O autor pondera que, em algum momento, haverá uma ruptura dessa submissão, ainda que essas estruturas acompanhem o indivíduo desde o seu nascimento. No caso da história dos africanos e afrodescendentes, o ingresso em

entidades de saberes institucionais proporcionou o acesso ao conhecimento e a questionamentos que antes eram sufocados pelos governadores e intelectuais.

O acesso à Escola, às universidades e, conseqüentemente, à educação formal foi negado à população preta de nosso país, não de forma aleatória, mas consciente, se a massa “desprovida” e subjugada, uma vez tendo acesso ao conhecimento de intelectuais, somados ao que Thompson chama de “limites de suas experiências” ocasionaria a ruptura de qualquer estrutura opressora. Assim foi, assim tem sido. As mãos que escamotearam a presença do negro na participação da construção da história, deixaram a marca da ausência, e tudo que está vago tende a ser ocupado. Como ocupado foi o lugar do afrodescendente, que por muitos anos esteve vazio nas escolas e Universidade de nosso país.

Faz-se necessário pontuar que não importa em que paredes ideológicas a representação imagética dos negros estejam. Sempre haverá a marca do lugar a ser preenchido. Fanon (2008, p. 188) ao citar Sartre afirma que “o passado, na linha de uma atitude inautêntica, “aprisiona” em massa e, solidamente arquitetado, informa o indivíduo.” O autor afirma ainda que o passado se transmuta em valores, mas que cabe ao homem o ato de recuperar seu passado, e serão suas opções sucessivas, que poderão valorizá-lo ou condená-lo.

A perspectiva reduzida, não simboliza uma limitação, muito pelo contrário, conjuga um olhar mais aprofundado das correntes que construíram um passado e, por conseguinte, um presente que permite construir novas estruturas. São essas novas estruturas que vêm sendo construídas na comunidade do Torrão-Mupi, estratégias que proporcionam aos seus moradores, forma de resistência para superar as negações que lhes foram impostas. Algumas vezes, com luta, como foi o caso de Dona Deolinda, que lutou para levar o segundo fundamental para a comunidade do Torrão-Mupi, e assim, não deixar sua filha passar por ainda mais vicissitudes; com alegria, como fez a Neli para superar os dias difíceis que, mesmo cansada, precisava ir para a roça; com fé no desconhecido, como fez seu Benedito, que mesmo sem entender o que era arte optava por comprar lápis de cor e tinta guache para seu filho.

A história do negro no Brasil nos foi contada de uma maneira única e errônea, “o negro submisso, miserável, domável e incapaz de lutar, é essa história que constitui o imaginário racial no Brasil, um imaginário negativo. Mas essa não é a verdade, o negro teve sim participação ativa na construção de nossa história, existi sim, grandes personalidades negras que lutaram e contribuíram nas mais diversificadas áreas como nas ciências, arte, literatura, política, arquitetura, religião e educação. Existem os que estão nos contando uma nova história, são os atores principais das histórias contadas aqui, nessa dissertação, assim podemos citar: Eusébia

Mendes, parteira; Deolinda Cordeiro, mulher, que lutou e moveu todo um sistema educacional para levar o segundo fundamental para a comunidade; Neli Lopez e Keila Cordeiro, professoras concursadas da escola da comunidade; Rosilda dos Santos, uma das cinco jovens da comunidade que entraram na universidade; Benedito Adrião, agricultor aposentado; Isadora Lopez, aposentada que acredita na educação; José Gomes, que ficou conhecido em toda Cametá, por seus quadros, que em sua essência, exaltam a cultura cametaense e as paisagens do Torrão-Mupi.

Certa vez, na aula da Prof<sup>a</sup> Helena Rocha, a mesma disse as seguintes palavras:

“Toda vez que um *negro* passa pelos portões de uma universidade, uma escola, ou consegue acender, em uma sociedade ele não passa ou consegue sozinho. Nesse momento passa com ele toda uma história de luta, e de resistência de um povo, passa com ele sua cultura, sua religião, suas crenças, passa com ele toda sua família, e quando esse negro consegue terminar uma graduação não é a história de um sujeito que venceu, é também a história de um povo que resistiu, resisti e vai resistir pra sempre”, (HELENA ROCHA).

Com base nessa afirmação da Prof<sup>a</sup> Helena Rocha podemos afirmar que, é exatamente isso que ocorreu com nossos narradores, eles não lutaram sozinhos, eles tiveram a retaguarda de suas famílias, de seus amigos e de uma comunidade que acredita na educação, que luta pelo direito à educação e, principalmente, sabe do que são constituídos e a educação, seja ela formal ou informal, constitui a comunidade do Torrão-Mupi.

E foi isso que tentamos fazer nessa pesquisa. Foi isso que percebemos como uma das estratégias usadas por nossos narradores. Eles aprenderam do que são constituídos. E são constituídos uns dos outros, de histórias, de memórias e de emoções.

A bem da verdade, é que todos os dias, os movimentos sociais, o movimento negro, cada sujeito que se reconhece como negro, mestiço, indígena ou de comunidades tradicionais, traçam uma luta, da batalha que tem sido pertencer às classes minoritárias. Ter os direitos negados, usurpados, ser ultrajado por um sistema que prima somente pelo capital, é um fato histórico, que vem se perpetuando através dos tempos e, para nós educadores, só existe uma única saída para se ganhar essa batalha, é a educação, é ela que nos torna senhores de nós mesmo, que nos torna agentes de transformação da sociedade em que vivemos. Para Bernd apud Santos, “*Enquanto o negro não for capaz de converter-se em agente histórico pela destruição do sistema que o negou durante séculos não estará esgotado o ciclo de exploração e subjugação que se instaurou com os primeiros negros quilombolas*” (1987:42).

Dessa forma, como base em tudo que dissertado nessa pesquisa, pontuo também que cabe a nós professores, pesquisadores, retentores da dádiva de repassar e perpetuar conhecimento usar a única arma que temos para lutar e viabilizar, por via da sensibilidade, a discussão de fatores históricos da sociedade, entre eles a interculturalidade. Levar os nossos alunos a entender que o conhecimento abre um leque de possibilidades para explicitar vícios e virtudes inerentes ao ser humano, permitindo a reflexão dos nossos atos e auxilia na percepção de mundo, da urgência de mudança e destruição de antigos arquétipos de pensamentos, libertando-os de amarras que os manténs ainda ligados a pressões históricas ligadas aos muitos genocídios de populações e assimilações de culturas, descolonizar os pensamentos e principalmente a aceitar o outro nas diversas formas que esse outro possa se apresentar.

Dedico essas últimas linhas para ressaltar que vivemos tempos de incertezas, quiçá de retrocessos, no que tange à educação de negros e de todo nosso sistema educacional. Digo isso pautada em uma declaração do ex ministro da educação, o senhor Ricardo Vélez Rodrigues, que concedeu uma entrevista à revista *Veja*, no mês de fevereiro onde utilizou frases como: “(...) Temos de chegar ao momento de eliminar as cotas (...)”, “ (...) Ela (a universidade) representa a elite intelectual, para a qual nem todo mundo está preparado ou para a qual nem todo mundo tem disposição ou capacidade. (...)”. (Ricardo Vélez Rodrigues, 2019).

Dessa forma, lutemos então, com todas as forças que temos, resistamos de todas as maneiras, que se quebrem todos os grilhões que tentam, por séculos, nos calar e nos transformar em seres inferiores, criem-se estratégias de resistência, assim como tem sido até os dias de hoje. Que possamos nos mirar nos espelhos de nossos narradores, nas inúmeras histórias que estão por aí a serem contadas e não esqueçamos que educação, em todas as suas formas, é capaz de nos libertar e emancipar como sujeitos críticos, mas também pode nos aprisionar de maneira imprevisível.

## REFERÊNCIAS:

### Livros:

BARTH, Fredrik. **O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas** (organização de TomkeLask). Rio de Janeiro: Contracapa Livraria. 2000. 243 pp.

IANNI, Octávio, **Raças e Classes sociais no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo** – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

QUERINO, Manuel. **O colono preto como fator da civilização brasileira**. Coleção autoconhecimento, Bahia, 2014.

BEZERRA, Neto, José Maia Histórias urbanas de liberdade: **Escravos em fuga na cidade de Belém, 1860-1888**. Universidade Federal da Bahia, Brasil. Afro-Ásia, n. 28, 2002, pp. 221-250

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CAMINHA, P. V. de [1817]. Carta de Pero Vaz de Caminha. In: Brasil 500: **Quarenta Documentos**. Org. Janaína Machado e Luís Figueiredo. Brasília: Editora Universidade de Brasília. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Quilombo Contemporâneo: educação, família e cultura** – Cuiabá: Delft, 2011. 234p.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras. 2003. 264 pp.

CUCHE, D. P. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Editora Edus, 1999.

DAMATA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro, Rocco. 1987.

DOMINGUES Petrônio. Um “templo de Luz”: frente negra brasileira (1931 – 1937) a questão da educação. In FONSECA, Marcus Vinicius. **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **As almas da gente negra**. São Paulo: Lacerda, 1999.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_, **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Campinas: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva – um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 2.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986, p. 230.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão**. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro** In Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade De São Paulo; Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_ **Preconceito de discriminação**. Queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Editora 34, 2004.

\_\_\_\_\_ **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Editora Lamparina, 2014  
 HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Traduzido por PatrikBurglin. Belo Horizonte: Editora UFMG. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005

JACCOUD, Luciana; THEODORO, Mário. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas** / Sales Augusto dos Santos (Organizador). (Coleção Educação para Todos; vol. 5). Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. 394 p.

MUNANGA, K. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. **Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói: EdUFF, 2004. 173 p. (Cadernos PENESB; 5).

MUNANGA, K. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / o. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, O. **Preconceito de Marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Adão Francisco de; **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: conceito e contextualização numa perspectiva didática**1. Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99.

OLIVEIRA, Ivanilde, A. **Cartografias Ribeirinhas**. 2ª edição. Belém/Pa: EDUEPA, 2008. 120pp.

PATTO, M. H. S. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro**. São

Paulo: v. 3, n. ½, 1992.

PEPETELA, pseud. **MAYOMBE**. 5.a edição. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1993.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Memória, oralidade, danças, cantorias e rituais em um povoado Amazônico**. Cametá: B. Celeste de M. Pinto. Editora, 2005.

PIOVESAN, Flávia. **Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos**. In *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas* / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005

ROCHA, Helena do Socorro Campos. **Questões Étnico raciais: Estudo de caso no IFPA**. 1 ed. Belém: IFPA, 2010.

ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. In PINTO, Regina Pahim. **Raça Negra e Educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Nº 63. Novembro, 1987.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará. Sob o regime da escravidão**. 3. ed. Belém: Instituto de Artes do Pará, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza: **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo. **Brasileiro**. In Oliveira, Iolanda (org) *Relações Raciais e Educação: Temas Contemporâneos. Cadernos Penesb4*, Niterói: EdUFF, 2002.

\_\_\_\_\_, **construindo a Nação: Hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização**. In CHOR, M. SANTOS, R. V. (orgs). *Cor, raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/CCBB, 1996.

SANTIAGO, Silviano. **Em liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SCOTT, Joan W.: "Women's History", IN *Past and Present*, 101. Pp. 141-157. Republicado em *Gender and the Politics of History*. New York, Columbia University Press. 1988, p. 42

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial**. In *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas* / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

SKIDMORE, T E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**; tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em acessão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coleção tendências volume 4.

SISS, A. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet, Niterói: Penesb, 2003.

THOMPSON, E. P. **Tradición, revuelta y consciência de classe; estúdios sobre lacrisis de la sociedade preindustrial**. Barcelona: Crítica, 1984.

\_\_\_\_\_, **A voz do passado: História oral**; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro. Terra e Paz, 1992. 385p.

### Artigos.

ARAUJO, Ronaldo e RODRIGUES, Doriedson (orgs.). Filosofia da Práxis e Didática da educação profissional. São Paulo: **Autores Associados**, 2011

CARDOSO, Luís Fernando Cardoso e. Sobre imagens e quilombos: notas a respeito da construção da percepção acerca das comunidades quilombola. **Educ.** Juiz de Fora, v. 12, n. 1, jan./jun. 2010.

CARDOSO, Luís Fernando Cardoso e. “O SUOR MARCA A TERRA”: TRABALHO, DIREITO E TERRITÓRIO QUILOMBOLA NA ILHA DO MARAJÓ, PARÁ. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo v. XVIII, n. 2, p. 77-96, abr/jun. 2015

CANDAU. Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan/abr. 2008

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. Rev. **Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. vol.22 n. 69, apr./jun 2017

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122. 2007

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil Resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. **Novos Estudos**, n. 74, mar. 2006.

**POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.**

RAMOS, Marise. Referências formativas sobre práticas em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra hegemonia às novas pedagogias. In: **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 153-173, 2009

PINHO, Vilma Aparecida. Jovens negros em conflito com a lei: escola e trajetórias **Revista Educação em Questão**, v. 41 n. 27 Natal jul/dez. 2011

VARELA, Odair Barros, Manifesto ‘Lusofóbico’: Crítica da Identidade Cultural ‘Lusófona’ em Cabo Verde, in Mestiçagens Socioculturais e Procura de Identidade na África Contemporânea: o Caso dos Países Africanos Lusófonos. **Revista de Análise e Estudos Internacionais** 03/04 de nov de 2008.

### Artigos eletrônicos.

**IBGE** – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015. Acesso de negros à universidade cresce, mais maioria é inferior a branca. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/4342534/ibge-acesso-de-negros-universidade-cresce-maioria-ainda-e-branca> ou as ferramentas oferecidas na página.>. Acesso em 28 de novembro de 2018.

**IBGE** – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016 PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo>>. Acesso em 05 de fevereiro de 2019.

**IBGE** – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017. Pretos ou pardos são 63,7% dos desocupados. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18013-pretos-ou-pardos-sao-63-7-dos-desocupados>>. Acesso em 05 de fevereiro de 2019

**IBGE** – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso em 06 de fevereiro de 2019.

**IBGE.** – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, Censo 2010 Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticiascenso.html?busca=1&id=1&idnoticia=2507&t=ibge-mapeia-distribuicao-populacao-preta-parda&view=noticia>>. Acesso em 06 de fevereiro de 2019.

**INEP.** Data Escola Brasil. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/data-escola-brasil>>. Acesso em: 25 abril. 2018.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. **A Política Educacional Brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado.** Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126\\_1394.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf)>. Acesso: 28 de novembro de 2018.

MARTINS, Paulo de Sena. **O financiamento da educação básica como política pública.** In: Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19795/11533>>. Acesso em 16 de dezembro de 2018.

PASSOS. Joana Célia: **As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto\\_nacional\\_em/artigos/desigualdades\\_educacionais\\_eja.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/desigualdades_educacionais_eja.pdf)>. Acesso em 18 de novembro de 2018.

AMORA, Maria do Socorro. **Processo Seletivo Especial UFPA.** Coordenação e Edição: Ângela Bazzoni. Reportagem: Enderson Oliveira. Fotografo: Cezar Magalhães. Multimídia:

Maycon Nunes. Desenvolvimento: Rodrigo Fiel. Disponível em: <<http://www.diarionline.com.br/especial/quilombolas/5.php>> Acesso em: 19 de Abril de 2019.

SAMPAIO, Patrícia Melo. **Escravidão e Liberdade na Amazônia: notas de pesquisa sobre o mundo do trabalho indígena e africano.** Disponível em <[www.labhstc.ufsc.br/pdf2007/53.53](http://www.labhstc.ufsc.br/pdf2007/53.53)>. Acesso: 07 de fevereiro de 2019.

Sistema de Gestão de Bolsa Permanência (SISBEP). Disponível em <<http://sisbp.mec.gov.br/faq>>. Acesso em 29 de dezembro de 2018.

SENKEVICS, Adriano Souza. **Cor ou raça nas instituições federais de ensino superior: explorando propostas para o monitoramento da Lei de Cotas** / Adriano Souza Senkevics. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/cor+ou+ra%C3%87a+nas+institu%C3%87%C3%95es+federais+de+ensino+superior+-+explorando+propostas+para+o+monitoramento+da+lei+de+cotas/b4034fb5-5d61-4e87-b42a-f42d34421794?version=1.2>>. Aceso em 08 de fevereiro de 2019.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **"Escravidão no Brasil"; *Brasil Escola*.** Disponível em <<https://brasilescola.uol.com.br/historiab/escravidao-no-brasil.htm>>. Acesso em 08 de fevereiro de 2019.

#### **Tese:**

CARDOSO, Luís Fernando Cardoso. **A Constituição Local: direito e território quilombola na Comunidade de Bairro Alto, na Ilha de Marajó – Pará**, 2008, 258 fls. Tese de Doutorado PPGAS/UFSC/ Florianópolis. 2008

SANTOS, Sérgio Pereira dos: **Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação**”, 2012. 390 fls. Dissertação de Mestrado da UFES/ Espírito Santo. 2012

#### **Dissertações:**

NERI, Pâmela Paula Souza. **Memória-esquecimento da história e cultura indígena em Cametá: uma arqueogenealogia dos fios narrativos na trilha indígena da Aldeia e Torrão-Mupi**, 2016. 193 fls. Dissertação de Mestrado PPGEDUC–CUTINS/Cametá-Pará. 2016.

PINHO, V. A. de. **Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de professores de Educação Física sobre alunos negros.** Programa de Pós-Graduação da UFMT/IE. **Dissertação de Mestrado**, 2004.

#### **Conferência:**

CHIMAMANDA, Adichie Ngozi. “**O perigo da História Única**”. Conferência Anual – Ted Global de 21 a 24 de junho de 2009. Oxford, Reino Unido

### **Leis e documentos oficiais**

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacional**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998

\_\_\_\_\_. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. 2003

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe do ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da república federativa do Brasil. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em 07 de fevereiro de 2019

## IDENTIFICAÇÃO

NOME: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Data de nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ IDADE \_\_\_\_\_

Local de Nascimento: Cidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

País \_\_\_\_\_

Estado civil ( ) casado ou em união consensual ( ) solteiro ( ) viúvo.

Qual sua posição no domicílio:

( ) Chefe ou responsável pelo domicílio ( ) Cônjuge ( ) Filho<sup>a</sup> ( ) Parente  
 (especifique) \_\_\_\_\_ ( ) Empregado doméstico ou parente do empregado ( )  
 Morador de pensão ( ) Agregado ( ) Morado associado em domicílio particular ( ) Morador  
 associado em alojamento institucional coletivo ( ) Outra (especifique) \_\_\_\_\_

Trabalho e renda do entrevistado

## IDENTIFICAÇÃO RACIAL

Que termo designa melhor sua cor ou identidade étnica ou racial?

Tomando por base somente sua origem familiar você se considera, predominantemente:

( ) Branco ( ) Negro ( ) Mestiço ( ) Indígena ( ) Amarelo

( ) Outro (especifique) \_\_\_\_\_

Segundo as categorias utilizadas pelo Censo do IBGE, sua cor ou raça é:

( ) Branco ( ) indígena

( ) Preta ( ) parda

( ) Amarelo ( ) sem declaração

3.3. Qual o grau de escolaridade de seu pai?

( ) Nunca frequentou escola ( ) Primário incompleto (fez até a 3ª série do fundamental) ( )  
Primário completo (concluiu a 4ª série do fundamental)

( ) Fez até 7ª série do fundamental ( ) Ensino fundamental completo

( ) Ensino médio incompleto ( ) Ensino médio completo ( ) Curso superior incompleto ( )  
Curso superior completo ( ) Não sabe.

3.4. Qual o seu grau de escolaridade?

3. 5. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

Nunca frequentou escola  Primário incompleto (fez até a 3ª série do fundamental)  Primário completo (concluiu a 4ª série do fundamental)

Fez até 7ª série do fundamental  Ensino fundamental completo  Ensino médio incompleto  Ensino médio completo  Curso superior incompleto  Curso superior completo  Não sabe.

3. 6. Qual sua renda da sua família?

Até 1 salário mínimo (954,00)

De R\$ 955,00 a R\$ 1.720,00

De R\$ 1.721,00 a R\$ 2.200,00

De R\$ 2. 201,00 a R\$ 3. 400,00

De R\$ 3. 401, 00 a R\$ 4. 800,00

Mais de 4.800.00

Quantas pessoas vivem dessa renda? ( ).

Roteiro para entrevista

1. Quais suas expectativas sobre a educação na comunidade?

2. Quais as necessidades que você passa ou já passou para conseguir estudar?

3. Você pode me contar um pouco da sua experiência escolar?

4. você pode me contar um pouco de sua história de vida?