

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**MARIA EDIMACI TEIXEIRA BARBOSA LEITE**

**COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO EM PARANÃ-TOCANTINS:  
EDUCAÇÃO ESCOLAR, HISTÓRIA, MEMÓRIA, CULTURA E NARRATIVAS**

**GOIÂNIA-GO  
2021**

**MARIA EDIMACI TEIXEIRA BARBOSA LEITE**

**COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO EM PARANÃ-TOCANTINS:  
EDUCAÇÃO ESCOLAR, HISTÓRIA, MEMÓRIA, CULTURA E NARRATIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação e Sociedade.  
Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

**GOIÂNIA-GO  
2021**

L533c Leite, Maria Edimaci Teixeira Barbosa  
Comunidades remanescentes de quilombo em Paranã-Tocantins  
: educação escolar, história, memória, cultura e narrativas  
/ Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite.-- 2021.  
229 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica  
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,  
Goiânia, 2021.

Inclui referências: f. 2011-223.

1. Quilombolas - Tocantins (Estado). 2. Identidade.  
3. Memória. 4. Educação. 5. Escolas. I. Almeida, Maria  
Zeneide Carneiro Magalhães de. II. Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação  
- 2021. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.02 (043)



**PUC  
GOIÁS**



JUBILEU DE  
DIAMANTE  
1958-2018

**COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO EM PARANÁ-TOCANTINS: EDUCAÇÃO ESCOLAR, HISTÓRIA, MEMÓRIA  
CULTURA E NARRATIVAS**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás,  
aprovada em 25 de agosto de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida / PUC Goiás

Profa. Dra. Amone Inácia Alves / UFG

Profa. Dra. Magda Suely Pereira Costa / UFT

Profa. Dra. Maria Célia da Silva Gonçalves / PUC Goiás

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás

Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás

Prof. Dr. Rosolindo Neto de Souza Vila Real / UEG

*Dedico esta tese ao meu pai, Laurindo Teixeira Dias (In memoriam) que nos deixou no meio de minha caminhada no doutorado, e minha mãe, Joana Araújo Dias.*

*Ao meu esposo, Elcio Gonçalves Leite, e ao meu filho, Maxwell Wallace Barbosa Leite.*

*Aos meus irmãos: Maria Ruth, Feliciano, Genesi, Delfina, Oneidiana, Inalvaci, Doriane e Estaelma.*

*Às minhas amigas e amigos Ruth Aparecida, Daniele Lopes Oliveira, Isabel Carvalho, Sonilda Aparecida, Virgínia Gouvêa, Vanuza Tomas, Rosilda Alves, Marizeth Quirino, Meire Lucy, Sebastiana Aparecida, Divina Paiva, João Galvão, José Geraldo, João Candido Barbosa, Ronaldo Manoel, Wesley Domingos, Darlene, Maria Sebastiana.*

*De um modo geral, dedico a todos que me ampararam.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pela vida.

À minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Zeneide C. M. de Almeida, pelas sugestões, por ter acreditado na concretização desta pesquisa, pela certeza colocada em minha pessoa e pela orientação na consumação deste estudo.

Às Professoras e professores da Banca: Dr.<sup>a</sup> Magda Suely P. Costa, Dr.<sup>a</sup> Maria Célia Silva Gonçalves, Dr.<sup>a</sup> Amone Inácia Alves, Dr. José M. Baldino, Dr.<sup>a</sup> Cláudia Valente Cavalcante e Dr. Rosolindo Neto de Souza Vila Real, por suas contribuições em minha formação intelectual, pelas oportunidades que me foram dadas e que me permitiram chegar até aqui e pela participação na banca de defesa.

Aos protagonistas narradores das entrevistas outorgadas, que se constituíram de essencial importância para a concretização deste trabalho.

Aos colegas do diretório de pesquisa, pelos grupos de estudo, encontros e troca de conhecimentos.

Aos colaboradores Fabrício (meu guia inicial nas comunidades), Edileuza A. de Souza e esposo, Conrado, e à professora Dr<sup>a</sup>. Thais Alves Marinho, pela contribuição bibliográfica.

À CAPES, pelo apoio financeiro, meu agradecimento.

A todos que, direta e indiretamente, ampararam-me nesta incumbência.

*[...] a cultura de um povo é o seu maior patrimônio. Preservá-la é resguardar a vida, resgatar a história, perpetuar valores, valorizar costumes para ostentar tradições... É permitir que as novas gerações não rompam o elo com as suas raízes.*

(Nildo Lage, 2010)

## RESUMO

Esta investigação é filiada à Linha de Pesquisa “Sociedade Cultura e Educação”, do programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Como objetivo geral, busca-se compreender o processo de transmissão do conhecimento identitário da memória e da história do povo quilombola, ao longo de sua formação, na manutenção e transmissão de sua cultura. No campo específico, pretendeu-se analisar as manifestações culturais das narrativas e das memórias passadas de geração em geração; investigar quais práticas foram internalizadas como *habitus* no processo de formação cultural, relacionando, por meio das narrativas de sujeitos envolvidos nesta construção, como esse saber é repassado também na educação escolar. Diante disso, pretendeu-se registrar a história e as narrativas da memória em seus saberes e fazeres, sua trajetória de experiências no processo de formação dos remanescentes, assim como sua cultura e identidade quilombola. Isso possibilitou compreender as diversas formas de percepção do mundo, a representação social dada à escola, como também o desenvolvimento da relação do ensinar e do aprender. A pesquisa partiu da seguinte problemática: Como ocorre o processo de transmissão histórico-cultural da comunidade Quilombola Claro, Prata, Ouro Fino e Kalunga Mimoso-Albino a partir da memória e história na manutenção e difusão de sua cultura? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que orientou a análise das memórias e narrativas dos sujeitos dos quilombos a partir da revisão bibliográfica na história, memória e identidade com base na metodologia da História Oral e, em alguns aspectos, pelo *corpus* documental e oral, revelam traços da pesquisa etnográfica e da iconografia. Utilizou-se de entrevistas, depoimentos e histórias de vida, registros e outras fontes, que contribuíram para a investigação. Ressalta-se que as fontes utilizadas se respaldaram nos referenciais teóricos no campo da História Cultural. Considera-se que as comunidades quilombolas Claro, Plata, Ouro Fino e Kalunga Mimoso-Albino, de Paranã (TO), vivenciam as marcas do momento histórico e político experienciados pelo processo de emancipação. Justifica-se, assim, a relevância deste estudo ao trazer para a Academia os embates vivenciados pelas comunidades quilombolas em busca de mudanças sociais. Espera-se que esta tese contribua no resgate e registro da cultura quilombola, visando a preparação do povo também para a participação política e a valorização de sua cultura, bem como das rotinas que lhes foram narradas pela tradição oral, conservando suas crenças e práticas herdadas das gerações anteriores.

Palavras-chave: Comunidades quilombolas e Saberes. Tocantins. Memória. Identidade e Casas Escolas. Cultura.



## ABSTRACT

This investigation is affiliated to the Research Line “Society Culture and Education”, of the Post-Graduate Program in Education, at the Pontifical Catholic University of Goiás. As a general objective, it seeks to understand the process of transmission of the identity knowledge of memory and history of the quilombola people, throughout their formation, in the maintenance and transmission of their culture. In the specific field, it was intended to analyze the cultural manifestations of narratives and memories passed from generation to generation; investigate which practices were internalized as habitus in the process of cultural formation, relating, through the narratives of subjects involved in this construction, how this knowledge is also passed on in school education. Therefore, it was intended to record the history and narratives of memory in their knowledge and practices, their trajectory of experiences in the process of formation of the remnants, as well as their quilombola culture and identity. This made it possible to understand the different forms of perception of the world, the social representation given to the school, as well as the development of the relationship between teaching and learning. The research started from the following issue: How does the process of cultural and historical transmission of the Quilombola Claro, Prata, Ouro Fino and Kalunga Mimoso-Albino community take place, based on memory and history in the maintenance and dissemination of their culture? This is a qualitative research, which guided the analysis of the memories and narratives of the subjects of the quilombos from the bibliographical review on history, memory and identity based on the methodology of Oral History and, in some aspects, on the documental and oral corpus, reveal traces of ethnographic research and iconography. Interviews, testimonies and life stories, records and other sources were used, which contributed to the investigation. It is noteworthy that the sources used were supported by theoretical references in the field of Cultural History. It is considered that the quilombola communities Claro, Plata, Ouro Fino and Kalunga Mimoso-Albino, of Paranã (TO), experience the marks of the historical and political moment experienced by the emancipation process. Thus, the relevance of this study is justified by bringing to the Academy the clashes experienced by quilombola communities in search of social change. It is expected that this thesis will contribute to the rescue and registration of quilombola culture, aiming to prepare the people also for political participation and the appreciation of their culture, as well as the routines that were narrated to them by oral tradition, preserving their inherited beliefs and practices from previous generations.

Keywords: Quilombola Communities and Knowledge. Tocantins. Memory. Identity and School Houses. Culture.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES – FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa do Estado do Tocantins – Brasil .....	39
<b>Figura 2</b> – Mapa de Palmas/Tocantins – Brasil .....	43
<b>Figura 3</b> – Vista Parcial da cidade de Palmas .....	43
<b>Figura 4</b> – Gráfico 21 do IPEA – Média de anos de estudo Brasil/Norte/Tocantins..	44
<b>Figura 5</b> – Gráfico 22 do IPEA – Média de anos de estudo no Tocantins .....	44
<b>Figura 6</b> – Gráfico 24 do IPEA – Taxa de analfabetismo – Tocantins .....	45
<b>Figura 7</b> – Gráfico 9 do IPEA – População em situação de extrema pobreza .....	46
<b>Figura 8</b> – Gráfico 10 do IPEA – População em situação de extrema pobreza – Tocantins.....	47
<b>Figura 9</b> – Localização geográfica da cidade de Paranã (TO) .....	51
<b>Figura 10</b> – Região Sul do estado de Tocantins: comunidades Claro, Prata e Ouro Fino .....	53
<b>Figura 11</b> – Rua Central da cidade de Paranã (TO) .....	55
<b>Figura 12</b> – As casas do Centro histórico de Paranã(TO) – edificações do século XIX .....	59
<b>Figura 13</b> – Casa central - Município de Paranã(TO) .....	59
<b>Figura 14</b> – Igreja São João Batista - Município de Paranã(TO) .....	60
<b>Figura 15</b> – Praça da Matriz - Município de Paranã(TO) .....	61
<b>Figura 16</b> – Folia do Divino - Município de Paranã(TO) .....	64
<b>Figura 17</b> – Procissão Fluvial - Município de Paranã(TO) .....	64
<b>Figura 18</b> – Programação da Festa do Divino - Município de Paranã(TO).....	64
<b>Figura 19</b> – Procissão Fluvial - Município de Paranã(TO) .....	65
<b>Figura 20</b> – Sussa – O Rei do tambor (como se intitula o entrevistado).....	66
<b>Figura 21</b> – Paisagem do Povoado de Campo Alegre.....	80
<b>Figura 22</b> – Terminal Rodoviário de Paranã (TO).....	82
<b>Figura 23</b> – Ônibus Linha Paranã (TO) ao povoado de Campo Alegre .....	82
<b>Figura 24</b> – Arbusto das Comunidades Claro e Prata .....	100
<b>Figura 25</b> – Arbusto das Comunidades Claro, Prata e o Rio Claro .....	101
<b>Figura 26</b> – Moradia dos ‘moradores’ do festejo de São João .....	124
<b>Figura 27</b> – Salão de Festa – Festejo de São João.....	125
<b>Figura 28</b> – Rezadores da comunidade aguardando o início da reza .....	128
<b>Figura 29</b> – Imagem de Santa Luzia.....	128
<b>Figura 30</b> – Produção artesanal do óleo de coco .....	150
<b>Figura 31</b> – Forno à lenha .....	151

<b>Figura 31</b> – Pilão e cabaça – símbolos – lugar de quilombo .....	151
<b>Figura 31</b> – Peneira/Que abano .....	152
<b>Figura 32</b> – Produção do Tipiti.....	152
<b>Figura 32</b> – Utilização do tipiti da produção de farinha .....	153
<b>Figura 33</b> – Forno à lenha utilizado no processo de torração da farinha e fazer beiju (tapioca) .....	153
<b>Figura 34</b> – Bruaca – forma retangular.....	154
<b>Figura 35</b> – Matraca para plantar grãos – utilizada na forma manual.....	154
<b>Figura 36</b> – Cachimbo de produção artesanal – utilizado para fumar tabaco.....	155
<b>Figura 37</b> – Quintal da casa de um dos entrevistados.....	155
<b>Figura 38</b> – Açafraão – gênero curcuma .....	156
<b>Figura 39</b> – Abóbora – gênero curcubita .....	156
<b>Figura 40</b> – Babosa – Aloé Vera.....	157
<b>Figura 41</b> – Algodão - Gossypium .....	157
<b>Figura 42</b> – Alfavaca – ocimum basilicum .....	157
<b>Figura 43</b> – Bananal – Musa.....	158
<b>Figura 44</b> – Canavial – Saccharum officinarum – Produção da rapadura .....	158
<b>Figura 45</b> – Prensa .....	159
<b>Figura 46</b> – Engenho de madeira antigo – utilizado na produção de rapadura .....	159
<b>Figura 47</b> – Engenho moderno – utilizado na produção de rapadura.....	160
<b>Figura 48</b> – Engenho moderno – tacho de cobre e fornalha .....	161
<b>Figura 49</b> – Rio Claro – utilizado na realização de atividades doméstica e para regar plantações.....	161
<b>Figura 50</b> – Batedouro de roupas na margem do Rio Claro .....	162
<b>Figura 51</b> – Casa de adobe .....	162
<b>Figura 52</b> – Área de serviço da casa .....	163
<b>Figura 53</b> – Sala da casa.....	163
<b>Figura 54</b> – Foto da escola na Comunidade Ouro Fino.....	171
<b>Figura 55</b> – Escola – construção de madeira e telha eternit.....	172
<b>Figura 56</b> – Sala de aula e cozinha – não havia divisória.....	173
<b>Figura 57</b> – Sala de aula e cozinha – não havia divisória.....	175
<b>Figura 58</b> – Nova escola – construída a partir da mobilização constante da comunidade.....	175
<b>Figura 59</b> – Escola após passar por reforma.....	176
<b>Figura 60</b> – Sala de aula – Professora Maria Sebastiana .....	176
<b>Figura 61</b> – Organização da sala de aula – Professora Maria Sebastiana.....	176

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal
Art.	Artigo
APA-TO	Alternativas para pequenas agriculturas no Tocantins
ASQUICCAPO	Associação quilombola das comunidades Claro, Prata e Ouro Fino
CF	Constituição Federal
CEB	Câmara da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
Covid-19	Coronavírus Disease
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
D.O.U	Diário Oficial da União
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCP	Fundação Cultural Palmares
IDAGO	Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPHAM	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
km	Quilômetro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não Governamentais
OVG	Organização das Voluntárias de Goiás
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE/PUC Goiás	Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SME	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TO	Tocantins
UCG	Universidade Católica de Goiás
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 LUGARES DE MEMÓRIAS: PRÁTICAS, CULTURAS E SUJEITOS</b> .....	34
1.1 Características do estado do Tocantins .....	39
1.2 Situando o contexto atual da pesquisa no município de Paranã (TO).....	48
1.2.1 Paranã (TO): traços, elementos políticos e culturais .....	51
1.2.2 O Município de Paranã (TO) .....	53
1.2.3 Aspectos culturais da cidade de Paranã (TO) .....	62
1.2.4 A Dança da Sussa em Paranã (TO).....	66
1.2.4.1 Sujeitos da Sussa.....	68
1.2.4.2 O significado dado às memórias das mulheres dançarinas da Sussa .....	69
1.2.5 Sentidos atribuídos às práticas populares: o ato de dançar .....	70
1.2.6 Figuras responsáveis por fazer a Sussa acontecer na cidade .....	77
1.3 Povoado de Campo Alegre .....	79
<b>2 NARRATIVAS E MEMÓRIAS: PRESERVAÇÕES DE IDENTIDADES VOZES DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS</b> .....	88
2.1 A ressignificação do conceito de Quilombo.....	88
2.2 Formação e contextualização dos remanescentes de quilombos .....	93
2.3 Lugares de construção de identidades quilombolas: Claro, Prata, Ouro Fino e Kalunga Mimoso – Albino.....	98
2.4 Territorialidade, memória e preservação de identidades.....	103
2.5 As Comunidades quilombolas Claro, Prata e Ouro Fino .....	115
2.5.1 Associação quilombola das comunidades Claro, Prata e Ouro Fino (ASQUICCAPO).....	118
2.6 Comunidades quilombolas Claro, Prata, Ouro Fino e Kalunga Mimoso – Albino .....	121
2.6.1 Religiosidade.....	127
<b>3 SABERES E FAZERES QUE CIRCULAM NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: O SER QUILOMBOLA</b> .....	130
3.1 Ser Quilombola.....	134
3.2 Juventude Quilombola.....	137
3.3 Saberes e fazeres .....	148
3.3.1 Produção do óleo de coco e outras produções .....	149
3.3.2 Plantas medicinais .....	156

<b>4 REALIDADES INDESCRITÍVEIS: CASAS – ESCOLAS, EDUCAÇÃO E CULTURA ESCOLAR</b> .....	165
4.1 Ensinar e aprender nas “casas-escolas” das comunidades Claro, Prata, Ouro Fino e Kalunga Mimoso – Albino.....	167
4.2 A Escola Ouro Fino .....	168
4.3 A Escola Kalunga Mimoso – Albino.....	172
4.4 A busca pelas ações afirmativas .....	177
4.5 Educação escolar quilombola.....	180
4.6 Lei nº 10.639/2003: um caminho de possibilidades e formação.....	184
4.7 A cultura escolar e o conceito de cultura.....	186
4.8 Cultura escolar e a educação antirracista .....	191
4.9 Experiências que constroem a trajetória escolar do quilombo Kalunga Mimoso – Albino .....	192
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: MANIFESTAÇÃO DO INDESCRITÍVEL</b> .....	205
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	211
APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista .....	224
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	226
ANEXO B – (Pontal) - Vértice dos Rios Paranã e Palma .....	229
ANEXO C – Ocorrências de comunidades Quilombolas no Estado de Tocantins ..	230

## INTRODUÇÃO

A princípio, a pesquisa surgiu com alguns questionamentos que se encontraram com o universo simbólico, próprios do fazer cotidiano na comunidade. Movida por um sentimento de pertença, trago a essência da pesquisa, conforme apresenta Almeida (2009, p. 13), para uma temática que revela preocupações que pertencem ao universo educacional, haja vista a expressividade do “significado histórico [...] não, exclusivamente, da coletividade em estudos, mas da educação brasileira, de tempos e espaço que constituem referenciais identitários de uma comunidade”.

Assim posto, esta pesquisa buscou apreender como ocorre o processo de ensinar e aprender das comunidades quilombolas de Claro, Prata, Ouro Fino e Kalunga Mimoso – Albino, de Paranã, no estado do Tocantins. Para isso, foi necessário partir da memória e história na manutenção e transmissão de sua cultura, compreendendo o sentido da educação nas comunidades e a relação que elas estabelecem e/ou estabeleceram com a instituição escolar.

A investigação sobre o processo de transmissão do conhecimento identitário, a começar pela memória e história do povo quilombola à manutenção e transmissão de sua cultura, por meio de narrativas da comunidade quilombola entre o passado e futuro, exigiu um encontro com as referências culturais e a sua influência no universo sociocultural e simbólico desta comunidade, em suas ações socialmente planejadas. Isso possibilitou compreender, por meio das narrativas da memória, a tradição viva nas resistências quilombolas, criadas por essa comunidade, na construção do imaginário que estrutura sua identidade étnica.

No processo da pesquisa, foi possível apreender o desenvolvimento da relação do ensinar e do aprender entre as diferentes gerações com a construção de sua identidade, bem como o papel das gerações mais velhas na iniciação das gerações mais novas, na construção cultural do grupo, compreendendo o sentido da educação na comunidade e a relação que ela estabelece e estabeleceu com a instituição escolar.

O levantamento do objeto se dá como um tear entrelaçando passado e presente de meu exercício investigativo iniciado em 2005. Inseri-me no curso de Pedagogia na Universidade Católica de Goiás (UCG), hoje denominada como Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Considero essa inserção um

momento muito especial na minha vida, pois, foi uma conquista que me possibilitou ampliar conhecimentos acerca da realidade social.

Durante minha vida acadêmica, no intento de ver a realidade social mais de perto, procurei participar de eventos que possibilitassem meu desenvolvimento e abrangessem o fenômeno educativo do ponto de vista das relações sociais. Fui convidada por um dos professores que fazia parte do grupo de pesquisa Juventude e Educação para participar como auxiliar de pesquisa – bolsista da OVG (Organização das Voluntárias de Goiás) no subprojeto denominado *Agrupamentos e Culturas Juvenis: Espaços de Sociabilidade e de Formação*<sup>1</sup>. Foi uma experiência muito rica, pois as ações que desenvolvi no decorrer da pesquisa oportunizaram a revisão da minha prática pedagógica, ampliaram minhas leituras e apontaram possibilidades para pesquisas futuras.

Vinculada ao projeto de pesquisa *Centro de Memória, Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais para a Região Centro-Oeste*, denominado Centro Memória Viva, cataloguei dados da referida pesquisa no Banco de Dados. Tendo como sugestão o assunto da pesquisa e a atividade de catalogação, foi possível produzir minha dissertação de mestrado, finalizado em 2015.

Atualmente, a investigação desta temática justifica-se também pela minha participação como integrante do Diretório Educação<sup>2</sup>. Ademais, como participante do grupo, nas atividades de discussão sobre Quilombos, senti-me mobilizada a realizar estudos e pesquisas por identificar-me com a temática. Nesse sentido, escrever sobre a história dos povos quilombolas envolve toda a minha origem. Ao participar da I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola, nos dias 3 e 4 de dezembro de 2020, na Universidade de Brasília (UnB) – Decana de Extensão, pude refletir sobre a educação escolar quilombola. E, durante o período de estudos e pesquisas, participei

---

1 O projeto teve como eixo central investigar jovens pobres, seus agrupamentos e culturas juvenis em termos de representações sociais que elaboram acerca das instituições sociais clássicas como a escola, a família e a religião, e da rede de sociabilidade nas quais estão inseridos em territórios urbanos caracterizados pela exclusão social, coordenado pela professora Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães da (PUC Goiás) e, posteriormente, pelo professor Dr. Aldimar Jacinto Duarte.

2 “História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais” (de trijunção Goiás/Minas Gerais e Tocantins) CNPq/PUC-GO - EHMCS/HISTEDBR, do Programa de Pós-Graduação em *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, no qual estou inserida. O grupo é coordenado pela professora Dra. Maria Zeneide C. M. de Almeida. Disponível em: <https://sistemas.pucgoias.edu.br/sigep/espelhoGrupo/show/463>. Acesso em: 20 jan. 2020.



em vários eventos, como: colóquios da linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, participação com apresentação na categoria de comunicação oral e como ouvinte.

Participar destes grupos de estudos contribuiu na minha formação, na construção teórica e análise das discussões apresentadas e ampliou a minha concepção acerca da pesquisa e, conseqüentemente, também do meu amadurecimento intelectual. A experiência foi um suporte para o nascimento de novas reflexões relativas à educação escolar quilombola, além de possibilitar inquietações que me permitiram refletir e construir a minha tese. Mediante as leituras realizadas, o embasamento teórico e empírico favoreceram o meu crescimento intelectual na medida em que contribuíram na construção do meu objeto de pesquisa sobre o “Quilombo: Educação, Memórias, Identidade, Cultura e Narrativas”.

Outro fato relevante, mediante as leituras, foi o interesse em estudar os quilombos da região onde nasci e convivi toda a minha infância e adolescência, com familiares de várias gerações impregnadas da cultura desses povos, compreendendo esse espaço como lugar de lembranças e memórias que também fizeram parte da minha história.

Halbwachs (2003) proclama que o fenômeno das recordações e da localização da lembrança só pode ser considerado no seu contexto social, onde a memória é reconstruída, apoiando-se sobre o passado vivido, que permite a constituição de uma narrativa sobre o passado, de forma viva e natural, preferencialmente, a história escrita. A memória individual existe a partir da memória coletiva, o que garante o pertencimento ao grupo como um laço de filiação entre os membros com base em seu passado coletivo.

Quando busquei trazer para a escrita acadêmica a História e a Memória das comunidades quilombolas Claro, Prata, Ouro Fino e Kalunga Mimoso – Albino, de Paranã (TO), isso aponta a compreensão do processo de construção histórica dessas memórias para a constituição das identidades dos quilombos e o contexto em que foram criadas. Uma região ilustrada por paisagens, que me fez sentir mobilizada em realizar tal estudo, pelo legado cultural que deve ser registrado na história escrita do nosso país.

Nesse aspecto, problematizar esta temática se justifica ao considerar que as memórias elaboradas em territórios quilombolas possuem uma dimensão formativa no

enfrentamento das adversidades vividas, cotidianamente, por essas populações. A relevância histórica se evidencia ao trazer para a Academia o levantamento e o registro das memórias para a compreensão da história que passa a influenciar o comprometimento dos quilombolas no contexto de embate político pela transformação social e conquista do direito à terra que já deu vida e alimentou muitas gerações.

Segundo Halbwachs (2003), trazemos do passado a memória, no propósito de manter aquilo que é significativo a memória do grupo. Nessa circunstância me proponho entender a criação da memória histórica da formação dos quilombos no passado e presente, que mantém viva a cultura destas comunidades.

A memória individual, empregada por meio das referências e lembranças próprias do grupo, traz “um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 2004, p. 55). Olhar este que deve sempre ser analisado, considerando o lugar ocupado pelo sujeito no interior do grupo e das relações mantidas com outros meios. Assim, ela pode e deve ser empregada e experimentada para historiar fatos proeminentes sobre um passado específico próprio do coletivo, que, pela pequena produção sistematizada sobre os seus percursos, sua história vem perdendo suas referências identitárias tragadas pelos processos de esquecimento (ALMEIDA, 2009).

O processo histórico voltado para o presente, para Farias (1994), possibilita a construção de uma identidade concernente, uma conformidade com a finalidade de edificar instrumentos que possibilitem o diálogo por meio da igualdade. Tal processo envolve a memória, que, consoante Halbwachs (2003), se organiza, em progresso e em continuidade, portanto, apta a perpetuar a percepção do grupo que a preserva.

Nesta perspectiva, as marcas do momento histórico e político, vividas pela busca de autonomia dos quilombos, podem ser identificadas como desenvolvimento cultural vivido dentro do próprio quilombo. Assim, a memória se constitui como um instrumento relevante nos embates perante mudanças sociais, na organização do povo, e uma ferramenta que possibilita a participação nas ações políticas. Nela, a resistência e valorização da cultura, seja nas rotinas repassadas pela tradição oral, pela conservação de modos de agir, de crenças ou das práticas herdadas de gerações anteriores.

A escrita desta tese permitiu compreender as representações sociais que essas comunidades quilombolas possuem e como isso se revela na instituição escolar, inserida em uma sociedade fruto de relações preconceituosas sobre os quilombos no

decorrer da história. Desse modo, além da questão central que orientou este estudo, outras indagações levantadas surgiram, tais como categorias orientadoras: a difusão da cultura oral atende as necessidades dessa comunidade? Como interpretar a construção histórica e social dos Quilombos mediante as narrativas da memória?

A problemática que permeou a construção da tese foi assim definida: *Como a História e a Memória dos quilombolas colaboraram para a trajetória de experiências no processo de desenvolvimento dos remanescentes? Ou seja, como se transmite a cultura e a identidade quilombola?*

Ao refletir sobre as manifestações culturais das narrativas e das memórias passadas de geração em geração e quais práticas foram internalizadas em sua estruturação, mediados pelas narrativas de alguns sujeitos envolvidos na pesquisa, busco explicitar a configuração das comunidades quilombolas, sua organização histórica, finalidades no formato de elaboração das memórias, mediadas pelas diversas manifestações e expressões de cultura popular, típicas do seu povo, por meio das narrativas da memória, sua tradição e resistência quilombola, criada por essa comunidade na forma de construir sua identidade étnica.

Em suma, no objetivo geral, busquei compreender o processo de transmissão do conhecimento identitário da memória e da história do povo quilombola, ao longo de sua formação, na manutenção e transmissão de sua cultura. O que me conduziu aos objetivos específicos:

- Registrar a história e as narrativas da memória em seus modos de ensinar e aprender, sua trajetória de experiências na maneira como organizam os remanescentes, assim como sua cultura e identidade quilombola.
- Analisar as manifestações culturais das narrativas e das memórias passadas de geração em geração.
- Investigar quais práticas foram internalizadas como *habitus* no processo de formação cultural, relacionando, por meio das narrativas de sujeitos envolvidos nesta construção, como esse saber é repassado também na educação escolar.
- Compreender as diversas formas de percepção do mundo, a representação social dada à escola, como também o desdobramento da relação do ensinar e do aprender.

Conforme Halbwachs (2003), no instante em que desejamos restaurar a memória passada, com a finalidade de agarrar a imagem dos acontecimentos,

retiramos desses episódios exclusivamente aquilo que o vincula às nossas vivências em grupo. cremos que as comunidades têm muito a revelar no momento em que almejamos apreender a familiaridade entre os sujeitos e a educação escolar no tempo presente. Como parte de nossa qualidade em dispor de nosso intelecto na forma de reelaborar o que guardamos do passado pela memória, procuramos aquilo que ainda afeta a consciência do coletivo que a sustenta e vamos transmitindo essas memórias pela tradição oral.

### **Algumas discussões sobre Quilombo**

Domingues e Gomes (2013) esclarecem que os quilombos significaram, previamente entendidos, como ajuntamentos de dois ou três negros escapados em seus embates de lutas, em consequência de experiências de vida em seu caminho, e não pela quantidade de habitantes, em torno de alternativas de sobrevivência. Para Freire (1976), a concepção que se orienta dos quilombos é de lugar de embate, oposição, por causa dos castigos e maus-tratos que recebiam de seus senhores. E Silva (2003) compreende que, no Brasil, a história dos quilombos simbolizou um refúgio, um ato de luta e aversão à servidão e ao modo de vida imposto ao povo escravizado. Percebemos que a definição de quilombo nos autores citados revela um ponto em comum: a luta e a resistência contra o modo de vida imposto pela sociedade e de busca pela restauração de sua cultura e de seus valores.

Na tentativa de conceituar o quilombo, entendemos que todo esse movimento trouxe uma vasta riqueza de ideias e opções que possibilitaram ambicionar essa conceitualização a partir da reflexão que enfatiza a dinâmica organizada por parte dos escravos fugitivos em busca de transformação social. Quilombos, portanto, são comunidades marcadas pela sociabilidade e colaboração além dos conflitos, cuja identidade étnica e cultural os caracterizam no conjunto da sociedade. Tais comunidades desenvolveram, ao longo da sua formação, maneiras de viver e de saber, característicos em suas maneiras de agir social e econômica, além dos modos de produzir e da concepção religiosa. Essas comunidades, formadas por diferentes povos – escravizados, negros alforriados – e constituídas em quilombos, pelem por direitos, valores e pela garantia de seus espaços.

A formação dos quilombos no Brasil, segundo Carril (2006), não se dá unicamente nos territórios advindos apenas com as fugas dos escravos. Para a

autora, embora o quilombo de Palmares apresente essa origem, outros quilombos derivaram da compra das terras por negros livres, da posse de terras abandonadas pelos proprietários, em épocas de crise econômica, ocupadas por povos escravizados, assim como pela gerência das terras doadas aos santos, ou adquiridas por antigos escravos.

Nesse ponto, com a inclusão do Artigo 68 no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal (ADCT), de 1988, que prediz, aos remanescentes das comunidades quilombolas, o direito à propriedade das terras que estavam ocupando, é atribuição do Estado legitimar e emitir-lhes as certidões concernentes. Esse direito possibilitou garantir o reconhecimento e a regularização das terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos, na intenção de proporcionar a preservação e a formação de valores culturais e históricos do negro no desenvolvimento de organização do povo brasileiro.

No entanto, a batalha pela terra adquiriu uma nova roupagem no intento de lutar por direitos, demandando reivindicações também dos remanescentes quilombolas, com a participação dos próprios integrantes das comunidades, que incidem um processo histórico e identitário, na busca de garantir o direito de posse do território.

Conforme o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, a Fundação Cultural Palmares (FCP) é o órgão que poderá certificar territórios, e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) é responsável por oferecer os títulos das terras de remanescentes de quilombos.

Segundo dados da FCP (2008), o Governo Federal, entre os anos de 1995 a 2008, já havia identificado cerca de 3.524 comunidades distribuídas em todo o país, com, aproximadamente, 1.087 certificações emitidas, beneficiando quase 1.305 comunidades. Dentre essas comunidades estão, no Norte Goiano, os municípios de Teresina de Goiás, Cavalcante, e Monte Alegre, os Kalunga. Em 1991, o território Kalunga foi reconhecido pela Lei Complementar do Estado de Goiás, nº 11.409, de 21 de janeiro de 1991, que, em seu texto, delimita a área do sítio histórico, prevê a exclusividade da propriedade das terras aos seus habitantes, bem como a desapropriação e a titulação em favor da comunidade.

Conforme Baiocchi (2013), a construção de um mapa da região dos Kalunga, efetivado pelo projeto cognominado Kalunga Povo da Terra da Universidade Federal

de Goiás e abraçado pelo extinto Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás (IDAGO), resultou na aprovação do direito inicial a titulação de terras aos Kalunga ratificada pela Lei Complementar nº 19, de 05 de janeiro de 1996, conforme descrito no art. 1, parágrafo único:

[...] Começa na Barra do Ribeirão dos Bois com o Rio Paranã; daí segue rumo leste com uma distância aproximada de 5.000 metros; daí segue rumo sul, com uma distância aproximada de 3.700 metros, até a extremidade norte da Serra do Boqueirão; daí, segue para o sul pelo sopé oeste da Serra do Boqueirão, até a garganta do Córrego Boqueirão; [...] daí, segue córrego abaixo, até sua barra no Rio da Prata; daí, segue por este rio abaixo, até sua barra no Rio Paranã; daí, segue por este rio acima, até a barra do Rio Bezerra; daí, segue por este rio acima, até a confluência com o Córrego Bonito; daí, segue com rumo sul, numa distância aproximada de 1.700 metros, até o sopé da Serra Bom Jardim; daí, segue para o sul, pelo sopé da Serra Bom Jardim e contenda, até a garganta do Rio Paranã, no local denominado Funil; daí, segue o Rio Paranã acima, até o ponto onde teve início a descrição deste perímetro (GOIÁS, 1996).

No resultado dessa conquista, observamos a força da tradição oral dos quilombos que se exprime em maneiras de vivenciar suas práticas criadas e recriadas em suas vivências (re)significando-as a partir de sua oralidade.

### **Delineamento metodológico do estudo**

Este trabalho insere-se no espectro de preocupações do projeto do Grupo de Pesquisa *Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais*” e se pautou na metodologia amparada no referido projeto pelo uso de diferentes fontes escritas e outras fontes e registros que forem encontrados (documentos, fotografias, cartas). Ampara-se nos pressupostos metodológicos da História Oral, pois centraliza o colaborador, permitindo-lhe ser protagonista e ter livre exercício da performance narrativa (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p.121).

O pesquisador que conhece um lugar, a partir do ponto de vista do grupo, dá volume às vozes locais e parte para uma pesquisa “do tipo etnográfica” (LÜDKE; ANDRÉ, 2007). É nesse viés que minha pesquisa se propôs a responder questões específicas do meu campo com a mediação de outras áreas, no intuito de realizar uma escrita significativa, valendo-me dessa perspectiva da “descrição densa” (GEERTZ, 1978).

Na pesquisa de campo, adotei a perspectiva da Etnografia, que propicia entender a realidade e descrever seu significado, ciente, contudo, que nenhuma delas consegue apreendê-la totalmente (BRAGA, 1988). Esse feito de assimilar a realidade

das comunidades quilombolas estudadas, incide em ir ao campo de pesquisa que almejei estudar, ouvir as conversas, testemunhar os rituais, conduta habitual, questionar sobre as tradições, no intuito de adquirir uma interpretação da cultura, cujos elementos adquiridos permitiram apreender como são transmitidos e significados. Acredito que somente uma vasta sustentação dos dados descritivos seja capaz de fornecer essa compreensão.

Nesta perspectiva a iconografia, partindo da relação que dou às fotografias demonstradas no corpo da tese, tem o desígnio de dar sentido ao espaço da escrita – também como essenciais na composição do percurso metodológico, pois se revelaram constituintes do trabalho de campo, por ter estado lá, e possibilitam um conhecimento sobre a realidade revelada como forma de construir uma interpretação criteriosa.

Na memória coletiva produzida, os saberes Quilombolas foram transmitidos e ressignificados, adquiriram sentidos e foram (re)produzidos na forma de vivenciar práticas como conjunto de atividades, memorizadas e socializadas, marcadas em seus valores de mundo. Nesse sentido, revela-se a importância da História Oral como método capaz de cooperar para o exercício da memória, demonstrando-se ser um procedimento que auxilia na realização de pesquisa em diferentes domínios de conhecimento. O narrador do testemunho oral pode fazer o uso de outras tantas matrizes do conhecimento que auxiliam as pesquisas com foco nas fontes orais, “como intercâmbio entre a história e as outras ciências sociais” (MATOS; SENNA, 2011, p. 96).

Pesquisar fatos históricos, institucionais, coletivos, categorias profissionais, movimentos e conjunturas, à luz do depoimento de pessoas que deles participaram ou testemunharam, envolvendo a atividade com entrevistas gravadas, atendeu às exigências do estudo proposto, com os sujeitos que experienciaram ou revelaram situações em momentos do passado e do presente,

A História Oral permite ao pesquisador construir e reconstruir fontes e organizar as narrativas alicerçadas nas entrevistas. Matos e Senna (2011) ressaltam que a entrevista deve adotar critérios, modos de dialogar de forma clara, o que exige a elaboração de questões relevantes para a pesquisa com fontes orais. Destacam o papel da entrevista como essencial, desde a seleção da pessoa, lugar e o roteiro da entrevista. Segundo Alberti (2004), essa prática constitui uma das principais

sustentações da História Oral, ou seja, para a estudiosa, um evento ou uma experiência, experimentada pelo entrevistado, não pode ser passada a outrem sem que seja narrada.

Conforme Almeida (2009), a História Oral é relevante para aprofundar, discutir, interpretar e representar as diferentes versões que os entrevistados têm, hoje, sobre seu passado e suas experiências sociais revisitadas. Nesse sentido, contribui para a construção da história. Isto sugere que esse documento se funda (no sentido de tornar-se algo) no andamento próprio da entrevista. Portanto, consente realizar entrevistas gravadas, no intuito de perceber os significados dados aos fenômenos da realidade dos sujeitos, constituindo-se, assim, o diálogo entre a teoria e o exercício da prática.

A discussão que se arquiteta, mediado pelo conceito de memória e os subsídios das contribuições teóricas da História Cultural, estabeleceram as reconstruções do passado vivido pelos sujeitos como fios condutores dos caminhos descritos, presos às reflexões propagadas nessa abordagem, no modo de estruturar e analisar os dados adquiridos nos dados. Nesta perspectiva, a História Oral propicia empregar ferramentas na busca de vestígios que permitem o acesso ao material científico.

A preparação das concepções fundamentais e empíricas, na criação do objeto apontado, precisou de um exame detalhado e crítico em sua circunstância histórica, antropológica e sociológica, com a finalidade de se alcançar as qualidades de vida e expectativas de futuro dos sujeitos investigados. O referencial teórico que ancorou as reflexões deste estudo possibilitou o diálogo entre os diferentes tipos de documentos fundamentais no processo de reconstrução, ampliando o diálogo entre o passado e o presente, uma vez que a rememoração acessa acontecimentos do passado na composição das experiências.

Esta pesquisa incorpora-se no processo de estudos qualitativos que auxiliam a história, a memória e, em específico, as histórias de vida dos sujeitos participantes do estudo, que contribuíram com os dados que subsidiaram as análises das definições e sentidos conferidos à realidade e à condição por eles vividas, no registro das memórias que mantêm viva a tradição dos quilombolas.

Iniciei as entrevistas com três participantes: um ex-gestor (com mandato nos anos de 2014 a 2018) da associação da comunidade Quilombola e, a partir da indicação do ex-gestor, foi possível entrevistar mais quatro pessoas da comunidade e



um participante da associação quilombola. Em seguida, entrevistei dois ex-alunos, três professores e dois ex-professores das comunidades, fato que se deu recorrendo à indicação. Além desses, foram entrevistados três jovens das comunidades. Além de selecionar os entrevistados segundo características individuais (no caso, profissão e papel desempenhado na comunidade), a seleção também se deu em função da experiência escolar no Ensino Superior, como é o caso dos jovens entrevistados. Essas entrevistas foram concretizadas, em sua maioria, antes do período pandêmico, em dezembro de 2019.

Para as entrevistas, organizei um roteiro para testemunhar a compreensão das questões (Apêndice A) que a compunham. Os participantes assinaram um documento intitulado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Anexo A), acordando com a cooperação na pesquisa. As entrevistas foram efetivadas de forma individual, em data e horário escolhidos pelos sujeitos. Após finalizar as entrevistas, iniciei o processo da transcrição, considerando as sugestões de Alberti (2004) ao assinalar que uma boa transcrição deve acatar as normas constituídas, ser um registro fiel, o quanto aceitável, do discurso a ser testemunhado. Para tal, a estratégia metodológica da História Oral e coleta de dados com base nos aspectos etnográfico e iconográfico que ajudaram a auferir validade às narrativas dos sujeitos entrevistados. Segundo Alberti (2004), a realidade só permanece como narração dada por um observador.

Recorrendo a entrevistas orais e da transcrição, foi possível reorganizar a narrativa, sob a voz dos sujeitos, quanto aos discernimentos que eles apresentam do viver cotidiano nas comunidades quilombolas. Importante destacar que se constitui também como aspecto da pesquisa etnográfica a possibilidade de ser partícipe de forma ativa e dinâmica no período desprendido no campo de investigação na descrição densa dos dados coletados.

O registro dos depoimentos se deu por meio de entrevistas inicialmente gravadas e depois transcritas. Posteriormente, trabalhei a fonte oral, observando o significado das vivências e experiências pessoais, profissionais e coletivas desses sujeitos. Vale lembrar que o narrar incide em exteriorizar a interpretação da experiência por meio da lembrança, que é a imagem arquitetada pelos apetrechos que estão a nosso dispor na totalidade das representações que ornaram nossa consciência atual.

Os colaboradores mediados em seus múltiplos espaços não são os mesmos

de então. A forma de conviver se desequilibrou e o entendimento da realidade se transformou, (re)significaram seus valores; as formas de agir e pensar transfiguraram a dos seus antepassados. Partindo dessa afirmativa, a oportunidade de descortinar o que é relevante e imprescindível para os sujeitos colaboradores entrevistados foi questionar-lhes sobre suas percepções, visões e apreciações daquilo que busquei registrar de suas memórias.

Quanto à escolha dos entrevistados, sobretudo a quantidade, evidencia, na metodologia da História Oral, uma autonomia da performance que são sucessivamente conduzidos pelos fins que a pesquisa preconiza alcançar, num dado período e dentro de uma ocasião específica. Ao situar uma pesquisa e organizar um projeto, vem à mente a inquietação sobre quem entrevistar e qual o melhor caminho para a escolha dos entrevistados. Assim, interessei-me mais pela oportunidade de escuta do sujeito a ser entrevistado e menos com o número de sujeitos.

A História Oral oportunizou-me refletir a seriedade de partir do lugar em que o colaborador está. Por essa razão, as entrevistas foram efetivadas na moradia dos entrevistados, na intenção de significar suas aprendizagens. Alberti (2004) argumenta que membros que estiveram, presenciaram e vivenciaram eventos ou conjunturas relacionadas ao projeto são capazes de outorgar testemunhos e elementos proeminentes, admiráveis e significativos para a questão.

Partindo de um roteiro com temas abertos, previamente estabelecidos (Apêndice A), novas questões foram aparecendo conforme a necessidade de entendimento na escuta do colaborador. Esse delineamento cooperou para a determinação da quantidade e qualidade das informações, além de facilitar o alcance dos objetivos, eficaz e seguro, ao mesmo tempo em que aprovou que os dados coletados se desenvolvessem em um clima idêntico ao de um diálogo informal com todos os partícipes.

Nesse universo, a História Oral tipifica-se por ser uma metodologia de pesquisa que resguarda a não necessidade de quantificar, apoiada no entendimento de que os pesquisados ou colaboradores não devem serem estimados como unidades estatísticas (ALBERTI, 2004), mas como seres valorosos; a propósito, como ocorreu com os colaboradores desta pesquisa.

Coerente com Alberti (2004), considerei a relação com a comunidade Claro, Prata, Ouro Fino e comunidade quilombola Kalunga do Mimoso – Albino, pois elas

apresentaram um referencial qualitativo. No quesito quantidade, tal disposição está sujeita “diretamente, dos objetivos da pesquisa, podendo restringir esse estudo a uma única pessoa, se seu depoimento estiver sendo tomado como satisfatoriamente significativo” (Idem, p. 35).

Após o preparo do primeiro procedimento interpretativo, três etapas subsequentes se fizeram necessárias: o estabelecimento do percurso orientador; a verificação de sua qualidade; e, o trabalho preparatório para a identificação das categorias de análise que se revelaram, a saber: Memória coletiva e individual, Identidade e comunidade quilombola. Posteriormente, a transcrição fidedigna das gravações realizadas e a conferência das questões estabelecidas com as respostas obtidas na narrativa dos entrevistados, de maneira explícita ou implícita.

Mediada pela interação da História Oral e a relação entrevistador e entrevistado, temos os mesmos anseios, interesses e objetivos na busca de algo e, portanto, ocorre um fluxo de interação contínuo sobre os saberes e fazeres da comunidade Claro, Prata, Ouro Fino e Kalunga Mimoso – Albino.

Com o uso do gravador de voz e filmagens, temos, cada vez mais, possibilidades de compartilhar com o outro o que aprendemos e trocar experiências. Nessa interação, lidamos o tempo todo com mudanças e novas ideias que geram mais conhecimentos em um aprendizado que passa a ser coletivo, podendo ser mais rico que o individual e isolado. Inicialmente, todo esse conhecimento e informação eram expressos oralmente e repassados de geração a geração recorrendo a histórias contadas. Registrá-los é uma forma de preservá-los na história.

No Quadro 1, apresento uma breve descrição de cada um dos entrevistados.

**Quadro 1** – Amostra do universo e sujeitos da pesquisa

(continua)

<b>Sujeitos</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Ocupação</b>	<b>Profissão</b>	<b>Moradia</b>
Deolinda R. Trindade	Ensino Médio	Dançarina da Sussa	Auxiliar Administrativo Aposentada	Paraná (TO)
Tereza	Ens. Fund.	Dançarina da Sussa	Dona de casa	Paraná (TO)
Maria	Ens. Fund.	Dançarina da Sussa	Dona de casa	Paraná (TO)
Joana A. Dias	Ens. Fund.	Dançarina da Sussa	Dona de casa	Paraná (TO)
Doriane B. Oliveira	Ensino Médio	Dançarina da Sussa	Vendedora	Paraná (TO)
Laurindo T. Dias	Ens. Fund.	Rei da Sussa	Carpinteiro	Paraná (TO)
Renil S. Santos	Não alfabetizado	Ex-presidente da Associação da Comunidade Claro, Prata e Ouro Fino	Lavrador	Comunidade Claro, Prata e Ouro Fino

(continuação)

Sujeitos	Escolaridade	Ocupação	Profissão	Moradia
Vicente S. Cunha	Ens. Fund.	Integrante da associação da comunidade Claro, Prata e Ouro Fino	Lavrador	Comunidade Claro, Prata e Ouro Fino
Delaine	Ens. Superior	Jovem da comunidade	Estudante	Comunidade Claro, Prata e Ouro Fino
Divonei F. Torres	Ensino Médio	Jovem da comunidade	Estudante	Comunidade Claro, Prata e Ouro Fino
Edinaíldes S. Santos	Ensino Médio	Ex-Funcionária. Kalunga Mimoso – Albino	Auxiliar Administrativo	Comunidade Kalunga Mimoso – Albino
Elisete F. Portugal	Ens. Superior	Jovem da comunidade	Estudante	Comunidade Claro, Prata e Ouro Fino
Enedino da S. Quirino	Ens. Fund.	Morador da comunidade Prata	Lavrador	Comunidade Claro, Prata e Ouro Fino
Prudêncio Francisco	Ens. Fund.	Morador da comunidade Claro	Lavrador	Comunidade Claro, Prata e Ouro Fino
Reinaldo S. Anjos	Ens. Superior	Jovem/ex-aluno da Escola Ouro Fino	Professor	Comunidade Kalunga Cavalcante/GO
Maria Sebastiana P. Regis	Ens. Superior em curso	Professora da Comunidade Kalunga Mimoso – Albino	Professora	Comunidade Kalunga Mimoso – Albino
D. Rosária de T. Cezário	Ens. Fund.	Comunidade Prata	Lavradora e artesã	Comunidade Claro, Prata e Ouro Fino
Wilhasmar Thiago dos Santos	Ens. Superior em curso	Jovem da comunidade Claro	Estudante	Comunidade Claro, Prata e Ouro Fino
Dionísio C.F. Rômulo	Ens. Fund.	Presidente da Associação da comunidade Claro, Prata e Ouro Fino	Lavrador	Comunidade Claro, Prata e Ouro Fino
Mário P. Silva	Ensino Médio	Professor fundador da comunidade Kalunga Mimoso – Albino	Professor aposentado	Comunidade Kalunga Mimoso – Albino
Arlindo G. da Rocha	Ens. Fund.	Morador da comunidade Claro	Lavrador e artesão	Comunidade Claro, Prata e Ouro Fino
Marizeth Quirino	Ens. Superior	Ex-professora da comunidade Kalunga Mimoso – Albino	Professora	Paraná (TO)

Fonte: Investigação de campo realizada pela pesquisadora, 2018 a 2020.

### Algumas características dos sujeitos da pesquisa

Foram entrevistadas 22 pessoas (06 moradores da cidade de Paranã/TO), sujeitos da Sussa, que receberam nomes fictícios de personagens africanos, por se tratar da dança da Sussa (Cleópatra, Shena, Binah, Dalila, Niara), destinada a dançarinas e não dançarina e o rei da Sussa, como se intitula o entrevistado tocador do instrumento de percussão – “tambor” – são os entrevistados do Capítulo 1 desta tese.

Para os demais entrevistados, moradores das comunidades, ex-presidente da associação quilombola, presidente da associação, integrante da associação, ex-

professores, professora da comunidade Kalunga Mimoso – Albino e ex-alunos, como descritos no quadro 1, foram identificados pelos seus respectivos sobrenomes. Após ouvirem a leitura de suas entrevistas, os participantes autorizaram, por escrito, sua transcrição.

Diante dessa propositura, realizei meu primeiro contato com a comunidade Quilombola Claro, Prata e Ouro Fino em visitas no mês de dezembro de 2019. Com base nos estudos e nas visitas *in loco*, optei por realizar a pesquisa de campo sobre a escola Ouro Fino, que se encontra fechada desde 2017, conforme narrativa das professoras entrevistadas.

É essencial colocar as dificuldades enfrentadas na realização da pesquisa. Tanto antes quanto no período de pandemia não foi uma atividade fácil de ser realizada. Na última ida a campo, enfrentei várias dificuldades, principalmente pela dor da perda do meu pai, além do distanciamento social e a quarentena, que impactaram essencialmente o modo de interação social com a comunidade quilombola. Isso dificultou ainda mais atuar no campo de pesquisa o que exigiu buscar meios de superar as dificuldades. Com o teste de negativo para a Covid-19 em mãos fui à comunidade quilombola no intuito de terminar a minha pesquisa.

Realizei duas visitas à comunidade, no período de dezembro de 2019. Na primeira ida, a escola se encontrava fechada. A opção por continuar a pesquisa se deu devido às informações adquiridas do nome da professora em um cartaz na parede da escola. Perguntei sobre um possível encontro com a docente na perspectiva de entrevistá-la. Fui informada que seria possível realizar a entrevista com a professora que lecionou neste período de funcionamento da escola, pois, no momento, o importante era o registro das memórias dessa instituição escolar por parte dos sujeitos que ali atuavam.

E, em setembro de 2020, realizei a segunda visita ao *lôcus* da pesquisa. Vale ressaltar que optei por realizar parte das entrevistas em 2019, tendo em vista uma possível necessidade de uma segunda visita para concluir dados que precisassem ser acrescentados no desenvolver da pesquisa.

Na primeira visita, utilizei o ônibus de linha Paranã-Campo Alegre, distrito que abriga muitas famílias quilombolas da comunidade Claro, Prata e Ouro Fino. A viagem muito marcante, pois a estrada estava em péssimas condições de tráfego e o ônibus, aparentemente, não apresentava condições de circulação, devido à falta de

equipamentos básicos de segurança, tais como: retrovisores e cinto de segurança. Fui à comunidade conhecer, observar e dialogar com algumas lideranças do movimento quilombola. Nesse aspecto, foi possível entrevistar o ex-presidente da associação e o atual presidente, que contribuíram para algumas reflexões e produções de possíveis questionamentos.

Na segunda e terceira visitas (setembro de 2020), atualizei alguns dados e realizei entrevistas com professores que trabalharam na escola Ouro Fino e com ex-alunos da comunidade Kalunga Mimoso – Albino. Os procedimentos das entrevistas foram por intermédio do diálogo com os sujeitos entrevistados, explicando o objetivo da pesquisa, procurando deixá-los à vontade.

Em seguida, após utilizar as perguntas pré-determinadas em um roteiro com o consentimento dos partícipes, guiadas pelos objetivos da pesquisa, procurei observar e gravar as entrevistas. Partindo de questões elencadas, as respostas obtidas foram categorizadas.

Para obter a análise do material, considerei como relevantes os cuidados éticos, principalmente ao transcrever as entrevistas, atentando para a revisão, extraíndo as categorias que considerei importantes para a análise proposta. Importante destacar que a devolução do resultado da pesquisa acontecerá após a defesa final da tese, haja vista que o mesmo trâmite acontecerá nos meus outros espaços de atuação na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME).

### **Corpus Escrito e Oral**

O diário de campo me permitiu anotar as impressões e observações das viagens de Goiânia às comunidades quilombolas, das relações estabelecidas com os quilombolas e das práticas corporais nas comunidades. Registrei algumas observações, como nomes de pessoas que, às vezes, apareciam nas falas dos entrevistados. Em momentos, cujo indizível tomava conta, a ferramenta fotográfica apresentou-se essencial para o registro durante o período de coleta de dados, algo que considero importante deixar escrito.

Nas idas e vindas às comunidades, tive a oportunidade de visualizar melhor a realidade dos quilombolas, pois, tanto no carro quanto no ônibus percebi uma relação de muita familiaridade entre eles; muitos foram receptivos diante da minha presença; sempre bem-humorados e hospitaleiros. Como destaca Marinho (2008), esses

abrigam uma vida difícil, caracterizada por lutas. Nessas comunidades não há abastecimento de água, energia elétrica e as secas reforçam o desafio de se manter nesse espaço. Destaca-se ainda que o acesso a médicos e hospitais acontece somente na cidade. A viagem de ônibus foi mais desafiante fisicamente, pois tive que fazer todo esse percurso em pé, porém, ao som das músicas tocadas no ônibus que são partes da memória coletiva.

Na pesquisa, observei que as comunidades caminham com as relações populares, tentando dar continuidade à sua cultura através da oralidade, ampliando suas possibilidades culturais e sociais para reafirmar sua cultura quilombola, que é parte do processo de identificação pelo qual passa a comunidade.

O perfil de seleção dos entrevistados privilegiou aqueles que desempenharam papéis estratégicos e pessoas da comunidade que se dispuseram em colaborar com a pesquisa: jovens, ex-presidente da associação, presidente da associação, moradores das comunidades, professores, auxiliar escolar e alunos.

Em momentos de entrevistas, ficou registrado em suas falas, que muitas destas pessoas se reconhecem na condição de remanescentes de Quilombo. Nessa perspectiva, o processo de luta contra às pressões políticas e econômicas sobre o território e o reconhecimento constitucional provocaram, nos moradores, despertamento para a questão da certificação enquanto comunidade quilombola. A partir daí, decidiram formar a Associação das comunidades quilombolas, dando uma maior representatividade como Remanescente de Quilombo.

No percurso do processo de pesquisa, houve uma intensa demanda por dialogar sobre quilombo, história, memória, educação, identidade, pertencimento, lugar. Percebi que ainda há muito o que conhecer sobre os pertencentes à comunidade e os diversos cenários que convergem para a história local.

Definidas as categorias, foi posto em prática a análise em consonância com o que se propõe da temática levantada, e, em seguida, iniciei a verificação das falas dos colaboradores. Busquei descrever a conjuntura, revelando os elementos das comunidades pesquisadas, desvelando os dados qualitativos que ampararam as conclusões.

Além das narrativas orais que fundamentaram a concretização deste estudo, foi cumprida uma leitura extensa de publicações, como artigos, dissertações e teses, no intuito de apreender saberes que possibilitaram perceber as características e

singularidades das comunidades.

Logo após realizar as leituras, para aprofundamento com as orientações investigativas, compreendi que os colaboradores pesquisados são sujeitos históricos e, além disso, também constroem sua identidade; assim, assumi, perante eles, um caráter de responsabilidade, reverência e ética, que superou o contexto da pesquisa. Ademais, diante da indigência de obter um desempenho na direção da uma interlocução dos desfechos da pesquisa, busquei uma maneira de melhor atender os limites de abrangência do interlocutor dessas investigações, que será delineada ao longo dos próximos capítulos.

Este estudo está organizado em quatro capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo traz o alicerce teórico que fundamenta a memória coletiva dos povos das comunidades: Claro, Prata Ouro Fino e Kalunga Mimoso – Albino, tendo como enfoque uma discussão sobre Memória coletiva: Territorialidade, Patrimônio e construção de identidades. Nele, busco apresentar um pequeno panorama da cidade de Paranã (TO), trabalhando alguns aspectos culturais até o povoado Campo Alegre, constituído a partir das comunidades em destaque. Foram realizadas entrevistas com os sujeitos da Sussa, moradores da cidade de Paranã, mulheres com seus sentidos e significados.

No segundo capítulo, trago a discussão em torno do conceito de quilombo e o processo de construção das trajetórias de experiências, no processo de formação das comunidades quilombolas: Claro, Prata, Ouro Fino e comunidade Kalunga – Albino. Esta se justifica pela valorização de uma história construída em torno de pessoas, e, ainda, para apreender os interesses e afinidades, constituintes de seus saberes e fazeres, as manifestações e expressões de cultura popular, típicas de seu povo, constituídos por crenças, tradições, valores, atitudes, opiniões e imagens que se organizam ou estruturam para evidenciar a realidade, na maioria das vezes, relacionada à ação e reflexão na comunidade.

No terceiro capítulo, almejo compreender como ocorre, a partir de processos de atribuição de significados, a construção de identidades individuais e coletivas dos sujeitos das comunidades Claro, Prata, Ouro fino e Kalunga – Albino, no sentido de entender, a partir das vozes dos entrevistados, o conceito de quilombo, segundo concepção dos envolvidos, e o sentido de ser quilombola. Além disso, verifico como se constitui o ser jovem no Quilombo, como os conhecimentos transmitidos são



ressignificados, e, como circulam os saberes e fazeres das comunidades estudadas.

No quarto capítulo, procuro discutir as Realidades Indescritíveis: no processo de ensinar e aprender das Comunidades Claro, Prata, Ouro Fino e Mimoso Kalunga – Albino, evidenciando como ocorre o processo de ensinar e aprender na manutenção e transmissão de sua cultura e outros tantos seguimentos que estão por se concretizar. Apresento alguns aspectos da busca por ações afirmativas à educação escolar quilombola, transcritas na Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003: um caminho de possibilidades e formação; cultura escolar e o conceito de cultura e a educação antirracista.

Em síntese, destaco que a opção desta tese não ambiciona focar o debate político entre o cotidiano e os contrassensos resultantes das práticas em educação pensadas para a educação quilombola, mas, extirpar subsídios básicos à compreensão do real e o ideal no Quilombo Claro, Prata, Ouro Fino e Kalunga Mimoso – Albino. Consoante a isso, ações que se deslocaram e desenvolveram por meio da práxis e indicativos históricos, revelados no interesse de expor o enfoque da educação nas comunidades citadas. Assim, concentrei-me no exame de argumentos a partir dos quais foi viável expressar as proposições nas considerações finais.

## 1 LUGARES DE MEMÓRIAS: PRÁTICAS, CULTURAS E SUJEITOS

*Onde os meus irmãos conhecem como a palma da própria mão. Eu vi o céu, eu vi a terra Vi a beleza que os cerca. Vi também aquelas lindas crianças, Que enfrentam tantas dificuldades. Em busca de uma nova esperança. [...] Ao mostrar a sua dança. Dança da época dos escravos, que sobrevive até hoje, para que o mundo todo possa admirá-lo.*

(Mayk Deyvisson A. Santos)

Este capítulo exprime os lugares de memória, conceitos, significados e se fundamenta a partir do conceito histórico criado por Pierre Nora (1993) como uma problemática dos lugares. Para isso, busca-se apresentar um pequeno panorama do estado do Tocantins e da cidade de Paranã, trabalhando alguns aspectos culturais a exemplo de festas populares e a dança da Sussa.

Nesse aspecto, vão se tecendo caminhos até o povoado de Campo Alegre, constituído a partir da comunidade Claro, Prata e Ouro Fino e a comunidade Kalunga Mimoso – Albino, no intuito de chegar ao ponto desejado. No ensejo de unir história, memória e patrimônio, entende-se este último como preservador da memória e do espaço, como alicerce formador de um bem material e imaterial, traz-se estes espaços como lugares de memórias essenciais para a construção da identidade e territorialidade desse povo.

Inserido nas discussões sobre memória em espaços multifacetados, o olhar para os lugares de memórias busca compreender como o passado se mantém nas relações presentes, propagado e generalizado. Assim, constitui-se o desejo em entender essa relação dos lugares de memórias, que se evidencia no processo de narrar de um povo, como marca profunda das raízes culturais que perfaz todo um processo vivenciado socialmente em sua relação política e cultural, que influencia modos de lembrar, mediados por agentes que experienciaram essa vivência e, pela narrativa de suas histórias passadas, tornam-se presentes em suas reproduções. Estes elementos se tornam formativos enquanto latentes na memória do grupo.

Diante do papel de transformar eventos passados em presente, a memória alicerça-se como propulsora da verdade mesmo que, em um passado distante, apoiada pela lembrança compartilhada por outras pessoas, em processo de rememoração que se circunscreve como alicerce da verdade. Nesta perspectiva, o

passado refaz-se no presente e, a partir das ações coletivas da memória, transforma-se em lugares de memória. Este lugar de memória permanece vivo no presente e, mesmo tendo sido vivenciado em anos, décadas ou até séculos de distância temporal, isso não impede que sejam acessados da memória. Nessa relação da memória, passado e presente se fortificam.

Os lugares de memória evidenciados nesse trabalho encontram-se permeados de espaços históricos que perfazem a identidade ligada aos sujeitos que, ao longo dos anos, experienciaram e vivenciaram suas práticas e seus rituais. Eles podem ser nomeados em suas memórias ligados aos sujeitos, no decorrer dos tempos, para o mantimento e perpetuação de suas ações refletidas de um passado que traz conotações vividas no presente. Por isso, constituem um patrimônio imaterial, que tem como características guardar essa memória do passado relacionada à identidade, na qual, as novas gerações reúnem conhecimentos práticas e modos de vida.

A construção do lugar de memórias constitui os espaços onde ainda residem muitos dos entrevistados, envolvidos ao modo pelo qual os elementos constituintes integram a interpretação dos lugares. Os “lugares da memória” estudados e norteados por Pierre Nora (1993). A inserção dessa categoria permite observar o espaço físico material como suporte para formação de uma memória desse lugar, como portador de um bem, ou seja, estes lugares de memória são espaços criados pelo indivíduo contemporâneo.

Segundo Nora:

Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela ignora. É a desritualização de nosso mundo que faz aparecer a noção. O que secreta, veste, estabelece, constrói, decreta, mantém pelo artifício e pela vontade uma coletividade, fundamentalmente, envolvida em sua transformação e sua renovação. [...] Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea (NORA, 1993, p.12-13).

Os lugares da memória são criados em conformidade com as exigências do presente. Nesse sentido, os espaços surgem como solidificadores da verdade, trazendo à imaginação a relação com o passado, que adquirem legitimidade em relação aos discursos, em torno da memória. Percebe-se como o passado encontra-se mediado pelas conotações da memória vivenciadas no presente e que possibilitam a construção coletiva na forma como é reconstruído com suas especificidades atuais. Esse passado invocado é, de certa forma, encontrado, mas não é um passado

qualquer. Ele é localizado e selecionado para fins vitais, na medida em que pode, de forma direta, contribuir para manter e preservar as identidades de uma comunidade.

Uma vez que se elegeu a cidade de Paranã (TO) e as comunidades Claro Prata e Ouro Fino e Kalunga Mimoso – Albino como lugares de memórias, objetivou-se incrementar a discussão sobre a temática e suscitar, de maneira mais eficaz, as recordações dos leitores, na tentativa de evidenciar o modo como constituíram as identidades desse povo a partir de suas histórias. A justificativa apresentada é, invariavelmente, a necessidade de preservar a memória desses espaços, em razão destes se constituírem em patrimônio material, imaterial – transmitidos de geração em geração, sendo recriados no coletivo dos grupos em suas práticas, representações e expressões, saberes e técnicas – e em lugares físicos de lembranças sobre o passado.

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante - identidade - lugar. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo (CARLOS, 2007, p.17).

Esse viver através do corpo vai se produzindo e se amoldando às ligações que marcam sua relação com o lugar. Neste aspecto, o passado é uma das dimensões mais importantes da singularidade. Materializado na paisagem, compõe o patrimônio local preservado em "instituições de memória", ou ainda vivo na cultura e no cotidiano dos lugares. Não é de se estranhar, então, que seja ele que vem dando o suporte mais sólido à essa procura de diferença. A busca da identidade dos lugares, tão alardeados nos dias de hoje, tem sido, fundamentalmente, uma busca de raízes, uma busca de passado. Tal procura, sem dúvida defensável em termos da preservação das tradições vitais de uma sociedade, pode, entretanto, ser perigosa quando levada a extremos (ABREU, 1998, p.79).

O passado materializado na paisagem ou ainda vivo na cultura e em lugares de memória é capaz de fornecer, de forma significativa, a produção de saberes. Estes, por sua vez, precisam fornecer significado para o sujeito e lhe devem consentir compreender como, historicamente, esses lugares são criados como parte de sua cultura e da formação de sua própria identidade e também do grupo do qual faz parte (NORA, 1993).

Para Nora (1993), os lugares de memória não requerem ser incorporados como algo distante, apartado e desprovido de definição, mas, realizam-se no cotidiano, nas formas de apropriação com a vida e com o tempo, à medida que adquirem significado. Neste contexto, os lugares de memória adaptados nessa distinção devem colaborar para que apreendam as diferentes afinidades presentes em meio aos monumentos, museus, praças e múltiplos ambientes que conservam memórias e seus modos de vida.

Trazer um pouco da história e memória do estado do Tocantins, percorrendo sobre as comunidades quilombolas situadas no município de Paranã, remete ao pensar sobre esses lugares de memórias e de tempo presente imbricados com as identidades sociais, de modo a se constituir como patrimônio cultural, mediado pelas memórias dos diversos coletivos formadores de identidades. Com isso, ao narrar a construção da memória, história e identidade das comunidades escolhidas para este estudo, de certa forma, narra-se a própria identidade, ao mesmo tempo que se traz a referência territorial.

Falar desses lugares de memórias reputa como importante para a memória da comunidade, percebendo-a enquanto patrimônio material e imaterial, tomado, de modo coletivo ou individual, como um espaço de referência à identidade, evidenciando seus modos de saber e fazer sua cultura, permeada pela diversidade de elementos que a constitui. Ao partir dessa afirmação, dá-se visibilidade a espaços assim, ainda não consagrados pelos órgãos oficiais, na qualidade de lugar que deve ser salvaguardado.

Tal resignificação ajuda a refletir o conceito de patrimônio como constituído de características que se pretende preservar, tais como saberes, fazeres, expressões que remetem à história, à memória e à identidade de um povo (IPHAM, 2012). Conforme prescrito no art. 216 da Constituição Federal (CF), de 1988, compõem o patrimônio cultural brasileiro, bens de natureza material e imaterial, próprios da ação da memória dos grupos formadores da sociedade brasileira. Esse é o caso das comunidades quilombola Claro, Prata e Ouro Fino e comunidade do Albino, em suas formas de expressão e suas criações, que fazem parte da cultura do Brasil.

O patrimônio cultural pode ser qualificado quanto a sua natureza material e imaterial como já destacado. O primeiro versa em conjunto de bens culturais móveis e imóveis, cuja conservação envolve o interesse público, que possui sua conexão aos

fatos memoráveis da história do Brasil. Já o segundo, o patrimônio imaterial, na definição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), são práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhe são associados – reconhecidos como parte integrante de seu patrimônio cultural pela comunidade ou grupos.

A Resolução nº 1, de 3 de agosto de 2006 (IPHAN, 2006a), que complementa o Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, opera claramente com uma definição processual do Patrimônio Cultural Imaterial, entendendo por bem cultural de natureza imaterial “as criações culturais de caráter dinâmico e processual, fundadas na tradição e manifestadas por indivíduos ou grupos de indivíduos como expressão de sua identidade cultural e social”; e ainda “toma-se tradição no seu sentido etimológico de ‘dizer através do tempo’, significando práticas produtivas, rituais e simbólicas que são constantemente reiteradas, transformadas e atualizadas, mantendo, para o grupo, um vínculo do presente com o seu passado” (CASTRO, 2008, p.12).

A memória, como parte integrante do patrimônio, constitui um meio de produção da história. Ela pretende reencontrar a veracidade dos fatos a partir da oralidade desse povo, e, assim, instaura, nos mecanismos, o papel de reconstruir seu passado de modo similar àquilo que lhe foi transmitido pelos seus antepassados, com o fim de criar ações sobre aqueles que não adquiriram maturidade para a vida social.

Não obstante, este passado solicita no presente o engajamento passado e presente e, assim, recria sua própria história. Para Certeau (2006, p.16), a história constitui-se como norte que orienta o “povo no centro dele mesmo, entendendo-o de um passado a um futuro”.

Conforme Thompson (2001, p. 86),

[...] “compomos” ou construímos nossas memórias usando a linguagem e significados públicos da nossa cultura. Por outro lado, compomos memórias que ajudem a nos sentirmos relativamente confortáveis com nossas vidas e que nos deem um sentimento de serenidade (composure). Reelaboramos ou reprimimos memórias de experiências que ainda são dolorosas e “perigosas” porque elas não se ajustam facilmente à nossa identidade atual, ou porque seus traumas e tensões inerentes nunca foram plenamente resolvidos. Buscamos a tranquilidade, o alinhamento de nossas vidas passadas, presente e futura.

É pelo processo de rememorar que as comunidades Claro, Prata e Ouro Fino e comunidade Kalunga Mimoso – Albino retratam seus costumes, saberes e fazeres, seu espaço geográfico, na perspectiva de reelaborar experiências que ainda são dolorosas, buscando ajustar-se às novas identidades, aliando sua vida passada ao

passado, presente e futuro. Reconstruir o passado por meio da memória é mais que resgatar acontecimentos, é tocar nas singularidades e subjetividades, o que faz com que desvelem seus saberes e fazeres, ocultados pela história oficial, a história contada pelo olhar do outro.

Como já mencionado, as comunidades que fazem parte desta pesquisa estão localizadas no estado do Tocantins, no município de Paranã. Nos subitens a seguir, busca-se contextualizar o local destas comunidades.

### 1.1 Características do estado do Tocantins

O Estado do Tocantins (Figura 1), criado em 1989, pelo art. 13 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição, em 05 de outubro de 1988, possui 139 municípios, cujo alargamento expressivo ocorreu na década de 1990, quando os estados apresentavam inteira autarquia para instituir/desincorporar municípios recorrendo a leis estaduais.

**Figura 1** – Mapa do Estado do Tocantins – Brasil



**Fonte:** <https://pt.mapsofworld.com/brasil/estados/maps/tocantins-mapa.jpg> (2020).

Evidencia-se que a constituição do estado do Tocantins encaminhou-se da criação de um lugar de representação que operou no intuito de organizar,

[...] um imaginário social de luta contra o sul goiano, que, desde os tempos de ocupação da Província, é caracterizado como terra dos agentes exploradores vindos da Capitania de São Vicente atrás de ouro e de aprisionamento de indígenas (RODRIGUES, 2008, p. 111).

Paralelo com outros estados, conforme afirma Francisco (2020), o estado apresentou uma maior taxa de crescimento, estando na lista dos estados como o mais populoso da região norte do país. A população tocantinense é constituída por negros, pardos e imigrantes de diversas regiões do Brasil. Destaca-se, também, o índio como partícipe desse espaço. Ao todo, são sete etnias: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, krahô Canela, Apinajé e Pankararú, perfazendo um total de quase 10 mil índios, espalhados em 82 aldeias.

Em relação aos quilombos, conforme dados da APA-TO (2012), o estado do Tocantins possui 27 Comunidades Quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Dentre elas, estão as do município de Arraias (TO) e Paranã (TO). Quatorze (14) são identificadas, mas sem certificação, e várias outras estão em processo de autoidentificação. Ressalta-se que, segundo o portal do Tocantins, há 38 comunidades certificadas<sup>3</sup>.

O estado do Tocantins constitui-se, conforme Farias (2013), como o mais novo dos estados brasileiros e foi idealizado em 1988, com a promulgação da CF/1988. Desligou-se de modo geográfico, econômico e político do estado de Goiás em 1º de março de 1989, quando aspirou sua identidade política e jurídica. Situado na Região Norte do país, é um dos estados pertencentes à Amazônia Legal (idem, p. 45).

Segundo estudos realizados por Farias (2013), historiadores destacam que, antes da colonização do Brasil, na região do Tocantins, viviam os índios xingus e txucarramães. Em 1625, missionários católicos, conduzidos por Frei Cristovão de Lisboa, fundaram uma missão religiosa no extremo norte de Goiás. Sabe-se que do Norte e do Nordeste deslocaram grande parte dos imigrantes, que habitaram a região durante dois séculos. Farias (2013) destaca ainda, que, em decorrência das

---

<sup>3</sup> Estas comunidades são detentoras de características culturais peculiares que as distinguem umas das outras e de toda a sociedade circundante, apresentando semelhanças no que diz respeito ao uso e ligação com a terra onde estão localizadas, pois esta é usada para manutenção na produção de alimentos necessários a sustentabilidade da comunidade e é o local aonde os seus antepassados estão enterrados, estabelecendo assim o sentimento de pertencimento à terra, onde as raízes culturais estão fincadas, resistindo às ações do homem e do tempo. Disponível em:



dificuldades de acesso, os povos do norte da região constituíram conexões comerciais com os estados mais limítrofes (Pará e Maranhão) do que com os habitantes do sul do estado.

A exuberância da biodiversidade e dos elementos da natureza tocantinense, segundo Farias (2013), se sobressaía em relação aos demais. Aproximadamente mais de 50% de seu território abrange áreas de preservação, além de unidades de conservação. Também se destacam as bacias hídricas, nas quais podem ser vistos santuários, como a Ilha do Bananal, os parques estaduais do Jalapão, do Lajeado e do Cantão.

Ao que tudo indica, para Farias (2013, p.46), “o processo de desenvolvimento sócio-político-econômico do antigo norte goiano” derivou de dois elementos: primeiro, das “correntes migratórias” atraídas, especialmente, por negócios “exploratórios das minas de ouro, prata e cristal de rocha”, pela comercialização do látex e criação de gado e, segundo, pela pretensão de autossuficiência política das aristocracias locais que, desde meados do século XVI, haviam percebido a oportunidade de requerer a independência da região, mirando a abertura de novos espaços para as governos do estado de Goiás.

Nesta perspectiva, para a estudiosa, o pensamento separatista ganhou forças a partir de 1821, com a proclamação da República. Em 1920, esses adágios separatistas floresceram, mas, não conseguiu resultados esperados. Por fim, foi exibida e apresentada novamente a proposta criação de um novo estado no Congresso Nacional, por duas vezes, mas os presidentes João Figueiredo e seu sucessor José Sarney a impediram.

Com a proclamação da Constituição brasileira, em 1988, fundou-se o estado do Tocantins. A cidade de Miracema do Tocantins, localizada na região central do estado, foi selecionada como capital transitória. De acordo com Marques,

No dia 1º de janeiro de 1989, foi instalado o Estado do Tocantins e empossados o governador, seu vice, três senadores, juntamente a oito deputados federais e vinte e quatro deputados estaduais. Em ato contínuo, o governador assinou decretos criando as Secretarias de Estado e viabilizando o funcionamento dos poderes Legislativo e Judiciário e dos Tribunais de Justiça e de Contas. Foram nomeados o primeiro secretariado e os primeiros desembargadores. Também foi assinado decreto mudando o nome das cidades do novo Estado que tinham a identificação “do Norte” e passaram para “do Tocantins”. Foram alterados, por exemplo, os nomes de Miracema do Norte, Paraíso do Norte e Aurora do Norte para Miracema do Tocantins, Paraíso do Tocantins e Aurora do Tocantins (MARQUES, 2014, p.66).

Em 1989, iniciou-se a construção da nova capital, e, em 1990, a sede do governo foi deslocada para Palmas, a partir de então, capital do estado do Tocantins. Trata-se de uma capital planejada, assim como a capital do país, Brasília. No art. 13 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição, em 05 de outubro de 1988, registra-se o nascimento do Estado do Tocantins.

Art. 13. É criado o estado do Tocantins, pelo desmembramento da área neste artigo, dando-se sua instalação no quadragésimo sexto dia após a eleição prevista no § 3º, mas não antes de 1º de janeiro de 1989. §1º - O estado do Tocantins integra a Região Norte e limita-se com o estado de Goiás pelas divisas norte dos Municípios de São Miguel do Araguaia, Porangatu, Formoso, Minaçu, Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Campos Belos, conservando a leste, norte e oeste as divisas atuais de Goiás com os estados da Bahia, Piauí, Maranhão, Pará e Mato Grosso. §2º - O poder Executivo designará uma das cidades do estado para sua capital provisória até a aprovação da sede definitiva do governo pela Assembleia Constituinte. §3º - O Governador, o Vice-Governador, os Senadores, os Deputados Federais e os Deputados estaduais serão eleitos, em um único turno, até setenta e cinco dias após a promulgação da Constituição, mas não antes de 15 de novembro de 1988.

Assim, é possível destacar que a construção do estado do Tocantins procurou validar-se na revelação de um passado de desamparo administrativo e de segurança pública, ficando desconhecidas as especialidades da região, desapojada pela aristocracia política. O governo estadual somente tirava proveito dos recursos do norte, sem restituir com políticas públicas, rendas e subsídios imprescindíveis para deliberar sobre questões econômicas e sociais voltadas para a região norte do então estado de Goiás.

Palmas, capital tocantinense, é a cidade que retrata grande acúmulo populacional do estado, com, aproximadamente, 228.332 habitantes. Conforme Teixeira (2009, p.98), a posição geográfica do Estado no Brasil faz fronteira com seis outros estados. Por estar situado em uma região de transição entre o Cerrado, o semiárido do Nordeste e a Floresta Amazônica, transformou a capital Palmas em um lugar de fácil aglomeração de migrantes de diversas origens.

**Figura 2** – Mapa de Palmas/Tocantins – Brasil



**Fonte:** <https://pt.wikipedia.org/wiki/Palmas> (2020).

Na Figura 3, uma vista parcial da cidade de Palmas disponível no Centro de Atendimento ao Turista na Prefeitura Municipal.

**Figura 3** – Vista Parcial da cidade de Palmas



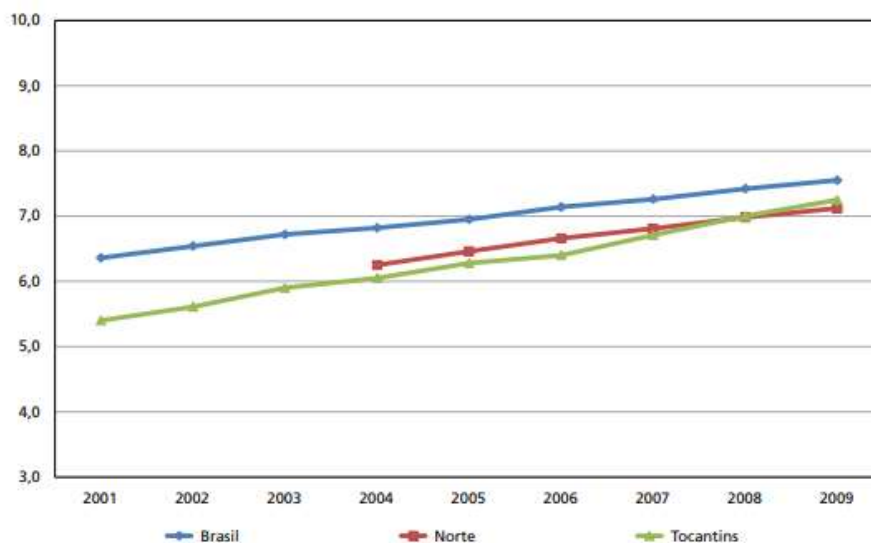
**Fonte:** <https://www.prefeituradepalmas.org/wp-content/uploads/2017/01/palmas-to.jpg> (2020).

Conforme o IPEA (2012), os dados demográficos mais recentes do Tocantins demonstram que o estado dispõe 1.572.866 habitantes. De etnias: brancos (25,5%), negros (4%), pardos (70%), amarelos e indígenas (0,5%). Mais de 25% da população

tocantinense reside nas zonas rurais de seus municípios. Essa percentagem é maior do que o da região Norte (22,1%) e superior à média nacional (15,6%), (p. 9).

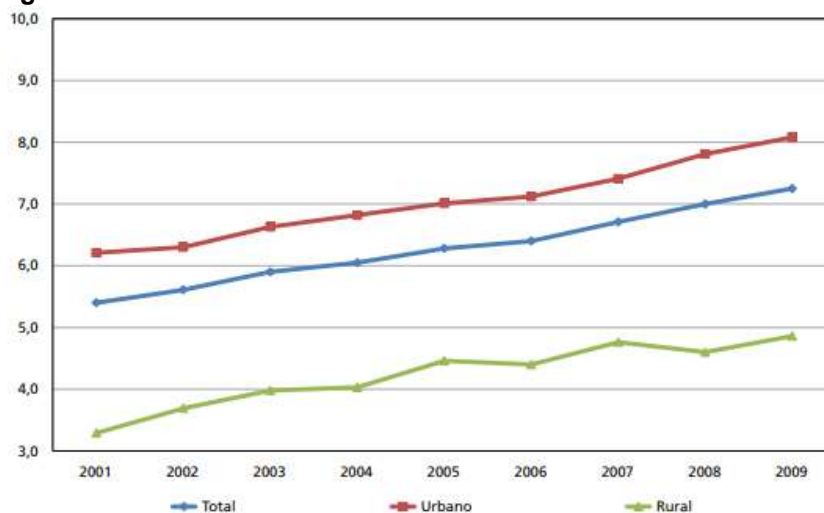
Em relação à média de anos de estudo, a figura 4 apresenta um paralelo entre Brasil – Região Norte e Tocantins e a figura 5, a média de anos de estudos na zona urbana e rural do Estado.

**Figura 4** – Gráfico 21 do IPEA – Média de anos de estudo Brasil/Norte/Tocantins



**Fonte:** [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/situacao\\_social/120307\\_relatorio\\_situacao\\_social\\_to.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/situacao_social/120307_relatorio_situacao_social_to.pdf) (2012, p. 26).

**Figura 5** – Gráfico 22 do IPEA – Média de anos de estudo no Tocantins



**Fonte:** [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/situacao\\_social/120307\\_relatorio\\_situacao\\_social\\_to.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/situacao_social/120307_relatorio_situacao_social_to.pdf) (2012, p. 26).

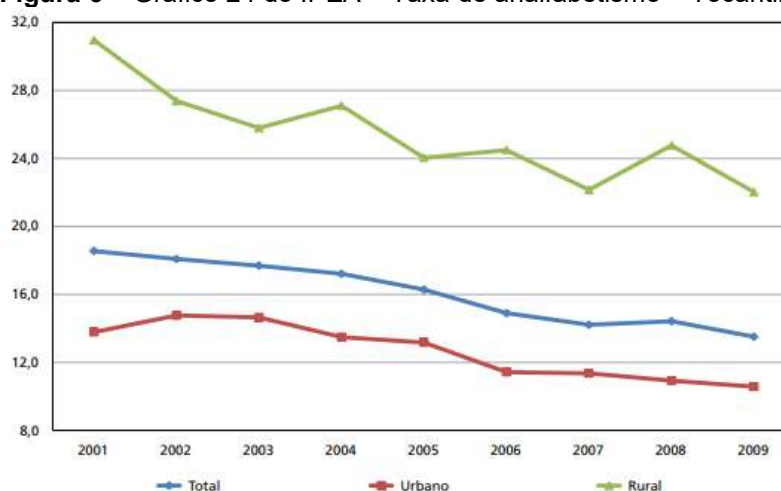
Conforme os gráficos 21 e 22 do IPEA (figuras 4 e 5), o estado do Tocantins

possui escolaridade avaliada pela média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais, inferior que a nacional em todos os anos, de 2004 a 2009, e abaixo que a regional até 2007, vindo excedê-la a contar de 2008. Percebe-se que, no estado, essas estimativas são de 6 e 7,2 anos de estudo. Para a Região, elas são de 6,2 e 7,1 anos e, para o país, de 6,8 e 7,5 anos, simultaneamente. Ainda avaliando o crescimento de ponta a ponta no período, destaca-se que o Tocantins apresentou performance (19,8%) elevada ao nacional (10,7%) e ao nortista (13,9%). Infere-se que os habitantes rurais do Tocantins se encontravam, em 2009, com escolaridade em declínio: 4,9 anos de estudo (IPEA, 2012).

Conforme se observa, quanto ao analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais, Tocantins exibe exemplo pouco favorável que a média nacional e a nortista. Em 2004, 17,2% dos tocantinenses não eram alfabetizados, versus 12,7% dos nortistas e 11,4% dos brasileiros em geral. Em 2009, essa conjuntura de inferioridade continuou: as pessoas não alfabetizadas consistiam 13,5% da população do Tocantins, ao mesmo tempo que, no Norte e no Brasil, eles revelavam 10,5% e 9,7% das pessoas não alfabetizadas (IPEA, 2012, p. 27).

Diante disso, observa-se que a circunstância se acentua ainda mais quando se assinalam os índices alusivos às populações rurais do Tocantins. Apesar da queda ser mais evidente nessas zonas, os níveis permanecem arrepiantes. A taxa de pessoas não alfabetizadas, ou seja, o analfabetismo alterou-se de 31%, em 2001, para 22%, em 2009, conforme figura a seguir.

**Figura 6** – Gráfico 24 do IPEA – Taxa de analfabetismo – Tocantins

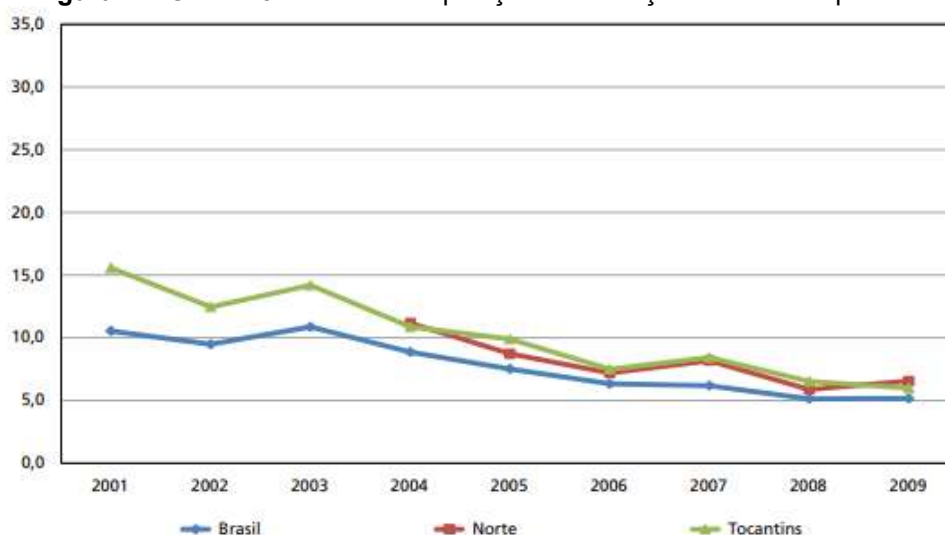


**Fonte:** [https://www.ipea.gov.br/porta1/images/stories/PDFs/situacao\\_social/120307\\_relatorio\\_situacaosocial\\_to.pdf](https://www.ipea.gov.br/porta1/images/stories/PDFs/situacao_social/120307_relatorio_situacaosocial_to.pdf) (2012, p. 28).

Destaca-se, conforme o IPEA (2012, p. 14), as desigualdades de renda média no Tocantins são manifestas. Assim, a incompatibilidade entre as extensões desses apontadores rurais e urbanos alertam que, em 2009, o valor era de R\$ 589,6 nas áreas urbanas e de R\$ 293,4 nas rurais. Conseqüentemente, a economia das zonas urbanas é mais aproveitada como fonte de lucro do que a rural, em relação às demais rendas são, no mínimo, contestadoras para as políticas sociais.

Ressalta-se que, apesar de apresentar melhor performance, em termos do crescimento de renda percebido nos últimos anos, o Tocantins ainda proporciona níveis muito menores ao nacional, sendo que, na zona rural, a ocorrência chega a ser mais arriscada do que os dados sustentam.

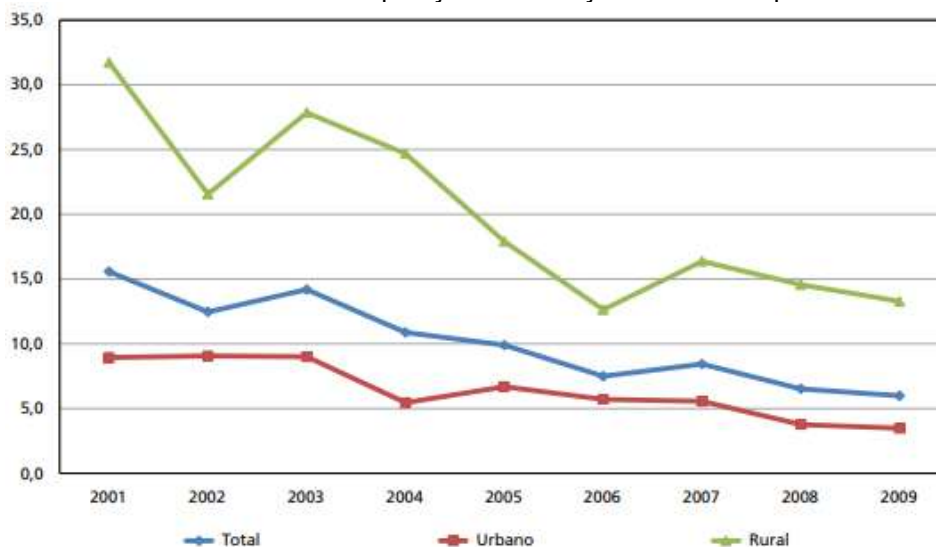
**Figura 7** – Gráfico 9 do IPEA – População em situação de extrema pobreza



**Fonte:** [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/situacao\\_social/120307\\_relatori\\_o\\_situacaosocial\\_to.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/situacao_social/120307_relatori_o_situacaosocial_to.pdf) (2012, p. 16).

Considerando o contexto rural, segundo o IPEA (2012), os indicativos de pobreza extrema do Tocantins (31,7% em 2001 e 13,3% em 2009) evidenciam intenção de queda mais marcante que nas zonas urbanas.

Isso pode ser conferido nas permutas governamentais, que colaboram para atenuar a miséria no campo e para reduzir as desconexões entre as situações de vida das populações que vivem em extrema pobreza, nas áreas rurais e urbanas (p.14), conforme exposto na figura 8 a seguir.

**Figura 8** – Gráfico 10 do IPEA – População em situação de extrema pobreza – Tocantins

**Fonte:** [https://www.ipea.gov.br/porta1/images/stories/PDFs/situacao\\_social/120307\\_relatorio\\_situacaosocial\\_to.pdf](https://www.ipea.gov.br/porta1/images/stories/PDFs/situacao_social/120307_relatorio_situacaosocial_to.pdf) (2012, p. 17).

Conforme Marques (2014, p. 66), o estado do Tocantins, “um filho da mineração”, constituiu-se como “paisagem social no auge dos veios auríferos” da organização de quilombos, dada a imposição das mazelas da escravidão, e se manifesta como “uma das práticas de resistência” que colocava em vigilância toda a população mineradora do norte de Goiás. Em consequência do cenário de crise pela decadência da mineração, a população buscou desenvolver recursos de permanência na região e os quilombos obtiveram conquistas, no sentido de atravessar as agruras em seus modos de organização, mantendo o grupo, ou seja, as comunidades desenvolvidas e conservando seus territórios.

Segundo Apolinário,

[...] diferentes denominações foram dadas a estas comunidades: mocambos, quilombos, comunidades negras rurais e terra de preto. Todavia, o certo é que se referem ao mesmo patrimônio cultural rico, diverso e na sua maioria desconhecido pelo Estado e até mesmo pela sociedade circundante. Foram várias as formas como se constituíram essas comunidades rurais: fazendas que faliram, doações de terras para ex-escravos, compras de terras pelos escravos alforriados, e outras formas de heranças deixadas por senhores e até a Igreja Católica antes e pós-abolição da escravatura. Nos últimos anos, foi detectado um número cada vez mais expressivo de comunidades rurais negras que até os dias atuais lutam para serem reconhecidas como remanescentes de quilombos (2007, p. 128).

As comunidades Quilombolas constituem o patrimônio cultural estadual e apresentam atributos culturais intrínsecos e naturais que as marcam. Conforme a

Fundação Cultural Palmares, até o presente, vinte e cinco comunidades foram tituladas como remanescentes quilombolas no Estado do Tocantins, e estão localizadas de Norte a Sul em diversos municípios. Dentre elas, encontra-se a Comunidade Quilombola Prata, Claro e Ouro Fino e comunidade do Albino, tema central desta pesquisa, que está situada no município de Paranã.

## **1.2 Situando o contexto atual da pesquisa no município de Paranã (TO)**

No contexto da pós-modernidade e do multiculturalismo, a procura incessante por apreender as redes de saberes, que se ampliam e se diferenciam, fragmenta as identidades essencializadas, vivenciando individualidades num contexto de grande carga de informações e fluidez tecnológica. Portanto, exige aliar essa fluidez tecnológica ao contexto de isolamento vivenciado no mundo pela Covid-19, que começou no ano de 2020. Um contexto que desvelou as desigualdades sociais em todo o território brasileiro, evidenciando as situações críticas vividas, sobretudo, em espaços quilombolas.

As famílias quilombolas não têm acesso aos recursos tecnológicos. Possuem poucas condições econômicas, estruturais e vivem distantes dos espaços urbanos, o que acarreta o não acesso à internet. Lugar onde as políticas públicas não chegam. São as famílias que cuidam do seu espaço de manejo da Covid-19, o que reverbera ou acentua cada vez mais a invisibilidade do povo quilombola ainda mais nesse contexto de pandemia. Essa situação leva a refletir as palavras de Saramago – o ensaio sobre a cegueira – o ato de “ver e olhar” – vive-se em períodos de retrocessos e cegueira absoluta, na garantia dos direitos humanos.

No âmbito educacional brasileiro, manifestou-se a carência de organização e de políticas de educação, acerca da exclusão e marginalização das minorias. O mesmo aconteceu na comunidade quilombola Kalunga Mimoso – Albino. As atividades escolares eram realizadas inicialmente pela professora, que planejava as tarefas e eram rodadas em mimeógrafo e entregue aos responsáveis pelo aluno, que se deslocavam até a instituição escolar para a entrega do material. Diante da falta de estrutura da instituição, ausência de material para disponibilizar ao aluno, a professora recorreu à secretária de educação para a confecção do material, que passou a ser enviado em forma de apostilas para os estudantes.



As instituições escolares deixaram de funcionar no modo presencial, fundamentadas e regimentadas nas orientações das secretarias de saúde, que passaram a ditar as regras de advertência ao seu funcionamento. Sucedeu, também, a demissão de professores temporários, estagiários, funcionários de limpeza e alimentação, contratados por empresas terceirizadas. Nesta perspectiva, evidencia-se os impactos negativos da crise sobre os estudantes da rede pública, em específico, os da comunidade Kalunga Mimoso-Albino os quais dependem, majoritariamente, das escolas para exercerem seu direito à educação.

Diferentemente das escolas privadas, a maioria dos alunos da rede pública não dispõe de condições adequadas (computadores, acesso à internet, espaço físico e mobiliário) para a realização de atividades educacionais em casa.

Pesa, ainda, sobre um número expressivo de crianças muito pobres, o impacto na perspectiva alimentar, pois há desvantagem, levando-se em consideração que, concomitante às aulas, a maioria das crianças também ficou sem a alimentação escolar, que, às vezes, só tinha esse espaço como possibilidade de se alimentar.

As realidades cotidianas no presente evidenciam que centenas de milhares de pessoas tornaram-se mais expostas e próximas à morte, ao desemprego e à fome. Em tempos de pandemia pela Covid-19, os mecanismos de controle social e de dominação política concentram-se nas agências e nos dispositivos vinculados à saúde pública, que buscam construir meios de conter os impactos causados pelo vírus.

Esta pesquisa, com base na história oral, fontes oficiais e bibliográficas, também se alicerça na análise da educação, memórias, culturas e narrativas das comunidades quilombolas Kalunga Mimoso-Albino e comunidade Claro, Prata e Ouro Fino. Para tanto, a demanda por compreender as comunidades quilombolas, sem perder de vista as especificidades de cada comunidade, torna este trabalho complexo, pois requer instrumentos metodológicos capazes de captar o objeto em sua natureza e o pensamento do cotidiano nas relações tradicionais e científicas, atrelados à oposição, constituindo o acervo de memórias coletivas.

A nova História Cultural, apresentada por Chartier (1988), possibilita interpretar, em diferentes situações e períodos, como se determinou uma realidade social, como é erguida e refletida, entendendo como se organiza o entendimento do mundo social tal como é.

Para Almeida (2009), os princípios e pressupostos teóricos da História Cultural

permitem a estruturação do saber histórico sobre os seres humanos e coletivos, que significam seu modo de ver o mundo, incorporando múltiplas atuações e *habitus*, pois, ao planejarem, constroem seus modos de vida e, assim, mostram a experiência do vivido e não vivido.

Bourdieu (2007), assevera que o *habitus* é um sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto “estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (p. 191).

A abrangência do processo histórico e cultural da construção destas memórias, na constituição dos quilombos, possibilita perceber o processo de rememoração da história e memória, por meio das lembranças e construção dos sujeitos sociais; o que conduz a pensar a origem da cidade de Paranã (TO), imprescindível para a compreensão do processo histórico dos quilombos.

Conforme Nogueira-Ferro (2009),

Tem-se, na rememoração, a possibilidade de se perceber o presente em diversas perspectivas, ou seja, a partir do passado, como algo a ser explorado. A partir do passado, pode-se entender o presente e prever-se o futuro como resultado das diversas iniciativas e das decisões humanas, mas não é só esta a função da história. O passado vê as inúmeras facetas da história em seu caráter múltiplo de inter-relações, de sucessivas bifurcações na multidimensionalidade que permite a escolha de algumas possibilidades, deixando outras inúmeras para trás. A escola aparece como espaço dessa rememoração, portanto têm-se na escola lembranças que se fixam, nas quais se mantêm raízes (NOGUEIRA-FERRO, 2009, p. 109-110).

Ao aprofundar este estudo, há o propósito de apreender as características da região onde as comunidades quilombolas do município de Paranã se estabelecem. Segundo APA-TO (2012), o reconhecimento das comunidades quilombolas, diante da ação de regulamentar os quilombos no estado do Tocantins, decorre desde 2010, com debates sobre a regularização dos territórios quilombolas.

As comunidades quilombolas, no desejo de buscar sua identidade quilombola, deparam-se em ações reivindicatórias por seu reconhecimento; reportam ao passado, com o propósito de se constituírem, culturalmente, em busca de desenvolver e organizar as comunidades. Nesse sentido, estimula-se que a relevância desse processo de luta deva ser refletida como elemento principal revelador da história e instrumento capaz de conduzir as práticas humanas, sua identidade política e cultural.

### 1.2.1 Paranã (TO): traços, elementos políticos e culturais

A cidade de Paranã está posicionada a 350 km (trezentos e cinquenta quilômetros) de Palmas, na região sul do estado do Tocantins. Tem sua história registrada no final do século XIX, com a vinda dos jesuítas, ordem religiosa que constituía o aldeamento missionário, subindo o Rio Tocantins. Sabe-se que, em 1814, esse arraial foi elevado à categoria de vila com o título de São João da Palma. Conforme a Casa Civil do estado de Goiás (2019), por meio da Lei Provincial de 5 de outubro de 1857, foi promovida à categoria de Cidade, e, devido ao Decreto-Lei nº 8.305, de 31 de dezembro de 1943 (C.O. de 31-12-1943 e D.O. de 09-11-1944), recebeu o nome de Paranã (BEZERRA, 2005).

**Figura 9** – Localização geográfica da cidade de Paranã (TO)



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Paran%C3%A3> (2020)

Conforme Bezerra (2005, p. 26), a topografia da região é 5% montanhosa, 30% ondulada e 65% plana; a “hidrografia é constituída pelos rios Paranã e Palma, Paranatinga, Maranhão e Tocantins”. Ressalta-se, segundo Bezerra (2005), que Paranã constitui uma das cidades mais antigas do Estado do Tocantins, uma cidade

beneficiada pelas águas, distribuída nas junções dos rios Paranã e Palma que auferem o nome de Pontal (Anexo B).

No intuito de construir uma possível interação entre a história e memória, apresentam-se signos que evidenciam o lugar mediado pela iconografia, pois as imagens revelam muitas informações.

Todas as imagens, em todo o caso, tem sua razão de ser, exprimem e comunicam sentidos, estão carregadas de valores simbólicos, cumprem funções religiosas, políticas ou ideológicas, prestam-se a usos pedagógicos e mesmo mágicos. Isso quer dizer que participam plenamente do funcionamento e da reprodução das sociedades presentes e passadas. Em todos os aspectos, elas pertencem ao território de 'caça' do historiador (SCHMITT, 2007, p. 11).

Por meio da fotografia/imagem é possível, ao leitor, buscar elementos pela imaginação que possibilitem entender a realidade apresentada pela pesquisa, que estão carregados de valores simbólicos. A iconografia será a responsável pela reconstituição dos elementos visíveis que compõem a fotografia, dentro desta imagem. Para Michel Pollak (1992), existe um movimento, na criação das identidades, em meio aos sentidos que constituem os acontecimentos, vivenciados pelos sujeitos e do lugar, que reportam à questão das territorialidades. Nesse contexto, destaca-se a importância de situar os quilombos no município de Paranã (TO).

A comunidade quilombola do Kalunga Mimoso – Albino fica distante da cidade de Paranã 110 km (cento e dez quilômetros), popularmente conhecida como Kalunga do Albino. Ocupa uma área de 14.366 hectares (quatorze mil trezentos e sessenta e seis hectares), e está em processo de regularização fundiária. Sua população é de 150 habitantes aproximadamente; vinte e nove (29) famílias. O uso da água para atender suas necessidades é artesanal, provido pelo Rio Paranã, córregos e riachos (CARVALHO, 2016).

As Comunidades Quilombolas do Claro, Prata, e Ouro Fino integram um só território (com nomes distintos), com localização ao sul do Município de Paranã, próximo do distrito de Campo Alegre. Aproxima-se, ao norte, do córrego Sucuri e, ao sul, o ribeirão do Prata faz divisa com o Município de Cavalcante, estado de Goiás. Essas comunidades constituíram-se como remanescentes de quilombo em março de 2014, e já se acham em demanda de normatização das terras, iniciado pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), tendo mais ou menos 400 habitantes; constituída de noventa e três (93) famílias (CARVALHO, 2016).

Em todas essas comunidades ainda não há rede de energia elétrica e saneamento básico; apesar de existir um projeto de extensão para captar dados cadastrais das famílias a serem beneficiadas pelo programa Luz para Todos, estes encaminhados ao Ministério de Minas e Energia. As comunidades apresentadas estão localizadas na região sul do estado, conforme apresentado na figura a seguir.

**Figura 10** – Região Sul do estado de Tocantins: comunidades Claro, Prata e Ouro Fino



**Fonte:** Coepto – Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Tocantins.

### 1.2.2 O Município de Paranã (TO)

Como apontado na Figura 9, o município de Paranã situa-se no extremo sudeste do Estado do Tocantins, entre os rios Palma e Paranã, que desaguam no rio Maranhão que, por sua vez, desagua no rio Tocantins. O município está distante, aproximadamente, 350 km de Palmas, capital do estado.

Paraná, cidade caracterizada pelos belos rios, no passado, constituiu-se como sede da Comarca do Norte e desenvolveu papel importante como polo, na luta separatista do Norte de Goiás. Um lugar de valor inestimável pouco desenvolvido em razão do descaso, da pouca visibilidade, da ausência de uma política de conservação do patrimônio material e imaterial acumulada ao longo dos séculos.

Não há registro escrito de como foi formada a população paranãense e não se sabe de onde e quando se veio para essa região. Talvez seja mais fácil ir pela perspectiva colonialista. Conhecer a história dos antepassados requer pensar que é

impossível falar de uma história única, sem falar sobre o poder. Quando se reflete sobre as estruturas de poder do mundo e como as histórias são definidas, a forma como foram contadas, ou seja, quem as conta, nota-se que tudo depende do poder.

Poder é a habilidade de não só contar a história da perspectiva de quem escreve ou relata. Ele se cria na forma de fazer a história definitiva daquele que a escreve. Neste sentido, uma história contada pelo viés do colonizador seria diferente da história que começasse com o narrar do colonizado.

Reconhecer essas fragilidades são formas de restituir as humanidades negadas. Esse não lugar constituidor de reflexões, requer perceber o lugar social, uma vez que o modelo valorizado de narrar a história é o do branco, de quem detém o poder. Pensar novas epistemologias, discutir as relações de poder e romper com a visão única. Não é imposição. É buscar por coexistência, permitindo pensar a construção identitária por outras lentes e geografias.

Trazer à memória a lembrança pura da cidade constitui-se como momento único e singular. Uma rede de recordações automáticas e longínquas, mas atacadas pelos pontos de um automatismo que se desencadeia na ramificação do passado, que se afilia em torno da memória que vivenciaram, ouviram e reproduziram as histórias e experiências de um dado momento histórico que era presente, mas que logo se tornou passado. Infere-se que tal passado é vivido e não está apático quanto ao presente. Diante das argumentações anteriores, o passado vivenciado nas lembranças enumera-se como um elemento formativo do presente e converte-se, no presente, um elemento importante na formação da construção de identidades.

A história local permite apreender o passado e presente nos vários lugares de memória, ou seja, nas manifestações culturais, nas suas representações, valores e tradições. Essas manifestações permeiam o universo da memória. Nesse caso, permitem que parta da memória individual e coletiva, de modo a determinar vínculos, no intuito de preservar o que ainda se tem do passado para enfrentar as incertezas do presente e futuro.

Quando se traz à memória a simples imagem de uma das ruas principais do centro da cidade de Paranã (TO), por exemplo (conforme figura 11), elencam-se outras memórias. A rua aqui apresentada, tem um prédio na esquina, onde funciona o posto de saúde que fica de frente para o coreto da praça. Esta foto apresentada relaciona-se aos significados de como estas ruas se mostram e tornam-se signos.

Neste aspecto, a foto parece sugerir que os significados atribuídos expressam o mundo pela forma como as pessoas se lembram delas, e, assim, criam-se memórias individuais e coletivas.

**Figura 11** – Rua Central da cidade de Paranã (TO)



**Fonte:** Acervo Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, julho de 2012.

A cidade Paranã contém ruas de grandes dimensões e bem estruturadas, (conforme observado na foto acima) casas coloridas e alegres, com árvores nas calçadas, bancos de madeira ou de cimento, além de espaço de passagem, que é, também, um espaço de permanência da sociedade que costuma descansar e observar seu movimento vivido e experienciado, de modos diversos, com seus traços urbanos. A fotografia exibida dá mostras disso. Recorre-se à fotografia como sendo um recorte do real,

[...], um corte no fluxo do tempo real, o congelamento de um instante separado da sucessão dos acontecimentos [...], ela é um fragmento escolhido pelo fotógrafo pela seleção do tema, dos sujeitos, do entorno, do enquadramento, do sentido, da luminosidade, da forma etc. [...], transforma o tridimensional em bidimensional, reduz a gama das cores e simula a profundidade do campo de visão (MONTEIRO, 2006, p. 12).

A fotografia, como recorte do real, possibilita acessar lembranças que constituem memórias, dados que instigam a reflexão sobre a realidade apresentada em tempo real, vivenciada de forma individual, e que, a partir disso, cria uma identidade coletiva, uma memória coletiva.

Se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse começada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias (HALBWACHS, 1990, p. 25).

Assim, as memórias individual e coletiva juntam-se, e a memória do grupo define o que é memorável e como será lembrado sob a conduta do passado agir no presente sobre a memória do outro. As memórias permitem a construção do real baseado em imagens como representação para apreender os significados esboçados pelas imagens, suas formas de produção e de mediação de sentido, de modo a contextualizá-la histórica e culturalmente:

Diante do exposto, pensa-se:

[...] na inscrição da fotografia, no contexto da modernidade, como um recurso técnico capaz de “evidenciar” a realidade e como uma forma de comprovação de sua existência. A ciência e seus atributos de objetividade e comprobabilidade encontram na fotografia uma importante aliada [...] (TITTONI, 2009, p.7).

Busca-se esse meio para oferecer uma breve história da cidade de Paranã, pensando na fotografia como instrumento da memória que permite congrega dados provenientes de várias fontes em torno de uma temática como criadora de símbolos. Além disso, um instrumento capaz de se transformar em memória viva de tempos passados ou presentes que constituem princípios constituintes do patrimônio.

Entende-se como patrimônio todos os bens, materiais e imateriais, naturais ou arquitetados que uma pessoa ou um povo ou comunidade conserva ou se propõe a conservar. Nesta perspectiva, patrimônio cultural pode ser interpretado como totalidade de bens, de natureza material e/ou imaterial, que preserva a identidade, a atuação e a memória dos distintos círculos sociais. Esses símbolos constituem a identidade de uma nação unificada ao passado nacional.

Esses bens constituem um tipo especial de propriedade: a eles, se atribui a capacidade de evocar o passado e, desse modo, estabelecer uma ligação entre passado, presente e futuro. Em outras palavras, eles garantem a continuidade da nação no tempo (GONÇALVES, 1988, p. 267).

A identidade, nesse contexto, deixa de ser fundamentada em algo imutável, recusando as predicções determinantes, para ser arquitetada por meio das transformações construídas pelos sentidos dados à memória. Assim, o passado é comparado ao futuro, é evocado e reconstruído por meio das lembranças, recordações obtidas e preservadas pela memória coletiva.

A construção da memória coletiva emerge de algo já vivenciado pelos grupos, o que a constitui em um processo dinâmico, por trazer as recordações mais simbólicas a cada partícipe do grupo, ao impactar a sua afetividade. A memória pode propiciar



sensibilização nas pessoas para a importância de valorização e preservação do patrimônio, a fim de que os acervos sejam conservados, preservados e entendidos como elementos importantes capazes de traduzir modos de criar, fazer e viver.

Ao longo do tempo, construíram-se casas seguindo o estilo arquitetônico atribuído a Teotônio Segurado<sup>4</sup>. Ressalta-se que as casas que compõem o centro da cidade apresentam-se, hoje, como patrimônio histórico cultural material e/ou imaterial. O inventário de ilustrações a seguir mostra a cidade, as principais casas e, igualmente, o contexto histórico que explica e informa as opções estéticas do lugar. Conhecer, historicamente, os estilos e usar esse conhecimento para 'ler' esses casarios que formam a paisagem da cidade é um dos instrumentos que permite entender o local onde se vive ou se viveu.

Além da questão identitária, o processo de recobrimento da memória induz à ação do reconhecimento do patrimônio, e este à sua valorização, propiciando significados ao conjunto de bens culturais associados ao passado. O patrimônio não se compõe apenas de aspectos tradicionais da cultura, passíveis de serem preservados, mas também por criações motivadas pelos processos de construção de conhecimento dos indivíduos e pelas trocas culturais. Tal processo de construção torna-se fundamental, no que diz respeito à cidade de Paranã (TO), cidade que revela sua história urbana de quase 164 anos.

É como rememorar o poema da professora Magda Suely Pereira Costa, "Arraias e suas origens primeiras no entrelaçar do passado e o presente", cujas estrofes citadas a seguir, traz à memória a cidade de Arraias. Esta pesquisadora pede licença para remeter estes versos à cidade de Paranã. Se o texto literário é atemporal, ele também pode ser lido a partir de onde se vive. Assim, os versos da poetisa permitem, pela memória, revisitar a história de Paranã.

---

<sup>4</sup> Joaquim Teotônio Segurado, português de nascimento porém radicado em nosso país e apaixonado pelo Brasil Central. Foi advogado, escritor, ouvidor, comendador, corregedor, desembargador, deputado e governador. Nascido em Moura, Portugal, no ano de 1775, iniciou sua vida pública em São João Del Rei, Minas Gerais. Foi nomeado desembargador da relação do Rio de Janeiro em 1805. Já em 1808, foi nomeado desembargador da comarca de Goiás. [...]. No ano de 1809, o Príncipe Regente dividiu a capitania em duas comarcas. Permaneceu a Comarca do Sul com Vila Boa e a Comarca do Norte, ou Comarca de São João de Duas Barras, com os arraiais de Natividade, Porto Real, Conceição, Arraias, São Felix, Cavalcante, Flores e Traíras. Determinou ainda o referido Príncipe que a nova comarca seria dirigida pelo ouvidor Joaquim Teotônio Segurado. Em 1815, instalou a Vila de São João de Palma (hoje Paranã, TO) para ser a sede. Teotônio Segurado lutou pela independência da Comarca do Norte da Capitania de Goiás e conseguiu por intermédio de Dom João VI, estatuto de capitania para ela. Disponível em: [http://fotostrada.com.br/2014/04/07/teotonio\\_segurado\\_e\\_a\\_comarca\\_do\\_norte/](http://fotostrada.com.br/2014/04/07/teotonio_segurado_e_a_comarca_do_norte/). Acesso em: 12 dez. 2018.

Pensar numa cidade com duzentos e sessenta anos ... anos é ter a clareza de suas incontáveis histórias ... sua gente seus costumes.  
 Arraias das histórias de seus escravos primeiros, com seus contos, gemidos, labutas e saudades das terras distantes.  
 Escravos negros, com seu suor, suas lágrimas, suas dores, suas obras, subiram e desceram morros construindo cerca de pedras para demarcar terras, estabelecer limites...  
 Escravos negros, com suas rendas, suas cantigas. Suas artes gravadas de culturas longínquas a registrar sua existência ...  
 Negros, que lembram seus senhores, seus chicotes, seus mandos, seus preconceitos, seus poderes...  
 E o tempo foi passando e a mistura étnica se fazendo...  
 Hoje todos somos caboclos, sangue azul e vermelho, e parentes, descendentes de brancos, negros e índios...  
 Histórias de ruas...  
 Ruas estreitas de suas casas grudadas, que nenhum cochicho ficava despercebido. Falava aqui ou na calada da noite, e todos no outro dia de tudo já sabiam ...  
 Casas...  
 De várias cores, umas com artes, outras sem fachadas,  
 Umas com largos portais, outras sem soleiras, de palha e pau-a-pique, umas com telhas de barro e piso de ladrilhos...  
 Casas...  
 Que seguiam as ruas.  
 Parecendo um trem de ferro, seguindo a estrada do Sertão.  
 Duzentos e sessenta anos se passaram, e já não.  
 Somos negros escravos... Somos apenas caboclos trabalhadores explorados.  
 Escravos de outros donos...  
 As casas agora...  
 São poucos emendadas, o espaçamento, O som da TV do som do CD já não permitem ouvir qualquer conversa, muito menos o cochicho o gemido do vizinho...  
 As ruas continuam...  
 Tortuosas, não mais de areia, pedras e chão duro. Mas, bonitas... De cimento, blocos ou asfalto.  
 Ruas de muitas histórias, paisagens, casas, pessoas que mudaram...  
 Era preciso...  
 É muito gostoso lembrar de tempos de alegrias. Reconstruir as histórias mal contadas e não repetir os erros do passado.  
 Elas são marcas que ainda dialogam com o passado com presente, o tradicional com a modernidade, numa constante busca de compreender e viver o presente sem matar o passado (COSTA, p. 23-24, 2004).

Grandes eventos são apregoados pela voz da poetisa, como na citação anterior; “Arraias e suas origens primeiras no entrelaçar do passado e o presente”, não é tão-somente o expor ou a exposição dos fatos, mas uma forma de dar existência ao ato que narra. Esse narrar traduz em constante reelaboração de um fato experienciado, vivenciado, refeito pela capacidade de trazer a memória, esse recriar a partir do caminho percorrido por quem escreve e também por aquele que lê.

As casas eram construídas uma ao lado da outra como se fossem geminadas. Ruas largas, em conformidade com a estrutura dos terrenos e da topografia do lugar;

algumas das ruas do centro eram cobertas com paralelepípedos, com pouca iluminação, rua das procissões e do sagrado. As casas com seus telhados, com rápido escoamento da água da chuva, apresentavam quintais com laranjeiras, coqueiros, cajueiros, mangueirais, bananeiras, figueiras e outras árvores frutíferas.

**Figura 12** – As casas do Centro histórico de Paranã(TO) – edificações do século XIX<sup>5</sup>



Fonte: <http://www.cidadesdomeubrasil.com.br/To/Paraná>. s/d (2020)

A foto a seguir demonstra a cidade ao longo do tempo. Um registro de grande relevância para a compreensão desse espaço simbólico, enquanto lugar de memórias e de construções identitárias.

**Figura 13** – Casa central - Município de Paranã(TO)



Fonte: Maria Edimaci T. B. Leite, julho de 2012.

---

<sup>5</sup> O traçado arquitetônico em que outros não têm, pois encontramos os casarios, casas emendadas, mas não tem o traçado e nem o espaço de avenida que tem Paranã, e se sabe que isso é atribuído a Teotônio Segurado. As ruas do centro histórico são largas com alinhamento uniforme, sem curvas e sem becos, conforme a determinação do autor do plano urbanístico.

Diante desse lugar de memórias, conectar a história da cidade é dar uma nova roupagem ao que está desaparecendo. É atribuir significado histórico que recai nas informações sobre os processos constitutivos, que requerem e consentem que o passado interaja com o presente, transmitindo conhecimento e aperfeiçoando a identidade de um povo. Na figura a seguir, a Igreja São João Batista, feita de adobes.

**Figura 14** – Igreja São João Batista<sup>6</sup> - Município de Paranã(TO)



**Fonte:** Maria Edimaci T. B. Leite, julho de 2012.

A igreja foi disposta no alto do morro, erguida à maneira tradicional, em frente à praça central, próxima à Prefeitura Municipal, Fórum e Posto de Saúde. Trata-se de uma obra recente, pois sua construção teve início na década de 1950, após a demolição da Igreja anterior. Seu aprimoramento veio a acontecer já no início dos anos 1980. A nova igreja não resgatou a arquitetura da igreja anterior.

Esses bens culturais constituem como registro (físico ou não) de elementos da realidade (cultural ou natural), passada ou presente, sendo capaz de traduzir seus modos de criar fazer e viver.

---

<sup>6</sup> A igreja, que foi capela mor de um templo que os jesuítas erigiram no século XVIII, consagrado a São Félix de Cantalício, perdeu o nome deste santo para tomar a invocação de São João Batista. A instalação da vila ocorreu em 27 de outubro de 1815. Foi elevada à cidade pela lei provincial de 5 de outubro de 1857. A sua igreja é feita de adobes e foi construída à custa dos fiéis (OLIVEIRA, 2015, p.73 apud AZEVEDO, 1910).

**Figura 15** – Praça da Matriz - Município de Paranã(TO)



**Fonte:** Maria Edimaci T. B. Leite, julho de 2012.

No meio da praça fica o Coreto, construção nova. Na infância e adolescência desta pesquisadora, havia apenas bancos onde as pessoas se sentavam para saborear picolés, sorvetes, apreciar o espaço e *colocar as conversas em dia*.

A urbanização atual, onde se situam as casas e a igreja, constitui o centro da cidade junto à prefeitura municipal. Nessa área foram construídas as primeiras casas e igreja, além de um prédio construído em 1904, onde funcionou, por muito tempo, a cadeia pública, a intendência Municipal e depois a prefeitura. Destaca-se, ainda, que Paranã(TO) conserva parte de suas características arquitetônicas reestruturada, nos dias atuais, para servir de sede da Casa da Cultura. Daí em diante, o processo de crescimento da cidade acelerou-se, e as casas foram se expandindo sem qualquer cuidado com preservação da memória arquitetônica.

Compreender essa historicidade é compreendê-la, também, enquanto valiosa fonte histórica. É conceber que as construções não são escolhidas de forma aleatórias, pois integram formas específicas, momentâneas e determinantes, resultantes de intenções e de escolhas.

Conforme Portal do Tocantins (s/d), a economia da cidade girava em torno da pecuária e do comércio, sendo que a agricultura era fonte de subsistência. Já o comércio de Paranã atingiu o ápice com o comércio fluvial, por meio dos barcos conduzidos por forças humanas, mas entrou em decadência, e o que lhe restou foi a criação de gados como principal atividade econômica.

Paraná (TO) é apontada como uma das cidades históricas rica em acervo

material e imaterial. A cidade encanta por seus diversos atrativos turísticos: rios com fontes de águas termais localizados, aproximadamente, a 42 quilômetros da cidade; a Serra da Traíra (ponto mais alto do Estado), com o povoado dos Calungas; cachoeira do engenho Il e, também, com as apresentações de danças típicas, como a Sussa, por exemplo.

### **1.2.3 Aspectos culturais da cidade de Paranã (TO)**

Ao pensar sobre os aspectos culturais de um povo, provoca-se tanto o pesquisador quanto o leitor para refletir sobre cultura e cultura popular, que remetem à necessidade de manter viva a história da construção ou da criação da cultura dessa gente. Tem-se o intuito de preservar a memória, respeitando as raízes culturais do povo. Como já mencionado, intenta-se trazer à tona a reflexão sobre a importância das raízes culturais de Paranã, no sentido da afirmação da identidade e pertinência, no sentido de [...] “compreender a cultura como um processo de criação de significados que oferecem sentido ao modo de vida das sociedades humanas” (VECHIATTI, 2004, p. 94).

Conforme Leite (2015), há vários entendimentos sobre o termo cultura. A filosofia, que a estuda, ressalta o que vem a ser a palavra cultura e aponta uma variedade de sentidos relativos aos modos de agir e pensar, que se correlacionam aos modelos comportamentais na sociedade. Entende o termo cultura como o aperfeiçoamento de normas, conhecimentos, sendo uma manifestação de aprendizados angariados, produtos da imposição de conservação ou manutenção do progresso. É, por fim, o conhecimento adquirido no coletivo dos grupos, em processos de mediação com o meio, que define suas condutas. O ser humano produz a cultura para saciar as suas necessidades. Apropria-se dela, domina-a e, ao transformá-la, deixa de ser um bem consumido para sua necessidade e privilégio de alguns.

Leite (2015) compreende que cultura é a consequência do viver cotidiano do ser humano com o grupo, estabelecendo ações de gerenciamento social. Ainda para a estudiosa “a ideia de cultura associada à categoria popular produz desarmonia entre a cultura popular e a cultura da elite” (p. 94). Ao pensar a associação entre ambas, depreende-se que a cultura popular se funda em modos de viver, elementos expressivos e tributários de estimas triviais ao povo, no modo de agir e atuar. Ela

constitui valores em uma multiplicidade de aprendizados impulsionadores e em suas relações indicativas reveladoras de incompatibilidades.

A história dominante tem atestado um lugar elevado para os heróis e ignorado, em determinadas situações, os demais sujeitos que, de fato, participaram da história. A expectativa da cultura dominante é de desclassificar as experiências dos grupos populares vivenciadas no passado e, dessa forma, afirmar seu caráter hegemônico.

Segundo Oliveira (2011 p.112), cultura popular abrangida como expressão cultural, preserva, recupera e incorpora elementos cujo conteúdo é essencialmente popular, fortalecendo a consciência de classe e a organização popular. “A cultura passa a ser alvo de julgamentos quando nega a afirmação do ser humano no processo histórico de sua construção e se torna alienante. Alienação cultural que se efetiva em relações de desigualdades e de poder” (idem, p.113). Desse modo, a cultura dominante comparece como “saber de si e do real” e a cultura dominada como “não - saber”.

A cultura popular envolve significações, movimentando as condições vivenciadas singulares, demonstrando sua riqueza na forma de lidar com as tradições e a competência de se ajustar com as diversas culturas.

Nesse aspecto, as festas populares, como a do padroeiro da cidade São João Batista, a folia de Reis, a festa do Divino Espírito Santo, a procissão dos navegantes e a Sussa, no município de Paranã (TO), relacionam-se ao lazer, às manifestações da cultura popular, aos momentos de socialização e de sentimento de pertencimento ao lugar, além de atrativo turístico, época em que há grande mobilização da economia na cidade.

Essas cerimônias dos festejos de São João Batista e do Divino Espírito Santo são tradições consideradas mais antigas da cidade, assim como a procissão fluvial, atividade culminante da festa do Divino Espírito Santo. Esses festejos constituem as principais celebrações religiosas da cidade. Segundo a tradição oral, a procissão fluvial passou a fazer parte dessas celebrações na década de 1980. Deu-se devido às grandes enchentes que ocorriam na cidade, sendo que estas manifestações da cultura fazem parte de seu patrimônio cultural.



**Figura 16** – Folia do Divino - Município de Paranã(TO)



**Fonte:** Acervo da Casa da Cultura, dezembro de 2019.

**Figura 17** – Procissão Fluvial - Município de Paranã(TO)



**Fonte:** <https://central.to.gov.br/image/126149?w=753&h=465>

**Figura 18** – Programação da Festa do Divino - Município de Paranã(TO)



**Fonte:** <http://www.cidadesdomeubrasil.com.br/To/Paraná>, s/d.



A procissão fluvial acontece dia 25 de junho, na finalização da festa do São João Batista e Divino Espírito Santo, cujo trajeto se dá pelas águas do rio Palmas e chegada no rio Paranã, feito em canoas de madeira enfeitada com flores e balões coloridos, movidas por braços humanos. Dentro das canoas ficam as pessoas segurando os andores com as imagens. Os remos são enfeitados com cores vivas e muitos balões. As canoas saem do rio Palmas posto de São Luiz e adentram o rio Paranã, em direção ao porto do Espírito Santo, onde grande quantidade de devotos as esperam, para seguir em terra na rua principal em procissão com cânticos do festejo, ao adentrar metade da rua os sinos da igreja começam a baterem até a chegada na igreja, fazem os agradecimentos e finalizam com as bênçãos dos padres. É importante mencionar que navegam na parte onde os rios se encontram chamado de portal como demonstrado na figura a seguir.

**Figura 19** – Procissão Fluvial - Município de Paranã(TO)



**Fonte:** Foto de Thiago Sá. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/procissao-fluvial-e-atrativo-turistico-em-festa-religiosa/63r8xdk7sb12>, 2010.

As festas caracterizam-se como produção social que geram diversas lembranças em distintas dimensões da vida-material, espiritual, política, econômica e simbólica, constituindo-se, pois, como espaços de territorialidades. No entrecruzamento dessas dimensões, podem ser percebidas algumas formas de apropriação do espaço, tais como as diversas maneiras de produção material, no momento das festividades. Comemora-se, ao longo da história da humanidade, como um momento de fantasias, o tempo das abstrações e liberdades e atuações primaveris realizadas.

O momento festivo tem sido celebrado ao longo da história dos homens como um tempo de utopias, ou seja, tempo de fantasias e liberdades, de ações

vivazes, mas também de frustrações, revanches e reivindicações de vários grupos. Está presente em toda a história da humanidade, pela amplitude que o termo atinge e diversidade de tipos de manifestações festivas (OLIVEIRA 2012, p. 82).

O mesmo princípio se repete na Dança da Sussa, ali na cidade, o que tem possibilitado algumas ressignificações de identidades e de lutas. A igreja e a população vêm reconstruindo a tradição como forma de resistência da identidade local e de afirmação das identidades, como modos de vida próprios daquelas populações. São manifestações expressas nos modos de produzir e reproduzir a vida. São, portanto, consideradas como movimento emancipatório do território e da cultura.

#### 1.2.4 A Dança da Sussa em Paranã (TO)

A questão central dessa tradição é ressaltar as representações sociais das mulheres dançarinas da Sussa, no momento em que desenvolvem estratégias indispensáveis à vida social, na luta por direitos civis, direitos humanos, igualdade e respeito. Analisa-se, aqui, os sentidos atribuídos às práticas populares, nas memórias das mulheres dançarinas da Sussa. A dança apresenta-se como espaço social privilegiado de convivência, no qual se estabelecem os vínculos em busca de identidades.

**Figura 20** – Sussa – O Rei do tambor (como se intitula o entrevistado)



Fonte: Maria Edimaci T. B. Leite, julho de 2016.

Na foto (Figura 20), encontram-se o rei do tambor e o caixeiro, principais atores da Sussa, com seus instrumentos de fabricação artesanal. Eles cantam seus “discantos” como costumam falar. Enquanto isso, os dançarinos movem-se de forma agitada, integrando-se aos sons dos instrumentos de percussão.

A forma como se dança é coletiva e ao ar livre. Em um ritmo agitado e divertido, a Sussa é dançada em roda imaginária. É entendida, na cidade de Paranã (TO), como manifestação autônoma e acontece também fora dos períodos das festas religiosas. Não é originária apenas da prática da folia. Ela ocorre em contextos sociais diversos, tais como festas de casamento, aniversários e em outras apresentações de naturezas culturais. É executada ao som de tambor e caixa, instrumentos feitos de madeira, de forma cilíndrica e revestido com couro de animal em uma de suas pontas, dando intensidade ao som. Observa-se na fala das entrevistadas que a Sussa sempre esteve presente nas atividades culturais da cidade.

Sempre houve, agora que não estou vendo mais. Nós já dançamos demais aqui nas feiras quando vinha o reinado para a feira, a recepção era na feira, nós já chegávamos e dançávamos (CLEÓPATRA, 2018).

Sim, chamava, eu ia para dançar (DALILA, 2018).

Sempre (BINAH, 2018).

Sim (NIARA 2018).

Sim, tem épocas (SHENA, 2018).

Tudo aniversário da cidade eu ia fazia a festa lá até não querer mais (REI DO TAMBOR, 2018).

Essa dança não possibilita o contato corporal entre os participantes. Os movimentos vivenciados são mais ou menos parecidos, e, ao mesmo tempo, percebe-se uma variação pessoal, imbuída de expressão corporal. O “discanto”, como intitulam a “música”, refere-se à questão de resposta aos versos. É, em sua maioria, criado no momento, ali e de improviso, ou são melodias cantadas. As músicas que já fazem parte do repertório iniciam-se com o guia cantando. Em seguida, outros participantes cantam a resposta. “A música a gente mesmo faz, vai surgindo, eu tenho dois “discantos” que eu tirei pra cantar a Sussa” (REI DO TAMBOR, 2018).

Ao ser perguntado: “O senhor pode cantar?”. Ele respondeu: “Eu canto um é porque eu deito cedo, eu deito, é cedo, quando é 8 horas, eu tô é deitado, aí eu criei o ‘discanto’”. Imediatamente, dispõe de seus cantos:

Eu gosto da noite sem lua, ora meu boi iaiá, o sol entra e escurece, ora meu boi iaiá, eu sou o rê do tambor, ora meu boi iaiá, todo mundo me conhece, ora meu boi iaiá – Esse foi eu mesmo que projetei, cabeça minha mesmo, eu

gosto de deitar cedo, aí já pus, pra mode eu cantar pra todo mundo entender.

Católico não vai na igreja, oiei sabiá, e o crente vai todo dia, oiei sabiá. Eu dei minha alma pra Deus, oiei sabiá, e adoro a idelotria oiei sabiá (REI DO TAMBOR, 2018).

Essas duas músicas são composições, segundo ele, “Foi composição minha mesmo” (REI DO TAMBOR, 2018).

Observa-se que a prática do “discanto” objetiva descontraír. Mas, no sentido literal, também visa estabelecer relações mediadoras, pois desenvolve fortes laços de relações sociais, contribuindo para preservar a cultura e, ainda, ampliar o teor cultural da prática artística. Torna-se, assim, de importância histórica na cultura popular local e brasileira, permitindo circular saberes, sentidos e continuidade da tradição.

A disposição do cantar associa-se ao hábito de repassar conhecimentos à geração mais nova, no intuito de manter ou recuperar a tradição. Por conseguinte, a memória se manifesta almejando obter a afinidade do ouvinte, como uma forma de guardar e arquivar-se no tempo, defendendo-o do processo de abandono da memória. A história e a memória, numa relação mútua, são apoios das identificações singulares e grupais.

#### 1.2.4.1 Sujeitos da Sussa

Sujeito não é apenas invenção de decisões sociais nem produtor independente, pois as representações são sempre constituições contextualizadas e resultado das condições em que nascem e circulam. Quando se perguntou à respeito de se sentirem a “menina da saia verde”, letra de um dos “discantos” – “menina da sai verde, quem deu a saia fui eu, porque não dei a blusa, pegou a saia e vendeu”, as entrevistadas afirmam:

Sim, sinto a menina da saia verde (CLEÓPATRA, 2018).

É, bonito é, eu sinto, eu danço, eu dançava e dançava bem com a garrafa na cabeça (kkkk) (DALILA, 2018).

kkkkkk uai, sim (BINAH, 2018).

Sim (NIARA, 2018).

Essas dançarinas compreendem a Sussa como estratégia de empoderamento, de superação das determinações sociais às quais eram submetidas, na perspectiva de exercer sua cidadania. Aspectos fundantes na constituição da identidade, particular ou grupal, uma espécie de pertencimento que se entrelaçam na cultura local. Em um segundo momento, foi entrevistado um dos responsáveis pela Sussa, com a idade de

83 anos, que se intitula como o rei do tambor, conforme a letra da música: “Eu gosto da noite sem lua, ora meu boi iaiá, o sol entra e escurece, ora meu boi iaiá, eu sou o rê do tambor, ora meu boi iaiá, todo mundo me conhece, ora meu boi iaiá” (REI DO TAMBOR, 2018).

Essa diversidade tem sentido no modo como percebem e vivem a dança da Sussa. Para o rei do tambor, sua participação na dança, como aquele que a idealizou, é importante, essencial e fundamental, pois possibilita o resgate, a troca de saberes, o que a torna um ponto de encontro entre amigos para reunir, conversar e dançar. Pensando dessa maneira, Gonçalves (2011) afirma que as ações que se espera do idoso, nesse argumento, se imprime no apego no que concerne a seu reconhecimento na sociedade, o que se converte em admiração e, conseqüentemente, transforma sua autoconfiança.

Nesse caminho, pode-se afirmar que, para o rei do tambor, a Sussa não é simplesmente um espaço qualificado como atividade social, mas, também, um modo de perpetrar a cultura, de trabalhar o sensível. Ela carrega o encantamento e o fantasioso. Impetra o encanto e amplia a identidade típica de um povo em função de uma prática popular transformadora.

#### **1.2.4.2 O significado dado às memórias das mulheres dançarinas da Sussa**

As Mulheres dançarinas da Sussa, perante suas memórias, destacam-se como portadoras de significados nas formas de representação na dança, materializam a cultura popular, expressam sentidos do viver de cada uma, buscando construir, na história, a memória. Isso é feito através das afiliações com o grupo, dando significados e sentidos, como meio de expressar suas características, significar as maneiras de sentir o mundo, refletir vivências e o mundo à sua volta, bem como estabelecer uma interação social, e idealizar representações sociais sobre o vivido.

Para entender melhor os sentidos e significados relacionados às memórias das mulheres, busca-se argumentar a partir dos valores e afiliações dados aos grupos, no processo de construção de identidades, que suscita a partilha de valores, crenças, hábitos, entre outros, que irão direcionar suas atuações.

Nessa perspectiva, Almeida (2009) destaca que os princípios e pressupostos teóricos da História cultural propiciam a organização do conhecimento histórico sobre

indivíduos e grupos. Isso dá significado à sua maneira de sentir o mundo, adicionando uma série de condutas e hábitos sociais ao idealizarem suas representações sobre o tempo e revelarem a experiência do vivido e não vivido.

Segundo Halbwachs (1990), o fenômeno das recordações e da localização da lembrança só pode ser considerado, no seu contexto social, onde a memória é reconstruída, apoiando-se sobre o passado vivido. Este permite a constituição de uma narrativa sobre o passado de forma viva e natural mais do que a história escrita. Destaca-se que a memória individual existe a partir da memória coletiva, o que garante o pertencimento no grupo, um laço de filiação entre os membros com base em seu passado coletivo.

Halbwachs (1990) ressalta que assim que se busca o resgate da memória de um tempo distante na expectativa de nutrir os acontecimentos, registram-se desses eventos, tão somente, aquilo que os liga aos pares. A memória individual constitui-se como enfoque por meio daquilo que faz referência às recordações constitutivas do coletivo.

Para Almeida (2009), a memória individual pode e deve ser colocada em uso. Ela constitui-se ferramenta que possibilita historiar fatos relevantes sobre um passado particular, fatos próprios de um grupo, que, por meio de pequena produção sistematizada sobre os seus percursos, vem perdendo suas referências identitárias. Isto por serem elas tragadas pelos processos de esquecimento.

A memória se caracteriza parcialmente da faculdade de compreensão em desenvolvimento contínuo relativo e sintético (HALBWACHS, 1990). Ela não só guarda do passado o que ainda lhe é favorável, ou seja, aquilo que impulsiona os mesmos objetivos dos grupos. Em concordância com o estudioso, a memória não atravessa os extremos dos coletivos que os membros se identificam.

### **1.2.5 Sentidos atribuídos às práticas populares: o ato de dançar**

O ato de dançar para as mulheres da Sussa apresenta-se carregado de sentidos e significados nas formas de representação social dessas mulheres, que possuem, em comum, o desejo de desvelar seus múltiplos sentidos que se constroem, ao mesmo tempo em que interferem no espaço em que vivem, sendo, também, modificadas nesse ambiente.

Entende-se que a cultura popular acontece no viver coletivo, no profundo das experiências vivenciadas, na vontade de desvelar a multiplicidade de sentidos que os homens e mulheres edificam no mesmo momento em que produzem sua história. Para a presente reflexão, faz-se necessário ressaltar que os sujeitos são portadores e produtores de cultura popular. Estampam a subjetividade, os valores e as crenças em práticas cotidianas, a partir do modo de vida de cada sujeito.

Conforme afirma Jodelet (2009), a representação social é fundamento que se situa dentro de um conjunto de relações sociais, que coordena os processos simbólicos que se situam nas relações. Define as representações sociais como “convicções originadas de configurações conectadas a integrações características, inseridas em um conjunto de relações sociais, e que constituem os processos simbólicos que interferem nessas relações” (p. 246). Diante disso, a Teoria das Representações Sociais, bem como os Estudos Culturais abrem possibilidades para questionar os espaços determinados e dualistas.

Consoante Marinho (2017), esse processo de construção das relações sociais constituem os elementos que caracterizam a identidade e a organização social com a qual os sujeitos se encontram. A partir daí, estabelecem-se a identidade, que não se constitui de uma vez por todas, mas está sujeita a modificações constantes muito características do espaço como referência.

Quando se perguntou sobre o significado da Sussa para as mulheres, as entrevistadas relatam:

Eu era boa para dançar, já veio aqui me buscar (DALILA 2, 2018).  
Uai eu acho importante a brincadeira da Sussa, porque é uma brincadeira será, não sei, não tem malandragem no meio não, é Sussa, é Sussa (REI DO TAMBOR, 2018).

Há uma influência significativa cheia de sentidos e valores a respeito da Sussa para as mulheres dançarinas, impressos, diretamente, em suas falas, nas memórias como representações populares, que se manifestam no cotidiano de homens e mulheres enquanto constroem sua história. Concebem a Sussa como uma dança muito animada, como evidenciado nas respostas abaixo:

É uma brincadeira (BINAH, 2018). Para mim, divertimento (NIARA, 2018).  
É uma diversão, só de olhar, já diverte e também é uma tradição familiar (SHENA, 2018).  
É uma brincadeira séria (REI DO TAMBOR, 2018).

A interpretação dessas mulheres dançarinas possibilita a reflexão das práticas culturais que criam e recriam suas culturas. Marcam espaços em seu modo de perceber o mundo, nas formas de contemplar os diferentes modos de vida e suas posturas corporais, produtos de uma herança cultural, melhor dizendo, o efeito da manifestação de uma determinada cultura. Nesse sentido, indagou-se: *Como conheceu a dança?*

Foi junto com meu pai, minha mãe, minha mãe também tava tudo aqui em Paranã, tudo começou na fazenda depois de Paranã e continua a mesma coisa (CLEÓPATRA, 2018).

Conheci desde lá do sertão (DALILA, 2018).

Na roça, era onde mais brincava quando eu era criança (BINAH, 2018).

Uai, eu conheci essa dança aqui em Paranã de Sussa. (Mas eu não me lembro como é a música). No fim de semana, eu via as mulher dançando, a mãe do meu cunhado, e a tia dele a Jesuína e Adelina (NIARA, 2018).

Através de meu pai (SHENA, 2018).

Brincando na fazenda, nós fazia farra, todo final de semana, nós fazia farra, nós cantava de tudo que era coisa, cantava a roda, cantava catira, cantava canto e fazia depois Sussa, nós tinha uma bruaca veia lá, que nós batia Sussa nessa bruaca (REI DO TAMBOR, 2018).

O modo como as entrevistadas responderam, ressaltando que aprenderam com seus familiares e tinham interesse pela tradição e foram aprendendo, revela os valores coletivos, em um conjunto que articula a memória e a história em prol da tradição. Permite o viver em coletividade que acende novos desenvolvimentos sociais e valores culturais próprios, possibilitando a criação dos símbolos da sua cultura em espaços coletivos.

Essa trajetória revela o que Grzybowski (1986) afirma sobre “o saber social” atribuídos em estudos relativos aos trabalhadores rurais da cana, que se vale do conceito de saberes sociais, como parte constituinte da consciência social, os interesses e as atividades realizadas no grupo. Esse saber social, para o autor, é resultante da forma como apreendem as práticas arquitetadas nas mediações das relações no desejo de resolver seus objetivos.

Ressalta Grzybowski (1983, p. 52), que saber social diz respeito à “[...] soma de aprendizagens e ações, convicções e modos de agir [...]” provenientes da luta de classes, “[...] também estruturadas pelas classes”. Relaciona-se, por conseguinte, na perspectiva dessas dançarinas, de traquejos por elas exercidos para estabelecer seu modo de idealização contra-hegemônica em seus enfrentamentos vivenciados continuamente.



Quando é perguntado se a dança é um espaço só para mulheres, em unanimidade, responderam:

Não, têm mulheres e homens, só que a maioria é mulheres, aí, até aí, eu nunca entendi porque sempre as mulheres que gosta de dançar Sussa, lá pinta um homem ou dois (CLEÓPATRA, 2018).

Não, homens dançam também (DALILA, 2018).

Não, o homem também, porque sempre é um par (BINAH, 2018).

Não, é homem e mulher (NIARA, 2018). Não, tanto para mulheres como para homens (SHENA, 2018). Não (REI DO TAMBOR, 2018).

Deduz-se que a dança, como ressaltam seus participantes, é uma espécie de brincadeira composta por homens e mulheres que, em dupla, acompanhados do batuque do tambor e da caixa, se divertem com gestos de alegria e sensualidade. Gestos que, na produção de sentido gerada pelo compartilhamento das relações sociais, possibilitaram a constituição desse espaço democrático como lugar de ressignificação das diferenças e da criação de expressividade.

Revela-se, então, que a Sussa, além de ser portadora de significados, também propicia aos seres humanos a liberdade entre as qualidades mais corriqueiras de cada gênero, sem que se resulte em um problema do ponto de vista social. Homens e mulheres adquirem e se apropriam, trazem consigo condutas, estilos, particularidades e anseios, consentidos em suas experiências de vida e com o contexto vivido.

Ao questionar se a música cantada no ato da Sussa fala muito na mulher, confirmam que:

Sim, tem esse “discanto” de composição de seu pai, eu vi a arara no olho do buriti. Esse “discanto” é de seu pai, porque ele que é o batedor de Sussa, para nós, em Palmas, ele foi com a gente, tem vários outros é porque eu não gravo (CLEÓPATRA, 2018).

Tem aquela assim: sou eu, sou eu, sou eu meu Sabiá, todo passarinho canta só o meu não quer cantar kkkk (DALILA, 2018).

Sim, lembro de outra: Arriba a saia mulher, não deixe a saia molhar, a saia custa dinheiro, dinheiro custa ganhar (NIARA, 2018).

Sim, lembro de uma que fala: arriba a saia mulher... (rsrsrsrs) (SHENA, 2018).

A questão destacada não é o fato de falar na mulher, e sim das construções sociais implantadas em certa cultura, e os significados que se derivam dessa relação. Observa-se que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1989, p. 21). Assim, perguntou-se: *A dança revela o lado feminino da mulher?* Afirmaram:

Revela (CLEÓPATRA, 2018).  
 Eu acho que sim (DALILA, 2018).  
 Sim (BINAH, 2018).  
 Sim (NIARA, 2018).  
 Sim (SHENA, 2018).  
 Sim (REI DO TAMBOR, 2018).

Quando se analisa a fala dessas mulheres, parte-se do pressuposto de que elas, na luta pela transformação, obtiveram direito de expressar o que se configura como abertura para a libertação das mulheres em todos os âmbitos da vida social.

Ao questionar o significado da Sussa para as entrevistadas, observa-se que elas manifestam os sentidos dados à dança da Sussa, como:

Sussa é uma animação, uma diversão, né, a gente vai na festa aí tem aquela “repartição”, termina, a gente vai dançar, animar a festa (DALILA, 2018).  
 Uma lembrança do meio familiar, uma memória (BINAH, 2018).  
 É um divertimento (NIARA, 2018).

Percebe-se, então, que a Sussa é um movimento que se funda em estratégias de significâncias de sua cultura. Um processo vital na tradição e memória que se criam os sujeitos históricos capazes de tecer sua identidade por processos de interação, a partir de uma memória coletiva imersa na singularidade da história pessoal.

Essa memória se presentifica de tal maneira, no tempo e espaço, que acentua a dimensão de pertencimento à identidade do grupo. Marcada pelo contexto histórico que reverbera um passado vivo e pulsante, na atualidade, promove a construção dos sentidos, a partir da expressão da fala, pela união do passado e presente. Quando perguntadas se a dança é agregada à cultura local, as entrevistadas assim relatam:

É (CLEÓPATRA, 2018).  
 Foi aceita, o povo gosta muito (DALILA, 2018).  
 Seu pai que batia, isso aí, eu não tô muito lembrada não (BINAH, 2018).  
 Quando nós viemos da fazenda pra qui, meu esposo batia e aí juntava gente (NIARA).  
 Sim (SHENA, 2018).

O que seria essa cultura? Cultura, desse modo, aqui será tratada em concordância com o que Eagleton (2011), como uma espécie de pedagogia ética que torna capaz o ser cidadão político. Permite ao eu imaginário ou coletivo abrigado dentro de cada um, uma individualidade que descobre sua reprodução soberana, pois a veracidade cultural, seja na arte superior ou nas tradições de um povo, deve ser protegida e respeitada.

Por isso, quando se tenta entender o que seria essa cultura da Sussa, aceita

pelo povo, como ressalta os entrevistados, parte-se da premissa que se trata da cultura popular, pois faz parte da essência do povo. Assim, a Sussa pretende ser popular, pois está ligada à conservação de traços da vida coletiva experimentada na família, na roça, por meio da tradição familiar.

É meu pai me ensinou, já tinha a tradição (CLEÓPATRA, 2018).

É (DALILA, 2018).

Eu acho que sim, e também social (BINAH, 2018).

É verdade (NIARA, 2018).

Sim (SHENA, 2018).

Pode-se perceber a forma de conduzir, de ressignificar, estabelecer laços, de criar raízes, visando o impedimento do esvaziamento da memória, na constituição de sua tradição. Neste aspecto, o ato de dançar a Sussa está historicamente associado às tradições familiares, o que confere apego à memória com menção à preservação da cultura, das vivências sociais e populares.

Ao perguntar se a Sussa é um momento de oportunidade para aprender e de conhecer outras pessoas, as entrevistadas assim se expressaram:

Sim, momento de conhecer outras pessoas, outras culturas, até para a própria mente para a saúde da gente, nossa, pois é, o movimento você está fazendo pra saúde (CLEÓPATRA, 2018).

Sim (DALILA, 2018).

Sim, tem, tem, inclusive quando fui a Palmas (BINAH, 2018).

Sim (NIARA, 2018).

Sim (SHENA, 2018).

Diversas são as manifestações que a cultura engloba através do conhecimento que é passado por gerações. Esses conhecimentos contribuem para identificar não só o grupo social, mas refletem especialmente no cotidiano e nas tradições de um determinado local. Nesse sentido, ao perguntar sobre o como aprenderam a dançar, respondem da seguinte maneira:

Aprendi porque nós íamos à folia dançar, porque meu pai e minha mãe ele sabia que tinha Sussa né, ele ensinou nós e forró ele não ensinou não, nós aprendemos porque sabe como é, aprendemos vendo outros dançar (CLEÓPATRA, 2018).

Aprendi a dançar eu vi a minha mãe e as outras mais velhas dançando, aí, eu fui incutindo, eu fui aprendendo e fui dançando (DALILA, 2018).

Eu brincando com meus irmãos, nós fazia as farrinhas com os colegas (BINAH, 2018).

Vendo os outros dançar (NIARA, 2018).

Nota-se que todos os relatos apresentam a Sussa como parte da cultura rural em festa nas fazendas, durante os pousos das folias. Passou a constituir-se também

nas manifestações culturais urbanas. Um fato observado por (Gonçalves, 2011). Para a autora, com a mudança do homem do campo para a cidade acontece também a transmigração da cultura rural para o contexto urbano. Esse processo é feito com recriação e readaptação de velhos costumes às novas condições de vida na cidade.

Ao perguntar se há um modo característico dos participantes entrarem na roda para dançar, destacam que: “Depende”. Se tiver o grupo exato de apresentação, só entra se for do grupo. Um exemplo: as mulheres, para representarem em Palmas, são somente elas.

Se for folia, entra quem quer (CLEÓPATRA, 2018).

Uai, eles batiam a Sussa, para bater Sussa era na caixa, era no tambor, aí ia juntando ia dançando, kkkkk, já dancei demais, menina (DALILA, 2018).

Vai abrindo diz para quem quiser dançar vai dançando, quanto mais gente melhor para dançar (BINAH, 2018).

Tem a pessoa puxa outro que está de fora para dentro, quando está cansado o outro que está de fora ele puxa (NIARA, 2018).

Não tem quantidade a partir do momento em que as pessoas começam a dançar as pessoas vão empolgando e vão dançando (SHENA, 2018).

Alguns entrevistados responderam que os participantes devem entrar da seguinte forma: quando em apresentações organizadas, é apenas o grupo específico; em outros momentos, qualquer pessoa pode dançar ou a pessoa é convidada a entrar na roda, quando o que estiver dançando puxar o de fora da roda para dançar.

Segundo fala das entrevistadas, nota-se que a Sussa é constitutiva das práticas culturais da cidade, apresentadas não só na época da folia, mas em qualquer época. Afirmam que:

É chama, igual Ana Maria já nos convidou para apresentar em um evento na vaquejada ia chegar não sei quem, fulano de tal não sei das quantas, ela queria representar a Sussa ela nos chamou e nós fomos (CLEÓPATRA, 2018).

Qualquer festa dançava a Sussa (DALILA, 2018).

Em qualquer tempo de festa, quem quisesse também né, em época de folia, época de aniversário, casamento se quisesse a Sussa (BINAH, 2018).

Naquela época nos fins de semana, tinha essa Sussa, todo final de semana tinha Sussa (NIARA, 2018).

Em época de folia festa de Cultura (SHENA, 2018).

Intui-se que a Sussa é autônoma e marca o cotidiano da cidade em sua história, sendo, portanto, dissociada do contexto religioso. Ao mesmo tempo, faz parte das manifestações culturais da cidade e se encontra inserida no contexto religioso local, com pouca participação dos jovens, na visão dos entrevistados. Percebe-se variações características, o que revela o compromisso dos organizadores em propor a continuidade e a ampliação das tradições locais. Indagada sobre a participação dos

jovens na dança Sussa, as entrevistadas responderam:

Muito pouco, mas tem (CLEÓPATRA, 2018).  
 Tem jovens também, mas, mais era de idade” (DALILA, 2018).  
 Sim, havia participação dos jovens e há também (BINAH, 2018).  
 Sim (NIARA, 2018).  
 Sim, há sim (SHENA, 2018).  
 É certeza, pelo menos cantar a moda, eles cantam (REI DO TAMBOR, 2018).

Compreende-se que há uma preocupação constante com a continuidade dessa expressão cultural, mas, também, reclamam da falta de interesse dos jovens em aprender a tocar os instrumentos, os passos da dança e os cantos da Sussa. Tal fato, retratado na tese *Ser Kalunga: Entre a Modernidade e a Tradição de Vila Real* (2018, p.114), da autoria de Rosolino Neto de Souza Vila Real, evidencia-se aqui no momento em que um de seus entrevistados, ao falar sobre as manifestações culturais da comunidade, considera que “as danças, a religiosidade permanece, mas assim, elas estão um pouco adormecidas, porque os jovens de hoje, se interessam muito pouco por estas, pela dança, pela própria cultura”.

### **1.2.6 Figuras responsáveis por fazer a Sussa acontecer na cidade**

A Sussa é realizada pelo senhor Laurindo. Ele relata que quando chegou à cidade, uma senhora de nome Jesuína já tocava a Sussa na cidade.

Eu mudei para cidade, eu aprendi com a senhora Jesuína que morava aqui no Paraná e aí eu cheguei para aqui um dia eu fui numa festa e ela tava pra fazer festa de dançar Sussa, aí ela batendo tambor eu achei bonito o batido dela, fui para lá para bater tambor lá mais ela para eu aprender, eu bati essa festa, mas, com ela aprendi bater Sussa (REI DO TAMBOR, 2018).

Por se tratar de ensino e aprendizado passados através das relações cotidianas entre seus partícipes, a Sussa agrega influências de geração em geração. Tais circunstâncias marcam a história e memória, possibilitando encontrar rastros de seu desenvolvimento nos dias atuais. Preocupação essa, presente em quase todas as pesquisas que envolvem a transição e manutenção de expressões culturais. Como observou Gonçalves (2011, p. 223), “[...] Essas interações edificam a própria realidade do ritual. Dessa maneira, a prática delimita seus espaços e amplia novas formas de relacionamento social, artístico e estético. Enfrentando dificuldades, promove-se a expansão desse evento em longo prazo.”

Da tradição do saber fazer o tambor, conforme se perguntou ao entrevistado,

ao aprendizado do ritmo, da melodia e daquilo que é próprio da Sussa, permanecem registros na memória repassados aos novatos que querem aprender a dança. Jesuína repassou o saber. O Rei do Tambor dele se apossou com maestria e autonomia: “E foi ela que ensinou o senhor a fazer o tambor?” Relata com autonomia que: “Eu mesmo fiz pelo dela, eu vi o tambor dela e fui fazer o meu, aí eu fiz a caixa pra acompanhar o tambor, eu tenho essa bagagem até hoje” (REI DO TAMBOR, 2018).

Ao questionar quem foi Jesuína na comunidade, o senhor Laurindo evidencia que “Ela era uma gente muito querida do povo aqui no Paranã moço, que ela era ‘sujeita’ em tudo quanto era festa” (REI DO TAMBOR, 2018).

A entrevista continuou: “Então, o senhor já sabia bater a Sussa, mas se aperfeiçoou com ela?” E ele assinala que: “Aí eu passei pra cantar Sussa mais ela, toda festa que ela ia mandava me chamar para bater Sussa mais ela” (REI DO TAMBOR, 2018).

A fala do rei do tambor traz em seu âmago a história local ligada à memória e à identidade. Traz o orgulho e saudosismo como é em sua narrativa.

A partir do questionamento sobre como se propagou a Sussa na cidade, ele respondeu que:

Eu fui ficando conhecido da Sussa porque ela fazia batia esse tambor não era só em festa eu sabia da casa dela onde que era eu ia para lá para bater no tambor lá para ver se já tava combinando com batido dela, aí ela falou e eu já tava até passando do repicado que ela fazia e eu já tava fazendo a mais do que ela, aí eu fiquei, trabalhano mais, ela todo tempo na Sussa (REI DO TAMBOR, 2018).

Para o rei do tambor, as mulheres se sentem poderosas ao dançar a Sussa. Isso é confirmado pelo entrevistado: “Oxente! a mulher fica toda cheia de alegria sensual para dançar Sussa moço!” (REI DO TAMBOR, 2018).

Ao pesquisar sobre quais são as práticas e os saberes populares das memórias das mulheres sobre a dança da Sussa, decidiu-se abordar sobre o que foi descrito sobre a memória que ajuda a apoiar o passado vivido no tempo presente. Passado e presente continuam entrelaçados em suas memórias. Além de simbolizar, também consolida o lugar em que está inserido. Consoante a esse entrelaçar de passado e presente, Halbwachs (2006) corrobora na reflexão ao destacar que para recompor o passado precisamos explorar o espaço que nos envolve e onde a memória se guarda. Desse modo, o espaço se conecta as nossas lembranças e imagens do passado pelo ato de lembrar um lugar determinado na inter-relação entre as pessoas.

Percebe-se que o significado dado às memórias das mulheres propiciou a construção do processo de lembrar, garantindo o pertencimento ao grupo. Isso foi observado a partir da análise dos sentidos atribuídos às práticas populares das dançarinas, em suas memórias cheias de influências significativas impressas diretamente em suas falas, vivenciadas na vontade de desvelar novos sentidos para as experiências vivenciadas.

Desse modo, a memória permite a construção de uma narrativa sobre o passado de forma viva e se constitui como um fator que determina o acontecimento escrito pela história das mulheres dançarinas, como fruto de suas relações, vivenciadas em suas experiências. A prática das tradições adquiridas ao longo do tempo, constitutivas de valores a respeito da dança, está viva, ainda, nas memórias dos dançarinos da Sussa.

No desenvolver das entrevistas, foi possível perceber que a tradição da Sussa, vivenciada no cotidiano do rei do tambor, como se intitula o senhor Laurindo, acontece pela sociabilidade e permanece viva, repassando a aprendizes. Neste aspecto, é possível apreender que, por se tratar de ensino e aprendizado passados por meio das relações sociais, incorpora valores. Tal circunstância coopera para as qualidades que marcam a história da Sussa e permite reencontrar os vestígios de seu desenvolvimento.

Esse processo propicia ir além das percepções do que a Sussa representa para este povo a partir das narrativas das entrevistadas a dança ganha significado diante das riquezas do universo de relações tão simples e das tradições que compõem o cotidiano das dançarinas.

Esse cotidiano constitui a identidade e constrói um elo entre o passado e o presente. A sua prática faz parte da história da cidade que as mantém viva na cidade de Paranã (TO) pelos seus modos de fazer e do saber ancestral, pois registra, por meio de suas danças, vivências coletivas de um patrimônio imaterial.

### **1.3 Povoado de Campo Alegre**

A paisagem natural da região de Campo Alegre é inigualável. Na imagem exibida na Figura 21, está em destaque uma casa simples cheia de verde à sua volta. Ao fundo, a paisagem estende-se por quilômetros, apresentando sua riqueza e

diversidade natural, com seus vales profundos, o que dá ao lugar um aspecto bastante agradável aos olhos. Diante do trabalho de campo ali realizado em 2019, foi possível registrar, de acordo com conversas informais, que Campo Alegre possui cerca de 180 famílias que ali vivem, basicamente, de aposentadorias rurais e da pecuária extensiva.

**Figura 21** – Paisagem do Povoado de Campo Alegre



**Fonte:** Maria Edimaci T. B. Leite, dezembro de 2019.

O povoado possui há mais de 50 anos. Inicialmente, recebeu o nome de Chapada do Alegre e surgiu da sede de uma fazenda, onde os moradores se reuniam para fins religiosos. Foi construída uma igreja, o que fez os moradores da região aproximarem-se uns dos outros. Conta com energia elétrica, escola de ensino fundamental e Ensino Médio.

Campo Alegre é uma das regiões que se constituiu organização em torno da necessidade de trabalho e da necessidade de escolas na comunidade quilombola. Fez parte da população desta pesquisa de doutoramento em educação.

O acesso ao local é feito por um ônibus de linha (sem condições de transporte, retrovisores quebrados, pneus sem condições de rodar) que transporta os moradores para o município de Paranã (TO).

A estrada apresenta péssimas condições de tráfego. Segundo os moradores, houve pouca melhoria nas condições de acesso entre os anos de 2004 e 2008. Em uma das viagens ao local, foi possível verificar as péssimas condições da forma de transporte (ônibus ou melhor, lata velha), conforme já mencionado anteriormente e



constatar as péssimas condições do transporte ofertado aos calungas de Campo Alegre.

O transporte, mesmo sendo privado, não oferece boas condições de segurança aos passageiros. A forma de circulação das pessoas usuárias do meio de transporte é precária ao ponto de se misturar gente, bagagens e bichos, tudo no mesmo meio de transporte.

Com base no que foi citado, ratifica-se a falta de segurança das pessoas, pois são transportadas pessoas e todo tipo de bagagem dos passageiros. É comum pessoas embriagadas a cair sobre os passageiros, ora em convulsão de assédios, ora jatos de vômitos podres e fedorentos jorados nos passageiros do protótipo de ônibus, com lataria velha despencando aos pedaços.

Diante das dificuldades que as pessoas enfrentam ao sair da comunidade para ir à cidade, uma ou duas vezes ao mês, resolverem assuntos de saúde ou financeiros, ainda há a necessidade de realizarem compras de alimentos ou mantimentos não produzidos na comunidade.

Como consequência disso, todos sofrem as mazelas do desconforto próprio por terem que trazer suas bagagens em excesso e sofrem por terem que aturar pessoas bêbadas. Além do desconforto de viajarem em pé, espremidos em meio às cargas esparramadas pelos corredores ou caindo dos porta-bagagens, porque estas nunca cabem apenas no guarda-volumes dos calhambeques.

Ao ocupar o espaço destinado aos pertences, na ausência de lugar, eles se estendem pelo corredor interno do veículo, dificultando a passagem das pessoas, seja quando elas entram no veículo ou quando saem. Além disso, no período da seca, as estradas ficam muito ruins, ficam cheias de trepidações – as chamadas costelas de vaca – o que provoca um sacudir intenso e contínuo nos corpos das pessoas que estão ali dentro a viajar, assim numa espécie de corpos socados dentro da geringonça, a estremecer ou estrebuchar convulsivamente pela estrada afora.

No tempo das águas, as chuvas causam lamaçais e grandes atoleiros, rios cheios a transbordarem, período também difícil que é enfrentado pelos calungas e outros moradores da região de Paranã (TO). No caminho, a vida se espicha arrastada numa “charanga” ou “jardineira” nos ermos daqueles lugares. As pessoas se misturam aos muitos objetos que são levados no interior do ônibus e caem e levantam e sofrem. Os passageiros, as bagagens, as músicas ligadas no mais alto som, tudo numa

interminável viagem.

Os passageiros que usam bebidas alcoólicas e retornam ainda bêbados, estes sim, dificultam ainda mais as condições de uso daquele péssimo transporte. Dentro desse veículo, foi possível vivenciar diferentes maus cheiros de chulé, sovaco, pinga e comida em vomitões fedorentas, os suores e as sujeiras tantas. O cansaço daquela gente foi sentido de forma intensa. Ao sentir o desconforto do veículo, sentiu-se o desumano daquele viver.

**Figura 22** – Terminal Rodoviário de Paranã (TO)



**Fonte:** Maria Edimaci T. B. Leite, dezembro de 2019.

Essa foto foi retirada no terminal rodoviário antes do embarque – dia de sol quente como sempre. Enquanto os passageiros aguardavam a hora do embarque, foi possível observar as malas expostas no chão do ônibus, em excesso, e já não era possível ir no bagageiro externo do ônibus. Na ilustração, como se vê, as pessoas levam de tudo.

**Figura 23** – Ônibus Linha Paranã (TO) ao povoado de Campo Alegre



**Fonte:** Maria Edimaci T. B. Leite, dezembro de 2019.

A imagem da figura 23 é de dentro do ônibus lotado e já em trânsito. As pessoas

viam em cima do painel do veículo. Nesse dia, o ônibus chegou bem tarde no povoado, pois, no trajeto, que é realizado ao som de músicas sertanejas para alegrar a clientela, foram realizadas várias paradas no caminho. E quando o ônibus para, todos descem nos pontos de parada. Algo interessante, pois as vivências e o fato de conversarem com outras pessoas ao longo do trajeto do ônibus, nos pontos de parada, também faz parte da cultura local daquele povo. Aí, trocam e recebem informações que também acabam incorporadas aos conhecimentos adquiridos.

Há o intuito de abrir espaço para as formas de proporcionar outro olhar que valorize a cultura e o território desses povos. Busca-se dar visibilidade ao que proporciona reconhecimento ao território em estudo. Ali, apesar de ser considerado um povoado, os moradores mantêm características das comunidades Claro, Prata e Ouro Fino, desenvolvendo práticas agrícolas, hortaliças, criação de animais, uso do fogão a lenha e plantas medicinais.

Percebe-se no povoado de campo Alegre, a presença de novas sociabilidades. Estas ocorrem quase sempre em função de questões, tais como a migração do campo para a cidade. Arquiteta-se, diante desse êxodo, práticas de sociabilização que incidem, diretamente, sobre os modos de vida da população, no território ocupado pelos membros das comunidades Claro, Prata e Ouro Fino.

Nessa lógica, profundas alterações territoriais ocorridas podem servir para explicar, em grande parte, as alterações vivenciadas pela comunidade, no sentido de sociabilidades entre os moradores da comunidade e os quilombolas da região. Essas alterações demarcam seus espaços e possibilitam a constituição de novas identidades referentes a estes sujeitos.

A transmissão dos saberes tradicionais percebidos no povoado é repassada aos mais jovens através da oralidade. São práticas de preservação da memória e da cultura. Cabe aqui um destaque sobre como é realizada a transmissão dos saberes aos jovens e crianças, e como estes jovens e crianças veem o processo de transmissão da cultura quilombola a eles oferecido. Ao ser questionado como os jovens e crianças são tratados dentro do povoado, o entrevistado diz:

Eu vejo o seguinte que eles precisa de aprender o que é necessário pra que o colégio do município ensina para eles, estuda, ensina para eles o que é ser quilombo, o que é a vontade de ser quilombo, então eles não tinha essa vontade, eu tive que entrar na lutra e tirar pessoas daqui de dentro, aluno de dentro desse colégio para levar pra um colégio agrícola que ensina o melhor pra crianças (SANTOS, 2019).

Percebe-se que a educação escolar convencional não tem um olhar voltado para a relevância histórica do quilombo. Ou pode ser entendida como um espaço de negação da diversidade cultural ou a escola ainda dá lugar para o preconceito étnico. Sinais do passado que teimam em sobreviver no presente. A educação escolar para as crianças e jovens do povoado, como foi percebido pelos relatos orais, não está inserida em atividades que façam menção à questão do quilombo. Ainda que seja de conhecimento das instituições educacionais da região que a existência destes sujeitos é tecida como comunidade quilombola.

Por não contar com escola municipal instalada dentro do povoado de Campo Alegre, território quilombola, enquanto pesquisadora, não foi possível se certificar de que, nas escolas, fossem ministrados conteúdos programáticos aos estudantes que contemplassem os saberes da comunidade quilombola. Na dia à instituição escolar do Estado, o contato com uma breve leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, em busca de ampliar os conhecimentos acerca da população escolar.

A escola é estruturada e funciona nas modalidades de Ensino Fundamental, Educação Especial Integrada ao Ensino Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio. Atende duzentos e doze alunos. Conforme destaca o PPP da instituição escolar, temas como autonomia, cidadania e participação são discutidos, cotidianamente, com os educandos. Pela leitura do documento, observou-se que sua construção ocorreu com a participação de todos os professores. Ele se constitui como norte da organização do trabalho pedagógico que se realiza de forma democrática, permitindo a autoavaliação em todos os aspectos institucionais.

A escola que oferta a Educação Infantil na comunidade urbana é de responsabilidade de uma organização não governamental em parceria com a prefeitura municipal, que a população denomina de “escola dos italianos”. Organização de extrema importância para a comunidade, uma vez que parte considerável dessas crianças frequentam esse espaço.

A presença dos moradores das comunidades quilombolas no povoado produziu o fenômeno chamado povoado quilombola. Localizado bem próximo às comunidades, a cidade de Campo Alegre constitui-se o lugar de moradia da maioria da comunidade quilombola da região, sendo seu principal ponto de referência nas relações de trabalho e produção.

Oliveira e D’abadia (2015) assim definem comunidades quilombolas urbanas:

[...] As comunidades quilombolas urbanas se veem inseridas em meio aos problemas próprios de espaços urbanos carregados da complexidade e da heterogeneidade que permeiam a vida cidadina. A apropriação de seus territórios se vincula, geralmente, à realidade da periferia e/ou de espaços marginalizados e/ou segregados. São espaços etnicamente diferenciados por serem constituídos por grupos identitários que buscam o reconhecimento de sua identidade e a segurança jurídica de seu direito à propriedade para romper o ciclo da segregação espacial (OLIVEIRA; D'ABADIA, 2015, p. 259).

Sabe-se que o viver cotidiano nas comunidades quilombola Claro, Prata e Ouro Fino é árduo e complexo como a de tantas outras comunidades no Brasil, que, impregnadas da heterogeneidade à assimilação da vida moderna, buscam romper o ciclo da segregação espacial. Isso evidencia o exposto por Arendt (1992), no livro *As Origens do Totalitarismo*, em relação ao povo Judeu, e que pode contribuir na análise da realidade dos povos quilombolas. Destaca-se, por exemplo, o modo como esse povo foi percebido e como foram transformados em rejeitados, sem pátria e considerados um peso econômico, jogados ao desemprego.

O resgate identitário começa pelo reconhecimento. Não regulamentado como um povoado quilombola, Campo Alegre pode ser interpretado como uma comunidade quilombola, conforme o Decreto nº. 4.887, de 20 de novembro de 2003, que, em seu art. 68, trata da regulamentação e processo para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.

O referido decreto destaca, em seu art. 2º, que remanescentes das comunidades dos quilombos são os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, providos de afinidades territoriais características, de origem negra inventariada com a oposição à exploração histórica passada, pois sua população constitui, em sua maioria, de povos das comunidades

Registra-se pouca presença da ação política, o que demanda múltiplas ações em itens básico, a exemplo da principal dificuldade dos moradores: a falta de água. Ademais, ressalta-se que há muito a atingir no quesito de condição humana. Entende-se a condição, de acordo com as reflexões em Arendt (1995), que conceitua como desvinculada do reino doméstico, o *oikos*, e entra na *polis*, no espaço político, numa sociedade preconceituosa e excludente. A autora lembra que, na antiguidade,

[...] aquele que vivesse uma vida excepcionalmente privada não era absolutamente humano. Uma vida privada era sinônimo de privação, significava que o homem estava a privar-se de suas maiores capacidades. Já

que a natureza do homem é política. Já na modernidade, à medida que a sociedade vai tomando corpo [...] vida política vai dando lugar a vida social (ARENDR, 1995, p.95).

Diante dessa perspectiva, percebe-se que o espaço público da *pólis* é, conseqüentemente, o *locus* elevado para o exercício da liberdade. Quer dizer, estar liberto da obrigação, ao contrário da vida privada na família, na qual, por meio do trabalho, os não livres, como os povos dos quilombos, encontravam-se submetidos à necessidade.

Na fala de um entrevistado sobre o processo de busca por reconhecimento desse povoado enquanto quilombo, ele afirma:

Antes de existir Campo Alegre já existia este povo! - Já existia esse povo porque na verdade as primeiras pessoas que vieram aqui para dentro de Campo Alegre, que foram os primeiros moradores de Campo Alegre são quilombolas (SANTOS, 2019).

É a partir da busca por prestígio, através do qual se revela como quilombola, que esse grupo busca ser construtor de sua história na constituição de seus interesses, mudando o seu modo de refletir a realidade sobre o mundo e sobre eles mesmos.

Pensar o seu espaço, sua legitimidade faz com que o sujeito busque sua liberdade na construção da cidadania. Na questão da moradia, evidenciam que a comunidade quilombola vive em dois espaços, a roça e a cidade, apresentando condições de moradia seguidas pela ausência de infraestrutura.

Destaca-se que Campo Alegre é construído por seus moradores, em suas múltiplas redes, formas de sociabilidade, estilos de vida, deslocamentos e conflitos. A participação política dessa comunidade ainda precisa avançar para a manutenção e efetivação dos seus direitos, bem como a participação na representação social de suas comunidades.

Infere-se que a problemática dos lugares em seu processo de transmissão do conhecimento identitário, imbuídos de significados, é que esse lugar de memória se fundamenta em seu processo de transmissão do conhecimento tributários de performances, a partir dos sentidos que se desenham a prática e a história do povo quilombola.

Esse processo se desenvolve na manutenção e transmissão da cultura, abrangendo suas referências culturais e sua influência em seu universo sociocultural

e simbólico. Isso possibilita compreender, por meio das narrativas da memória, sua tradição e resistências quilombolas, criadas por essa comunidade na construção de seu imaginário que estrutura sua identidade étnica (em seus aspectos culturais, como: festas populares, folias, rezas, procissões e a dança da Sussa).

Infere-se, a partir de conversas informais, que, no pequeno vilarejo, no mês de agosto, é realizada a festa de Nossa Sra. da Abadia e São Sebastião. Nos festejos, algumas atividades tradicionais, tais como: o levantamento de mastros, casamento e alimentação com comidas típicas dos quilombolas.

As marcas do momento histórico e político, vividas pelo processo de emancipação, podem ser identificadas como um processo cultural vivido na constituição de um Estado (Tocantins) como um lugar de representação, que ampliou a participação do povo. Revela-se também instrumento que ascendeu o comportamento político e a valorização de sua cultura, conservando em suas memórias crenças, práticas herdadas das gerações anteriores e as rotinas que lhes foram inculcadas pela tradição oral.

A configuração das comunidades quilombolas, sua organização histórica, finalidades no processo de construção das memórias, mediadas pelas diversas manifestações e expressões de cultura popular, típicas do seu povo, como preservador da memória e do espaço, como alicerce formador de um bem material e imaterial, como lugares de memórias, são essenciais para a construção da identidade e territorialidade desses grupos.

Para tanto, a seção seguinte apresenta um panorama sobre as reflexões teóricas acerca das narrativas e memórias: vozes das comunidades quilombolas Claro Prata, Ouro fino e Comunidade do Albino. Parte-se da ressignificação do conceito de quilombo e o processo de construção das trajetórias de experiências no processo de formação das comunidades quilombolas: Claro, Prata, Ouro Fino e comunidade Kalunga Mimoso – Albino.

## 2 NARRATIVAS E MEMÓRIAS: PRESERVAÇÕES DE IDENTIDADES E VOZES DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

*[...] terra de povo guerreiro, humilde e batalhador! [...] tantas dificuldades e um povo tão feliz e acolhedor! Uma riqueza cultural imensa, foram danças, versos, desfile e até histórias, no simples e bom coração, atencioso, carismático e ao mesmo tempo bruto e sistemático. São condições precárias de saúde, trabalho e educação, professoras sofridas com tão pouco recurso e alunos tão sábios. Foi maravilhosa a experiência, as crianças interagindo, brincando, sorrindo, foi perfeito, foi lindo! Com esta experiência, foi fácil perceber que alguns com tão pouco são felizes, são gratos. Um povo que encanta, uma carícia que encanta, um valor que encanta.*

(Um povo que encanta, Carla Danielly Paiva).

O objetivo deste capítulo é trazer a discussão em torno do conceito de quilombo e o processo de construção das trajetórias de experiências no processo de formação das comunidades quilombolas: Claro, Prata, Ouro Fino e comunidade Kalunga Mimoso – Albino. Justifica-se pela valorização de uma história construída em torno de pessoas e, ainda, na apreensão dos interesses e afinidades, constituintes de seus saberes e fazeres, as manifestações e expressões de cultura popular típicas de seu povo, constituídos por crenças, tradições, valores, atitudes, opiniões e imagens que se organizam ou estruturam para evidenciar a realidade, na maioria das vezes, relacionadas à ação e reflexão na comunidade. Os sujeitos destacados são apresentados pelos sobrenomes.

### 2.1 A resignificação do conceito de Quilombo

O conceito da palavra quilombo tem sido resignificado, permitindo o discernimento para novas capacidades de interpretação, tirando proveito da interdisciplinaridade para a elaboração de uma história voltada para novos conceitos e com novas abordagens. É entendido como parte da memória da resistência negra.

Segundo Koselleck (1992, p. 4), a história dos conceitos pode ser pensada a partir de um procedimento metodológico que se pode chamar de seleção (*Ausgrenzung*<sup>7</sup>) daquilo que diz respeito a um conceito. Assim, procede-se à análise

---

<sup>7</sup> Verbetes alemão que pode ser traduzido como “exclusão”.



dos conceitos a partir da análise de um único vocábulo ou priorizar o saber histórico por meio de textos comparáveis, que possam servir para o estudo objetivo do passado. Por conseguinte, o objeto se mantém o mesmo, e o que se altera é apenas a perspectiva em relação a ele.

Para a realização de uma História voltada para a historicidade do conceito de quilombo, surgem, como possibilidades para a pesquisa, a utilização de elementos, como a Memória, História Oral e o uso do método da história cultural. Desse modo, amplia-se a relação entre História e Memória, em que muitos estudos têm mencionado a influência da relação entre ambas, uma vez que a memória pode oferecer auxílio para a historiografia.

O aproveitamento do método da história cultural tem se alargado nas últimas décadas, favorecendo novos caminhos para a pesquisa. Passou a ser notado a partir da segunda metade do século XX, com a proposta de diálogo com a História Oral, uma vez que o relato oral apresenta uma visão singular dos acontecimentos, possibilita a participação política e a valorização da cultura e rotinas que lhes foram admoestados, conservando suas crenças e práticas conseguidas das gerações anteriores. Sobre isso, assevera Santos (2012, p. 2):

A tradição oral pode ser considerada uma forma de manutenção de sua história, fonte de resistência e conservação da fé ao longo da sua trajetória de vida. Na medida em que o conhecimento é transmitido de geração em geração por meio da fala e da escuta, a palavra dita tem uma importante dimensão, pois traz consigo os valores sagrados e, na constante repetição, torna-se o repasse de saberes.

Entende-se que a tradição oral dos quilombos se exprime em um modo de vida, pelo qual foram criados e recriados em suas vivências, (re) significando-as a partir de sua oralidade. Em relação à constituição histórica dos quilombos no Brasil, segundo a autora acima citada, os escravos fugitivos da escravidão desenvolviam grupos, os quais foram denominados de quilombos ou mocambos, e que, em sua maioria, congregavam centenas e até milhares de pessoas, fato que se deu em diferentes quilombos.

Nesta perspectiva, Arruda (2013) conceitua quilombo como ação que se distingue pelos consequentes aspectos: espaço de existência de povos africanos traficados ou não, que rejeitavam a sujeição e abuso, a selvageria do sistema colonial e de escravatura; modos de vida coletivos em espaços de difícil acesso, de forma de

oposição organizativa de sustentação socioeconômica, e política própria desse espaço.

Segundo Souza (2012), no Brasil, o quilombismo surge desde o século XVI, fruto das aberrações estruturais do sistema, que “marcou presença durante todo o sistema escravista e foi somente dentro desse espírito de rebeldia que conseguiu sua reumanização” (p.18). Pode-se afirmar que, no conceito de quilombismo, a compreensão de resistência baseia-se em um processo de luta pela sua liberdade, pois são organizados em espaços alternativos, que, aos poucos, foram sendo denominados de quilombos, estruturados no seio do sistema colonial.

Como afirma Souza (2012), Abdias Nascimento, ao buscar ressignificar a palavra quilombo, o vocábulo fez com que o termo quilombismo passasse a ser usado, politicamente, pelo movimento negro, citado por Clóvis Moura, Abdias Nascimento e outros, na década de 1980.

Arruda (2013) alude que as comunidades quilombolas ainda são idealizadas como um ideário folclórico nas sociedades que não conhecem o que vem a ser um quilombo. Isso constitui em perda de direitos e garantias das comunidades remanescentes de quilombo, assim como a integração das comunidades quilombolas no processo cultural e, também, em políticas públicas que visem melhorias a essas comunidades.

Conforme Abdias do Nascimento (1982), o quilombismo constitui-se como modo de vida e integridade a ser convívio e estabelecido pelo e para o povo negro. Nesta perspectiva, a partir da ressignificação política do termo, a palavra quilombo recebe novos conceitos a partir dos movimentos quilombolas de resistências políticas e de afirmações identitárias. À vista disso, a Constituição Federal de 1988 possibilitou também novas discussões e interpretações da história da população afro-brasileira fundamentadas pelo movimento negro sobre a escravidão.

Para Arruda (2013), os quilombos são constituídos, principalmente, por africanos traficados e de distintos grupos étnicos, que se unem como meio de contrastar a uma deliberação política, no intuito de oprimir e abolir a manifestação identitária de um povo, “como sua língua, família, costumes, religiões e tradições” (p.21).

Essas manifestações constituem-se como momentos da oposição quilombola, na expectativa de reinventar suas práticas como meios de luta por sua libertação, em

confronto o colonizador. Assim, esses espaços de luta conectam-se com os quilombos por meio de suas tradições, mitos, valores, cerimônias e formas constitutivas do meio familiar.

Domingues e Gomes (2013) explicam que os quilombos foram, de antemão, entendidos como aglomeração de dois ou três negros evadidos em suas manifestações de resistências, em consequência de experiências de vida em seu caminho, e não pela quantidade de habitantes, em torno de alternativas de sobrevivência. O conceito de quilombo, até então, passa a ser interpretado de diversas maneiras ao longo do tempo e em diversos campos do conhecimento. Uma das definições foi feita por Freyre (1976), de que a concepção que se orienta dos quilombos é de lugar de embate, oposição, por causa dos castigos e maus-tratos que recebiam de seus senhores.

Percebe-se que a definição de quilombo revela grandes desafios, nos quais ocorrem a luta e a resistência contra o modo de vida imposto pela sociedade e de busca pela restauração de sua cultura e de seus valores. A partir da reflexão, na tentativa de conceituar o quilombo, entende-se que todo esse movimento trouxe uma vasta riqueza de ideias e opções que possibilitaram ambicionar essa conceitualização, a partir do pensamento que se destaca em um movimento organizado por parte dos escravos em busca de transformação social.

Assim, quilombos são comunidades marcadas pelo conflito cuja identidade étnica e cultural os caracterizam no conjunto da sociedade. Tais comunidades desenvolveram, ao longo da sua formação, maneiras de viver e de saber característicos de sua organização social, modos de produzir e ter concepção religiosa. Essas comunidades são estruturadas por diversos povos - escravos, negros alforriados - organizadas em quilombos, os quais pelejavam por direitos, valores e pela defesa de seus espaços.

Nesta perspectiva, buscar a memória do conceito de quilombo permite a análise de detalhes com o qual se relembra conceitos passados, uma ação contínua na análise de suas especificidades. A teoria do conceito do historiador alemão Reinhart Koselleck (2006), especificamente, a obra *Passado Futuro*, auxilia compreender o uso, as mudanças no conceito e a apropriação social e política que se deram quanto à noção de quilombo.

[...] embora o conceito também esteja associado à palavra, ele é mais do que uma palavra: uma palavra se torna um conceito se a totalidade das circunstâncias político-sociais e empíricas, nas quais e para as quais, essa palavra é usada, se agrega a ela. O conceito reúne em si a diversidade da experiência histórica, assim como a soma das características objetivas teóricas e práticas em uma única circunstância, a qual só pode ser dada como tal e realmente experimentada por meio desse mesmo conceito (KOSELLECK, 2006, p. 110).

Percebe-se que a associação do conceito à palavra agrega-se a elementos que vão além da simples palavra e tentam reconstituir características, possibilitando uma nova interpretação da noção da palavra quilombo. Destaca-se uma revolução do ponto de vista teórico, pautada em novas teorias, métodos, abordagens e possibilidades para a compreensão do conceito de quilombo. Valorizam-se as trajetórias de povos negros, com a História de seu cotidiano, suas tradições e sua cultura.

O que caracteriza o quilombo como constituinte, revela-se carregado de tradições e modos de vida particulares, com seus significados e dinâmicas próprias, por possuir aspectos históricos, culturais e ambientais de singularidade e de identidade dos moradores, compreendidos como espaço vivido e produto das relações sociais. Vale também destacar que as marcas do momento histórico e político, vivido pelo processo de emancipação desses quilombos, podem ser identificadas como processo cultural dentro do próprio quilombo.

Infere-se que, ao longo da história brasileira, o termo quilombo foi ressignificado várias vezes. A exemplo, Marinho (2008) ressalta que a frente negra brasileira se utilizou do termo quilombo como exemplo de resistência negra contra a opressão, pois o quilombo foi tomado como símbolo da Luta pela redemocratização do país no ano de 1978. As comunidades negras constituem-se como quilombos ou mocambos, compostos, principalmente, pelos escravos que se revoltavam contra a escravidão.

Neste período, os quilombos eram estabelecidos, essencialmente, como sinal de protesto às condições desumanas e degradantes que enfrentavam devido ao trabalho escravo. Estes se constituíram em regiões tidas como de resistência, em busca de outras formas de organização às diversas formas de exploração do trabalho, as quais enfrentavam.

Conforme Fiabani (2005), o termo quilombo tem adquirido novas significações na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Ainda

que este vocábulo exponha um padrão histórico, ele vem sendo ressemantizado para nomear o momento presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos.

Ainda informa Fiabani (2005) que nem sempre o termo quilombo foi constituído a partir de movimentos de resistências, mas, principalmente, consiste em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de oposição para a manutenção e reprodução de seus modos de vida típicos, e concretização de um território próprio a esses, ao trazer à baila as áreas de quilombos como espaços onde os grupos desenvolveram práticas de reprodução do (idem, p. 390) “seu *ethos*, modo de vida, o que permitiria a tomada do território”.

No passado, o quilombo foi entendido como um tipo de disposição territorial africana, e esse lugar tido como refúgio, no intuito de sair da violência sofrida pelas tensões e confrontos de classes no sistema escravista. Os fugitivos buscavam, nesse lugar, amparo e segurança, procurando constituir, nesse espaço, igualdade de condições e liberdade de acesso à terra.

## **2.2 Formação e contextualização dos remanescentes de quilombos**

No Brasil, a história dos quilombos expressou um refúgio, um ato de luta e repulsa à servidão e ao modo de vida imposto ao povo escravizado. Os Quilombos caracterizam demonstrações de batalha delineada no Brasil. Um meio de rejeição ao sistema colonial-escravista, alicerçada nas demandas estruturais, em distintos períodos histórico-culturais do país, de orientação político-ideológica de seus líderes africanos prisioneiros do sistema escravista e gerações originárias no Brasil (ARRUDA, 2013).

Esse processo colonial-escravista perdurou no Brasil mais de 300 anos, o último país do mundo a extinguir a escravidão, o que incidiu, transversalmente, na Lei Áurea que introduziu os ex-escravizados em um contexto social que não apresentava circunstâncias de vida e para se manterem, fisicamente, no meio atual.

O processo de colonização iniciou-se no século XVI, quando os africanos foram traficados e passaram a fazer oposição frente ao sistema de escravismo desencadeado em diferentes espaços de resistência. Destacam-se os quilombos: “República de Palmares, Revolta dos Alfaiates, Balaiada, Revolta dos Malês, entre

tantos outros núcleos que ainda continuam no pós-abolição, numa luta em oposição às consequências da escravidão, buscando a liberdade que sempre lhes foi negada” (ARRUDA, 2013, p. 21).

Souza (2009) afirma que a palavra quilombo foi sendo reconhecida pelos descendentes africanos para garantir a sua luta, principalmente, na experiência de Palmares, quando o vocábulo recebeu novo sentido pela ampla influência e carisma de Zumbi, herói quilombola, que apresentou fundamental importância nos embates em busca de mudanças sociais, para a preparação do povo, sendo símbolo de resistência e luta contra a escravidão.

Segundo Reis (1996), nesses espaços também se amparavam soldados desertores, atormentados pela justiça ou aventureiros, índios que sofriam em decorrência do avanço europeu. Assinala-se que os vínculos procediam na perspectiva da política de emancipação e convivência social, e, assim, reinventam suas culturas.

Em Carril (2006), a formação dos quilombos no Brasil não se confere apenas aos territórios advindos, especificamente, com as fugas dos escravos. Para a autora, embora o quilombo de Palmares apresente essa origem, outros quilombos derivaram da compra das terras por negros livres, da posse de terras abandonadas pelos proprietários em épocas de crise econômica, ocupadas por ex-escravos assim como também pela gerência das terras doadas aos santos, ou adquiridas por antigos escravos.

Consoante Silva e Silva (2014), a formação das comunidades quilombolas retrata o povo brasileiro. Há uma associação ao se pensar no quilombo apenas como um lugar isolado, predominantemente, constituído apenas por negros fugitivos do sistema escravista. No entanto, não se dá ao fato desse isolamento ser uma estratégia de garantia de sua sobrevivência.

Em relação à constituição histórica dos quilombos no Brasil, segundo Silva e Silva (2014), os escravos fugitivos da escravidão desenvolviam grupos, os quais foram denominados de quilombos ou mocambos, e que, na sua maioria, congregavam centenas e até milhares de *pessoas*, fato que se deu em diferentes quilombos.

Nesse ponto, com a inclusão do art. 68 no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal (ADCT) de 1988, que prediz, aos remanescentes das comunidades quilombolas, o direito à propriedade das terras, as quais estavam

ocupando, sendo dever do Estado legitimar e emitir-lhes os títulos respectivos.

Esse direito possibilitou garantir o reconhecimento e a regularização das terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos, no intuito de garantir a preservação e a constituição de valores culturais e históricos do negro no processo de constituição do povo brasileiro.

Para Marinho (2008), havia outras formas de organização na formação dessas comunidades, através de doações de terras concretizadas a partir do desdobramento do cultivo de cultura agrícola, como a cana-de-açúcar e o algodão. Havia ainda a compra de terras pelos próprios escravos, com a desestruturação do sistema escravista pela prestação de vários serviços.

Entretanto, a luta pela terra adquiriu uma nova roupagem, no intento de lutar por direitos, demandando reivindicações também dos remanescentes quilombolas com a participação dos próprios integrantes das comunidades, que incidem um processo histórico e indenitário, em busca de garantir o direito de posse do território. De acordo com o Decreto nº 4.887 de 2003, como já mencionado, a FCP é o órgão responsável pela certificação. Ao INCRA, a prerrogativa da oferta dos títulos das terras de remanescentes de quilombos. Segundo dados da FCP (2008), o Governo Federal já havia identificado mais ou menos 3.524 comunidades disseminadas em todo o país, com, aproximadamente, 1.087 certificações emitidas, reparando quase 1.305 comunidades, entre os anos de 1995 a 2008.

A aprovação do direito à titulação de terras aos Kalunga, legalizada pela Lei Complementar nº 19/1996, decorreu a partir da construção de um mapa da região dos Kalunga, elaborado pelo projeto denominado Kalunga Povo da Terra da Universidade Federal de Goiás e assumido pelo extinto IDAGO (BAIOCCHI, 2013).

Segundo Diehl (2002), experiencia-se uma intensa guinada nos modos de pensar e recuperar o passado. As marcas daqueles que narram, possibilitam trazer as trajetórias de experiências no processo de formação da comunidade quilombola Claro Prata, Ouro Fino e comunidade Kalunga Mimoso – Albino, que serão trabalhadas, no intuito de trazer sua configuração e sua organização histórica.

Na medida em que se busca compreender a realidade, a partir de seus saberes e labor, compreende-se melhor esse termo da atividade humana. Conforme Arendt (2017), a atividade humana ocorre no processo de luta pela sobrevivência, de modo a sair da privacidade para o espaço público. Por conseguinte, carrega consigo a esfera

privada que deixa de ser refúgio natural aos olhares de todos. Em consequência, perde-se a referência para se identificar apenas com os que são capazes de produzir e consumir. Nesse aspecto, no processo de luta por sobrevivência, os quilombolas buscam constituir sua identidade e nutrem-se das relações sociais e pelo processo religioso.

Para Marinho (2008), o movimento Negro Unificado elegeu o quilombo e a saga de Zumbi como símbolos da resistência da população afrodescendente contra o racismo e a discriminação no período posterior à promulgação da CF/1988. A Fundação Cultural Palmares foi o primeiro órgão oficial a propor uma nova significação para o termo quilombo.

Conforme Leite (2000), o quilombo é trazido novamente ao debate em consequência da escravidão, não exclusivamente para falar em propriedade fundiária, mas, para fazer frente a um tipo de exigência que, à época, referia a uma dívida que a nação brasileira teria para com os afro-brasileiros.

Os “remanescentes das comunidades de quilombos”, que surgem com a constituição de 1988, são tributários não apenas das questões por títulos fundiários, mas de uma discussão mais ampla que “foi travada nos movimentos negros e entre parlamentares envolvidos com a luta antirracista (LEITE, 2000, p. 339)”.

Para Leite (2000), o quilombo endireita a questão acentuada desde os primeiros focos de resistência ao escravismo colonial. Reaparece no Brasil/República com a Frente Negra Brasileira (1930/1940) e retorna à ação política no desfecho dos anos 1970, no decorrer da redemocratização do país. Em seguida, na publicação do art. 68 do ADCT, da CF/1988, a autodeterminação das comunidades negras rurais remanescentes de quilombos se dá em razão dos costumes, tradições, condições sociais, culturais e econômicas específicas que as assinalam de outros setores da coletividade nacional.

Trata-se, enfim, de uma questão constante, tendo, no contexto atual, relevante grandeza na luta dos afrodescendentes, na qual, segundo Leite (2000, p.333), “[...] falar dos quilombos no contexto atual é, por conseguinte, discorrer de uma luta política e, portanto, uma reflexão científica em processo de construção”.

Conforme Anjos (2006), o quilombo contemporâneo vem sendo discutido de maneira mais ampla. Entretanto, vincula-se à ideia de resistência do território étnico, capaz de se estabelecer e reproduzir no espaço geográfico de condições adversas,



seu modo de viver. A construção da definição de comunidade quilombola tem origem no campesinato negro, povos de matriz africana que impetraram ocupar uma terra e conseguir modos para gerir sua vida política e econômica.

Atualmente, a principal particularidade das comunidades é marcada pelas experiências vivenciadas e suas trajetórias, que foram sendo estabelecidas a partir de vivências e valores partilhados, constituintes de sua identidade. Além disso, possuem uma formação de diferentes usos e propriedade. Ressalta-se também uma diversificação em sua formação populacional com diferentes fatores históricos.

Consoante a isso,

O conhecimento científico sobre as comunidades quilombolas permite chegar a uma conclusão de fundamental importância jurídica: os quilombos não se constituíram de uma única maneira. Deve-se, portanto, ter muita atenção ao instrumental a ser utilizado para se pensar esse fenômeno, múltiplo na sua origem, não homogêneo em sua constituição e manifestação histórica. Posturas passadistas, envelhecidas e estereótipos baseados em modelos preconcebidos e generalizações de pouca significação não se prestam à análise de um fenômeno de tão ricas perspectivas históricas como foram os quilombos (MARQUES; MALCHER, 2009, p. 23).

Para Oliveira Lopes (2009), em 1989, quando foi instituído o estado do Tocantins, as famílias Kalunga, que habitavam um enorme território, foram divididas entre os estados de Goiás e Tocantins. A criação de Tocantins foi concomitante ao reconhecimento de Goiás como comunidade negra rural, a partir da aprovação do art. 68 do ADCT, da CF/1988. “Esses dois episódios provocaram a divisão da identidade territorial das famílias Kalunga do Mimoso” (OLIVEIRA LOPES, 2009, p.110) e as comunidades Claro, Prata, Ouro Fino e comunidade do Albino, apresentadas ao longo desta tese.

Para maior compreensão e estudo dos quilombos, é de suma importância se despir das concepções do passado e se abrir para um novo conceito de quilombo. Já não são mais terras de negros fugidos, e, sim, sujeitos capazes de se constituírem em meio aos embates, caracterizados pelas lutas, construção de novas identidades e compartilhamentos do território que remete à valorização de tradições, histórias e da própria cultura, sendo, sobretudo, importante para a materialização de tal comunidade.

### **2.3 Lugares de construção de identidades quilombolas: Claro, Prata, Ouro Fino e Kalunga Mimoso – Albino**

Ao narrar sua própria história, o ser humano confere um novo significado à sua existência, bem como à daqueles que o escutam. Nesse sentido, busca-se a reconstrução das lembranças, a partir da memória dos sujeitos partícipes, conferindo-lhes identidades e visibilidades a lugares, rios, serras e cultura. Compreende-se que a memória é atribuída enquanto habilidade de recordar o passado, e comunicá-lo aos homens. Para Nora (1993), a memória é um episódio sempre atual, uma ligação entre passado e presente incumbida de guardar a lembrança do passado.

Os quilombolas possuem um contexto de luta política, em busca de assumir sua essência em termos de consciência identitária, o que ocupa papel central em seu processo de reconhecimento. No bojo dessa problemática, o interesse das comunidades une diversas atribuições em processos de rearranjos. Na interpretação de Botelho da Costa (2014, p. 4), “o conhecimento do passado e do presente” permite situar laços de benevolência, posto que é complexo amar o que não se experiencia, conhecer as histórias passadas possibilitou ao entrevistado ressignificar o acontecido a partir da situação vivenciada pelo grupo. Essa relação de luta política, levantou uma consciência identitária.

Eu sou R A S, remanescente daqui dessa comunidade sou um quilombola que nasci e me criei aqui nessa região, então por eu conhecer que aqui era um, uma região que as pessoas sofriam muito, eu via falar muito nas comunidades quilombolas, mas eu não conhecia o que era (SANTOS, 2019).

Fica evidente que é preciso refletir as trajetórias de luta e resistência vivenciadas pela comunidade quilombola; e essa luta faz parte de um todo. A memória desse povo, a qual se constitui em história, demonstra que o processo de aceitação dos povos quilombolas ainda é permanente. É importante pensar no contexto de luta dos quilombos na sociedade brasileira e na ação de identificação das comunidades Claro, Prata, Ouro Fino, situadas no município de Paranã (TO), e que ainda vivem à margem dos direitos constitucionais, carregando, em si, o peso da escravidão.

Infere-se que as necessidades dessas comunidades estão inteiramente pautadas nas circunstâncias elementares de sobrevivência, tais como moradia, saúde, segurança, as trajetórias de escolarização e trabalho, estas que são

dimensões que configuram um processo vivenciado de maneira única por cada indivíduo.

Justifica-se, pois, a importância da representatividade dos grupos que lutaram pelo reconhecimento dos territórios que ocupam, que se expressa como movimento político, organizado em busca de garantir seus direitos ancestrais, produtores de sua identidade. Com o desenvolvimento de tais direitos, a autoatribuição de identidades étnicas tem se tornado uma questão relevante como forma de mobilização que se expressa em torno de princípios comuns; ambiente onde o indivíduo coloca em prática seus direitos, e do qual busca adquirir proteção.

O reconhecimento dessa comunidade simboliza a reivindicação por melhores condições de vida, base para a estruturação da cidadania, o que Hannah Arendt, diante desse cenário, classificaria como “vita activa”. A vida contemplativa, no sentido amplo da palavra, está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana. Como afirma Arendt (1992), é uma das mais importantes práticas do ser humano, pois não está atrelada à realização ou desempenho daquilo que o ser humano precisa para sobreviver.

Depreende-se que a condição humana, na perspectiva de Hannah Arendt, compreende a existência política e é resultado de um embate histórico, desenvolvido sob a constante elaboração, ampliação e modificação, diante das transformações sociais, resultante da ação humana. Assim, propõe-se identificar e interpretar os conflitos, os nexos e contradições próprias dessa ação.

Nesta perspectiva, cabe entender os significados dados aos fenômenos da realidade dos sujeitos, constituindo-se, assim, no diálogo entre a teoria e o exercício da prática, na medida em que possibilita reabrir o diálogo entre o passado e o presente dos envolvidos.

Isso ocorre a partir de uma viva comparação conveniente com o passado e o futuro, modificando, então, a oportuna afinidade da incumbência de refletir com o tempo histórico, por meio das narrativas dos colaboradores que serviram de fios condutores ao oferecer acesso aos caminhos compostos de reedificações do passado em processos de convivências dos sujeitos.

Apreende-se que o ouvir contar devem ser apreciados e valorizados por quem exerce a arte de ouvir, por terem riqueza de esclarecimentos. Deles, é possível auferir, adquirir e aprimorar o domínio de instrumentos cuja abrangência carece de explicar

uma situação histórica e sociocultural. Segundo Arendt (1992, p. 32), todo evento experienciado necessita ter, nos pensamentos dos que têm a obrigação de contar depois a história e propagar se seu significado escapou. Sem este acabamento conjecturado após o ato e sem a tensão materializada pela memória, simplesmente não sobrou nenhum relato que pudesse ser exposto.

Vale destacar novamente as belas paisagens das comunidades quilombolas. Cada uma com sua beleza única, cercada com árvores e natureza. Tudo tão lindo, que é impossível esquecer! Arbustos próprios do cerrado também constituem a beleza natural do espaço, um bioma de grande diversidade. Rio Claro local privilegiado pela natureza e suas águas claras, pouco modificado pelos seres humanos.

**Figura 24** – Arbusto das Comunidades Claro e Prata



**Fonte:** Maria Edimaci T. B. Leite, dezembro de 2019.

**Figura 25** – Arbusto das Comunidades Claro, Prata e o Rio Claro



**Fonte:** Maria Edimaci T. B. Leite, dezembro de 2019.

A democratização da fotografia e recursos visuais possibilita uma gama de informações. Os estudos de Henri Bergson (1999), pautados com espírito e matéria, estabelecem como esses princípios agem sobre a memória. Para isso, conceitua a memória-hábito, um saber fazer, repetição e a ação; relacionada diretamente com a capacidade de reprodução de certo desempenho ou comportamento. Assim, a memória pura é considerada verdadeira, pois solicita uma elaboração sobre o passado, o que estabelece certa separação em relação ao presente.

Na concepção de Bergson (1999, p. 107),

[...] constantemente inibida pela consciência prática e útil do momento presente, isto é, pelo equilíbrio sensório-motor de um sistema estendido entre a percepção e a ação, essa memória aguarda simplesmente que uma fissura se manifeste entre a impressão atual e o movimento concomitante para fazer passar aí suas imagens. Em geral, para remontar o curso de nosso passado e descobrir a imagem-lembrança conhecida, localizada, pessoal, que se relacionaria ao presente, um esforço é necessário, pelo qual nos liberamos da ação a que nossa percepção nos inclina: esta nos lançaria para o futuro; é preciso que retrocedamos no passado.

O ato subjetivo de recordar o passado requer interpretação que se relaciona ao presente, na perspectiva de compreender o presente para entendimento de si próprio, através de vivências pessoais e individuais, mediadas pela memória que se expressa e se reproduz diante da vida coletiva. É por meio da memória que uma comunidade se estabelece na coletividade cujo processo de recordar é reelaborado, ressignificado, tecendo uma história coletiva.

Halbwachs (1990) parte do pressuposto de que as experiências individuais, promulgadas em lembranças, também individuais, existem a partir de uma memória coletiva:

[...] se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Esta massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não é a mesma que aparecerá com maior intensidade a cada um deles. [...] cada memória individual é o ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda, segundo o lugar que ali ocupo, e que esse mesmo lugar muda, segundo as relações que mantenho com outros ambientes (HALBWACHS (1990, p.51).

O meio no qual o sujeito está inserido influencia a reconstrução da memória que se produzirá a partir de noções corriqueiras. Nesse caso,

[...] não é suficiente reconstituir, peça por peça, a imagem de um acontecimento do passado para obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade (HALBWACHS, 1990, p. 34).

O meio social modifica a memória individual sobre a memória coletiva a partir de fatos corriqueiros, contribuindo para atualizar entendimento do grupo para obter uma lembrança.

[...] de um lado, é no quadro de sua personalidade, ou de sua vida pessoal, que viriam tomar lugar suas lembranças: aquelas que lhes são comuns com outras não seriam consideradas por ele a não ser sob o aspecto que lhe interessa, na medida em que ele se distingue delas. De outra parte, ele seria capaz, em alguns momentos, de se comportar simplesmente como membro de um grupo que contribui para evocar e manter as lembranças impessoais, na medida em que estas interessam ao grupo. Se essas duas memórias se penetram frequentemente; em particular, se a memória individual pode, para confirmar algumas de suas lembranças, para precisá-las, e mesmo para cobrir algumas de suas lacunas, apoiar-se sobre a memória coletiva, deslocar-se nela, confundir-se momentaneamente com ela; nem por isso deixa de seguir seu próprio caminho, e todo esse aporte exterior é assimilado e incorporado progressivamente a sua substância (HALBWACHS, 1990, p. 53).

Entende-se, a partir do exposto, que o sujeito inserido no grupo acessa duas espécies de memórias: a primeira apoia-se sobre a memória individual vivenciada em momentos desassistidos, o que não subsiste por longo tempo devido carecer de sustento para nutrir a relação como outro; e, a memória coletiva, que para Halbwachs (1990, p. 60), “nada tem de artificial, já que busca no passado aquilo que ainda está vivo ou apropriado de viver na consciência do grupo que a alimenta”. Por outro lado, por acepção, não extrapola os limites do grupo.

Halbwachs (1990) afirma que a memória reconstrói a imagem do passado, reelabora e reproduz segundo esta reconstrução. A memória coletiva abrange a vivência dos sujeitos mediados pelos grupos que se relacionam entre si, possibilitando a existência em um passado que passa a se encontrar no presente.

Esse passado rememorado no presente existe, sobretudo, porque permite ao ser humano vivenciar, conhecer ou compreender aspectos ou a totalidade de sua essência na consciência e no inconsciente de um grupo. É um passado readquirido, a partir da realidade vivida no presente.

## **2.4 Territorialidade, memória e preservação de identidades**

Para entender territorialidade, memória e preservação de identidades, faz-se necessário compreender os conflitos referentes à territorialidade que ocorrem nas comunidades Claro, Prata, Ouro Fino e comunidade do Albino. Na busca pelo reconhecimento da existência dessas comunidades, primeiramente, é interessante ressaltar o art. 68 dos Atos dispositivos constitucionais transitórios de 1988, surgido em comemoração ao Centenário da Abolição, sobre influência do movimento negro brasileiro: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos” (BRASIL, 1988).

Esse artigo confere aos quilombolas direitos e a manutenção de suas práticas, constituído em seus saberes e fazeres, no intuito de garantir a sobrevivência do grupo.

O quilombo, como fora ressignificado pelo movimento negro na década de 1970, com base em autores como Ramos (1953) e Carneiro (1957), deixa de ser um simples reduto de escravos fugidos, como era conceituado no período colonial, e passa a ser visto como expressão da resistência negra, com certo teor comunista e revolucionário. Os remanescentes desses grupos, tolerados pela ordem dominante, se perpetuaram em função de suas características sociais e culturais e de suas finalidades religiosas, beneficentes e esportivas,

de forma independente e isolada da cultura que os circunda, o que atesta sua autenticidade (MARINHO, 2017, p. 354).

Tal reconhecimento ressignifica a identidade, assim como seu modo de vida, possibilitando compreender os conflitos referentes às disputas por terras que se dão nesse território, [...] espaço onde se tencionou a ação do sujeito, e que, em decorrência, apresenta relações assinaladas pelo poder presente no meio social (RAFFESTIN, 1993). Destarte, traduz a extensão política do espaço geográfico, por envolver finalidades evidenciadas, por meio de distintas formas de poder.

Conflitos estes evidenciados a partir do conceito territorialidade, utilizados nesta tese para falar do vivido pelos membros das comunidades envolvidas na pesquisa, em relação às disputas pelas terras entre os quilombolas, fazendeiros e grileiros. São embates produzidos pelos diferentes agentes, em diversas escalas, não apenas na perspectiva material, mas, também, abarcam elementos simbólicos que são transmitidos na comunidade: crenças, comportamentos e valores.

As situações que compõem dizem respeito à luta das formas de uso e administração dos recursos básicos de vida e trabalho da comunidade quilombola do Claro Prata, Ouro Fino. Em face dessa evidência, revela-se a gravidade dos conflitos com fazendeiros da região. O que se afirma na fala dos entrevistados sobre a disputa de terras:

[...] Nossa terra foi vendida por um senhor com o nome de [...] alguém vendeu a terra com nossa posse incluída junto, não deixa a gente trabalhar e sendo que eu vivo é da roça eu não tenho recurso, não tenho profissão, então eu vivo disso, do litrinho de farinha que a gente vende [...] meu jeito de viver com meus meninos sendo pai de seis filhos, meu jeito de viver é lá, eu não tenho pra onde ir, [...] consegui meu direito na justiça, mas esse [...] não me deixa trabalhar [...] o juiz federal nunca decidiu estou esperando o meu direito de trabalhar (CUNHA, 2019).

A trajetória e o modo de vida denunciado pelo fala do entrevistado, desprovido e indefeso de seu principal meio de produção, do trabalho de subsistência e de permanência na terra, reivindica pensar as práticas desempenhadas no enfrentamento pela condição de reprodução humana. Desse modo, não se ocupa de uma luta marcada unicamente numa escolha de vida, mas, também, na busca de justiça, cidadania e dignidade.

Pensando ainda nas relações de trabalho, infere-se que o seu modo de viver é de base familiar. Neste contexto, emerge um posicionamento questionador acerca dos



direitos aos povos quilombolas contra as mais diferentes formas de opressão denunciadas nas narrativas.

Quijano (2005, p.107), em *Colonialidade do Poder Eurocentrismo e América Latina*, assevera sobre a “codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados em situação de inferioridade em relação a outros”. O que se relaciona ao relato do entrevistado na forma como ocorreu a venda da terra, sua relação de trabalho e de direitos.

Esse não reconhecimento denuncia a desumanização, fruto de um intenso período de escravidão, fundador das desigualdades sócio econômicas e políticas e de opressão de um ser humano por outro. A confluência fundadora de desigualdade socioeconômicas produziu a escravidão, restringindo a liberdade do ser humano, como resultado das múltiplas formas de escravidão.

Esse fato denunciador da não percepção do outro apontado na fala do sr. Cunha ao enfatizar a denúncia da venda da sua terra, provocou a impossibilidade de sobreviver por meio da agricultura destinada para seu sustento, e de seu direito a terra fato revelador desse não reconhecimento do outro. Reivindicar o direito de território, demanda seu acesso e permanência na terra e de um posicionamento do Estado nas decisões jurídicas.

E ainda,

Então, eu vi muitos fazendeiros aqui chegar e escravizar as pessoas, tirar as pessoas de cima da terra, queimarem as casas dessas pessoas, passar trator nas lavouras dessas pessoas, pegar as crianças dessas pessoas, os pai corria, ele pegava as crianças que passava a arma na cara dessas pessoas mas eles queria muito era roubar madeira de dentro dessas fazenda, então eles matou os animais dessa pessoa, o jegue que eles criavam eles mataram, mataram gado dessas pessoas para comer, então ele tirou essas pessoas de cima dessa comunidade. Então eu sentia muita dor por ver essas pessoas sofrer desse tipo, aí eu fui procurar um modo, de salvar essas pessoas (SANTOS, 2019).

É possível apreender na fala do entrevistado os distintos momentos de resistências que reporta a diferentes momentos históricos desde o início da formação territorial, no que diz respeito à trajetória de luta das famílias e ao processo de escravidão. Essa realidade converge com o que denuncia o sr. Santos na sua fala acima citada.

O modo de vida da população Quilombola, em seus aspectos econômico, político e social, permanece grave. Fator que impede o autorreconhecimento como

cidadãos de direitos, até mesmo na sua condição de Quilombola, no quesito de lutar por sua garantia de permanência nas terras herdadas de seus ancestrais “[...] combinado às carências materiais seu enfrentamento por condições de vida digna e de trabalho leva a refletir inicialmente o processo de formação sócio econômica de seus territórios acirra-se a constante privação de suas terras” (DAVID, 2011, p. 381).

Esta comunidade vem, ao longo dos tempos, padecendo em um processo de banimento de seu território, em função de persistidas violências efetivadas por fazendeiros e grileiros que se estabeleceram nessa área. Os moradores relataram também que são utilizados vários meios para destruir as suas roças de subsistência, como queimadas, ordem aos peões das fazendas para passarem com tratores por cima das roças ou soltarem o gado dentro das roças de milho, arroz e feijão<sup>8</sup>.

A territorialidade e identidade estão, diretamente, concernentes ao modo como as pessoas usam a terra, organizam o espaço e dão sentido ao lugar. Em seu caráter processual, a territorialidade possibilita a constituição de identidades, nos múltiplos contextos contemporâneos, onde os sujeitos históricos as tramam na relação que constituem entre espaço geográfico, memória e preservação de identidades, e de afirmação das identidades e modos de vida própria das suas singularidades culturais, expressas nos modos de produzir e reproduzir a vida.

Esses contextos identificam novos sujeitos políticos, num movimento emancipatório do processo relacional e da cultura. Diante das especificidades das lutas, fundadas em uma representação mais ou menos elaborada, leva-se em conta seu passado, sua identidade vivida, o reflexo da vida cotidiana e do modo de vida atual, sendo portador de significados e relações simbólicas.

O resgate de sua identidade está relacionado à ideia de pertencimento, neste caso, étnico. Hall (1987, p. 12) ressalta que a identidade está inventariada com o social como o que determina o sujeito pós-moderno, constituída e remodelada, incessantemente, em relação às formas pelas quais são concebidos nos sistemas culturais que os cercam.

---

<sup>8</sup> Segundo Aponta (CATELAN et all, 2019, p. 49) também denuncia que os quilombolas são expulsos dos espaços que nasceram sem piedade, onde suas casas são queimadas, e onde famílias com crianças e velinhos são covardemente empurrados para fora de seu espaço território. É uma odisséia de perseguição que transcende gerações desde o tempo do regime escravocrata. A invisibilidade social os deixa à mercê de um recorte étnico racial, porque quando ligam para delegacias de polícias para o município mais próximo solicitando apoio, os agentes públicos respondem: não temos efetivo para enviar na região.

Nessa perspectiva, a identidade social alude assumir identidades diversas em contextos diferentes. Ocupa-se de um estado unificado, em termos grupais. No sentido conceitual, cada pessoa, mesmo sendo portadora de uma identidade fixa própria, transporta, para si, uma multiplicidade de traços indenitários, com os quais se identifica. Essa identidade pode ser determinada, fundamentalmente, a partir da territorialidade, sendo processual, relacional, apresentar múltiplos movimentos ao longo do tempo.

Assim, a territorialidade adequa-se às relações sociais e às práticas cotidianas que os seres humanos vivenciam em seu ambiente, essencial para a construção da identidade e para a reestruturação da vida diária. Isso significa dizer que se entende a identidade de maneira politizada, consoante Hall (1987, p. 16), “uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada”

Conforme Marinho (2008), a identidade – eu – e a identidade – nós – não se estabelecem de uma vez por todas, mas estão sujeitas a transformações constantes muito específicas, relativas ao ambiente, ao território e à aprendizagem social, com o objetivo de implementar seu direito ao território, visando defender o reconhecimento de sua contribuição à sociedade brasileira. Estão, cada vez mais, abertos e dispostos a performatizarem a cultura africana, no sentido de delinear estratégias de preservação do patrimônio cultural.

Marinho (2008) trata dos termos Etnicização e Performatividade para justificar como os quilombos contemporâneos encontraram-se para criar e recriar sua condição, no intuito de garantir ou constituir a identidade. Esses movimentos aparecem reivindicando seu lugar, pautados no prescrito pela CF/1988 e, assim, terem a garantia de seu direito, no sentido de reconhecer sua identidade.

Essa possibilidade de reconhecimento das comunidades quilombolas passou a identificar a identidade sociocultural construída no momento de criação de medidas afirmativas. Tal fenômeno de produção de identidade tornou-se inerente à própria modernidade, fenômeno também conhecido por caracterizar certos aspectos da vida social de um povo.

O termo performatividade, conforme Marinho (2008), constitui-se no intuito de conseguir determinados objetivos ou arranjar visibilidade dos órgãos estatais e da

sociedade civil. No caso das comunidades remanescentes de quilombos, seu principal objetivo é garantir o direito à terra. Mas, existem outros, podendo ser negociação micropolítica, busca de autonomia e reconhecimento social, maestria que alguns indivíduos desenvolvem para reivindicar mobilidades no espaço social, na garantia de seus direitos, constituindo, assim, redes de solidariedade, no sentido de conquistar melhores condições de atuar no meio social.

A identidade das comunidades Claro, Prata, Ouro Fino e Kalunga do Albino pode ser percebida nas memórias dos depoentes, a partir de seus relatos orais, relacionados à descendência com antepassados. Conforme Marinho (2008), o mito de etnização foi possibilitado a partir da CF/1988 e inaugurado pelo art. 68, consolidado a partir de seu reconhecimento e formalizado pela Lei Estadual nº 11.409/1991.

Infere-se que a comunidade tem experienciado essa etnização, buscando construir sua identidade quilombola, baseando-se na sua trajetória histórica, na ancestralidade, ao relacionar o processo de luta e a territorialidade. Entretanto, ao rememorar o ritual que simboliza a continuidade de suas tradições, rituais e crenças, simboliza-se o momento de sociabilização que propicia apreender as representações sociais constituintes da prática social, partilhada pelas práticas individuais e coletivas.

Conforme Marinho (2008), a realidade das comunidades Quilombolas, as demandas de reconhecimento, nem sempre são carregadas de uma temática social. Ou não se tem consciência, por parte do grupo, do que seriam essas demandas, especialmente, as relacionadas ao movimento negro, que luta pelo fim do racismo.

O processo de formação das comunidades Claro, Prata, Ouro Fino e comunidade do Albino tem sua origem nas terras ocupadas por remanescentes quilombolas. A certificação refere-se à autoatribuição à categoria quilombola, de acordo com o art. 68 do ADCT/CF/1988 e o Decreto nº 4.887/2003. Para comprovar sua existência como comunidade quilombola, o entrevistado destaca:

Então foi feito, foi levantado a pesquisa, a família Bispo são as famílias escravizadas família Bispo. É a família do Santo que é do Santo Rosa. São escravizadas e [...] Thiago Bispo são pessoas escravizadas, porque quando as pessoas fugiam, eles e as pessoas que resgatava ia mudando o sobrenome daquelas pessoas para que eles não fossem encontrados. Dentro das nossas comunidades a gente tem pessoas rainha de Portugal que é super interessante, são pessoas remanescentes quilombolas e por aí a gente vai levando a nossa vida dentro da nossa comunidade (SANTOS, 2019).

Segundo Marinho (2008), o processo nascedouro de autoatribuição e identitário readquire a representação do conceito de quilombo que surge ainda no período Colonial. O reconstruir dessas comunidades é refletida como silenciamento dos vencidos em relação à população negra, reverberando a condição marginalizada em que viveram seus antepassados. Esse silenciar é rompido em exemplos de lapso de memórias a seus antepassados, para lembrar fatos e acontecimentos associados (quero enfatizar feitos de parentesco, como na citação acima).

As comunidades Claro, Prata, Ouro Fino e comunidade do Albino, em suas relações sociais, produzem estratégias unificadas por suas práticas, fazeres e saberes constituintes de identidades. As referências das comunidades, a partir da memória evocada pelos mais velhos, consolidam-se com a performatização (reconhecimento identitário) da comunidade. A identidade é estabelecida pelas variadas relações de territorialidades que se instituem todos os dias e isso abarca, fundamentalmente, as obras materiais e imateriais que são produzidas nas comunidades quilombolas, como a do Claro, Prata, Ouro Fino e Kalunga-Albino. Ou seja, suas crenças, rituais, valores, casas e roças, a partir dos laços de sociabilidade que consolidam a internalização de seus modos de agir.

Essas construções são afiliadas pelas ações apropriadas e possibilidades ofertadas pelas condições objetivas, vivenciadas em contextos diversos, em processos de personalização, recursos de articulação, formas de identificação que os caracterizam diante de determinado grupo social como modo de reafirmação da identidade.

Compreender a identidade significa apreendê-la na conjuntura de formação histórica e como parte da territorialidade, em conjunto com outros meios fundamentais que constituem o patrimônio. Isso significa considerar a territorialidade numa concepção como processo de luta pela conquista de estabilidade, saúde, cultura, educação e infraestrutura.

Para Woodward (2000), a manifestação do passado é constituinte da identidade. Nesse sentido, é por meio da construção histórica que a identidade similarmente se elabora. Isto quer dizer que, ao se conectarem ao passado em busca de afirmar identidades, produzem novas identidades.

Hall (1987) problematiza a identidade em relação ao descentramento do sujeito pós-moderno, visto como tendo uma identidade fragmentada. Ao participarem na

sociedade com características diversas, juntam-se para se realizarem no interior de um mesmo sistema cultural, no intuito de atingir certos objetivos.

Essa união acende uma partilha de crenças e valores, que irão nortear suas ações, determinando a produção da identidade. Um importante aspecto a ser mencionado através da experiência coletiva é que a história vivida propicia a construção da identidade, modos de serem representados diferentes momentos da experiência social, para, assim, se igualarem. Com isso, tornam-se uma identidade múltipla imutável que se constrói de modo dinâmico nos diferentes contextos dos quais participam.

A memória, entendida como processo que viabiliza a percepção e a possibilidade de se construir a identidade cultural, resulta do compartilhamento que se inicia no momento de inserção da realidade em um processo dialético do presente para o passado. Nessa acepção, ao acessar a lembrança, Halbwachs (2003) reitera que este é um processo de reorganizar o passado em um regime de cooperação de elementos fiscalizados, na tentativa de construir de novo a imagem devidamente modificada.

Ao se referir à memória como um fenômeno individual, Halbwachs (2003) salienta que ela deve ser também registrada como fenômeno coletivo e social, pois esse processo orienta que as ações coletivas são mediadas pelos processos grupais, os quais integram um conjunto de significados atribuídos pelos indivíduos e pelos outros, isto é, a memória é compartilhada.

Consoante a isso, Pollak (1992) afirma que os princípios constitutivos da memória individual e coletiva são situações de apreensão da realidade vivida por si própria. Nessa perspectiva, conforme Halbwachs (2003), o indivíduo entende que existe correlação entre os significados por ele conferidos pelos outros, gerando certeza da sua memória, pois essa rememoração permite, pois, dar importância aos fatos. As lembranças em comum sofrem influências e são lembradas pelos outros, já que ninguém está só.

Para Halbwachs (2003), não é preciso que as pessoas estejam presentes para memorar ou testemunhar uma lembrança através da experiência coletiva, transformada em memória. A vivência modifica a impressão do indivíduo a respeito daquilo que foi experienciado, e as imagens adquirem maior evidência, com a constatação da lembrança coletiva, a partir da influência do grupo, por considerar que

o fato lembrado é determinante.

Em outras palavras, possibilita, aos sujeitos integrantes de um grupo, uma forma consensual de apreender a realidade, integrando os acontecimentos, aos quais a pessoa se sente pertencer. Isto porque é por meio desse compartilhar da memória que se impulsiona a construção de identidades, pois, ao narrarem um fato, acreditam ter vivenciado o que foi aprendido no grupo. Mesmo que cada um, de modo individual, evoque o que é lembrado, em diferentes circunstâncias, esses fatos se evidenciam e ligamos um ao outro.

Não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível se somente tiverem feito e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo (HALBWACHS, 2003, p. 39).

Para Halbwachs (2003), a memória individual não está absolutamente longe, pois, mesmo quando o indivíduo chama, recorre às lembranças de outrem para beneficiar seu próprio passado. Serve-se, assim, a fatos externos acordados pela sociedade, como valores e crenças compartilhados, bastando que as lembranças do grupo tenham alguma relação com os acontecimentos que constituem um passado desse indivíduo. Desse modo, justifica-se que a memória individual se define na experiência individual em contexto determinado, a qual não se confunde com a lembrança do grupo.

Ao reportar-se ao discurso da cultura nacional, para Hall (2005, p. 56), o indivíduo “constrói identidades, que são postas, de modo incerto, entre passado e futuro, na tentativa de retornar às glórias passadas e ao desejo de se modernizar e tentar preservar identidades passadas”. Não obstante, as identidades são construídas de acordo com o ambiente em que o indivíduo está inserido, integrando as estratégias e objetivos perante os interesses da sociedade.

Infere-se que, além dos acontecimentos, a memória também é estabelecida por personagens percebidos como aqueles que são achados ao longo da vida, ou os que não conceberam, fundamentalmente, a relação de espaço e tempo do indivíduo, e lugares entendidos como espaços ocupados na memória, estes que remetem às lembranças que podem ser pessoais, e não, necessariamente, vinculadas ao tempo

cronológico.

Muito embora, estas lembranças sejam marcantes para o indivíduo, mas em lugares longínquos, que não estão ligados diretamente ao tempo-espaço, também servem de apoio à memória do grupo assinalada pelo indivíduo, pelo sentimento de pertencimento a este tempo.

É nessa expectativa que se busca relacionar a produção de identidade com a noção da memória, pois essa é a chave para se estabelecer uma relação entre memória e preservação da identidade. Para tanto, Hall (1987) relata que a identidade está sendo afetada ou deslocada pelo processo de globalização.

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. “Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte da nossa natureza essencial” (HALL, 1987, p.29).

Percebe-se que o autor direciona seu pensamento ao argumento de que as velhas identidades estão em crise. Assim, surgem novas identidades abalando o indivíduo no mundo social. Razão pela qual se fala em culturas nacionais que transitam nos espaços em que atuam, onde a experiência cotidiana, do modo como são representadas em sua cultura, transita e se realimenta de um sentimento de identidade em que, aos sujeitos do discurso, é possível perceber a todo momento.

É possível perceber que a identidade cultural moderna se pauta em significados, baseados na experiência cotidiana – no modo como são representadas, transitam e se realimentam – deslocada pela experiência da incerteza pelos processos de globalização que se pautam em busca de significar as identidades modernas.

A partir do momento em que os sujeitos da comunidade quilombola evocam a memória passada no presente, essa, a memória individual, está intrinsecamente interligada à memória coletiva do grupo social do qual pertence. A reconstrução do passado se dá a partir de um dos quadros sociais do presente, os quais tornam válida a memória, reconhecendo a identidade do grupo em seu passado e na memória afetiva advinda dessa identidade moderna ou herança local.

Segundo Halbwachs (2003), a memória individual respalda em diferentes assuntos como, paisagens, emoções e outros. Portanto, mesmo que uma lembrança individual não prenda a outra pessoa, ela fundamentalmente se introduz de igual modo



no espaço das lembranças de muitas outras pessoas.

Tanto a memória individual como a coletiva elegem como formadora essencial de produção de identidades. Essa capacidade de sustentar e reavivar esclarecimentos de algo já acontecido, se dá em suas ações compartilhadas. Para Le Goff (2013), a memória familiariza a identidade, individual ou coletiva, fundantes na averiguação das ações dos sujeitos e no contexto social presente.

O autor evidencia que a memória coletiva é o efeito de capturar algo e, além do mais, um mecanismo e um instrumento de poder. A exemplo disso, as comunidades quilombolas cuja memória social em sua integralidade é oral, permite conceber uma memória coletiva escrita de modo a interpretar o processo emancipatório pela supremacia da reminiscência e daquilo que se quer passar adiante, pelo ato de se dar a conhecer através da memória.

Segundo Pollak (1992), há uma ligação manifestada na experiência dos sentidos, demasiadamente limitada entre memória e o sentimento de identidade. A memória se entrelaça tanto na identidade individual quanto coletiva, na proporção em que ela é essencialmente considerada como um fator de grande importância para se comover continuamente e de harmonizar a uma pessoa ou grupo em sua consciência de si. A identidade acompanhada à variedade de sentidos vincula a vida individual dos sujeitos do quilombo, que internalizam a noção de desenvolvimento ilustrada pelo moderno.

De modo geral, a identidade moderna é internalizada pelas comunidades. Os valores crenças rituais e cerimônias têm função específica na construção da identidade, além de reforçar a memória do grupo. No entanto, a partir do momento em que internalizam a identidade, passam a adotar comportamentos, contidos nas histórias que são contadas, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que delas são construídas. Consoante a isso, argumenta Hall (1987, p.29) *“a identidade nacional é uma comunidade imaginária”* (grifo da pesquisadora).

Hall (1987) discorre que as culturas nacionais constroem a identidade toda vez que cria sentidos sobre a nação. Tais sentidos referem-se aos conceitos que persuadem, constituem as ações e as percepções que as pessoas têm de si mesmas e que emanam de sua vinculação, por meio da memória significativa para ele. Mescla-se presente com seu passado e as imagens construídas.

Nesse aspecto, entende-se como identidade cultural o processo de

identificação de traços sociais como maneira de ser, agir e sentir próprios de um grupo, que o identifica além de ser uma prática internacional em que resposta a fixação do grupo e seus valores. Hall (1987) discorre que o sujeito, que outrora possuía uma identidade fixa, está se tornando fragmentado e constituído de várias identidades, por vezes contraditórias ou não resolvidas.

Nesse ponto, a identidade, fragmentada e construída pela ação conjunta de participantes discursivos, está sempre se constituindo e se reconstituindo no processo social de construção de significados dependente da situação em que se veem envolvidos como parte de um grupo.

Em outras palavras, a identidade do sujeito não é fixa, mas construída das mediações humanas. Ocorre em concordância com distintos papéis das condições históricas, ao passo que é interpelada e representada, seguindo o próprio curso das sociedades modernas, também se faz constante, rápida e permanente mudança.

Por outro lado, argumenta que a identidade cultural pressupõe toda uma perspectiva do passado, presente e futuro, dando a esse grupo sentido de pertencimento. Para tanto, a identidade construída nessas interações contribui para complexidade da sua construção por meio das vivências e memórias construídas e partilhadas de um sentido de pertencimento, através das instituições culturais, dos símbolos e organização dos quais ambiciona fazer parte, nutrindo, assim, ínfima relação pelas formas através das quais nos arquitetamos ser vistos por outros. Desse modo, a identidade versa da cultura nacional sobre a nacional, fundamentada, em esferas, como função performance em que se veem submergidas.

Essas fornecem uma série de estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou *representam* as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação (HALL, 1987, p.31, grifo do autor).

Refletir a identidade em função da forma como o indivíduo define a si mesmo, como membro de um grupo, tende a ativar uma gama de informações, ao compartilhar dessa narrativa, em que a principal motivação passa a ser a procura pelo benefício do outro.

Infere-se que as comunidades Claro, Prata, Ouro Fino e Kalunga – Albino associam-se aos conceitos de memória e identidade, uma vez que adquirem materialidade, entendendo a comunidade como bens culturais preservados, em

detrimento da afinidade que mantém com as identidades culturais.

Conforme Le Goff (1996), a memória, ao conservar certas informações do passado, contribuindo para que não seja esquecido, possibilita que o homem atualize suas informações passadas, pois ela acaba por capacitar o homem a atualizar a percepção ou esclarecimentos antigos, fazendo com que a história se transforme em algo durador no modo de pensar.

Para Alberti (2004), o passado só se conserva latente por meio da memória, que dá a chance de revivê-lo, no momento em que o indivíduo passa a partilhar suas experiências, tornando, com isso, a memória viva.

## **2.5 As Comunidades quilombolas Claro, Prata e Ouro Fino**

As Comunidades Quilombolas do Claro, Prata, e Ouro Fino compõem um só território, localizado ao sul do Município de Paranã (TO) e do Povoado do Campo Alegre (com nomes distintos), tendo como divisa, localizado ao norte, o córrego Sucuri e, ao sul, o ribeirão do Prata, divisa com o Município de Cavalcante, estado de Goiás. Essas comunidades foram reconhecidas como remanescentes de quilombo em março de 2014, e já se encontram em processo de regularização fundiária, iniciado pelo INCRA.

Carvalho (2016) destaca que as três comunidades possuem uma população de, mais ou menos, 400 habitantes. Em todas essas comunidades, ainda não há rede de energia elétrica, apesar de existir um projeto de extensão dados cadastrais das famílias a serem beneficiadas pelo Programa Luz para Todos, encaminhados ao Ministério de Minas e Energia.

Conforme Gonçalves *et al.* (2019), a comunidade quilombola Claro Prata e Ouro Fino surgiu no decorrer do ciclo do Ouro entre 1700 e 1800, na região do Norte de Goiás, hoje, estado do Tocantins. Materializaram seu lugar de direito, plantando suas “roças de toco, criando gado na solta, fazendo suas festas tradicionais, estabelecendo um conjunto de saberes e fazeres quilombolas, altamente integrado à realidade socioambiental local” (idem, p. 3). A partir da década de 1950, começaram a ser agredidas por grileiros. Mesmo diante das resistências, estreia-se um violento confronto, moradias e plantações ficaram destruídas, jagunços chantagearam os principais líderes, os quilombolas procuraram ajuda e lutaram por sua terra (idem, p.3).

As comunidades Claro, Prata e Ouro Fino, assim como outras comunidades, têm sua história com registro no período da colonização brasileira, durante o ciclo do ouro, a contar do sistema escravocrata instituído pelos portugueses e da colonização na antiga região do Norte de Goiás. De acordo com Marinho (2008), a origem desse processo de autoatribuição e reconhecimento reintegra o período colonial, quando confere interpretação ao termo Quilombo.

A história das comunidades quilombolas do Claro, Prata e Ouro Fino alude aos relatos. Logo, entende-se que a narrativa do entrevistado 7 perpassa por diversos acontecimentos vividos e presenciados. Pelos fios de sua memória, revela a história da sua comunidade tomando como base a família, como se pode constatar nesta fala: “Remanescente daqui dessa comunidade, sou um quilombola que nasci e me criei aqui nessa região. Tem muitas pessoas que acha que quilombo é criar quando a gente criava uma comunidade quilombola e não é!” (SANTOS, 2019).

O entrevistado carrega em sua memória um passado que ainda repercute, no presente, a riqueza de informações prestadas por intermédio da oralidade, a qual completa o dito e fornece o não dito sobre a comunidade quilombola. Sempre receptivo, o depoente transfigura, no seu semblante, um sentimento de pertença quando é convidado a participar para contar a história da comunidade.

Para Marinho (2008, p. 64), a leitura da maioria dos documentos sobre a região exhibe um silêncio em afinidade à população negra, confirmando a conjuntura periférica a que se depara essa comunidade. A falta de subsídios surge, exclusivamente, por rápidas e distantes alusões a escravos e quilombos, para destacar ou elucidar passagens, conseqüentemente, evidenciar que eles foram agredidos e devastados.

Ao questionar como a comunidade remanescente surgiu ou se formou, um entrevistado respondeu que:

Bom, ela surgiu no início é foi... pelo fato de que tinha pessoas que chegavam de fora e começou a importunar, a tomar grilar terras de pessoas que estavam aqui, com isso o povo vinha sofrendo, então, decidi de criar uma comunidade quilombola para lutar pelo direito do povo negro que tava aqui sendo oprimido pelos fazendeiros que vem de fora (THIAGO, 2019).

Esse contexto marca aquilo que jamais pode ser apagado, o movimento de luta pelos direitos que se constitui como elemento de influências significativas para a resistência do grupo. E nesse aspecto é importante mencionar o início de um movimento de enfrentamento em prol pelo direito coletivo, relatado por Thiago, com a

criação de uma comunidade quilombola na luta pelo direito do território e de um modo de vida digno. Criam-se valores simbólicos relações de convivências estabelecidas na comunidade um fortalecimento identitário criando laços de solidariedade que dão sentidos a vida no referido lugar.

Minha avó, a bisavó da minha mãe ela era (...) a bisavó da minha mãe, aí eu me considero como escravo, que a gente, na verdade nós crescemos conhecendo como negro, aí de primeiro o povo já falava: negro da beira da prata, negro da beira do claro, era assim que era a conversa aqui desses povos, achavam que a gente era, então eu me considero como negra toda vida. Hoje o povo, tem gente que ignora, tem que se a gente fala que assim: ah que eu não quero esse negócio de quilombola, toda coisa é quilombola, eu não importo com isso não, é igual tem gente que fala assim, família Torres, aí qualquer coisa é dos Torres, aí eu falo: sou Torres e não nego que sou, e tenho orgulho de ser, eu não tenho orgulho de ser Torres, sabe por quê? Porque é uma família pobre honrada, que gostou de lutar, de trabalhar, de sempre querer o deles, então pra mim eu tenho orgulho de ser, tem gente que acha: ah eu não queria ser, eu não (SANTOS, 2019).

Assim, de acordo com os relatos acima citados, as comunidades Claro, Prata e Ouro Fino são detentoras de características culturais expressos ao uso e ligação com a terra, pois esta é usada para manutenção da produção de alimentos necessários à sustentabilidade. Constituem-se, também, como disposição interiorizada por seus agentes em processos históricos sociais, como locais onde os seus ancestrais estão sepultados, instituindo o sentimento de pertença à terra, porque ela realça os atos e situações de modo ativo. A bem dizer, pode-se entendê-las como espaços onde suas raízes culturais estão inseridas, opondo-se às ações do homem e do tempo.

A fala do entrevistado desafia a refletir sobre o papel político da memória. Nesse aspecto, está profundamente conexa à ideia de tradição, destacada na fala de Santos (2019), ao afirmar que “crescemos conhecendo como negro”. O momento presente fornecendo referenciais coletivos que criam um pressentimento de continuação em relação ao passado.

Esses referenciais não se sustentam apenas no plano da reflexão. É preciso ir em busca do enfrentamento, nos embates nas relações sociais que formam o palco das realizações humanas, que converge para uma coletividade dando significado ao território.

Diante desse processo, refletir a formação sociocultural das comunidades quilombolas Claro, Prata e Ouro Fino, em meio às intermitentes mudanças movidas

pelo processo da globalização, em sua complexidade atual, é um desafio. Vive-se em um período de transformações, tanto na esfera social, política ou econômica, e a comunidade quilombola também passa por transformações em seu modo de vida.

Esse significado pelo reconhecimento de descendente de escravo na fala do entrevistado permite a reflexão de os quilombos serem questão de estudos de todos os historiadores na luta antirracista. Entendendo essa emergência na exigência de cumprimento da Lei nº 10.639/2003, que se torna oportuna e fundamental na educação escolar e, em específico, na educação escolar quilombola, dado que coopera para a formação da identidade quilombola sendo basilar para prosseguirem na luta pela garantia de continuação em seu território, o que, por conseguinte, favorece para a melhoria das condições de vida e ensino dessas comunidades.

Coloca-se também o desafio de se compreender as experiências e o reconhecimento dos valores e das identidades culturais vividas por esses grupos para a construção/reconstrução da identidade étnica. Incitar essas reflexões acerca da necessidade da participação de historiadores na luta antirracista, percebe-se quão importantes são os estudos para entender melhor os desafios e as problemáticas relacionadas a essas comunidades. Tais estudos poderão contribuir na valorização, reconhecimento e proteção das comunidades remanescentes, visando fortalecer a luta pelos direitos e valorização dos povos quilombolas e também do negro.

### **2.5.1 Associação quilombola das comunidades Claro, Prata e Ouro Fino (ASQUICCAPO)**

De acordo com documento de Ata da associação quilombola das comunidades Claro, Prata e Ouro Fino (ASQUICCAPO), com criação no dia 9 de agosto de 2013 – documento cuja finalidade é instituir uma associação que represente essas comunidades e se configure como possibilidade de buscar garantias de direitos quilombolas na legislação brasileira – constitui-se em uma associação sem fins lucrativos. O ex-presidente, juntamente a outros integrantes da associação e moradores das comunidades quilombolas, identificou a demanda de abrir uma associação, para que pudesse ser desenvolvido um trabalho social na comunidade em busca de melhorias e benefícios junto a governos e a órgãos não governamentais.

A associação não conta com planejamento de treinamento para os voluntários

e nem possui sede própria. Os valores adquiridos e vivenciados são o que compõem as experiências compartilhadas e vivenciadas, bem como dar direção e alcançar os objetivos traçados. O documento esclarece ainda que a diretoria é formada por presidente (coordenador geral), vice-presidente (coordenador), primeiro tesoureiro (coordenador de secretaria), segundo secretário, coordenador financeiro, conselho fiscal formado por três membros e três suplentes; todos com mandatos de dois anos. O depoimento a seguir reforça tal perspectiva.

Então, eu sentia muita dor por ver essas pessoas sofrer desse tipo, aí eu fui procurar um modo, de salvar essas pessoas. Aí o Nilsim pegou e me chamou falou [...] cê num, porque que você não cria uma comunidade quilombola aqui, nessa região? Por que essa região todos remanescentes quilombos, todos os vestígios quilombos, tá aqui dentro como você conhece, esses vestígios ceis sabe que são dos escravos, são de vocês! Aí eu falei para ele mais não tem como, porque eu não conheço nunca fui numa reunião não sei com quem eu falo. Aí ele marcou para mim uma reunião em Porto Nacional, falou vai ter um evento em Porto Nacional vou te mandar pra lá, “ocê iscoi” (escolhe) duas pessoas pra levar em sua companhia.

Então, eu “iscoi” (escolhi) o Prudêncio que é pai do novo Presidente e o Lidugério meu cunhado pra gente i(ir) nessa reunião. Cheguei lá me apresentei com esses companheiro que eu fui, comecei ver o tanto que era importante, é a pessoa ter uma comunidade quilombola pra salvar primeiramente a nascerça do nosso córgo que tava sendo devorado. Então eu pedi que queria criar uma comunidade quilombola aqui mais tarda, nunca é rápido! E a gente continuou sofrendo com esse povo com essa amiação (SANTOS, 2019).

Na avaliação da fala do entrevistado, percebe-se que os pequenos possuidores são expulsos de suas terras e não têm outra saída, a não ser buscar pela inserção de uma política moderna dentro da perspectiva do desenvolvimento, que possibilite inseri-los na sociedade como produtores, assim como, criar meios para educação e transformação destes. Assim, não se trata de um processo de modificação cultural, do grupo ou povo que se adapta a outras formas de vida, mas de necessidade de sobrevivência, da busca por condições de vida digna, da qual foram excluídos.

Quanto a isso, acrescenta ainda:

Aqui porque tem um cara que já me conhecia e chegou em Brasília ficou falando em meu nome em Brasília. E teve um coronel militar lá que interessou de me conhecer por esse amigo dele ficá falando de mim, e ele surgiu dois policiais pulou num carro lá e vieram parar aqui em casa. Aí chegou aqui em casa a gente começou a conversar ele uma pessoa super maravilhoso, aí ele pegou e me falou, quando eu comecei passar o sofrimento para eles, ele pegou e falou para mim moço cê topa fazer uma entrevista comigo, eu falei topo! Falei vocês estão sofrendo, vocês são quilombolas vocês estão sofrendo tem uma pessoa que vai salvar vocês, eu sou vizinho do Joaquim

Barbosa ele é Ministro lá do Lula nós vamos buscar é salvar vocês aqui. Aí eu fiz a entrevista com ele, com menos de trinta dias ele já enviou, já, já enviou uma equipe de Brasília para qui. Mas quando eles envio parece que foi uma coisa de encontro mesmo já chegava outro, outra equipe do Tocantins. Como nós já tinha um prefeito aí Edson Lustosa que abriu os braço e abraçou a nossa causa prometeu para mim que ia tá junto com a gente, criamos a Secretaria da Igualdade Racial é, em Paranã. E, ela hoje nós não temos, porque o novo prefeito que tem aí não dá suporte ao quilombola, então, acabou a nossa secretaria, nós não temos mais um secretário, então, começou crescer o nosso sofrimento novamente. Só que aí a gente ficou com a equipe do Tocantim, e aí a gente já, ele já trouxe um secretário da Igualdade Racial pra qui, gente já foi criá uma eleição pra escolhe um presidente. Até no momento, eu não queria ser um presidente da comunidade quilombola, mais muitas pessoa insistiu pra que eu entrasse na pol... na eleição. Então, eu entrei e venci! (SANTOS, 2019).

Como se vê, a fala do entrevistado expõe características da inserção social e reconhecimento de seus direitos. Dentre estes, destaca-se o reconhecimento dos territórios que ocupam a validação dos direitos fundamentais da pessoa humana e, assim, reconhece a positividade jurídica às minorias étnicas na agenda do governo em 2013.

Essas comunidades em processos de reconhecimento vivem em condições desumanas, cujos reflexos caem sobre várias dificuldades, tais como a falta de água e de energia elétrica. Nesse viés de organização da vida humana originada ao reconhecimento como sujeitos de direitos, suas práticas se nutrem de desejos de transformação, social, econômica e política com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Assim, o que se vê é a desumanização, vidas ameaçadas que lutam por se reafirmar sujeitos de direitos à terra, renda familiar, alimentação, saúde e educação. É importante mencionar também, seu reconhecimento identitário.

Marinho (2008, p.13) reitera,

A hipótese é que a relação entre identidade e territorialidade ganha uma ênfase diferenciada a partir do reconhecimento constitucional, consolidada, de vez, pela criação de uma secretaria com funções de ministério, específica para a demanda racial, que é a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial). A partir do reconhecimento e visibilidade que a comunidade adquiriu, diversas políticas (e 'olhares') foram implementadas nessas comunidades e passaram a interferir na organização social, e, conseqüentemente, na dinâmica cultural e identitária dessas comunidades.

Percebe-se que, a partir do reconhecimento constitucional com a instituição de uma secretaria com papéis fundamentais voltados à Igualdade Racial, vê-se a importância de se avançar para a compreensão da criação dessa associação como



experiência que envolva a comunidade, para ir em busca de direitos, o que contribui para acessar as políticas públicas direcionadas às comunidades quilombolas. Diante dessa realidade, a associação buscou a garantia da comunidade, no intuito de defender os direitos territoriais.

## **2.6 Comunidades quilombolas Claro, Prata, Ouro Fino e Kalunga Mimoso – Albino**

Estudar a cultura da comunidade Claro, Prata, Ouro Fino e Kalunga Mimoso – Albino é conhecer, a partir das representações sociais e dos espaços ocupados por eles, seus costumes, crenças e tradições. Conforme Pesavento (2008), a história cultural possibilita estudar a cultura como forma de expressão e de tradução da realidade que se faz de forma simbólica, em que as ações dos atores sociais se apresentam de forma cifrada.

Ao estudar a comunidade Claro, Prata, Ouro Fino e comunidade do Albino, depara-se com a complexidade cultural no momento em que se reflete a cultura dessas comunidades como elemento constituidor de significados trocas de saberes entre esses sujeitos. As comunidades são marcadas pela tradição identitária, apoiando-se nos espaços e nas relações pessoais construídas com seus iguais.

A comunidade Kalunga Mimoso – Albino é marcada por uma dinâmica do desenvolvimento temporal em que as velhas tradições e antigos costumes têm espaço. O passado se torna cada vez mais importante. Preservar os ensinamentos recebidos ainda é uma forma de cultivar a cultura e a tradição, haja vista que a tradição e a cultura dessa comunidade retratam o universo quilombola a partir das práticas exercidas por seus membros. É perceptível, na narrativa, que as lembranças tranquilamente afloram sobre a história do grupo que compõe um só território com a Comunidade Kalunga do Mimoso do Município de Arraias.

Embora os jovens não conservem a tradição, o grupo não se deixa diluir por suas fortes marcas identitárias. Dessa maneira, o alcance da tradição ainda permanece atuante na formação sociocultural, ou seja, pensar na identidade de um povo ou de um grupo social é pensar nas teias de relações partilhadas e vivenciadas dentro do grupo.

Hobsbawm e Ranger (1984) afirmam que as tradições legitimam determinados

valores pela repetição de ritos antigos que se renovam e se opõem a novos costumes. Assim, de acordo com os autores, a tradição deve ser observada não como inerte imobilizada, mas algo contínuo sempre incessante.

Frente às transformações e adversidades enfrentadas no mundo moderno, na comunidade, os mais jovens já não seguem a tradição. Muitos não estão estudando na comunidade. Parte dos quilombolas jovens rompem com a tradição. No entanto, fazem alusão às tradições dos seus antepassados quando remetem ao passado na tentativa de preservar a imagem de seus ancestrais. Os ensinamentos compartilhados dos mais velhos para os mais novos é o que indica a própria herança cultural, que pode ser identificada com as articulações de um indivíduo e/ou seu grupo pertencente.

Real (2018) corrobora com o que se destaca quando aponta em suas reflexões que este momento, que ora se apresenta, possibilita posicionar as novas posturas identitárias mesmo que de forma reduzida de um pensar reflexivo e aguçado adquirido pelo processo escolar na formação secundária ofertadas e recheadas pelo capitalismo.

Destacam-se novas formas de reconstruir e vivenciar de seus habitantes. Neste aspecto, a identidade quilombola passa por esta construção, sendo a educação secundária um dos fatores que alargaram; jovens de várias comunidades quilombolas estão cursando ou já concluíram o ensino superior.

Para o estudioso, esse novo modo de agir traz uma inquietude e desafios na consequente crise da cultura. Aponta que as contradições presentes nos discursos e modos de agir dos Kalunga e na forma de acesso dos seus bens culturais, propicia outras necessidades, o que acaba fragmentando suas identidades. Nesse pensar, Real (2018, p. 43) cita:

[...] pois ao mesmo instante que manifesta o desejo de pertencimento da comunidade, evidenciam também outras possibilidades de acesso e uso de bens culturais que acabam descaracterizando-os, como o uso constante da dança do forró, em substituição à Sussa e o uso indiscriminado do veículo automotivo, em substituição aos cavalos e muares que tradicionalmente usavam para todas as atividades cotidianas.

Uma das provas marcantes dessa contradição é perceptiva a partir da tendência moderna de movimentação de vida dos povos da comunidade, onde o tradicional está prestes a ser abstraído sem deixar lembranças. Diante desses desafios, o que resta é buscar uma conscientização em seus modos pensar e agir em

defesa da identidade orientados por valores, na forma de apropriação dos fatos históricos na forma de produção coletiva na valorização étnica e cultural para a atuação que os caracterizem a sua identidade.

Os processos de mudanças sofridas pela comunidade perpetuam-se em função da sociabilidade dos jovens quilombolas. Em meio aos novos elos que a comunidade agrega, eles começam a fazer parte dela, a agregar valor a ela e a ser também transformada por ela. Nesta perspectiva, esses saberes e fazeres manifestos em seu cotidiano possibilitam entendê-los como um sistema de significados mediadores imprescindíveis ao ato de significar suas práticas.

A cultura da comunidade Kalunga Mimoso – Albino está ligada ao comportamento cotidiano dos membros e da comunidade. Ela se constitui, ao mesmo tempo, de princípios, valores, costumes e hábitos, que se perpetuam e se modificam, a partir das manifestações e fatos históricos que marcam a vida da comunidade.

Uma das maneiras de manter viva a tradição nas comunidades é a utilização da roça e de toco, e das manifestações culturais religiosas vivenciadas na comunidade, como o festejo de São João, realizado entre os dias 22 a 25 do mês de junho.

Segundo uma das entrevistadas, as famílias da comunidade deixam suas casas e vão acampar em barracas individuais construídas para esta finalidade de comemorar os festejos. Este espaço é constituído de barracas individuais de cada família, barracões de festejo, onde há o espaço de palco de cantores das comunidades, com música ao vivo, forró e a Sussa, cozinha do festejo, com fôrnelha (espécie de trempe grande, onde se cozinha em panelas grandes), e capela. Ressalta-se que esse espaço só é ocupado nessa época, ficando “abandonado” até o próximo evento. O evento reúne pessoas das comunidades quilombolas circunvizinhas e do município de Paranã (TO).

Conforme as fotografias, demonstradas nas figuras 26 e 27, o espaço apresenta-se abandonado, mas, segundo a entrevistada, uma semana antes do evento festejo da Festa de São João, cada morador renova suas moradias, com telhados e paredes novas, que o coletivo limpa, dando um novo aspecto ao vilarejo.

**Figura 26** – Moradia dos ‘moradores’ do festejo de São João<sup>9</sup>



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, outubro de 2020.

O lugar aqui descrito pelas as casas é a base de representação da reprodução da vida social e também religiosa e pode ser refletido pelo conjunto de habitantes, identidade e lugar. Por exemplo, elabora e aponta-se as relações que os quilombolas mantêm com os espaços habitados se manifestam cotidianamente nos modos de uso. É o espaço de valor identitário que associa o quilombola ao local, apropriado e vivido, resultado das interações que se arquiteta entre o sujeito quilombola e a natureza, aformoseado por relações sociais, garantindo a construção da identidade pela história e cultura.

Observa-se que essa interação habitante-identidade-lugar interagem numa dada porção do território, garantem-lhe feições e estilos de vida reconhecidamente Quilombolas. Desse modo, tem-se a valorização de determinados recursos naturais e culturais, valorizar essas práticas culturais, saberes e modos de fazer de um determinado povo num determinado lugar, tende a ser não apenas do ponto de vista histórico e cultural, mas também um legado a ser deixado para as próximas gerações. O que constitui um espaço privilegiado e valorizado como forma de manter a tradição.

A figura 27 é uma barraca feita de palha, espaço destinado para ser o salão de

---

<sup>9</sup> As casas construídas para o festejo, umas apresentam paredes de adobe que formam blocos a serem encaixados e telhado de palhas de coqueiros, retiradas da própria natureza, e outras são especificamente construídas com palhas pau - a -pique, cobertas por palhas.

feira. No período festivo, a comunidade se junta para construir, retira o material da própria natureza para sua construção. O que se destaca é que seus momentos de lazer dizem muito sobre suas maneiras de viver, de aprender e ensinar, na produção coletiva.

**Figura 27** – Salão de Festa – Festejo de São João



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, outubro de 2020.

A narrativa de Regis (2020) sobre a festa de São João, representada pelas figuras 26 e 27, momento em que estes espaços se transformam, tanto para a socialização, como oportunidade de fortalecer a fé, percebe-se a produção material da vida das pessoas, como produtoras de cultura, ao imprimir seus valores e crenças. Relação marcada pelo modo de vida da comunidade, forte herança de seus antepassados, as rezas, as danças, o artesanato e as festas religiosas todos esses aspectos constituem a identidade da comunidade.

Diante disso, reforça-se no autor Peter Burke (2005) que, em seus estudos, amarra a memória da pessoa à memória do grupo, e a memória do grupo à tradição que é a memória coletiva de cada sociedade. A memória é, em parte, herdada e não se refere apenas à vida física da pessoa; podem existir acontecimentos que traumatizam, tanto quanto marcam uma região ou um grupo. Dessa maneira, a memória também sofre flutuações em função do momento em que ela é articulada e está sendo expressa (POLLAK, 1992).

A identidade da comunidade Kalunga-Albino constitui-se em referência às demais comunidades e a partir dos critérios de aceitabilidade, admissibilidade e credibilidade, se fazem por meio da sociabilidade direta com ou outros grupos, que, ao interagir com outras comunidades, começam a fazer parte dela, a agregar valor a ela e a ser também transformada por ela.

Destaca-se que os mais velhos seguem a tradição familiar e se remetem a um passado distante. Como afirma Halbwachs (2003), a memória é um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes.

Recorre-se também ao conceito de Pesavento (2008), de que a identidade implica em costumes, hábitos e maneiras de ser e de viver dos grupos sociais. Mais do que isso, constitui-se e se revela em ritos e práticas sociais.

Neste contexto, a Comunidade, apesar de toda interação cultural com outros grupos sociais, vem, no decorrer do tempo, resguardando suas raízes e seu sentimento de pertencimento à cultura. Ao mostrar que a memória é uma construção social, Halbwachs (2003) também apontou que ao recordar aquilo que se considera importante para o grupo, as lembranças são sempre coletivas, pois, mesmo que em determinadas circunstâncias se esteja materialmente só, o indivíduo recorda, tendo como referenciais estruturas simbólicas e culturais de um grupo social.

A partir das práticas exercidas pelos moradores da comunidade Kalunga-Albino, percebe-se como se constitui a identidade coletiva, que, mesmo partindo de depoimentos individuais, não está desvinculada de um espaço cultural, pois estes moradores se utilizam da preservação de uma memória, como uma possibilidade de garantir as sementes de um resgate profícuo à compreensão do passado.

O teor dos relatos apresentados revela-se a partir dos seus serviços mágicos e das atividades realizadas em seu cotidiano. Nesse aspecto, a cultura é o conjunto de práticas, técnicas, símbolos e valores que devem ser transmitidos às novas gerações para garantir a convivência social (BOSI, 1994). Tal definição dá à cultura um significado próximo ao ato de educar. Nessa perspectiva, a cultura Kalunga-Albino seria o que os mais velhos ensinam, a partir de suas experiências, às novas gerações para garantir sua sobrevivência.

Halbwachs (2003), ainda, revela que as lembranças são sempre coletivas, pois, mesmo que em determinadas circunstâncias se esteja materialmente só, o indivíduo

recorda, tendo como referenciais as estruturas simbólicas e culturais de um grupo social. Desse modo, percebemos como os construtos identitários e culturais dos quilombolas Kalunga - Albino se definem, a partir do seu estilo de vida, em que se apropriam dos espaços públicos e se organizam neles, de forma inusitada, graças à arte de saber fazer, reinventar o cotidiano, alterar os códigos e se (re)apropriar dos espaços, isto é, palmilham seus caminhos, buscando viver do melhor modo possível, preservando suas tradições.

### 2.6.1 Religiosidade

Birmam (1997) destaca, em seu artigo *O Campo da Nostalgia e a Recusa da Saudade: Temas e Dilemas dos Estudos Afro-Brasileiros*, que a religião, em específico a do afro-brasileiro, envolve a curiosidade dos mais diferentes segmentos sociais, pois é objeto de uma reflexão contínua da sociedade sobre a sua cultura e sobre o que nesta se apresenta como tradição. “Os sentidos das práticas religiosas são múltiplos do mesmo modo como o modelo econômico e social dificilmente se reduz a um, uma ‘etapa’ (grifo da autora) de um percurso obrigatório” (idem, p. 83).

A religiosidade da comunidade quilombola, mesmo não sendo objeto deste estudo, merece um registro, pois, ao realizar visita ao campo de pesquisa, percebeu-se a força das tradições religiosas da Comunidade Quilombola, que, como todas as outras, tem seus rituais religiosos. Para eles, a prática religiosa tem papel fundamental na cultura. A comunidade quilombola guarda memórias e faz questão de revivê-las em seus rituais religiosos, a exemplo do ritual da ‘novena (reza) da Santa Luzia’. Destaca-se que é ‘novena’ porque são 9 dias de reza que precedem o dia da santa festejada: 13 de dezembro.

A memória, nesse sentido, reside na identidade da comunidade, em suas falas e no processo de práticas de seus rituais religiosos, passado e presente para as novas gerações. Assim, o aspecto religioso toma espaço nessas linhas na busca de abrir caminhos e reflexões sobre o fenômeno religioso, como forma simbólica de marcar e reforçar sua especificidade como unidade étnica diferenciada.

A devoção é outra característica presente nas famílias quilombolas do Prata, Claro e Ouro fino. A exemplo disso, o Senhor Antônio Dias dos Santos e sua esposa Francisca da Conceição ficaram responsáveis pela novena da Santa Luzia no dia 12

de dezembro (Figura 28), um momento em que se reúnem para rezar e, ao mesmo tempo, rever os parentes que há muito tempo não veem.

**Figura 28** – Rezadores da comunidade aguardando o início da reza



**Fonte:** Maria Edimaci T. B. Leite, dezembro de 2019.

No momento em que aguardam o início da reza, os sujeitos quilombolas dialogam entre si, suas vidas diárias, informam sobre a parentela que se encontra distante. É também momento de rever amigos e parentes. Após a realização do ritual, é feito em um leilão com donativos alimentícios tais como: bolo, ovos, farinha, frango assado, queijo, carne de sol, bolo branco e biscoito. Ainda são doados animais vivos: suínos, bovinos e aves para o leilão (organizado pelo festeiro). A imagem da santa (Figura 29) é colocada sobre a mesa e coberta com forros de rendas destinados especificamente para momentos festivos.

**Figura 29** – Imagem de Santa Luzia



**Fonte:** Maria Edimaci T. B. Leite, dezembro de 2019.



Nesse mesmo sentido, as formas de solidariedade que existem entre os moradores do Kalunga-Albino demonstram como eles são receptivos, reforçando o espírito de união e de trabalho coletivo. Ressalta-se a questão da religiosidade, das rezas, das festividades religiosas, que são vistas como uma forma de maior aproximação entre eles, aumentando o espírito de colaboração, de coletividade. São momento para buscar melhores formas de organização e de convivência no meio em que vivem. Esse princípio de coletividade acontece, principalmente, por meio do trabalho.

Em síntese, a discussão que se fez nessa seção é que conceito de quilombo tem sido ressignificado, permitindo o discernimento para novas capacidades de interpretação, tirando proveito da interdisciplinaridade, para a elaboração de uma história voltada para novos conceitos e com novas abordagens. Quilombo entendido como parte da memória da resistência negra.

Apresentou-se o processo de construção das trajetórias de experiências no processo de formação das comunidades quilombolas Claro, Prata, Ouro Fino e comunidade Kalunga Mimoso – Albino. Depreende-se que a transmissão da cultura oral se constitui pela valorização de uma história construída em torno de pessoas. Ela atende às necessidades desses grupos na apreensão dos interesses e afinidades constituintes de seus saberes e fazeres, nas manifestações e expressões de cultura popular típicas de seu povo. A partir das narrativas de memórias interpreta-se que são constituídos por crenças, tradições, valores, atitudes, opiniões e imagens que se organizam ou estruturam para evidenciar a realidade, na maioria das vezes, relacionadas à ação e reflexão na comunidade.

A seção seguinte visa compreender como ocorre, a partir de processos de atribuição de significados, a construção de identidades individuais e coletivas dos sujeitos das comunidades Claro, Prata, Ouro fino e Kalunga Mimoso – Albino, no sentido de entender, a partir das vozes dos entrevistados, o conceito de quilombo, segundo concepção dos envolvidos.

### **3 SABERES E FAZERES QUE CIRCULAM NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: O SER QUILOMBOLA**

*“[...] o narrador tira o que narra da própria experiência e transforma em experiência dos que o escutam [...]”*

(BOSI, 2001, p. 424).

O objetivo deste capítulo é compreender como ocorre, a partir de processos de atribuição de significados, a construção de identidades individuais e coletivas dos sujeitos das comunidades Claro, Prata, Ouro fino e Kalunga Mimoso – Albino. Pelas vozes dos entrevistados, busca-se entender, segundo a concepção dos envolvidos, o conceito de quilombo, o sentido de ser quilombola, como se constitui o ser jovem, como os conhecimentos transmitidos são ressignificados e como circulam os saberes e fazeres das comunidades estudadas.

A concepção do ser quilombola permeia uma diversidade de interpretação. O processo de construção das identidades quilombolas nas comunidades Claro, Prata, Ouro Fino e Kalunga Mimoso – Albino se constitui a partir da atuação dos sujeitos – jovens e adultos – que circulam e povoam essas comunidades quilombolas, em seu processo de transmissão cultural, saberes e fazeres. Tais aspectos são relevantes para essa pesquisa.

Nos capítulos anteriores já se tratou do conceito de quilombo. Reitera-se que o entendimento deste conceito constitui-se de uma variedade de processos que compreendem as fugas, com ocupação de terras desocupadas e de difícil acesso, mas, também, dá-se por heranças, doações, recebimento de terras como prestação de serviços proporcionados à simples continuação nas terras que habitavam e plantavam, contidas nas grandes propriedades, tanto no período do sistema escravocrata quanto após sua extinção (MARINHO, 2008).

Dentro de uma visão ampliada, as narrativas dos entrevistados permitiram compreender como o conceito é produzido. Ressalta-se a História Oral e a memória como fio condutores usados na construção das concepções dos sujeitos entrevistados, recobradas por meio das entrevistas transcritas, como forma de registros escritos de suas experiências e modos de viver o mundo (ALBERTI, 2004).

Constatou-se na fala dos entrevistados, uma compreensão sobre o que é quilombo:

Na minha comunidade, a gente não trata a questão do quilombo, a gente trata remanescente, remanescente de quilombo, então, o quilombo é como do Zumbi Dos Palmares quando foi formado o quilombo e nós nos consideramos descendentes de quilombo, que foram essas pessoas que foram para o quilombo e nós somos descendentes delas (GODINHO, 2019).

A fala da entrevistada ajuda a entender como essa autoatribuição foi construída a partir do processo de conquista garantido pelo Decreto Federal nº 4.887/2003, que foi regimentado como mecanismo para identificar, demarcar e titular as terras conquistadas por remanescentes das comunidades estabelecidas como quilombos, constituindo o INCRA como o órgão adequado, na esfera federal, à realização do controle sobre as populações.

Na concepção de Torres (2020), “Para mim, é viver a cultura dos meus antepassados, dos meus pais, respeitar os dias das padroeiras”. Conforme a entrevistada, os padrões da tradição religiosa são herdados de seus antepassados, no processo de guardar em sua memória saberes e costumes, como é o caso da tradição religiosa e da forma peculiar de vivenciar os ensinamentos de seus pais.

“Um quilombo, na minha imaginação, são um local onde as pessoas, naquele tempo, se sentiam mais à vontade, ficavam mais escondidos pra serem protegidos [...]” (SANTOS SILVA, 2020). Para a entrevistada, o processo de “ficarem escondidos” é elemento significativo e suficiente para esse reconhecimento étnico. O que implica a necessidade de analisar os saberes locais na superação das classificações naturalistas que estabeleceram essa origem.

Com base nessa reflexão,

[...] destaca-se que, na história da colonização brasileira, fundada na diáspora africana como “estado de natureza” e o marco histórico carimbado na atualidade, enquanto espaço de expressão dessa autenticidade, são os quilombos, refúgios constituídos de negros fugidos, na concepção colonial, onde podiam resgatar sua verdadeira natureza africana (MARINHO, 2013, p.77).

Essa forma de interpretação da história é presente também nas comunidades estudadas. Marinho (2013) afirma que a conservação dos grupos étnicos não está no seu conteúdo cultural ou isolamento geográfico, mas na constituição e manutenção de suas fronteiras.

A narrativa de outra entrevistada evidencia a questão da construção da identidade como quilombola como algo não automático ou simplesmente pelo aspecto

geográfico de se viver em uma comunidade quilombola:

O quilombo acredito que seja a região que tenha quilombolas, no caso, aqui que tem muitos quilombolas, eu acredito que seja um quilombo, mas a maioria das pessoas não reconhece, não se reconhecem como quilombolas, alguns até são, mas não se reconhecem e fazem até críticas de nós que nós aceitamos como quilombolas (PORTUGAL, 2019).

Conforme descrito na narrativa, critérios e sinais de identificação passam a não depender das formas de percepção de suas origens. A linha de transmissão dos conhecimentos e a identidade coletiva passam a ser construídas a partir do seu reconhecimento como comunidade quilombola, o que reconhece seu valor histórico.

“Eu tenho visto falar disso e tudo, mas esse negócio de quilombo eu não entendo, eu tô dentro dele, mas eu não sei contar não” (QUIRINO, 2019). A fala do entrevistado vai ao encontro com que Marinho (2013) discute em sua tese sobre as políticas de reconhecimento praticadas pelos órgãos responsáveis em demandas quilombolas, baseadas em projetos de governos que visam proporcionar direitos e cidadania, desenvolvimento local e inclusão, criados pelo Decreto nº 6.040, 7 de fevereiro de 2007.<sup>10</sup>

Na minha visão, realmente foi criado assim, agora há poucos anos, uns oito anos pra cá, porque eu fui investigar um lugar aí fala assim: quilombo é "aqueles" povo que saiu da África e saiu fugido, que é dos índio, saiu fugido que era pra ser escravo, então passou morar num lugar que realmente era o lugar "desobrigado" para poder ser escravo, aí virou negro né, quer dizer, que era negro que trabalhava pro rei, aí eles fugiram né, virou, aí ficou fora [...] formou quilombo naquele lugar (FRANCISCO, 2019).

Ao partir do entendimento de que quilombo foi formado por povos da África, o entrevistado destaca aspectos da História e da Cultura Africana e Afrobrasileira, ou seja, povos que foram traficados e escravizados, além de serem mantidos em processos de ausência de reconhecimento, administrados sobre dura rotina de violências e difamações, que prejudicou a formação de sujeitos autônomos, levando-os a ocuparem as piores posições na escala social (MARINHO, 2013).

A generalização do termo quilombo, arraigada na narrativa do entrevistado, revela sua acepção colonial, que dificulta conjecturar a dimensão política e identitária, excluindo a construção da história das comunidades de negros, desenvolvidas a partir dos embates entre a sociedade escravocrata e suas diretrizes. Nesse sentido, o

---

<sup>10</sup> Esse Decreto “Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em 20 mar. 2020.

entrevistado foi impedido de perceber a importância na questão da resistência negra. Essa generalização destacada pelo depoente encontra respaldo nos estudos de Marinho (2008, p. 52), pois se trata de uma realidade que guiou “durante muito tempo, o meio político e intelectual e influenciou uma geração de estudiosos que atribuíam aos quilombos um tempo passado histórico ao período que vigorou a escravidão no Brasil”.

“Quilombo, hoje, é um lugar de resistência, em que as pessoas não aceitaram serem escravizadas, então, hoje, pra gente, é um marco de resistência” (GODINHO, 2019). Esta fala da entrevistada aponta a designação do termo quilombo como lugar de resistência e destaca o importante papel do Movimento Negro, em que quilombo não significa escravo fugido, sendo entendido. Como destaca Marinho (2008, p. 53), “associação fraternal e autônoma, fundamentada nas experiências diárias, comunhão existencial”.

Quilombo! Na minha visão, quilombo é um local onde há indícios de refúgios, onde os escravos negros se escondiam dos senhores, é... seria aonde eles construíram refúgios, onde encontravam segurança, e com isso eles foram ficando no local e existe vestígios, é... história e descendentes ainda naquele local (THIAGO, 2019).

Quilombo é o local onde as pessoas se refugiavam, onde as pessoas se resguardavam dos malfeitores, que minha vó sempre falava esse nome, aquelas pessoas que vinha pra fazer maldade, aquele era o local que as pessoas encontraram pra se esconder (ANJOS, 2020).

A concepção que orienta os entrevistados Thiago (2019) e Anjos (2020), conforme Marinho (2008, p. 55), sustenta-se, sobretudo, na dificuldade de compreensão da “dimensão política como também as variadas manifestações de resistência que compõem os diversos elementos que vieram a constituir a identidade dos quilombos, concepção esta compartilhada pelo Estado e pela academia”.

As narrativas dos entrevistados jovens supracitadas revelam a presença de significados que os integram no coletivo das comunidades Quilombolas. Tais respostas foram obtidas a partir da questão sobre o entendimento de Quilombo, como suas representações aparecem com a reprodução de uma memória que a eles foi passada de geração a geração pelos mais velhos, pela escola e pela sociedade.

Em momentos reflexivos desses relatos, é possível perceber a reprodução do discurso por eles internalizados acerca do que vem a ser o termo quilombo. Conforme estudos mencionados no segundo capítulo desta tese, a conceitualização de quilombo

passou por revisões. Isso possibilitou uma nova apreciação e ressignificação do termo, apresentado pelo movimento negro como resultado das reflexões e mobilizações de diferentes vertentes.

Assim, ao atribuir essas significações evidencia-se que as percepções dos entrevistados sobre o que vem a ser o quilombo, encontram-se enraizadas em um tempo e espaço definido. São representações sociais que derivam desse enraizamento essencialmente relacionais. São idealizações intelectuais organizadas no grupo pelos sujeitos com base em suas reminiscências culturais, que conferem significações intrínsecas aos objetos sociais, essas acepções ajudam guiar condutas e práticas representativas e coletivas (MARINHO, 2008, p. 98).

Tomando como base o conceito de quilombo a partir das discussões realizadas, traz-se presente a reflexão das leituras desenvolvidas nos diversos conceitos do termo. Observa-se que são comunidades marcadas pela forma de vida comunitária, permeada também pelos enfrentamentos cuja identidade étnica e cultural os caracterizam no conjunto da sociedade, com trajetórias individuais. São sujeitos que buscam construir-se em seus estilos de vivenciar as adversidades, guarnecidos de saberes, convicções religiosas, nos jeitos de elaborar seus afazeres cotidianos, que pelejam por direitos, valores e pela defesa de seus espaços.

### **3.1 Ser Quilombola**

Segundo Marinho (2008, p. 57), a recriação do ser quilombola altera sua definição original, afastando sua “matriz colonial”. Isto se mistura a embates, oposições de identidade, como meio de silenciamento do processo vivenciado pelo sistema escravocrata. Conforme a autora, o reconhecimento do ser quilombola está na formação como originários de negros escravizados. A exigência do ser quilombola vigora como território que constrói sua história e cultura, também portadoras de relações sociais, permeadas de lutas e resistências.

No Brasil, a autoatribuição de identidades étnicas, nos últimos anos, tem se tornado uma questão bastante debatida e de cunho relevante, principalmente, por meio do aparelho político de grupos que requerem a declaração dos territórios que habitam, como no caso das chamadas comunidades remanescentes de quilombos.

O termo quilombo ou remanescente de quilombos vem ganhando destaque na

nova cartografia na busca de adjudicar direitos. Desse modo, a recriação da identidade quilombola mobiliza grupos na conscientização de sua identidade, sendo um critério fundamental, dispensando relatórios técnicos. Tal afirmação pode ser confirmada no registro da fala dos entrevistados:

Pra mim, hoje em dia, ser quilombola representa a resistência, nós temos uma história na construção do Brasil, de tudo e na construção da história sempre tem a participação do negro, a participação do quilombola e hoje eu acho que é mais a resistência mesmo (THIAGO, 2019).

Como se pode observar na narrativa acima, a identidade étnica é um processo de autoidentificação, ou seja, define-se no modo como a comunidade se define e não se sustenta em provar fatos ou histórias de um passado de rebeldia e segregação. Contudo, decorre, fundamentalmente, de como aquela comunidade/grupo se percebe, se revela.

Torres (2020) destaca: “quilombola, para mim, é viver em comunidade, em família”. Ainda no foco desta discussão, infere-se que parentesco e território, juntos, fundam identidade, na medida em que esses sujeitos estão alicerçados e situados, a partir de sua pertinência a grupos familiares que se relacionam a lugares e, assim, buscam significá-los.

A narrativa de Santos Silva (2019), “pra mim, ser quilombola eu acho que é a gente ter vínculo quilombola, ser descendente de quilombo, escravos”, permite observar que ser quilombola constitui um legado, uma herança cultural e material que lhe afere a uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a uma forma de expressão da identidade étnica e da territorialidade. Narrativa endossada por uma das entrevistadas:

Ser quilombola, hoje em dia, por uma parte, é bom pra quem valoriza, pra quem herda as culturas, como essas rezas e a folia, mas a gente enfrenta muita dificuldade também, porque tem muita gente que vê com preconceito (PORTUGAL, 2019).

Essa fala contribui para a reflexão de que se está diante de uma apropriação de identidades, que, em decorrência de um processo de busca por garantir direitos, passa a ser fundamental. Na luta pela garantia de direitos, pode-se entender essas identidades na pós-modernidade, como destaca Hall (1987), desenvolvidas e decompostas sucessivamente em relação às proporções, pelas quais os seres humanos são representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

Quirino (2019) destaca: “Uai, eu considero, porque eu tô dentro dele”. A fala

do entrevistado é evocada para constituir resistência, necessidade de reivindicar uma identidade construída a partir da relação com a terra, significando-a. Ele continua, “eu sou o quilombo, e não tem essa de que eu não sou o quilombo porque eu sou o quilombo”. A consciência de pertencimento possibilita a análise, a partir da manutenção de fronteiras e do estabelecimento de construção de identidades pelas transformações sociais ocorridas nas políticas que contribuem para a formação de pertencimento identitário.

Ser quilombola hoje é algo que não é fácil, na verdade nunca foi fácil, se não é fácil ser negro nesse país, imagina ser quilombola. O termo quilombola é um termo do estado de Goiás no qual faz parte da divisa de Goiás ao Tocantins, o preconceito era bem grande por ser quilombola, hoje deu uma diminuída porque nós trabalhamos muito essa questão do que é ser quilombola (ANJOS, 2020).

A experiência do entrevistado dialoga, diretamente, com a construção de uma identidade quilombola legitimada e reconhecida, a partir do art. 68, do ADCT, da CF/1988, com discursos e posições de vários agentes e agências. Nesse caso, reitera-se que houve uma resposta por parte do Estado em construir a identidade coletiva e garantir direitos à posse de terras.

Ser quilombola é só e saber que nossos antepassados foram os negros que foram escravizados e a gente saber que aquele local é um quilombo, porque eles estavam ali corridos, uma forma de proteção, uma forma que eles se sentiram protegidos e nós permanecemos até hoje, então pôr a gente viver no quilombo a gente se considera quilombola, simplesmente pelo local e saber que a gente é descendente de negros (SANTOS SILVA, 2020).

A fala da narradora, excepcionalmente, anuncia que sua origem é de procedência escrava. Diante dessa realidade de inquietações e expectativas identitárias na construção do ser quilombola, com a mediação da memória dos mais velhos no papel de compartilhar seus saberes, a atuação enquanto sujeitos ativos, em condições de dialogar as experiências vivenciadas ao longo da vida, para reafirmar sua identidade construída na oralidade de seus antepassados.

O que é ser quilombola? É uma coisa super importante essa pergunta aí porque, pessoas não vira quilombola. A pessoa nasce quilombola! A pessoa nasce quilombola! Porque tem pessoas que ele tem a pele branca e você, muitas pessoas acha que ele não é quilombola, e ele é quilombola! E tem muitas pessoas da pele negra que não é quilombo, ele não é quilombola! (SANTOS, 2019).

Essa narrativa evidencia o que Marinho (2013, p. 392) destaca em seu trabalho,



e que contribui para essa análise, quando traz a reflexão que explica como a identidade negra fora interiorizada e que pode ser acatada como “estratégias que diferenciação” entre “donos da terra e negros de verdade”. Essa identidade permite ao entrevistado identificações e posicionamentos, expressos em valores, o que incide na identidade negra, permeados por um imaginário social que remete aos tempos da escravidão com memórias de resistências e lutas.

Boa pergunta! Pra mim, ser quilombola seria é [...] um guardião de saberes, é... é, um guardião de lutas em si, é... deixa eu distinguir [...] Seria [...] alguém que tem a missão de transmitir, é, conhecer o que se passou e transmitir para as futuras gerações para que não se acabe a, as histórias, as lutas, em si é isso (THIAGO, 2019).

Evidencia-se, a partir da fala do entrevistado, que ser quilombola, especificamente, é conhecer o passado e transmitir o que se aprendeu de geração a geração. Isso agrega aos traços marcados pela tradição que representa o modo de ser quilombola, constitutivos de uma realidade local que traz, em sua origem, sua própria história. Vê-se, a importância do papel da memória dos velhos no contar a sua história, retira o que diz o que é particular daquilo que se vivencia e a transforma em experiência dos que o escutam (BOSI, 1994).

### **3.2 Juventude Quilombola**

Falar sobre juventude quilombola insere-se em contextos de sua história social, memória e a relação desses jovens com o significado de quilombo, uma vez que se situam entre o quilombo e a cidade. Carrano, Dayrell e Silva (2007) asseveram que os jovens quilombolas estão envolvidos no cotidiano vivenciado no campo e, conseqüentemente, transitam do campo para a cidade, constituindo uma relação plural, proporcionando enxergar esse jovem como sujeito múltiplo. Elementos estes que ajustam, de modo representativo, suas identidades provenientes da mediação entre esses espaços, criando, assim, novas sociabilidades, o que designa nova etnicidade.

A convicção nas palavras dos jovens pode ser constatada quando se perguntou a eles: “O que é ser jovem no quilombo para você?”

É uma pergunta muito vaga “o que é ser jovem no quilombo”, eu represento uma juventude que luta por melhorias e eu acho que é isso, a gente tá sempre buscando melhorias pra comunidade e não deixa a nossa cultura morrer,

acho que faz parte de sempre manter a nossa cultura viva faz parte de ser jovem (GODINHO, 2019).

Observa-se que a narrativa da entrevistada revela a necessidade de ações relacionadas aos jovens na comunidade quilombola, com a garantia de políticas públicas às juventudes no quilombo, pressupondo que sua maior necessidade é não deixar sua cultura morrer.

Portugal (2019) adverte sobre a demanda de reconhecimento do jovem como quilombola, pois “ser jovem para uns é ter muita dificuldade, porque enfrentam preconceitos, não se reconhecem, mas, no meu caso, eu não vejo muita dificuldade porque eu me reconheço como quilombola e pronto”. Ainda para a entrevistada, o cotidiano do jovem quilombola relaciona-se com o preconceito estrutural, o que faz com que esses jovens se distanciem do seu modo de vida.

A fala da entrevistada: “[...] desinformada de tudo, a gente só pensa naquilo que vive naquela hora, não tem muitas perspectivas” (REGIS, 2020), remete à condição juvenil vivenciada também pelo jovem quilombola. Um universo precário “e sem muitas perspectivas”, revelando dificuldades enfrentadas pelos jovens do quilombo.

Quando perguntados sobre “como você vê essa juventude no quilombo e quais as manifestações culturais de que os jovens participam?”, as respostas obtidas nas narrativas remontam às manifestações já mencionadas nos capítulos anteriores desta tese, porém, revelam-se bandeira de luta na construção identitária do jovem quilombola.

A manifestação cultural acho que é dando continuidade nas questões territoriais que a gente vive, que a gente pratica os nossos costumes, eu acho que eu vejo isso bem representado aqui nas questões das festas religiosas, o meu curso também trabalha muito essa questão dos saberes locais, de não deixar se perder, e eu, a princípio, na faculdade, faço pesquisas sobre os saberes locais, voltados pra questão da escola, de que forma a escola pode trabalhar, até por uma questão de aceitação, porque a nossa cultura é vista como “um outro”, o diferente ou, até mesmo, inexistente, fora do lugar, que talvez deveria ser instinto (GODINHO, 2019).

Na análise da entrevistada, as manifestações culturais são bem representadas e se traduzem na bandeira de luta pela afirmação de sua identidade. Portugal (2019) evidencia que “aqui só folias, rezas, aí tem Sussa, levantamento de mastros, as coisas que acontece aqui”. Percebe-se que a folia constrói a história e a cultura de uma coletividade portadora de relações sociais, fundamentada nas memórias e se constitui

como preservação de uma cultura material e imaterial na memória coletiva.

Ah tem muita manifestação! Tem folia, tem a dança da sussa, tem o bolé! Bolé é uma dança que a gente dança, vai assim o homem e uma mulher aí coloca o braço aqui e roda lá, forma uma fila, seis de cá, seis de cá seis, seis mulher e seis homens aí vai lá pega o braço e dança e vai, que é o bolé que é uma... que é uma dança cultural (RÔMULO, 2019).

Observa-se, pela narrativa expressa, que a maneira de viver as manifestações culturais do quilombo trazem implícito em sua identidade, traços constitutivos da cultura quilombola, independentemente de sua conceitualização ou reconhecimento quilombola. Já Santos (2019) aponta que “eles participa mais é das tradições de folia”.

Na visão de Thiago (2019), também entrevistado, ficam evidentes aspectos citados nos trechos acima acerca da folia, evidenciando suas peculiaridades e legados deixados por seus antepassados, o que faz preservar suas tradições para sua existência quilombola.

Quando questionados sobre “Quais as manifestações culturais que se recorda de antigamente e que foram repassadas pelos seus antepassados”, uma entrevista afirma que:

Uma dança muito forte que nós temos aqui é a sussa, é uma questão que vem sendo passada sempre e também tem as rezas, a minha vó tem uma reza que ela sempre fazia no sábado de aleluia, então essas rezas, eu mesmo nunca aprendi, mas eu sei que vai passando, porque ela falava que essa festa, essa reza que ela fazia eram uma coisa que a vó dela fazia e quando a vó dela morreu ficou pra mãe dela e quando a mãe dela morreu ficou pra ela, aí tanto que ela não tinha filha mulher, quando ela morreu ninguém ficou encarregado de fazer, então uma coisa assim, até um regaste, porque tá se acabando (GODINHO, 2019).

Percebe-se que a dança também se constitui uma simbologia significativa, o que vem sendo passada de geração a geração. Evidencia também, em sua reflexão, as consequências da falta de resgate dessa cultura, provocando dano irreparável.

Além disso, quando perguntada sobre o que falta para os jovens no quilombo, é perceptível, na fala da jovem que

[...] eu acho que falta mais oportunidades, às vezes, é muito esquecida essa questão de quilombo, as vezes a gente nem é reconhecido como quilombo, mas como sertanejo, trabalhador rural ou qualquer coisa do tipo, não é visto como quilombo”. A fala da narradora demonstra a dura realidade, a vida árdua de privações e conflitos vivenciados pelos jovens quilombolas evidenciando a falta de políticas públicas (GODINHO, 2019).

Ao levantar a questão sobre a relação da comunidade com os jovens, a entrevistada responde que:

Eu acho que é sempre assim, a preocupação de não deixa se perder as lutas que tem e os pais principalmente preocupa sempre em não deixar os jovens viverem naquela dificuldade que eles vivem, eles sempre se preocupam que as jovens saiam, que estudem e uma esperança que sempre tem é que, saiam, estudem, se formem e voltem, mas as vezes é difícil voltar, como volta pra uma realidade que não oferece por exemplo, você se forma e você volta, você vai trabalhar em que? Não tem muita oportunidade ali, então acho que a forma como a comunidade vê é que os jovens busquem melhorias (GODINHO, 2019).

Aponta a entrevistada que, diante da complexidade enfrentada pelo jovem quilombola, pela falta de políticas para os jovens moradores no quilombo, demanda-se uma série de reivindicações e transformações, dada a necessidade de políticas voltadas para incentivar o jovem a estudar e voltar para morar no quilombo para colaborar com sua comunidade.

Portugal (2019), uma das entrevistadas, compreende que a comunidade é de suma importância para os jovens se reconhecerem, “porque eu acho que se não houvesse aqui a comunidade, nem eu me consideraria quilombola, então, eu acho que influencia no autoconhecimento da origem”.

Pelo relato da entrevistada, sustenta-se uma memória coletiva voltada ao passado e presente convertidos em padrões identitários, constitutivos das representações sociais. Conforme Marinho (2008), é um alicerce que permite produzir competências aceitáveis e organizadas, com o intuito de constituir uma nova realidade coletiva.

Bom, eu acho que [...] a comunidade em si é... deveria... deveria assim ter mais um [...] é [...] digamos assim [...] é... deveria procurar formas de incentivar mais os jovens já está lá presente nas... nas discussões nas coisas que se referem a identidade, a cultura para que eles não queira... não se sintam desmotivados a [...] a estar buscando aquilo. Porque hoje é muito mais fácil para um jovem quer está no mundo do novo, do [...] do fácil digamos assim, do fácil, lá fora na modernidade do que manter, querer estar na roça na comunidade, é fazendo o que os [...] os antepassados faziam (THIAGO, 2019).

A narrativa acima indica, mais uma vez, a falta de políticas para os jovens do quilombo e denuncia a falta de estrutura por parte do poder público, vivenciada nos quilombos nos dias atuais. Ressalta-se que as comunidades quilombolas estudadas ainda não têm energia elétrica e falta transporte para as escolas.

Muitos sim, outros não, devido à falta de trabalho, pra permanecer ali a gente deveria ter mais oportunidades, lá não oferece cursos, ai as crianças saem pra estudar e a maioria não volta, porque outros lugares oferecem mais

oportunidades, muitos que tão lá ficam soltos sem ter nem um emprego formal, ficam trabalhando diária, troca de serviços, essas coisas (TORRES, 2020).

A evasão e o abandono do jovem quilombola são aspectos da falta de engajamento ao deparar com cenários múltiplos. Essa questão explica-se, conforme salienta Marinho (2013, p. 97), que esse engajamento, que a sociabilidade toma, é determinado e “depende dos limites e das possibilidades, sob os quais se realizam as escolhas humanas, dentro da compreensão de suas tradições e de seus modos de vida”.

A presença de políticas públicas voltadas aos jovens também implica em acesso ao lazer na própria comunidade. Assim, perguntou-se: “O que você faz para se divertir?”

É bem relevante isso aí, porque hoje em dia o ver de diversão é muito amplo, tem pessoas que pensam em festas, tem pessoas que pensam nas tecnologias e lá pra gente se divertir mesmo é nos campos, rios principalmente, brincadeiras eu não vou dizer que eu participo muito porque eu já tô bem grandinha, mas é isso, com o que tem de opção ali no local, principalmente os rios que a gente mais gosta (GODINHO, 2019).

Essa análise ainda se sustenta numa teia de conhecimentos, regras, valores, costumes adquiridos em contato com outros que resultam em uma nova consciência. Tal fato reverbera o contexto em que a depoente está inserida e é propiciado pelo meio acadêmico.

Sobre esta questão, ressalta Thiago (2019): “[...] aqui mesmo, a maior diversão quanto ao local, seria mais nos finais de semana ou nos dias quentes ir pro o rio, é... uma cachoeira uma coisa do tipo, porque aqui não tem muito a oferecer ou muito que se interesse muito a juventude”.

Também se perguntou se há diferença entre os jovens que vivem no quilombo e os jovens que vivem na cidade. Uma entrevistada respondeu que:

Eu acho que tudo vai da forma de viver, dos costumes que sejam diferentes, porque não tem como você morar na cidade e viver da mesma forma que vive no campo, porque, às vezes, o trabalho no campo é uma questão de subsistência e a maioria das coisas que as pessoas produzem no campo é pra sobrevivência própria e o jovem que muda pra cidade ele vai viver de outra forma, muitas vezes, ele nem convive com a comunidade, então já vai perdendo os costumes (GODINHO, 2019).

A habilidade de reflexão sobre a questão apresentada recai, em grande medida, sobre a forma de socialização em que esses jovens estão inseridos, e esse

processo é fundamental [...] já que se dá em conformidade com o outro (MARINHO, 2013, p.129).

No intuito de verificar os saberes repassados de geração em geração, perguntou-se: “Como você vê, o processo de transmissão da cultura da comunidade, a partir da história e da memória, para os jovens?” Na fala de um dos entrevistados, percebe-se que ele destaca seus saberes e fazeres, vivenciados na comunidade, como importante espaço de construção de conhecimentos. Uma oportunidade de se reconstruir suas vidas onde, atualmente, sobrevivem e reproduzem suas tradições e costumes.

Eu acho que esse processo acontece de forma natural quando a pessoa vive na comunidade, porque você vai vivendo e vai aprendendo automaticamente, é a sua prática, é o seu costume, então quando você nasce, até quando você faz uma pergunta para o seu pai “quando surgiu isso? Como surgiu aquilo? Porque isso? Porque disso?” você já vai aprendendo ali, as histórias orais, acredito, pelo menos comigo aconteceu de forma natural, tudo que eu sei eu aprendi convivendo no dia-a-dia na medida que eu fui crescendo (THIAGO, 2019).

Dando continuidade a esta questão, perguntou-se: “Como você aprendeu os costumes e as tradições da sua família?”

Os costumes, por exemplo, o que a gente produz na roça, eu fui aprendendo conforme eu fui crescendo e fui ajudando meus pais a praticar, aí por exemplo as festas religiosas, geralmente acontece uma vez no ano, então toda vez que acontecia, que a gente vai, que a gente participa a gente vai aprendendo, como eu disse é na prática, no cotidiano, na vivência, se você nasceu e cresceu ali, você vai aprender ali de acordo com a lida ali (GODINHO, 2019).

A narrativa da entrevistada possibilita inferir que os costumes e tradições são apreendidos em seus afazeres cotidianos, vivenciados no labor, desde crianças com seus pais. Isso possibilita desvelar o legado representado por tradições e valores, apontando como sobrevivem constituídos de culturas próprias, que estruturam sua história coletiva.

A constituição do ser quilombola, nas narrativas da Juventude Claro, Prata, Ouro fino e comunidade Kalunga Mimoso-Albino, entrecruzam-se de temporalidades múltiplas: da vida universitária, cidade na qual se insere a universidade, das comunidades quilombolas constitutivos de sua identidade, e do movimento de ressignificar saberes e fazeres. Estes aspectos são essenciais a esse processo, pois, conferem-lhes originalidade e substância. Ao dedicar-se à análise do ser quilombola,

propicia-se o encontro de um outro tempo, diferente do vivido com a história narrada, reafirmando o significado do passado na vida dos jovens entrevistados.

Esses jovens projetam utopias e colorem o tempo presente com as cores do passado, na perspectiva de um futuro apetecido, baseado na memória do passado, relação conflituosa de apreensão e reconstrução da memória pela história. Essa relação se dá na composição colorida da lembrança da vida cotidiana na comunidade, dos embates, das lutas, sempre influenciados pelas representações e espaços em que vivem. Trazem consigo o vivido, reinterpretando-o sem, no entanto, modificar projeções para o futuro.

Um processo eterno de representações coletivas, ritmos que se inserem na vida humana, implicam em durações, convenções, rupturas, continuidades, descontinuidades, singularidades e multiplicidades definidas pelos valores e apreendem um movimento, através do qual, relacionam-se diferentes vivências.

Tais movimentos constituem características essenciais na construção dos quilombolas que se casam, uma vez que as experiências vividas e a história reelaborada pelo processo de desequilíbrio, conformados pelos acontecimentos, no fazer coletivo e que incorpora vivências individuais e coletivas, proporcionam experiências únicas na dinâmica de reconstruir o passado, ao tecer sua representação no presente mediado pela trama das vivências coletivas. Essa busca por significar sua identidade tem – na memória e na construção da própria história, em seus modos de encontrar valores, culturas, modos de vida – representações. Ou seja, uma gama de elementos que, em sua pluralidade, constituem a vida das comunidades.

A singularidade dessas experiências constitui o ser quilombola, muitas vezes, reafirmado pela memória de seus antepassados, na busca de reconstruir um passado que se demonstra impossível reconstruir. À história e à memória, incumbe interpretar tal tarefa, a partir das referências relevantes à construção das identidades coletivas, que, mesmo sendo fragmentadas, como afirma Hall (1987, p. 9), são esteios fundantes de reconhecimento como quilombolas.

Ao narrar suas vivências, embriagam-se em questões dos indivíduos modernos aspectos que surgem da cultura étnica racial, enfim, afirmação de que “as identidades modernas estão sendo descentralizadas (HALL,1987, p.9). Engendradas em lembranças, torna-os sujeitos do seu tempo. Assim, transforma-se o lugar e se constrói características que confirmam seus aspectos de um tempo passado, o qual

marcou vidas individuais e coletivas.

Ao rememorar vivências múltiplas em seus fazeres e saberes, os indivíduos constituem, na dinâmica da história experienciada nos embates políticos e ideológicos, climas de religiosidade e lazer, dando significados à construção do ser quilombola em seu processo de transmissão de saberes e fazeres que circulam essas comunidades.

Conforme Vila Real (2018), essa postura de um novo olhar para a construção da identidade coletiva desses sujeitos, perseguidos e abandonados, vislumbra uma nova forma de compreender o seu viver a vida. Essa nova forma, que traceja a representação dessas comunidades em seu espaço, apresenta a luta por conquistas na caminhada dos sujeitos em seu sentido individual e coletivo. Caso este de vários jovens quilombolas residentes nas comunidades e que cursam Licenciatura em Educação do Campo, Artes Visuais e Músicas. Aspectos que fortalecem valores e agrega experiências coletivas importantes às comunidades, pois, muitos deles estão atuando como professores das escolas no quilombo.

Esse processo formativo dos jovens, em alguns dos sujeitos entrevistados, desafiou-os ao retorno para fortalecer a cultura local na preservação dos saberes e conhecimentos, ocupando a posição de professores nas comunidades, possibilitando novas formas de viver, com novos contornos, diante do desafio de ensinar e aprender nas comunidades em destaque.

Nesse contexto, está o caso da professora da comunidade em destaque. Ela é uma pessoa reconhecida por sua capacidade e desempenho profissional na comunidade. Tem sua história marcada por muitos conflitos e desafios relatados em sua entrevista, pois, quando criança, estudou na escola da comunidade quilombola criada pelo senhor Mário Pereira da Silva. Em sua lembrança, destaca que a escola era:

[...] muito divertida, muitos alunos, a turma era bem grande, a gente brincava muito, mas ao mesmo tempo tinha medo porque ele era muito rígido e a gente brincava, brigava, corria, subia nas coisas, nos paus, sabe? Na hora do recreio cada um levava seu lanche, sempre as mães tinha esse cuidado, nem se fosse um pedaço de beiju a gente levava, e aí a gente corria, os amigos, né, cada amigo ia pra cada árvore, aí se vinha um de outra turma já dava briga. Nossas divisões era amigos, família, irmãos, mas se o outro vinha tava procurando briga, a gente não aceitava dividir lanche, sei lá (REGIS, 2020).

O modo de narrar sua memória escolar é reconstruído pelo poder de



perpetuação de suas bases. Permite-lhe dar significados ao espaço em que se encontra inserida e envolvida enquanto educadora. Destaca-se que essa narrativa permeia a subjetividade de quem as fala, pois, retira de suas vivências o que ela traz, ao refazer as imagens passadas no momento retratado.

Com base em sua narrativa, despertou-se a curiosidade de registrar esse momento, pois queria saber o que despertava seu fascínio pela “escola divertida”, visão esta não deformada pelo espaço escolar. A imaginação se perguntou sobre o que acontecia nessa escola. Por isso, perguntou-se à entrevistada, com toda veemência, como fora o seu processo escolar, se havia reprovado em algum ano, no que ela respondeu:

Eu nem tenho muita lembrança dessa parte, eu me lembro de quando [...] A gente não tinha muita informação dessas coisas, não sei porque ele não deixava claro ou eu não prestava atenção, não lembro bem, eu sei que chegou um nível que eu tive que ir pra cidade, ai foi muito difícil porque na época minha família não tinha casa na cidade e eu não queria sair de perto da minha mãe, meu pai sempre quis desde que a gente era criança e ainda estudava lá, sempre ouvia ele falar “as meninas vão estudar, os meninos vão trabalhar na foice”, (grifo meu) sempre falou isso e foi o que aconteceu, ai ele sempre lutou pelas mulheres, que era eu e minha irmã, minha irmã desistiu logo só fez a 4ª série, nem terminou a 5ª série, desistiu, e eu tô lutando ainda pelo estudo, devido a luta que ele teve desde o início, sempre falou isso, meus irmãos se perderam no caminho, o caçula ele queria que estudasse mais, lutou, mas acabou que ele desistiu também e eu continuo (REGIS, 2020).

Percebe-se que trazia à memória os momentos de sua infância – um espaço-tempo que aparece vasto e cheio de diversões. Tudo era fascinante. Minutos depois, ela destaca a dificuldade de encarar a escola da cidade, o processo de separação dos pais para viver na cidade, distante do aconchego familiar. Em relação à possibilidade de frequentar a escola, registra a preocupação de seu pai quanto às mulheres para continuidade de estudos, que aparece enquanto espaço de mobilidade social.

Assim, relata a triste realidade vivenciada em seu percurso escolar fora do núcleo familiar:

Saí da roça; fui pra cidade; fui pra Arraias, a primeira cidade. Não tive uma boa experiência lá, uma boa vivência, eu fui pra casa de uma patroa, trabalhar na casa de família, aí lá eu [...] trabalhava duas empregadas [...]. Preconceito, fome, tudo a gente sofria lá, a gente tomava café com pão de sal dividido; ela dava um pão de sal pra nós duas e a gente tinha que dividir e enquanto todo mundo não chegava pra almoçar, a gente não podia almoçar, aí tinha que passar fome até a hora deles chegar. No início, ela colocou a gente pra estudar de manhã; a patroa teve essa ideia, mas a gente ia sem tomar café, nós revoltamos lá e contamos na escola e eles transferiram a gente pra noite, a gente ainda era de menor, mas ele aceitaram a gente ir pra noite, pelo menos a gente ia assim mais reforçado. Aí foi quando eu comecei a estudar

a noite. Eu fiquei uns 2, quase 3 meses lá, aí, meu pai foi pra cidade e eu falei pra ele que não queria morar mais naquela casa que eu queria voltar pra casa porque lá eu não passava fome. Aí ele deixou, falou que não era pra eu ir, que eu tinha que permanecer lá pra estudar, a única coisa que ele deixou foi eu ir para Campos Belos, minha prima morava lá e ele disse “se sua prima arrumar um serviço você pode ir pra lá, mas pra casa não pode voltar”. Aí comecei a ligar pra ela todos os dias incomodando, ligava a cobrar, depois deu até problema no serviço dela quando a conta do telefone chegou, veio altíssima por causa das minhas ligações a cobrar do orelhão, até que ela conseguiu esse serviço. Aí eu fui pra Campos Belos, aí, foi mais tranquilo, porque eu não passava fome. A maior dor da gente era passar fome, porque a gente não tinha costume. Com o serviço, eu sempre fui acostumada a trabalhar; desde pequena limpava a casa, cuidava da limpeza da casa e a tarde eu brincava. Era obrigada a cuidar dos netos da patroa, a mãe saía e deixava comigo todos os dias e a noite ia para o colégio; aí no outro dia cedo a mesma rotina e recebia R\$40,00 no fim do mês (REGIS, 2020).

A vivência da depoente, em seu percurso escolar, contribui para refletir sobre o serviço doméstico pós-período escravista. Pode-se destacar a assertiva de Gomes *et al.* (2007, p. 11) sobre o assunto:

[...] a sujeição, a subordinação e a desumanização, que davam inteligibilidade à experiência do cativo, foram requalificadas num contexto posterior ao término formal da escravidão, no qual relações de trabalho, de hierarquias e de poder abrigaram identidades sociais se não idênticas, similares àquelas que determinada historiografia qualificou como exclusivas ou características das relações senhor – escravo.

Experiência encontrada no percurso da professora que, ao buscar um modo de vida diferente de suas vivências no quilombo, em sua trajetória social, essa busca por autonomia fora requalificada, conforme se percebe nas relações de trabalho mencionadas pela depoente. Evidencia-se que ainda carece de políticas mais efetivas nas leis que regulamentam o trabalho doméstico. Esse acontecimento se deu no ano de 2002, o que demonstra grande fonte de humilhações sofridas em pleno século XXI.

Diante da dura realidade enfrentada pela entrevistada, no propósito de alcançar seus objetivos, permanecer na cidade para concluir seus estudos foi a opção mais viável. Em seu contexto, acalentava-se na possibilidade de crescimento profissional e realização do sonho de ser professora em sua comunidade quilombola.

A entrevistada concluiu seu estudo no Ensino Médio na cidade de Campos Belos (GO) e, posteriormente, mudou-se para a capital do Brasil – Brasília, onde se casou, teve uma filha e depois retornou à sua comunidade para atuar como professora. A depoente iniciou seu curso superior em 2014 na faculdade de Arraias (TO), em Educação do Campo, com ênfase em Artes visuais e Música. Está em fase

final do seu curso, faltando apenas entregar o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Registra-se aqui que a impossibilidade do término do seu TCC foi a não realização do estágio proposto pela universidade, que exigiu que a depoente cumprisse o período do estágio, contudo, a secretaria de educação do município, na qual ela trabalha, não possibilitou à educadora o afastamento para conclusão do curso.

Evidencia-se essa reflexão em sua fala quando questionada sobre a decisão de voltar à sua comunidade, se foi pela oferta de trabalho ou era um sonho que tinha em contribuir na comunidade. A depoente afirmou:

Eu sempre tive essa vontade. Quando eu era criança, eu queria ser professora devido à letra do meu tio, eu sempre imaginava, ele tinha letra bonita e o nome também era bonito "ser professor", aí, eu queria ter a letra bonita e ser reconhecida professora, porque lá o cargo maior que eu enxergava era professor, aí, eu queria ser professora, isso foi sonho de criança e quando eu tava já no ensino médio eu comecei a querer mudar de opinião, de profissão, mas acabei voltando, parece que já era o destino e eu tô gostando (REGIS, 2020).

No intuito de realizar o sonho de ser professora, surgiu a oportunidade de assumir o lugar de docente em sua comunidade, devido ao processo de aposentadoria do professor fundador da escola. Conforme Joazeiro (2017), os jovens não idealizam seu futuro sem incorporar-se. Por essa razão, existe demasiado interesse de restituir à comunidade algo que auferiram, como sua identidade e sentimento de que necessitam passar por modificações.

Ao analisar como a identidade quilombola foi incorporada ao processo formativo desses sujeitos, em suas maneiras de vivenciar, e ao explicar o princípio formativo da educadora, compreendeu-se, a partir da entrevista, que ela continua acontecendo em diferentes níveis de formação, sendo processo entendido como momento de reflexão evidenciado pela história de vida da professora entrevistada. Ressalta-se que o modo de vida da docente ainda se apresenta muito difícil, pois ela precisa andar cerca de três quilômetros da sua casa para a escola a pé, haja vista não dispor de transporte para isso. Assim, os desafios persistem.

### 3.3 Saberes e fazeres

Os remanescentes de quilombolas Kalunga Mimoso – Albino vivem em casas com características peculiares, em residências simples, humildes, bastante acolhedoras. São moradias com quintais enormes e muitas árvores frutíferas. Sua sociabilidade se dá pelos agrupamentos familiares e também pelas atividades religiosas. As famílias dependem, exclusivamente, da agricultura e da pecuária. Conforme destaca Marinho (2008, p.156), o local destinado à moradia engloba os elementos: a roça, o rio ou grot, a mata, o curral e a horta no quintal.

Em busca de meios de existência emerge os saberes e fazeres nas comunidades estudadas. É a cultura atrelada à vivência e à forma de sobreviver da memória-hábito pela diligência da atenção e reprodução de gestos ou termos destas (BOSI, 1994). Importante mencionar que é preciso ter sensibilidade para apreender esses depoimentos que se traduzem como valor divulgador da complexidade envolvida nas experiências do espaço da pesquisa. Fez-necessário deslocar-se para adquirir a compreensão desses saberes ancestrais vigentes nas comunidades, e que experimento na escuta na forma de reconhecer o outro.

Conforme Botelho da Costa (2014, p.3) descrever histórias é uma explanação que certifica expõe fatos pormenores, de um determinado período, a exemplo de “ambiente, hábitos, as mentalidades e deixam lacunas a serem complementadas pela imaginação do ouvinte”.

Embora esta pesquisa não se ocupe em descrever sobre os benzedores, raizeiros e parteiras, vale destacar a existência desses sujeitos nas comunidades, como autoridades reconhecidas para afastar os males da alma e do corpo ou para trazer a nova vida que nasce. Dessa forma, é pertinente inserir uma pequena reflexão voltada para os saberes desses remanescentes dando destaque a aspectos tais como: a produção do óleo de coco, ao artesão, ao forno de assar bolo, ao pilão, à peneira, ao Tapiti, à bruaca, dentre outros. Isso se deve em função de estarem mais próximos à vivência desses sujeitos entrevistados.

Concorda-se com Freire (1987, p. 68) que não há saberes maiores ou menores, porque há saberes diversos Freire. Dessa maneira, todos os saberes são instituídos da história de povos que, ancestralmente, organizam-se ao redor de uma identidade étnica. Nas comunidades, os saberes e fazeres dizem respeito ao conjunto dos

princípios ancestrais e contemporâneos. Como exemplo, cita-se as roças de toco, criação de gado na solta, plantações medicinais e de subsistências, assim como o trabalho de engenho, a prática de fazer farinha, óleo de coco, tipiti (tapiti), a peneira (Quibano/ Que abana), no sentido de promover sua identidade cultural.

Na pesquisa, destaca-se a produção do óleo de coco pela entrevistada (figura 30) e pelo reconhecimento do que o senhor Rocha (2019) e senhora Cesário (2019) produzem em seu quintal, como uma forma subsistência. É válido também mencionar a importância das plantas medicinais. Demonstrar os saberes e fazeres da comunidade é uma tarefa prazerosa, no sentido de viver o momento da descrição, a qual contempla todas as formas de fazer e compreender, a partir de um olhar, na intenção que se mostra pela história contada e ouvida.

Os entrevistados desenvolvem o artesanato em pequena escala para venda e/ou consumo próprio. As mulheres quilombolas, em sua maioria, são responsáveis pelo trabalho doméstico, e algumas desenvolvem atividades artesanais. Destaca-se a entrevistada que acorda bem cedo para fazer suas atividades domésticas e, posteriormente, dedicar-se ao trabalho artesanal, que auxilia na economia da casa.

### **3.3.1 Produção do óleo de coco e outras produções**

A partir da memória oral da dona Cesário, toma-se conhecimento do modo como é realizada a produção do óleo de coco. Nesse aspecto a memória da entrevistada possibilita informações importantes acerca de seus afazeres cotidianos, das dificuldades e insuficiências de acesso a fontes de geração de renda ou até mesmo alimentos próprios para a subsistência.

[...] seu dia a dia não é fácil quanto a produção do óleo de coco, até chegar o ponto do óleo. O coco deve estar maduro para ser colhido, esse processo é difícil, pois, ela tem que buscar o coco na mata, corre o risco de ser picada por cobras, quebrar o coco em uma pedra grande e pesada e dele retira-se a castanha, coloca no sol, faz o processo de torrar e triturar a castanha, tudo realizado manualmente, leva ao processo de fervura até a produção do óleo” (CESARIO, 2019).

O óleo produzido pela entrevistada é artesanal e muito procurado por ser natural. Sua vida cotidiana é em torno do trabalho braçal. Trabalha na roça com o esposo; e foi assim que criaram seus filhos. Ressalta-se que a entrevistada produz tapetes para vender e sabão caseiro para seu próprio uso.

Esses guardiões das tradições são os detentores do conhecimento passado, depositários de histórias de vida, dos mais velhos. Ao ver essas imagens, evoca-se as imagens do passado desta pesquisadora. Essas percepções estão impregnadas das lembranças da infância, permitindo a relação do corpo presente com o passado e assim interfere nas relações atuais (BOSI, 1994).

Conforme Bosi (1994, p.37) esse registro da memória evocada abarca uma memória pessoal, social, familiar e de grupo, no instante em que se unem. É um jeito de constituir o indivíduo e a sua cultura no modo como transmite suas lembranças.

A foto abaixo apresenta a entrevistada com a garrafa de óleo extraído do coco e, no colo, um tapete feito de fitas de malha. Com o neto ao lado, a entrevistada narra o seu modo de vida e a forma como se produz o óleo. A panela ao lado é utilizada para a produção do óleo.

**Figura 30** – Produção artesanal do óleo de coco



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.

O forno à lenha serve para assar várias receitas, que, na comunidade, é muito utilizado para pães, bolos e biscoitos. Para construção do forno, utiliza-se madeira e barro. Coloca-se uma espécie de coluna no centro e vai agregando madeira ao seu redor, formando a figura de um cone. Depois é colocado o barro até desaparecer por completo a madeira, deixando uma porta por onde se coloca a lenha para queimar a madeira e o forno está pronto (Figura 31).

**Figura 31** – Forno à lenha

**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.

A lenha é colocada dentro do forno. Após estar totalmente queimada, retira-se o carvão e coloca-se o que se deseja assar no forno. A medição da temperatura também é adquirida pelo conhecimento prático.

**Figura 31** – Pilão e cabaça – símbolos utilizados pela comunidade como lugar de quilombo

**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2020.

Tratam-se de elementos fáticos que atestam a condição histórica da comunidade e de seu modo de ocupação das áreas. Para tanto, na fala de um dos entrevistados, onde há um pilão e uma cabaça é considerado quilombo. Neste caso, é importante registrar – contando a história – que manaram dos lábios de seus antepassados. A história da ocupação não se revela apenas no recontar a história, mas em expandir à comunidade de ouvintes a forma de dizer algo exige que alguém



ouça e dê significado a essa narração (BOTELHO DA COSTA, 2014).

[...] Quando quilombola fugiram das Palmeares que eles cada um procurou seu lar então eles faziam um pilão, aonde você encontrava um pilão e uma mão de pilão ali já era um quilombo. Não precisava mais de que isso para ser um quilombo (SANTOS, 2019).

A cabaça é utilizada para a produção de utensílios domésticos, como cuia para lavar alimentos, recipiente para colocar água e enfeite artesanal. O Pilão é utensílio essencial na cozinha quilombola, utilizado para socar o arroz, preparo de temperos culinários, moer alimentos, fazer paçoca de carne. Ele é feito de tronco de madeira, no qual se escava, no centro da madeira, um espaço para colocar o alimento a ser socado. Com o tempo, essa escavação vai ficando profunda.

**Figura 31** – Peneira/Que abano



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.

Na figura 31: peneira/que abano – utilizada para abanar arroz, feijão, café; usada para armazenar alimentos.

**Figura 32** – Produção do Tipiti



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.



Na produção do tipiti (figura 32), desenvolve-se um trabalho artesanal com folhas o buriti ou bambu para prensar a massa de mandioca na produção da farinha. Para a confecção do tipiti, é preciso retirar do caule do buriti (talas) – como eles dizem –, retiram-se as fitas com a mesma espessura. Essas fitas passam por um processo de secagem e, em seguida, são tecidas.

**Figura 32** – Utilização do tipiti da produção de farinha



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, agosto de 2020.

Coloca-se a massa de mandioca no tipiti, que é fixado numa espécie de forquilha e, no final dele, tem uma alça onde se coloca um pedaço de madeira como suporte para provocar o escoamento da massa.

**Figura 33** – Forno à lenha utilizado no processo de torração da farinha e fazer beiju (tapioca)



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.

No processo de torrefação da farinha ou para fazer o beiju (tapioca), joga-se a massa de mandioca e mexe-se o tempo todo, com uma grande colher pá de madeira, mais parecida com um rodo, para manter a torragem uniforme e não queimar ou torrar demais.

**Figura 34** – Bruaca – forma retangular



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, outubro de 2020.

A bruaca forma retangular é uma espécie de caixa feita de couro de vaca, para carregar utensílios e alimentos, em lombo de animais. Também serve para armazenar alimentos.

**Figura 35** – Matraca para plantar grãos – utilizada na forma manual



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, outubro de 2020.

“Na parte de baixo da matraca, existem dispositivos que permitem fazer regulagem da semente para se obter a dosagem desejada”, conforme relato da entrevistada.

**Figura 36** – Cachimbo de produção artesanal – utilizado para fumar tabaco



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, outubro de 2020.

Observa-se que não há distinção entre mulheres e homens quanto à participação no trabalho de atividades de produção na comunidade. Eles trabalham unidos, influenciados pelas diversas formas de relações estabelecidas de sua coletividade de pertença. Trata-se de uma convivência constituída por aprendizagens, bem como por necessidades impostas pelas demandas de contexto atual.

**Figura 37** – Quintal da casa de um dos entrevistados



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.

O quintal do senhor Francisco (2019) fica à margem do Rio Claro. Nesse espaço, encontra-se também sua oficina, utilizada na produção da farinha e da rapadura, além da plantação de alimentos para sua sobrevivência, tais como: abóbora, mandioca, açafrão, manga, batata, quiabo, banana, cana-de-açúcar para a produção da rapadura, e várias outras plantações.



### 3.3.2 Plantas medicinais

Um dos entrevistados revela conhecimento sobre muitas plantas: chapéu de couro, copaíba babosa, alfavaca, erva-cidreira, manjeriço, algodão, alecrim, boldo, fedegoso, hortelã, mastruz, ipê-roxo, mamona, hortelã grosso, hortelãzinha, açafão e canela. Uma diversidade de plantas usadas para determinadas necessidades de saúde.

O cuidado da saúde com plantas medicinais é um aprendizado passado de geração a geração, experiências vivenciadas pelo convívio e oralidade. Conforme Marinho (2013, p.71), a presença de plantas medicinais no cerrado é abundante e também é farto o seu conhecimento. As comunidades quilombolas passaram a cultivar seus próprios remédios nos seus quintais. Buscam também outros remédios na mata, costumes herdados de pais e avós, constituindo a memória do grupo.

**Figura 38** – Açafão – gênero curcuma



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.

**Figura 39** – Abóbora – gênero curcubita



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.

**Figura 40** – Babosa – Aloé Vera



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.

**Figura 41** – Algodão - Gossypium



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.

**Figura 42** – Alfavaca – ocimum basilicum



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.

**Figura 43** – Bananal – Musa

**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.

**Figura 44** – Canavial – Saccharum officinarum – Produção da rapadura

**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.

A produção da rapadura é feita a partir da cana-de-açúcar após moagem, fervura do caldo, moldagem e secagem. É considerada um alimento com excelente valor nutritivo em relação ao açúcar refinado, pois, enquanto este é quase exclusivamente sacarose, a rapadura possui outras substâncias nutritivas em sua composição.

A matéria-prima e a moenda a serem utilizadas na produção da rapadura são as mesmas empregadas no processo de produção da cachaça. Procede-se, então, à moagem da cana, tomando-se o cuidado de ajustar bem os componentes na moenda, na perspectiva de adquirir bom rendimento do caldo.



**Figura 45** – Prensa<sup>11</sup>

**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.

Engenho usado para moer a cana no início do processo de preparo do açúcar. O processo de moer a cana se realiza na primeira etapa da produção do açúcar, conforme relato do senhor Francisco (2019), “depois de cortada e limpa, a cana era passada nas moendas para se extrair o caldo, que seria cozido para a preparação do melaço”; e, conseqüentemente, produção de cachaça e rapadura.

**Figura 46** – Engenho de madeira antigo – utilizado na produção de rapadura<sup>12</sup>

**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.

<sup>11</sup> Espécie de máquina de secar a massa na produção de farinha de mandioca. Esse é um processo que substitui o tipiti, seca mais rápido e em maior quantidade. Antigamente essa prensa era feita de buriti ou do bambu, material próprio da natureza local.

<sup>12</sup> Moenda de madeira comuns na maioria dos engenhos no Brasil até o início do século XIX, movido à tração animal.

Houve uma pequena evolução no processo de moagem feita de ferro (mais resistentes e eficazes) e do vapor como força motriz. Embora essas inovações tenham sido muito lentamente incorporadas, quando chegaram a ser. De modo geral, até fins do século XIX, a produção dos engenhos brasileiros não mudou muito.

Apreendi com meu avô, foi passando de geração a geração, desde oito anos que comecei trabalhar tocando boi pra poder moer, aqui ao redor do engenho trabalham três pessoas - um de lá, um de cá e outro atrás dos bois tocando os bois para poder rodar o engenho para a produção da garapa” engenho de madeira começo da produção dos antigos, hoje, tenho esse outro trabalho sozinho, uso o motorizado, corto a cana, limpo coloco para moer, retiro a garapa e só preciso de alguém na hora de tirar o tacho, para levar pra fomalha, coloca pra secar até dá o ponto de fazer a rapadura, melado (FRANCISCO, 2019).

O senhor Francisco (2019), ao descrever situações, evidencia a produção do hábito em seus os modos de fazer as tarefas que foram repassadas pelos seus antepassados. Para Bosi (1994), essa memória do grupo se dá a partir da cordialidade, da cooperação familiar, que libera a vivacidade da memória o que adiciona, caracteriza, emenda e evoca em suas formas de refazer e reconstruir fatos do passado. Debruçar-se sobre essas memórias em seus afazeres é um trabalho de engajamento, ativos nas memórias, ao desenvolverem suas práticas, ao apropriar da memória de seus antepassados ou dos mais velhos.

**Figura 47** – Engenho moderno – utilizado na produção de rapadura



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.

No engenho, o tacho de cobre utilizado e a fomalha (figura 48 a seguir).



**Figura 48** – Engenho moderno – tacho de cobre e fomalha



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.

As fomalhas, espécie de fogão, são utilizadas para ferver o caldo extraído da cana, até o ponto de se tornar o mel que se tornará o açúcar, conforme informações do entrevistado.

Desenvolver o registro escrito desses saberes e fazeres vai ao encontro do afirmado por Costa (2004), de que o sujeito principal, no que concerne ao tipo de pesquisa em história oral, é o que testemunha, pois tem livre-arbítrio para aguçar de forma espontânea acerca de sua vivência individual. Assim, necessita ser oferecido ao narrador, lacuna para que sua memória seja evocada conforme sua pretensão.

Esse processo mnemônico do entrevistado é evidenciado por Bosi (1994, p. 68), quando reitera que a memória será capaz de conservar ou elaborar o passado, “mesmo porque o seu lugar na vida do homem encontra-se a meio caminho, entre o instinto que se repete sempre e a inteligência que é capaz de inovar”.

**Figura 49** – Rio Claro – utilizado na realização de atividades doméstica e para regar plantações



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.

No rio, tem-se a construção de um ‘batedor de roupa’, costume antigo no processo de lavagem de roupa (figura 50).

**Figura 50** – Batedouro de roupas na margem do Rio Claro



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.

Nas construções de algumas casas, o material utilizado é o adobe. Na figura 51, uma casa da comunidade, sem acabamento de reboco e coberta com telhas.

**Figura 51** – Casa de adobe



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.

Importante destacar que a presença da área de serviço nas casas, onde são realizadas as atividades domésticas, na maioria das habitações, é o espaço constituído como cozinha (Figura 52).

Na sala da casa (Figura 53), tem-se um armário, um pote de barro com água potável. Percebe-se o contraste entre a mesa rústica de madeira, feita de modo artesanal, e o armário já adquirido na 'cidade'. Tal aquisição não significa, contudo,



que há perda da identidade ou das tradições. Se assim fosse, a humanidade não poderia utilizar tecnologias ou recursos da modernidade, pois estaria 'abandonando' tradições e perdendo sua identidade.

**Figura 52** – Área de serviço da casa



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.

**Figura 53** – Sala da casa



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, dezembro de 2019.

O fato de preservar suas tradições e vivenciar a economia de subsistência está vinculado às maneiras habituais de realizar e desenvolver práticas e manifestações

identitárias na comunidade. Os processos de significação geram possibilidades de novas aprendizagens, o que agrega valor, uma vez que se apropria das novas tecnologias ou de recursos tecnológicos pelos quais se dá sua sobrevivência e seus modos de vida.

Diante de tais constatações sobre os processos de atribuição de significados, a construção de identidades individuais e coletivas dos sujeitos das comunidades Claro, Prata, Ouro fino e Kalunga Mimoso – Albino, se constituem a partir da atuação de seus sujeitos – jovens e adultos –, que circulam e povoam essas comunidades quilombolas, em seu processo de transmissão cultural, saberes e fazeres.

Ao buscar entender, a partir das vozes dos entrevistados, o conceito de quilombo, e o sentido de ser quilombola, ressalta-se que se constituem de uma variedade de processos arquitetados por remanescentes das comunidades estabelecidas como quilombos. Assim, o ser jovem indica a necessidade de reconhecimento do jovem como quilombola, pois ser jovem para uns é ter muita dificuldade, porque enfrentam preconceitos, o que revela um universo precário e sem muitas perspectivas.

A linha de transmissão dos conhecimentos e a identidade coletiva passam a ser construídas a partir do seu reconhecimento como comunidade quilombola. Reconhecem seu valor histórico, transmitido e são ressignificado. Circulam os saberes e fazeres das comunidades, que passam a constituir resistência, necessidade de reivindicar uma identidade construída a partir da relação com a terra, significando-a.

Ante o exposto nos capítulos anteriores, na próxima seção, busca-se comunicar o processo de tentar descrever o impossível de ser descrito, algo altamente complexo de expressar. Contudo, essas realidades indescritíveis necessitam ser registradas, pois permeiam o imaginário e são geradoras da história de comunidades que continuam construindo o Brasil.

#### 4 REALIDADES INDESCRITÍVEIS: CASAS – ESCOLAS, EDUCAÇÃO E CULTURA ESCOLAR

*Quero pedir licença a toda sociedade para contar minha história, trajetória e realidade. Pra quem não me conhece agora vou me apresentar, sou aluna do sexto ano, e meu nome é Thayná, meu povo preste atenção para o que agora eu vou falar estudo pra ser doutora pra meu sonho realizar. Na minha comunidade existem muitas belezas: rios, pássaros e florestas que enfeitam a natureza. Ah, eu não posso esquecer de nesse momento falar sou da comunidade Albino e eu amo esse lugar (Thaiyná).*

O que essa escrita revela sobre o tema escolhido **realidades indescritíveis**? Como descrever estas realidades vivenciadas pelos sujeitos que ali convivem? Tantas descobertas importantes que evidenciam como ocorre o processo de ensinar e aprender na manutenção e transmissão de sua cultura e outros tantos que ainda estão por se concretizar. Como abarcar essas realidades? Recordar a relação com essa realidade se pauta pelo que se denomina de indescritível. O indescritível conduz o processo de tessitura da pesquisa. E a pesquisadora é conduzida por esse processo ao tentar descrever o impossível de ser descrito, algo altamente complexo de expressar. Tem-se a oportunidade experienciar uma aprendizagem corporal e sensorial que extrapola os aspectos meramente formais de uma relação mediada pela memória e história oral em relação às fronteiras do indivisível.

Não se pode esquecer que, mesmo no caso daqueles que dominam perfeitamente a escrita e nos deixam memórias ou cartas, o oral nos revela o “indescritível”, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas “muito insignificantes” - é o mundo da cotidianidade - ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita. É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional (JOUTARD, 2000, p. 33).

É nesse aspecto que se busca traduzir a citação tributária da relação vivenciada dessas ações, que não podem ser explicadas apenas por mediações de pesquisadores ou da pesquisadora, o que deixa marcas que não se pode quantificar, ou como fazer caber tudo isso em algumas páginas. Ou seja, toda infinidade de variáveis, a serem interpretadas, as quais se “adentram no mundo imaginário e no

simbólico que tanto é motor e criador da história quanto do universo racional” (idem, p.33).

Nesse contexto, é importante destacar a atividade de caráter etnográfico. Estratégia integrante nessa pesquisa, imprescindível para compreender as dinâmicas resultantes das vivências sociais, decorrentes da memória do grupo na formação do *habitus* dessas comunidades. Essa abordagem via História Oral constitui inúmeras possibilidades de construções das narrativas individuais ou coletivas, na medida em que sugere a reconstrução da identidade dos sujeitos entrevistados, ao ordenar a experiência, a sua história de vida e as práticas cotidianas da cultura escolar.

A escola, enquanto instituição escolar, se constitui como objeto de estudo nos diversos campos do conhecimento e com diferentes enfoques. As demandas sociais que atravessam os portões da escola, inscritas em sua cultura própria, têm reforçado mecanismos de poder que amparam e validam a cultura da elite, com suas linguagens, normas, valores e práticas sobre a população. Assim, é excluída de espaços de poder, de forma naturalizada, pois esta não consegue perceber as mazelas causadas pelo capitalismo, que passam a ser percebidas como naturais.

Conforme Silva (2006), os primeiros trabalhos apareceram nos anos 1980, o que revelou a essência de uma cultura escolar nos anos 1990, apresentando, nos dias atuais, múltiplas e inúmeras formas investigativas. Com base em Soares (2012), a escola não se organiza para se apoderar ou mesmo lidar com as mudanças sociais ou com as demandas emergentes. São elas que vão se impondo e exigindo outras posturas pedagógicas, outras formas de olhar e dizer sobre povos e culturas, secularmente, ausentes das pautas curriculares.

De acordo com Werle *et al.* (2007), a história das instituições educativas analisa o que se desenvolve no seu espaço, na perspectiva de apreender elementos que outorgam características próprias à instituição educacional. Quer dizer que possibilita dar significado peculiar ao contexto social no qual se encontra inserido ou fez parte, todavia, tenha se modificado no decorrer dos tempos.

A escola nasce para consolidar e assegurar o domínio de uma classe social, que é detentora de uma cultura sobre as relações que mantêm os diferentes grupos sociais, com a escola e com o saber. Esses mecanismos que, possivelmente, imprimem os processos pedagógicos e de apropriação inerentes à prática escolar, perpassam a legislação e as recomendações expressas em seus currículos.

Os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar organizam a maneira pela qual se fundamenta sua cultura. Para Silva (2012), a escola, como uma instituição de natureza diferente, inseparável, fundamenta-se sobre fatos, regras, preceitos expressos de sentidos práticos, modos de agir, possuidores de saberes, que não são indivisíveis, nem sem progresso, nem renovado. Forquin (1993) apresenta a Cultura Escolar como sendo constituidora de uma junção de saberes que, uma vez estruturados, ensinados, integram o alicerce teórico, cuja prática fundamenta a ação dos professores e alunos.

Conforme Carril (2017), o acesso à educação escolar é direito almejado entre os negros desde a escravidão, sendo um dos aspectos fundamentais na luta para conseguirem a emancipação. Ainda para a autora, essa luta pelo reconhecimento de ser e existir dos sujeitos que protagonizam a vida nos territórios quilombolas, em busca de uma educação libertadora, exige reparação, reconhecimento social e jurídico de garantia à inclusão social dos grupos e comunidades privadas de direitos.

#### **4.1 Ensinar e aprender nas “casas-escolas” das comunidades Claro, Prata, Ouro Fino e Kalunga Mimoso – Albino**

Acompanhada das histórias e memórias dos professores, reconstruídas pelo processo de lembrar ocorrido de modo subjetivo, ao recorrer a eventos passados, na forma como afeta os sujeitos em seus múltiplos modos de dar sentido aos acontecimentos ou fatos históricos, busca-se refletir sobre o processo de ensinar e aprender das casas-escolas, nos discursos dos professores entrevistados.

Traz-se para o processo de tentar transcrever o indizível, as histórias e memórias das casas-escolas experienciadas pelos professores, o destaque à “imagem privilegiada” das memórias e do tempo vivido nessas casas-escolas, como espaço que começou uma nova vida (ALMEIDA, 2009, p. 157).

O primeiro capítulo desta tese ocupou-se dos lugares de memórias. Agora, busca-se reconstruir esses lugares como espaço de ensinar e aprender, na perspectiva dos narradores – tidos como significativos em seu modo de viver e ensinar, mediados pelo afeto como constituidor de identidades e de aprendizagens pedagógicas concebidas no espaço doméstico, mas de convívio institucional.

Como critério de análise das narrativas, parte-se das experiências desses professores escolhidos para a construção deste capítulo. Nesta perspectiva, registra-se a fala dos professores Mário Pereira da Silva, Dorama L. Galvão, Maria Sebastiana Pereira da Silva e Reinaldo, todos ligados a estes lugares pelas lembranças.

Essas casas-escolas são constitutivas das experiências destes narradores. Seus fazeres docentes são constitutivos das lembranças subjetivas e coletivas, símbolos de suas primeiras experiências escolares.

A casa, conforme Almeida (2009, p. 158), revela o “estado de alma”, a familiaridade comunicada, negociada numa tríade – casa-escola, identidade e experiências simbólicas, representativas da trajetória como seres sujeitos de ações em espaços e tempos.

#### **4.2 A Escola Ouro Fino**

Conforme a professora entrevistada, a casa-escola da comunidade Ouro Fino iniciou-se no ano de 1993, no governo de Moisés Avelino. Para melhor entendimento, assim narra a entrevistada:

A escola foi criada em 1993 no governo de Moisés Avelino. Eu não fui atrás da escola, o pessoal levou meu nome para o governo, sei lá, aí quando eu fiquei sabendo meus dados já estavam todos lá através do professor que morava aqui, Antônio Ferreira, e aí a história foi rendendo, até que um dia chegou um pré-candidato lá em casa, com nome de Adenil, lá do Paranã falando sobre a minha pessoa, que sabia que eu morava ali, que tinha uma escolaridade boa na época, eu tinha cursado a 8ª série, e ele me ofereceu para eu ser professora, eu fiquei assustada, eu não tinha contato nenhum em Paranã, não tinha acesso nenhum para lá, e ele ficou de voltar. De manhã quando eu levantei, estava o Adenil com umas carteiras e umas cartilhas, foi impressionante, eu não esqueço a capa da cartilha, era amarela e estava escrito “porta de papel” me lembro que tinha uma menina chamada Laila nessa cartilha. E aí era ele com esses materiais, me disse que tinha chegado muito tarde e não quis me chamar, fiquei sem graça e disse que poderia ter me chamado. Ele me entregou esses materiais e foi embora, mas eu não sabia que era para eu começar de qualquer maneira, eu não lembro direito qual era o mês que ele chegou, mas era um período chuvoso, não sei se era fevereiro ou março, aí ele foi embora, sumiu, não tinha carro, pra você ter ideia, ele chegou a cavalo (GALVÃO, 2020).

É importante salientar que a casa-escola, descrita na narrativa da entrevistada, refere-se às singularidades, no modo de aprender esse espaço como público e, ao mesmo tempo, privado, que exigem representar o tempo vivido na configuração do momento presente daquilo que se almeja ainda recordar.



Segundo um dos entrevistados, que foi aluno da professora Galvão, na época, a escola funcionava num “poleiro” – lugar onde as galinhas dormiam.

Na verdade, é engraçado se você for ver do ponto de vista físico, eu até comento com alguns colegas como era precário na zona rural, a gente estudava em um “poleiro”, que era o galinheiro da professora e com o tempo, juntou a comunidade e construiu um barraquinho que ficava ao lado da casa dela, e aí a gente construiu a escola, que era feita de madeira roliça, não tinha carteiras então era muito precário. Eu não lembro quando essa escola foi distinguida, ou seja, esse barraquinho, não tenho memória de quando acabou (ANJOS, 2020).

O entrevistado relembra o tempo de convivência conectado à memória coletiva, sempre saudoso dos momentos vividos – em tempos de dificuldades e também de solidariedade, afetividade, alterando o conteúdo das informações e o modo de acesso as lembranças.

Ao buscar informações com a professora, ela confirma a informação: “[...] por que alunos disseram que estudaram no poleiro?”

Realmente era. Eu iniciei na minha sala, de casa, a minha sala era grande. Só que, como a gente vendia pinga, meu marido vendia pinga, então quando os “*bebum chegava*”, atrapalhava a escola, não tinha mais como estudar. Ou eu tinha que mandar os meninos embora, ou ficar lá misturado. Aí meu marido falou assim: “não, tem a casinha velha lá, que era das galinhas dormirem, você limpa lá e muda pra lá”. Aí que nós mudamos pra lá, e era uma (poleiro) mesmo, porque era onde as galinhas dormiam. Foi muito difícil essa época, mas lá a gente ficou pouco tempo, aí eu chamei os pais e nós fizemos um barraco. Os pais ajudando, aí nós fizemos uma casa de palha, um barracão lá, mas lá no poleiro também nós tínhamos esses bancos *filé*, de dois degraus, um mais alto, que seria a mesa, e um mais baixo pra sentar (GALVÃO, 2020).

Percebe-se que essa experiência se tornou significativa para os narradores. Ao buscarem resgatar esse lugar de memória e reconhecerem a casa-escola como espaço de ligação da escola ao ambiente doméstico, propiciou-se intensificar as relações entre as pessoas, em suas experiências vividas e narradas constantemente.

Diante do exposto, compreende-se como se dão as disputas que se evidenciam sobre a educação escolar quilombola, expressos em sua forma de vivenciar e memorar seu universo social. Destaca-se que esse espaço se constitui de tensões lutas e disputas, que tem como objetivo modificar as relações que constituem, na tentativa de manter sua tradição e modos de agir, afim de apreender os novos conhecimentos incorporados em suas maneiras de ver o mundo.

Ambas, casas e escolas, simbolizam, para Almeida (2009, p. 160), “espaços,

nos quais, referenciamos também como sujeitos coletivos, partes de um ou dois agrupamentos”, que alargam anseios, crenças, e aprende-se a resguardar-se também das forças que cercam durante o caminhar. Assim, arquiteta-se e dá-se a conhecer as próprias maneiras, físicas e materiais, como em processos irrefletidos próprios do pensamento.

Vale destacar que a casa-escola era orientada sob os moldes das normas e regras da secretaria municipal de Paranã (TO). É importante mencionar que, embora fosse um espaço privado, convivia-se com o institucional, respondendo como lugar característico, representado pelo espaço público, mesmo destituído de toda estrutura material ofertada pelo órgão normatizador ou fiscalizador.

Desse modo, surge outro fator importante no processo da oralidade. A professora destacou que, durante o período em que lecionou na casa-escola, houve uma visita da coordenadora da regional de Arraias (TO). De acordo com a narrativa da professora, ela foi questionada sobre sua prática em sala de aula. Respondeu que tudo ocorria bem, pois os alunos estavam aprendendo. Então, foram solicitadas as atividades que eram desenvolvidas em sala com os estudantes. Ela mostrou o material para a inspeção da coordenadora, que ficou surpresa com sua didática.

[...] um dia chegou essa delegada, já era meio dia e eu já tinha dispensado os meninos, mas nessa época não era mais no “ranchinho”, era na minha sala, acho que já era no ano de 2004, não lembro, eu guardava os materiais dos meninos, porque como todos moravam longe estragava, eu usava uma geladeira velha para guardar, quando eu mostrei os trabalhos dos meninos ela ficou “assim”, ela e a Lucineide, a coordenadora, ai ela me disse que iria testar meus meninos e eu disse que podia, ai ela pedia para eles abrirem o livro em “tal” pagina e eu disse que eles ainda não tinham essa consciência, você tem que falar pelos dígitos, ai uma olhou para a outra e eu vi uma diferença, sei que elas ficaram surpreendida, elas foram embora (GALVÃO, 2020).

A narrativa vai ao encontro do que destaca Almeida (2009, p. 168): “a polaridade dessa experiência/espaço: a escola e suas similaridades também resultam em situações de aprendizagens como ser humano no mundo”. Nesse sentido, as experiências vivenciadas pela professora constroem referências sobre sua imagem e representações agregadas de vivências coletivas.

Na figura 54, a seguir, um registro fotográfico da Escola na Comunidade Ouro Fino.

**Figura 54** – Foto da escola na Comunidade Ouro Fino



**Fonte:** Acervo de Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, outubro de 2020.

A escola situava-se na comunidade Ouro Fino. Era construída de tijolo e telhas, sendo uma sala de aula pequena, com um corredor que divide o espaço da cantina. Os banheiros foram construídos do lado de fora do prédio da escola. A instituição escolar encontra-se fechada desde 2017, deixando de cumprir uma de suas funções, que é a transmissão de conhecimento científico, capaz de levar o educando a ser sujeito de suas ações. Em entrevista com moradores da comunidade, ao questionar o motivo do fechamento da escola, muitos destacaram que não havia alunos. Essa mesma informação foi recebida da secretária de educação.

A nossa escola do quilombo, eu a... assim que eu peguei posse da associação quilombola, o prefeito fechou ela. Aí eu fui até os pais dos alunos lá, pra arrochar o prefeito para funcionar a escola, aí o... os pais dos alunos colocaram dificuldade para não mudar para lá pra roça pra ficar com filho na roça mais, aí não teve como funcionar a escola lá. Por causa que não tem aluno, às vezes as pessoas falam assim não, o prefeito fechou a escola de uma comunidade. Fechou! Mais porque não tem aluno! (RÔMULO,2019).

Ao questionar a professora Carvalho (2020), sobre quais motivos que levaram ao fechamento da escola, ela destaca que foi “devido à quantidade de alunos, é o que eu penso, porque eles não deram uma decisão nem para mim e nem para a comunidade”.

Eu não sei te explicar exatamente o que aconteceu, mas tem informações de que houve falta de alunos, o número de alunos era pequeno, inclusive, teve pais que me pediram ajuda para que a escola não fosse fechada, eles moravam perto da escola, e como a escola foi fechada eles matricularam os filhos na escola daqui, como era longe e eles não tinham transporte, acabaram vindo morar na cidade. A falta de alunos fez com que a escola fosse fechada, de acordo com a administração (ANJOS, 2020).

As narrativas revelam a necessidade de políticas de educação e de incitação à

melhoria das condições de vida, desenvolvimento econômico e promoção das comunidades quilombolas, possibilitando, a estas, a produção da agricultura familiar, para a permanência destas comunidades em seus espaços. Ao questionar sobre o fechamento da escola para o ex-presidente da associação quilombola, ele ressalta que tem aluno:

Não! Temos alunos, porque se não tivesse aluno, não tinha carro da prefeitura carregando os alunos aí de cima. Então, tem pai de família que abandonou seus sítios, tá sofrendo, porque teve que vir, para dar suporte aos filhos no colégio, e tá deixando acabar as suas propriedades, e assim os fazendeiros aproveitando por isso, a ausência deles no lugar, para tomarem suas terras (SANTOS, 2019).

A fala do entrevistado demonstra a ausência de problematização quanto ao acesso e oferta de educação nessa comunidade, como destaca o narrador de que se não existisse alunos, não teria necessidade de transporte escolar. Nesse sentido, é importante mencionar que a educação “é um direito, e não esmola”, parafraseando Gilvan Santos em sua canção. Aponta-se, ainda, a necessidade de organização da comunidade quanto aos interesses dos grandes proprietários de terras.

### 4.3 A Escola Kalunga Mimoso – Albino

A escola Albino, situada na comunidade Kalunga Mimoso – Albino, aproximadamente a 100 km do município de Paranã (TO), foi fundada em agosto de 1972, tendo como primeiro professor o senhor Mário Pereira da Silva. As aulas aconteciam na sala do professor em períodos chuvosos, e, durante a seca, as aulas, em sua maioria, aconteciam debaixo das árvores ou em barracos de palha, conforme figura.

**Figura 55** – Escola – construção de madeira e telha eternit



**Fonte:** Foto cedida à pesquisadora pela professora Maria Sebastiana (2020).

**Figura 56** – Sala de aula e cozinha – não havia divisória



**Fonte:** Foto cedida à pesquisadora pela professora Maria Sebastiana (2020).

A instituição sempre funcionou com a modalidade de classe multisseriada. Além disso, o professor, além da docência, desenvolve múltiplas funções: auxiliar de serviços gerais e merendeiro, como destaca o entrevistado:

[...] quando eu lecionava também não tinha merenda, não tinha nada e eu era o professor, o merendeiro quando aparecia a merenda, mas a merenda aparecia uma vez por ano quando vinha o leite, não tinha [...] eu que “panhava” [...], eu que enchia os potes, a não ser que nesse tempo eu tinha família e a família me ajudava (PEREIRA, 2020).

A solidariedade, destacada pela narrativa acima, demonstra não só uma condição de sobrevivência, mas também de afetividade, valores e referências culturais, vivenciadas em modos de agir. O objetivo é cooperar com sua comunidade, na instituição da escola, cujas atividades traçam sua trajetória de vida, com a finalidade de superar as precariedades do lugar e possibilitar a seus pares melhores condições de entender a realidade e legitimar o seu valor.

O professor Mário assumiu a docência da escola em 1972, deixando em 2007, pelo processo de aposentadoria por idade, não como docente. “Sou aposentado por idade, por tempo de serviço, eu não consegui, ainda tô com problema lá, mas agora entrou essa coronavírus e o advogado parou, mas vai mexer” (PEREIRA, 2020).

A sala de aula foi assumida por outra professora da comunidade, Maria Sebastiana Regis da Silva, que destaca: “ainda não tinha formação específica para assumir a sala de aula. [...] Eu voltei pra trabalhar só com o ensino médio” (REGIS, 2020).

Diante da narrativa, provenientes da necessidade de se organizar na comunidade, surge a oportunidade de trabalho, como desafio diante da possibilidade

de se tornar professora, na falta de um professor com formação para assumir a sala de aula, como forma de dar apoio à comunidade e de concretizar o sonho de ser professora.

Eu sempre tive essa vontade, quando eu era criança eu queria ser professora devido a letra do meu tio, eu sempre imaginava, ele tinha letra bonita e o nome também era bonito “ser professor”, aí eu queria ter a letra bonita e ser reconhecida professora, porque lá o cargo maior que eu enxergava era professor, aí eu queria ser professora, isso foi sonho de criança e quando eu tava já no ensino médio eu comecei a querer mudar de opinião, de profissão, mas acabei voltando, parece que já era o destino e eu tô gostando (REGIS, 2020).

A fala da professora vai ao encontro do que afirma Jesus *et al.* (2017), pois as pessoas são o que resulta da ação passada, aquilo que armazenam em suas vivências, ou seja, resultados ou experiências de êxito, momentos conflituosos, rompimentos e estabilidades. Nesse sentido, esse processo de lembrar revela a identidade profissional, ao mesmo tempo em que a constitui enquanto professora. Assim, a memória propicia a compreensão do processo de constituição de construção da escola na comunidade, confirmando também as dificuldades enfrentadas.

No final do ano de 2009, mediante cobranças da comunidade e pais de alunos, a prefeitura municipal construiu uma sala, com cobertura de telha e paredes de madeira, onde funcionava, simultaneamente, a sala de aula e a cantina. Com o passar do tempo, a professora, que desenvolvia múltiplas funções, conseguiu que contratassem uma funcionária para a merenda e essa servidora passou a exercer também a função de auxiliar de serviços gerais na escola.

Destaca-se, ainda, que a água para desenvolver essas atividades era trazida do rio. Conforme perguntando à entrevistada: “Quando você trabalhou na merenda, como você fazia para limpar e cozinhar?”, ela respondeu que: “Na verdade, eu tirava do que eu ganhava para pagar alguém pra pegar do rio trazer quantias, galões de 200 litros e ele já tirava um tempo enchia, dava pra passar uns dias, aí quando acabava era o mesmo processo” (SANTOS SILVA, 2020).

A foto a seguir (Figura 57) demonstra parte da sala de aula que a professora dividia com a cozinha para a produção da merenda escolar. Este é um desafio docente nas condições de funcionamento das escolas rurais em termos de recursos disponíveis e precariedade na infraestrutura, como se percebe na foto a seguir.



**Figura 57** – Sala de aula e cozinha – não havia divisória



**Fonte:** Foto cedida à pesquisadora pela professora Maria Sebastiana (2020).

No ano de 2014, a escola ganhou outra estrutura física, duas salas de aula, uma cantina, dois depósitos, banheiros – masculinos e feminino –, sala de professor e uma área na frente como espaço de socialização, iniciando as atividades escolares, em 2015, com nove alunos matriculados.

**Figura 58** – Nova escola – construída a partir da mobilização constante da comunidade



**Fonte:** Foto cedida à pesquisadora pela professora Maria Sebastiana (2020).

Posteriormente, a escola passou por uma reforma (Figura 59, a seguir).

**Figura 59** – Escola após passar por reforma



**Fonte:** Foto cedida à pesquisadora pela professora Maria Sebastiana (2020).

A sala de aula passou a ser bem organizada, com eventos de letramento:

**Figura 60** – Sala de aula – Professora Maria Sebastiana



**Fonte:** Foto cedida à pesquisadora pela professora Maria Sebastiana (2020).

**Figura 61** – Organização da sala de aula – Professora Maria Sebastiana



**Fonte:** Foto cedida à pesquisadora pela professora Maria Sebastiana (2020).



#### 4.4 A busca pelas ações afirmativas

Diante do cenário de mobilização e luta por ações afirmativas, no sentido de buscar formas de combater a exclusão e garantir direitos a grupos minoritários e na perspectiva de diminuir as duras desigualdades raciais, surgem mobilizações em combate às injustiças. Ocasionalmente por condutas preconceituosas, transformaram-se em “bandeira a favor da igualdade material de direitos sociais, do reconhecimento cultural, da oportunidade de acesso a postos, bens materiais e simbólicos e de redistribuição econômica” (CAVALCANTE, 2014, p. 59).

Para Cavalcante (idem, p.59), a cultura e a educação auferem evidências “por meio de ações de reconhecimento e redistribuição, voltadas para estudantes negros, indígenas, deficientes e quilombolas, em um campo marcado por contestações pelas carreiras profissionais” mais apreciadas e hegemônicas para algumas parcelas das elites influentes.

Cabe aqui ressaltar o significado do termo “ação afirmativa”, que:

Em síntese, as Ações Afirmativas são políticas públicas ou privadas que visam garantir o princípio da igualdade material ou substancial por meio de medidas especiais temporárias, obrigatórias ou voluntárias, a grupos em desvantagem no campo da educação e do trabalho, bem como eliminar desigualdades no acesso à educação, trabalho, cultura, entre outros (CAVALCANTE, 2014, p. 63).

Com base na citação, ações afirmativas referem-se a políticas públicas ou privadas, com o objetivo de proteger grupos minoritários em uma determinada sociedade, que tenham sofrido ou passado pelo processo de exclusão, visando garantir princípio de igualdade material, bem como acesso à educação, trabalho e cultura. De modo geral, ações afirmativas destinam-se a certos grupos impedidos de acessar bens culturais na sociedade, na aquiescência de postos de comando.

Cavalcante (2014) compreende que as políticas de ação afirmativa, bastante polemizadas nos espaços acadêmicos e também discutidos no contexto jurídico e acaloradas nos meios de comunicação, sustentam uma diversidade de vertentes, que derivam das argumentações e vivências históricas e sociais dos lugares em que foram criados. Neste contexto, as ações afirmativas justificam-se por quatro argumentos,

- a) compensação (ou reparação) – justifica-se em virtude das injustiças cometidas no passado contra determinado grupo social;
- b) proteção dos segmentos mais fracos da comunidade – em princípio

- direcionados aos Dalits e posteriormente expandidos a outras minorias;
- c) igualdade proporcional – oportunidades de escolarização e trabalho distribuídos conforme a proporção do grupo na sociedade total;
  - d) justiça social (encaixa-se aqui o conceito de justiça distributiva) – que está no ato de constatação de desigualdades de grupos específicos, a fim de torná-los objeto de políticas públicas (CAVALCANTE, 2014, p. 63).

Neste sentido, as ações afirmativas recebem dimensões de extrema relevância. Conforme a citação acima, nelas se busca uma igualdade, em virtude das injustiças acontecidas no passado, não apenas na luta contra o racismo, mas, fundamentalmente, na luta pelos direitos humanos.

De acordo com Medeiros (2007), a proposta inicial de ação afirmativa para a população negra é de 1983, retratada pelo deputado federal Abdias do Nascimento, a qual buscava a equidade social do negro. Compreendia áreas como: ocupação pública, privada, educação, forças armadas, reserva de bolsas de estudos outorgadas pelo ministério e secretarias de educação para os negros, oferta de vagas no Instituto Rio Branco, alterações nos currículos escolares e acadêmicos em todos os níveis, delineando as contribuições de caráter prático dos africanos e seus descendentes.

O projeto não chegou sequer a ser apreciado, mas é interessante observar que algumas das medidas nele contidas acabaram sendo implementadas, embora muito mais tarde, como é o caso das bolsas de estudos para negros no Instituto Rio Branco, criadas no Governo Fernando Henrique, e das modificações curriculares recentemente instituídas pelo Governo Lula, por meio da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que, alterando o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino de história e cultura afro-brasileiras (MEDEIROS, 2007, p. 126).

Ante o exposto, algumas medidas foram aproveitadas, tendo por objetivo a concretização de ações, a partir das discussões de medidas que recolocam as políticas pela disputa da cidadania. Para tanto, Cavalcante (2014) destaca que ações afirmativas somente voltam à pauta das discussões nos anos de 1990, depois da emergência dos movimentos sociais nos anos 1970 e 1980, e na própria constituinte de 1988, quando se recolocam as disputas de cidadania como políticas de Estado. O Movimento Negro buscou requerer reivindicações e pareceres de políticas de ação afirmativa, no campo do trabalho, educação, moradia e da saúde, que, na década de 1940 também foram almejados pela Frente Negra Brasileira.

Sob forte oposição, principalmente da imprensa e de parte significativa da intelectualidade brasileira, as ações afirmativas embarcaram nos anos 2000, tendo como um marco referencial a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. Nesta conferência, o Brasil teve uma participação ativa e se comprometeu a promover as ações afirmativas (CAVALCANTE, 2014, p. 61).

Esse reconhecimento, agregado à busca por garantias de direitos na forma de exclusão e discriminação, cujo intuito foi diminuir as desigualdades, constitui-se apenas como forma de controlar ou de conscientizar aqueles que possam vir a discriminar. Inicialmente, esses direitos não são suficientes na remoção das barreiras enfrentadas pelos grupos minoritários na sociedade brasileira.

Ainda que o Brasil tenha introduzido em suas constituições princípios e regras que asseguram a igualdade formal mediante leis, estas não têm assegurado direitos fundamentais, o que levou o Estado, por pressão dos movimentos sociais de reconhecimento, a adotar políticas públicas de caráter discriminatório para promover mecanismos de desigualação para reduzir desigualdades entre os grupos. Nesse sentido, o Estado passa a intervir na redução das desigualdades culturais, sociais e distributivas por meio de ações de democratização da educação, como um meio de se obter igualdade substancial (CAVALCANTE, 2014, p. 72).

Nesta perspectiva, a ação afirmativa constitui-se como ferramenta que propicia meios de atender as reivindicações dos movimentos sociais, no intuito de alcançar seu objetivo na superação das desigualdades sociais.

Consoante ao exposto, Cavalcante (2014, p. 62) informa:

O Brasil se viu perante o compromisso de colocar em prática as recomendações expressas internacionalmente, assim como de atender às reivindicações dos movimentos sociais, sobretudo dos Movimentos Negros. Agora com base em instrumento jurídico, as ações afirmativas continuam na luta por seu maior objetivo: a superação das desigualdades sociais, um dos aspectos garantidos na CF/1988.

De modo geral, as ações afirmativas visam incentivar a inclusão, além de buscar uma igualdade e reduzir as desigualdades que atingem, sobretudo, coletivos grupais vulneráveis, dentre eles, os negros. Esses objetivos motivam a redução das desigualdades sociais, que afligem, sobretudo, a minoria socialmente frágil, inferiorizada na sociedade. Como exemplo, cita-se Cavalcante (2014, p. 61) sobre “o programa de reserva de vagas ou cotas raciais e sociais nas universidades públicas brasileiras, por conta, sobretudo, das reivindicações históricas dos Movimentos Negros”, ao exigir meios de inclusão dos negros na Educação Superior pública, como forma de amenizar os prejuízos no processo de construção histórica das injustiças e desigualdades culturais e sociais que a população negra tem suportado e padece, na contemporaneidade.

Em suma, esse projeto foi confirmado na forma da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que “aponta formas de ingresso nas universidades federais e

instituições federais de ensino técnico de nível médio”. Nesse contexto, Cavalcante (2014) destaca que a educação escolar é um dos basilares ampliadores de distinção. Essas diferenças são dadas nos vários espaços sociais e são tratadas como legítimas, quando a escola as reproduz através da ação pedagógica.

Ao expor este pequeno histórico das ações afirmativas, destaca-se que a escola tem sido um importante campo no desenvolvimento dessas ações, a partir da Lei nº 10.639/2003. Essa se apresenta também como caminho de possibilidade e educação escolar quilombola. De modo geral, é proposital falar sobre a educação e cultura, cultura escolar no contexto da educação antirracista, com suas teias e significações nas narrativas dos sujeitos entrevistados.

#### **4.5 Educação escolar quilombola**

Autores que tratam do debate acerca da educação em escolas de territórios quilombolas conferem centralidade a, pelo menos, quatro documentos, a saber: a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 27 de junho de 1989; a Lei Federal nº.10.639/2003; o Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais (Decreto nº 6.040/2007); e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara da Educação Básica (CEB) nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (ARRUTI; CARVALHO; MAROUN, 2011, p. 30).

A Lei nº 10.639/2003 norteia sobre a obrigatoriedade de incluir no currículo dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino 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, no intuito de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política relacionados à História do Brasil. A referida lei destaca que “os conteúdos indicativos à História e Cultura Afro-Brasileira serão administrados na esfera de todo o currículo escolar, e, fundamentalmente, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”, advertindo que o dia 20 de novembro deve ser incluído no calendário escolar como “dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

A referida Convenção foi confirmada pelo Brasil e divulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que foi revogado pelo Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019. Observa-se que o tema da educação é apresentado,

nomeadamente, no art. 26, que destaca os meios que precisarão ser adotados para possibilitar que as comunidades conheçam uma educação voltada para suas especificidades em todos os níveis, pelo menos, em condições de igualdade com a comunidade nacional. Conforme a OIT (2003), os programas e serviços educacionais idealizados deverão ser desenvolvidos e praticados em colaboração com a população consentida.

Com o processo de criação de políticas públicas de ação afirmativa, a educação escolar quilombola foi pensada nas reflexões do campo educacional, na década de 1980, com a mobilização dos movimentos sociais e de comunidades que reivindicavam o reconhecimento identitário. Essas comunidades passaram a denunciar também a função exercida pela escola na reprodução do racismo tanto em seu interior quanto nas questões curriculares e nos livros didáticos.

A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra (BRASIL, 2013, p. 440).

Diante das lutas acirradas do movimento negro, ampliou-se as diretrizes gerais da educação básica, com destaque a educação escolar quilombola no ano de 2012, determinando que a educação quilombola deve acontecer em unidades educacionais em suas próprias terras, com base na cultura de seus ancestrais, com uma proposta pedagógica adequada, e de comum acordo com a singularidade étnico-cultural de cada comunidade, valorizando e aceitando-a (BRASIL, 2013).

Gomes (2017) é elucidativo ao conceituar educação escolar quilombola como uma modalidade formativa que se caracteriza pelo processo de repressão das pressões partidárias, da relação entre escola e sociedade, que, por sua vez, altera o modo como esses sujeitos percebem o engajamento que se funda com o modo de ensinar em diálogo com as matrizes culturais e materiais, que possibilitam significar seu cotidiano.

Isto é, a educação escolar quilombola constitui-se como decorrência dos embates, de caráter formativo das comunidades que, em seu movimento de reivindicação, exigem do Estado a inclusão das múltiplas maneiras de ver e refletir o mundo, mediadas em suas vivências. Destaca-se o importante papel dos movimentos sociais suscitados pelo Movimento Negro e pelo movimento das comunidades

quilombolas, cuja motivação é assegurar a construção dos parâmetros legais na constituição de seus direitos e a finalidade da educação escolar quilombola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterada pela Lei nº 10.639 de 2003, ampliou o ensino da história, cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Nesse sentido, com a implementação do Decreto nº 6.040 de 2007, ao criar a política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais, organiza-se outro parâmetro legal e fundamental relevante ao avanço dos direitos com a inserção da educação escolar quilombola.

Por meio dessas diretrizes curriculares nacionais para educação básica, ao detalhar a ampliação dessa modalidade formativa de caráter pedagógico, destaca-se que, apesar disso, não se definiram diretrizes para direcionar o trabalho escolar neste campo.

Nesse aspecto, o processo de luta reivindicatório dos movimentos foi acatado pelo Ministério da Educação (MEC) que, por intermédio do CNE e da CEB, publicou a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Os princípios básicos fundamentais específicos à educação quilombola dizem respeito aos direitos básicos das comunidades, na garantia do processo de reconhecimento do patrimônio cultural, na relevância do estudo da memória de seus ancestrais, produzidos pelas comunidades, de modo a superar o racismo com a valorização dos profissionais.

O que se destaca, ainda, é a interculturalidade que garante a interdisciplinaridade das áreas da matriz pedagógica. A consolidação da educação quilombola nas diretrizes articula o trabalho pedagógico com o processo de ensino aprendizagem, em suas formas de adaptação às especificidades dos territórios que têm como proposta a formação dos educandos, de acordo com o calendário escolar e pelo sistema de Ensino.

Para Gomes (2017, p. 40-41), as diretrizes ponderam ainda sobre a participação dos sujeitos, possuidores do conhecimento ancestral das comunidades, “como as famílias, os idosos e as lideranças comunitárias” são acatadas nas diretrizes, na esfera da educação infantil, atributos basilares da produção do saber, a serem exigidos e respeitados no ambiente educativo formal. No ensino médio, a educação escolar quilombola, definida em suas diretrizes, contempla a “dimensão do trabalho

das ciências e das tecnologias”, incumbindo, até mesmo, às comunidades quilombolas rurais e urbanas a deliberarem o cumprimento de qual categoria de ensino médio deve se adaptar ao modo de vida dos sujeitos.

Segundo o autor supracitado, a Educação Especial no ambiente da educação quilombola agrega o mesmo viés legal, ao determinar o prescrito no fornecimento das qualidades de transitabilidade e acolhimento educacional especializado, a ser oferecido pelo sistema de ensino, afirmada a liberdade de acesso, constância e término dos estudos, publicado no art. 22, inciso VI, das diretrizes.

Já a Educação de Jovens e Adultos procura ressaltar a participação dos seus sujeitos na validação do desenvolvimento sustentável do seu território. Nesse ínterim, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio possui, por base, a articulação dos fundamentos do desenvolvimento das comunidades social, política e de maneira econômica.

Carril (2017, p. 4) destaca que as reivindicações advindas de diferentes grupos, organizações de movimentos políticos nos territórios que “têm se autodeclarado culturalmente”, fundam sua vida e seu trabalho movidas pelo sentido próprio do cotidiano, construindo um entrelaçado de tensões políticas, de organismos coletivos, em benefício dos processos sociais e territoriais. Esses processos envolvem a discussão de formação de sujeitos em espaços escolares e nos currículos trabalhados com temas relacionados à cultura quilombola e afro-brasileira, processo de absorção de direitos, luta por justiça e educação à história da formação social brasileira.

Conforme Carril (2017), o acesso à educação escolar é direito almejado entre os negros, desde a escravidão, e fundamental na luta para conseguirem a emancipação. Ainda para a autora, essa luta pelo reconhecimento de ser e existir dos sujeitos que protagonizam a vida nos territórios quilombolas, em busca de uma educação libertadora, exige reparação, além de reconhecimento social e jurídico de garantia à inclusão social dos grupos e comunidades privadas de direitos.

Gomes (2017) endossa as implicações no currículo como resultado da mobilização do processo de luta desenvolvido pelo Movimento Negro e, mais especificamente, pelo movimento das comunidades quilombolas. “Ao longo do tempo, buscou-se, no bojo da ação estatal, o posicionamento a respeito deste segmento da população brasileira na definição e amplitude da educação escolar quilombola como modalidade formativa” (idem, p. 38).

#### **4.6 Lei nº 10.639/2003: um caminho de possibilidades e formação**

A Lei nº 10.639/2003, que inaugura a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, concebeu grande progresso no sentido da constituição de uma educação antirracista. Considerada como marco no campo das relações raciais na educação, o consentimento e a realização da lei estabelecem, como referência, princípios de interpretação da similaridade da cultura negra (BRASIL, 2003).

A partir dessa colocação é importante mencionar que ao dialogar sobre a Lei nº 10.639/2003 com as professoras regentes das comunidades, em suas respostas apontam que na época em que trabalhou na escola ainda não existia essa lei. Trabalhavam apenas o calendário escolar proposto pela secretaria que dava destaque a datas comemorativas como Consciência Negra, com um cartaz apenas.

Percebe-se que a Lei nº 10.639/2003 é significativa e tem sido desenvolvida ainda de forma lenta nos espaços escolares. Daí o desafio de pensar a formação do professor para o ensino antirracista. Isso requer solicitar dos discentes conhecimentos e habilidades de determinados conceitos, técnicas e capacidades, capazes de fazer com que se sintam preparados e “que apresentem uma maneira de criar as afinidades sociais incorporadas” (CURY, 2000, p. 32). Visto que a Lei é de 2003, a valorização do ensino da cultura afro-brasileira e da História da África ainda não tem se constituído nem mesmo nos cursos de formação.

Diante dessas propostas, os professores que passam pelos cursos de formação devem vivenciar formas alternativas de trabalho pedagógico para tratar a problemática com um olhar crítico. Valorizar a heterogeneidade da sala de aula, com propriedade, autonomia, construindo, nas diferenças do outro, uma postura idiossincrática, é algo a ser considerado na formação docente, pois visa estabelecer, de maneira efetiva, a escola como meio de socialização dos conhecimentos, historicamente acumulados, sem restrições a ninguém de qualquer natureza.

No que tange à elaboração da proposta, sabe-se que foi desenvolvida com a participação de algumas categorias, a exemplo do movimento negro, tendo como objetivo a tematização das condições concretas de vida e de trabalho desses sujeitos, possibilitando a reflexão conjunta em torno dos diversos problemas que os afligiam.

Esse movimento de participação na expectativa do combate às concepções



soberanas, se estabelece em possibilidades de levar o ser humano a ser construtor de seus atos, mediante as implicações políticas e envolvimento que se integram. Tem a finalidade de vincular as práticas na intenção de perceber sua situação atual e procurar meios de sobreviver, assinalando para a transformação social e política. Tais processos não se estabelecem por qualquer pessoa. Eles são construídos por aqueles que anseiam uma modificação e, assim, promovem diversas ações contra a opressão dominante sobre a popular.

Uma formação vinculada ao entendimento de valorização dos saberes dos envolvidos na garantia de doar o que lhes é de direito, promove uma aprendizagem em interação social na construção de identidades individual e social. Além disso, contribui para o desenvolvimento crítico de suas necessidades e desafia-os a ir em luta por seus direitos em espaços de diálogos, baseados nos conhecimentos adquiridos em espaços de lutas e a vida escolar.

Vale pontuar que a conscientização não pode mais ser compreendida somente como conscientização política, que se traduz na capacidade de leitura da estrutura e dinâmica da sociedade capitalista, tomada de posição e inserção efetiva nos processos de luta. Esta pressupõe a conscientização política, mas a transcende, porque envolve o esforço individual e coletivo efetivo de vivência de outra ética e moral, que não a ditada pelo capital. Essa conscientização deve superar preconceitos geracionais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos, aprender a construir relações de modo transparente e dialógico, compreendendo o diálogo como proposto por Freire (2003).

Consoante com a Carta Magna de 1988, intentou-se assegurar às pessoas em situação de desvantagens, o direito à diversidade. Estabelece, prioritariamente, seus intuítos principais, no art. 3º, assegurar, em condições de igualdade, o mesmo privilégio, sem intolerância de origem, raça, sexo, cor, idade, e nenhuma configuração de discriminação (BRASIL, 1988). Pactuada à Constituição, a LDB/1996 admite a relevância das intenções transdisciplinares, no que tange à emancipação da cultura popular e o reconhecimento do pluralismo cultural. Foi apresentada a LDB/1996, denotando-se como importante meta para a educação brasileira.

Conforme Brzezinski (2003, p.149),

Apesar de, no discurso oficial, inclusive na nova LDB/96 e também no dizer dos detentores do capital, a importância da educação básica do brasileiro ter

tomado lugar central, a educação escolar sofre consequências do descaso das ações sucessivas de desvalorização social e econômica dos profissionais da educação.

Garantir as condições de trabalho para os profissionais da educação, assim como assegurar qualidade de vida são ações consideradas necessárias para valorizar os profissionais das escolas – o piso salarial, a carreira, a formação profissional e as condições apropriadas de trabalho, os quais se constituem como direito desses profissionais. O que se conquistou é importante, mas se faz necessário continuar a luta, tendo em vista o pouco investimento destinado à educação. Para Brzenziski (2018), a formação de professores no Brasil precisa de políticas e não de programas.

Entende-se a importância da formação de professores para o ensino antirracista no currículo acadêmico, não somente como um programa de conteúdos prescritos a serem trabalhados na escola, mas também como um imenso território de disputa, em que o papel da escola desenvolve, por meio do currículo, os valores, as condutas e os hábitos adquiridos para oportunizar, aos educandos, um conhecimento de mundo amplo nas diferentes culturas.

Uma formação voltada para a compreensão da importância de se trabalhar a diversidade cultural e a contribuição das etnias, possibilita perceber como a sociedade foi moldada por procedimentos culturais distintos e plurais em sua composição. Nesse sentido, aponta Candau (2012), que a educação precisa abranger, valorizar e trabalhar a temática cultura e educação.

#### **4.7 A cultura escolar e o conceito de cultura**

A escola integra ou conserva tradições práticas culturais que se constituem em conhecimento adquirido. Nesse sentido, a educação e a cultura são procedimentos integrantes que, gradativamente, modifica costumes, admitindo-se ter a cultura uma função também pedagógica.

Refletir a cultura escolar implica em fazer um exame minucioso do dia a dia no espaço escolar, o que possibilita pensar o que a escola deve ensinar, que cultura deve transmitir. Guiar-se por esse pensamento conduz à constituição do currículo, do fazer pedagógico e a participação dos alunos no espaço escolar, “além de examinar as relações entre a escola e os fatores externos a ela, como o contexto econômico, político-administrativo, [...] dos conteúdos e saberes escolares” (FORQUIM, 1993, p,

21). Nessa discussão, compreende-se, então, que estudar a cotidianidade escolar significa aproveitar, como aporte, o conceito de cultura.

A hermenêutica cultural discorre sobre uma diversidade de entendimento do com que vem a ser o conceito de cultura. Ressalta que podem ser vistos e denota condutas de comportamentos dos homens, os quais constituem os valores e padrões sociais pré-estabelecidos em sua forma cultural e social. Pode-se afirmar, no modo de entender a cultura, como refinamento de atitudes, ligadas de práticas ou, ainda, conceito de esmero humano.

Segundo Laraia (2003, p. 25), o conceito de cultura foi empregado pela primeira vez por Edward Tylor, como sendo o “conjunto de conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outros hábitos apanhados pelo homem como membro da sociedade”.

Ressalta-se que a assimilação do termo cultura se ajusta e esbarra em interação sem interrupção homem/trabalho, em disposição para o exercício de desempenhar o papel de evolução da natureza por meio da atuação do homem. O termo do que vem a ser cultura se aplica na interação homem/trabalho/natureza, tendo como princípio a transformação do ser humano e da natureza. Neste sentido apresenta outras adversidades essenciais geradas das interações na expectativa de ser superior à natureza e, por meio dela, abstrair o que dela possibilita o seu bem viver.

O conceito de cultura é muito abrangente. Ela vem se descrevendo a partir do século XIX, sobre tudo que o homem vem lançando, ao longo da história, pelas artes, pela ciência e pela filosofia. Cultura é uma demonstração de conhecimentos apanhados, por meio dessa regularidade contínua, cria-se afinidade homem/trabalho, por fazer parte das condições de existências em virtude da necessidade de criar meios para sua continuidade e de progresso. Em síntese, é possível dizer que é um conjunto de aprendizagens, adquiridas e vivenciadas pela ação do ser humano em sua integralidade, que de certo modo incentiva seus modos de comportamentos e valorização de suas conquistas.

A cultura é aquilo que resultou do conhecimento do homem em seus espaços, para satisfazer suas necessidades e assim também criar instrumentos de monitoração da vida social. Laraia (2003) evidencia a necessidade de o sujeito apreender a sua cultura, para poder assimilá-la, tornar-se parte dela e transformá-la.

O resultado desse desenvolvimento social, cria diversas categorias de cultura, que estabelecem uma classificação do poder aquisitivo. Essa separação social, estabelecida pelo capital, suscita diferenças nas relações sociais. Determinada classe almeja perpetuar as tradições em benefícios de seus interesses e identifica a cultura como formas de viver, estilos de comportamentos, manifestos da evolução e modificação da vida social, expressas em padrões, crenças e tradições culturais. A reflexão que se faz é que a compreensão de cultura, que circula nos dias de hoje, não leva em conta a variedade de acontecimentos.

Thompson (1998, p.13) relata que, nos séculos anteriores, o termo “costume” foi utilizado para denotar boa parte do que, hoje, está subentendido na palavra “cultura”. O costume era “segunda natureza” do homem. Para o autor, o costume é mais completo quando tem origem nos anos iniciais de vida: é o que se chama de educação, que, com efeito, não passa de um costume cedo adquirido.

Thompson (1998) explica que o tema costume se despontou na cultura dos operários no século XVIII e parte do XIX. O autor defende a tese de que a consciência e os usos costumeiros eram característicos e fortes no século XVIII. Na verdade, alguns desses “costumes” eram de invenção recente e reclamavam as exigências de novos “direitos”. Conforme o autor, desde a sua origem, o estudo do folclore teve este sentido de desigualdade, implicando superioridade e subordinação. Nesse sentido, percebiam os costumes, como sobejo do passado (idem, p.14).

Considera-se que a compreensão de uma cultura envolve a agregação de variados meios, que se circulam na perspectiva de reciprocidade entre a cultura escrita enviesada pela oral, o desprotegido e o dominador, o quilombo e a cidade; é um âmbito constituidor de antagonismo, em que se adota o feitiço de classificação.

Percebe-se que as influências em favor da “reforma” sofriam uma oposição entre a cultura patricia e a da plebe (THOMPSON, 1998). Diante disso, a cultura plebeia não se caracterizava, nem era autônoma de influências externas. Assumia sua defesa em oposição aos limites e influências impostas pelos governantes patricios. A cultura plebeia assumiu um conceito situado dentro de um bom senso reservado de relações sociais, um ambiente de trabalho de opressão e resistência à exploração, de relações de poder dissimulados pelos ritos doutrinários do favoritismo e do respeito. O autor ressalta que

[...] “cultura” é um termo emaranhado, que, ao reunir tantas atividades e atributos em um só feixe, pode ser verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Será necessário desfazer o feixe e examinar com mais cuidado os seus componentes; ritos, modos simbólicos, ou os atributos culturais da hegemonia; a transmissão do costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais e do trabalho [...] (THOMPSON 1998, p. 22).

Nessa direção, cultura evidencia-se em razão de resoluções das necessidades humanas em construir compatibilidades com seus afazeres, denotando uma totalidade de ações concretas do homem para dominar o mundo material unindo-se um ao outro.

Guimarães (2011, p. 31) assevera que

Isso significa que [...] A vida comunitária somente se torna possível quando se destitui a vontade arbitrária de um indivíduo, ou seja, o passo decisivo da civilização consiste na substituição do poder de um indivíduo pelo poder de uma comunidade. A característica essencial dessa mudança é que, em sociedade, está implícita a necessidade de renunciar às possibilidades de satisfação, ao passo que na lógica fictícia de um indivíduo isolado, apenas se obedece ao princípio do prazer. Impreterivelmente, a justiça apresenta-se como a primeira exigência da civilização com o intuito de regular os relacionamentos entre os homens.

No processo de produção de cultura, o ser humano é capaz de modificar-se e produzir conhecimento. Dessa maneira, cultura, segundo Guimarães (2011 p. 27), é um conjunto das culturas específicas do ser humano que aponta diversas vinculações nas áreas social cultural, político e econômico. Nessa perspectiva abarca intensamente noticiando os aspectos do ser em atitudes de planejar e produzir.

Por conseguinte, homem e natureza possuem os mesmos papéis, mediante a organização social, domesticar os elementos da natureza e adquirir os recursos que atendam as vontades dos seres humanos. O homem produz a cultura para saciar as suas necessidades. Apropria-se dela e domina-a e, ao transformá-la, excede o necessário para sua sobrevivência. Nesta perspectiva, a cultura é compreendida como produção humana no ato de produzir para seus conflitos básicos da realidade, para conseguir o que se almeja em suas atividades sociais, na construção de identidades.

Para Raymond Williams (1969), inicialmente a cultura passou a constituir um vínculo essencialmente com o conceito de perfeição do homem. Em seguida, adveio a satisfazer evolução espiritual no bojo da sociedade. Um pouco depois, passou a assinalar o cotidiano da vida humana em todas as suas exterioridades. Ainda segundo o estudioso, a evolução da cultura em relação a todas essas palavras, referidas nos

significados da palavra, são questões surgidas das grandes transformações históricas, que se traduzem nas alterações sofridas pela agitação da vida social, econômica e política.

Forquin (1993), no seu trabalho sobre educação e a questão da cultura, faz uma crítica a respeito das dificuldades da educação, desde o começo dos anos 1960, e destaca que se mencionam a cargo de difusão cultural da escola, sendo, ao mesmo tempo, as mais ambíguas e as mais decisivas, pois expõem o próprio conteúdo do processo pedagógico e interpelam os professores no mais denso de sua identidade.

Da mesma maneira, ressalta o estudioso que é recomendável também, e antes de tudo, que este anseio seja compartilhado pelo próprio professor. Nenhuma pessoa pode instruir verdadeiramente se não treina determinada coisa que seja adequada ou aceita aos seus oportunos olhos. Esta noção de valor essencial da coisa aprendida, tão difícil de determinar e de explicar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora.

Toda indagação envolvendo habilidade e atitudes enquanto conjunto de valores ensinados estabelece um fator fundamental de crise da educação, o que envolve não só a incapacidade de tratar os problemas, como também a falta de reflexão com efeitos na própria atividade política.

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra educação no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de conteúdo da educação. [...] este conteúdo que se transmite da educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de "cultura". [...] a parcela de arbitrário que implica [...] emprego da palavra "cultura" e a necessidade de um esclarecimento léxico (FORQUIN, 1993, p. 10).

Nesta mesma linha, anuncia que, dentre os conceitos apresentados, encontra-se a definição do termo cultura, considerada como atividade filosófica, isto é, a domínio de uma ampla reflexão de informações e de competências de um processo mental. Conforme Leite (2015), cultura constitui valores, estabelecendo instrumentos de embates sociais com a finalidade de eternizar as divergências entre as classes.

Bonnewitz (2003) relata que cultura é lugar de disputas entre classes sociais, sistema de definições hierarquizadas, cujo intento é manter a separação entre as classes sociais. Cultura, então, é conjunto de projetos de percepção ordenado por indivíduos que têm um capital cultural elevado e uma autoridade legítima.

#### **4.8 Cultura escolar e a educação antirracista**

Atualmente, o ensino para as relações étnico-raciais pode ser considerado, sob alguns aspectos, como avanço em relação a políticas, tendo em vista seu destaque na Lei nº. 10. 639/2003. Nesse contexto, é possível identificar uma ampliação da formação do professor voltada ao ensino antirracista, reconhecida como necessária e importante no processo formativo dos professores, sendo analisada como de suma importância para êxito na sua prática profissional (BRASIL, 2003). A lei buscou quebrar o modelo de ensino tradicional de se pensar e organizar o espaço. Rompe com este silenciamento e subalternização dos argumentos alusivos a esta temática, ao colocar como obrigatório o ensino antirracista.

Conforme a Lei n.º 10.639/2003, alterada pela Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, determina-se:

O estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O conteúdo programático incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, as lutas dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2004).

Depreende-se que a exigência do ensino da história e cultura afro-brasileira se estabelece como atitude de empenho e esforço de constituição de identidade, que implica uma atividade coletiva mediada pelos confrontos e discordâncias intrínsecas à história vivenciada pelos sujeitos da atuação pedagógica.

Conforme Gomes (2005), a lei pode ser apreendida como uma determinação de ação afirmativa. As ações afirmativas, para a estudiosa, são políticas, projetos e práticas, públicas e privadas, que evidenciam buscar a superação das diferenças, as quais abrangem social, consagradamente, grupos sociais, como afrodescendentes, mulheres, homossexuais, indígenas e pessoas com privação. Tais planos atribuem caráter aligeirado, acima de tudo, no instante em que entram em ação. Elas podem

ser atingidas por meio de cotas, projetos, leis e planos de ação.

Nessa lógica, o desafio implica em prosseguir nas discussões em prol da garantia do ensino antirracista no espaço escolar e acadêmico, no viés da concepção que compreende o caráter político da educação, compromissada com a formação dos grupos humanos. Neste aspecto, busca-se refletir sobre a formação do professor e compreender as práticas educativas de ensino.

A formação dos profissionais da educação para a diversidade étnico-racial tem sido alvo de discussão nos diferentes níveis de ensino e de modalidades formativas. Incorpora o diálogo com diretrizes definidas, tendo como referências, as práticas que possibilitam a compreensão dada a educação escolar.

A escola é considerada o local, por excelência, em que sucedem as reflexões sobre o conhecimento e as diferentes manifestações culturais produzidas, historicamente, pelo homem. No seu interior, circulam diferentes conhecimentos, pautados em concepções filosóficas, pedagógicas, políticas e ideológicas, o que provoca diferentes sentidos atribuídos à educação para a diversidade cultural.

Não obstante, o modo como a cultura escolar idealiza e concretiza a tensão entre diversidade étnico-racial e educação está pautado na diversidade dos saberes e a pluralidade de ideias. Objetiva possibilitar o ensino e a aprendizagem ajustados em um espaço, onde os educandos de diversos grupos étnicos e sociais se sintam estimados e compartilhem, efetivamente, das experiências educativas.

#### **4.9 Experiências que constroem a trajetória escolar do quilombo Kalunga Mimoso – Albino**

A prática de resistência e experiências constroem a trajetória escolar do quilombo Albino, no município de Paranã, estado de Tocantins. Ao abordar elementos que contribuem para a reflexão sobre a educação escolar quilombola, reitera-se questões relevantes sobre a educação escolar, a exemplo dos quilombolas, que encontram, nesse espaço, formas cotidianas de resistência – fazer, viver e pensar – como lugar de afirmação e a consequente garantia de direitos e permanência – de forma digna – em seus territórios.

Como mencionado, a comunidade quilombola do Kalunga do Albino está localizada a 110 km de distância da cidade de Paranã Kalunga do Mimoso,



popularmente conhecida como Kalunga do Albino no município de Paranã (TO). Esta comunidade ocupa uma área de 14.366 hectares (quatorze mil trezentos e sessenta e seis hectares). Encontra-se em processo de regularização fundiária, em fase de expropriação. Conta com uma população em torno de 150 habitantes, que formam vinte e nove (29) famílias. Para suprir as necessidades básicas, a comunidade trabalha a terra. Quanto ao suprimento de água, é artesanal, abastecido pelo Rio Paranã, córregos e riachos da região (CARVALHO, 2016).

Alberti (2004, p. 22) reitera que a

[...] experiência histórica da entrevistada torna o passado mais concreto, sendo, por isso, atraente na divulgação do conhecimento. Quando bem aproveitada, a história oral tem, pois, um elevado potencial de ensinamento do passado, porque fascina com a experiência do outro.

O processo de aproveitamento da memória, evocada pela ex-professora e exteriorizada por sua vivência no quilombo do Albino, acontece, efetivamente, por meio da experiência concreta, que é vista como admirável. Isso faz com que esse potencial de ensinamento seja interpretado como um processo de encantamento com a experiência do outro. De posse dessa memória oral, parte-se para a reflexão escrita. Tal processo exige, inicialmente, a pesquisa exploratória e leituras bibliográficas que oferecerão o aporte necessário para o aprofundamento teórico do objeto.

Nesse aspecto, o processo reflexivo em torno das formas de resistências no cotidiano no quilombo do Albino ampliou-se, a partir do uso de recurso da História Oral, que possibilita, por meio de entrevista, o acesso a fontes para a compreensão do passado. Consequentemente, isso possibilitou o acesso ao registro oral de alguns aspectos da educação infantil na comunidade quilombola em questão. Em relação à História Oral, Alberti (2004, p. 77) afirma que:

[...] a História oral consiste na gravação de entrevistas de caráter histórico e documental com autores e/ou testemunhas de acontecimentos, conjunturas, movimentos, instituições e modos de vida da história contemporânea. Um de seus principais alicerces é a narrativa. Um acontecimento ou uma situação vivida pelo entrevistado não pode ser transmitido a outrem sem que seja narrado.

Consoante ao exposto, a história oral, por meio da gravação de entrevistas, permite apreender como as pessoas vivenciam e interpretam eventos, situações e modos de vida de um grupo ou da sociedade em geral. Desse modo, torna o estudo do quilombo do Albino mais concreto e próximo, facilitando a apreensão do passado

e a abrangência das experiências vividas pela comunidade em sua trajetória escolar.

A experiência quilombola, pelos relatos recolhidos, apresenta marcas profundas de resistência empreendidas pelos direitos educacionais ligadas à educação quilombola, considerando o contexto histórico da comunidade que passa por momentos polêmicos. De um lado, o acesso a tecnologias de grande abrangência, tidas como importantes ao possibilitarem que as informações cheguem em tempo real a muitos lugares.

Desse modo, refletir sobre o papel dessas informações, revela-se um grande desafio, haja vista as inúmeras possibilidades de acesso a variados assuntos, a exemplo das tecnologias de informação. Por outro lado, são tecnologias “globalizantes”, alheias a questões consideradas importantes e essenciais para grupos minoritários – como exemplo, a educação escolar para os povos quilombolas em sua comunidade, que, de certa forma, se confronta, diretamente, com interesses do modo de produção capitalista.

Assim, os problemas vivenciados no cotidiano da educação escolar quilombola afetam, diretamente, o seu desenvolvimento escolar, sociocultural e econômico, haja vista acabar expulsando suas crianças, adolescentes e jovens do meio rural, colocando-os nas periferias das grandes cidades, alimentados pelo sonho capitalista de consumo. Nesse caminhar, o risco real da perda da identidade, das raízes e o movimento constante de distanciamento da cultura original, gera um caminho sem volta de enfraquecimento identitário.

É nesse cenário que estão situadas partes das comunidades quilombolas, as quais, distantes das oportunidades de desenvolvimento, lutam para manter vivas suas raízes, identidade e do direito à posse de seus territórios. Nesse contexto, retoma-se o objeto da pesquisa: discutir a prática de resistência e experiências que constroem a trajetória escolar do quilombo Albino no município de Paranã-Tocantins requer a reflexão sobre a educação escolar vivenciada nesse espaço. Isso, na perspectiva de construção de identidade, de afirmação de direito, de projeto de futuro e manutenção do próprio território.

Dentre as experiências, registra-se aqui a entrevista com uma ex-professora do quilombo do Albino, que foi realizada em 2018. Nela, está a percepção revelada de alguns desafios que a comunidade precisa enfrentar para atender as expectativas da comunidade quilombola, e, assim, evitar o processo de esvaziamento dos quilombolas

de suas terras. Ao indagar sobre os desafios enfrentados pela comunidade do Albino relativos à educação escolar, a professora entrevistada descreve:

Uai, é uma comunidade carente, muito carente, há grande deficiência de água, pra eles lá a água é muito escassa, apesar de ter o Rio Paranã que passa bem perto, né? Mas a água para eles ainda é muito difícil, estrada também é muito ruim o acesso à cidade e também é muito longe, 130 km ou mais. As estradas são bem ruins mesmo, mas é um lugar bom, se tivesse água seria um lugar muito frutífero (MARIA, 2018).

Nas palavras da entrevistada, há denúncia sobre a falta de infraestrutura básica para o bem-viver cotidiano da comunidade do quilombo, ou seja, além da ausência de políticas públicas educacionais no quilombo, há que se destacar a necessidade de incorporar assuntos à vida escolar, associados a temáticas transversais, tais como: sustentabilidade, territorialidade, participação social e geração de renda. No contexto de políticas educacionais no quilombo, a educação Infantil apresenta sérios desafios.

O acesso ao Ensino Fundamental obrigatório para as crianças, no que diz respeito à Educação Infantil, ainda está aquém da meta estabelecida, consoante a documentos oficiais relacionados aos objetivos estabelecidos para a oferta da educação fundamental.

Ao questionar a quantidade de alunos existentes na comunidade, percebe-se, na fala da ex-professora, que o quilombo do Albino tem enfrentado a ausência de políticas públicas para a permanência na própria comunidade, sem ter que sair para concluir os estudos ou conseguir um emprego.

Na época, quando eu trabalhei lá tinha muito alunos, eles foram passando tudo, não teve as séries, porque lá é só até o 5ª ano, aí eles vieram todos para cidade uns pararam, outros casaram, mudaram, porque lá não tem futuro assim, só consegue sair, uns vão para Arraias outros bem Paranã outros vão para Cavalcante é assim, para eles Cavalcante eles vão porque atravessou o rio Paranã para eles atravessando o rio Paranã fica bem mais perto né, parte quilombola (MARIA, 2018).

Nesse contexto, evidencia-se que as políticas de acesso ao Ensino Fundamental não estão conseguindo transformar a desigualdade social existente, e que as políticas públicas de educação, no caso do quilombo, estão em desvantagem em relação a alguns municípios brasileiros. Esse fato evidencia a existência de segmentos da educação ainda carentes do cumprimento de uma legislação que apregoa o direito à educação para todos.

Sabe-se que a trajetória da Educação Infantil é parte de um processo de lutas

e de uma série de fatores decorrentes de intensas transformações na sociedade. Fatores reiterados também por lutas advindas do papel da mulher na sociedade, que, ao reivindicar por espaço no mercado de trabalho, provocou mudanças na sociedade e, conseqüentemente, na forma como ocorre a educação da criança no contexto histórico e social – um direito da família –, e como ela é entendida necessária à vida moderna, atendendo a objetivos e prioridades da escola.

Não obstante ser um direito, as desigualdades de acesso a essa etapa de formação continuam visíveis no cenário brasileiro. Destaca-se que houve transformações positivas, a exemplo do proposto legal no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e LDB nº 9.394/1996.

Todavia, verifica-se que ainda permanecem sérios problemas de acesso e de qualidade nos níveis de educação no Brasil, principalmente, na educação destinada a pessoas no campo – o quilombo do Albino é uma comunidade no campo. São questões que também geram embates, especialmente, com outros níveis de ensino. Ao levantar questionamentos sobre as condições de acesso à comunidade, a entrevistada aponta que o acesso ao quilombo se revelava

[...] muito difícil. Na época em que trabalhava, tinha um caminhão que se “dizia que a prefeitura dava né, mas na verdade era cobrado”, porque cobravam deles né, falava que era de graça”, mas na verdade quem fazia o transporte cobrava a passagem. E assim iam parece que era duas vezes na semana que iam lá, porque assim iam lá e traziam eles, ficava aqui um dia depois eles voltavam de novo, para resolver fazer tirar pagamento dinheiro de Bolsa Família, para resolver as coisas aqui, mas é difícil o acesso deles aqui na cidade, a não ser que vá um carro pra lá nessas fazendas ali por perto, ai que eles pegam carona que e vinham igual mesmo quando a gente trabalhava, a gente ia de carro que era um Saveiro, ele vinha lotado de gente, eles aproveitavam essa viagem para vir até a cidade (MARIA, 2018).

Nesse contexto, verifica-se que é preciso registrar o impacto negativo da ausência de políticas para grupos minoritários, pois isso gera impacto na vida de muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos, sobretudo, nos quilombos. Isso acaba revelando a trajetória da educação, mediante a ausência de propósitos educativos e a insuficiência de políticas voltadas para o povo do campo.

Segundo Silva e Júnior,

[...] a Educação do Campo foi relegada a espaços marginais nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais na realidade brasileira – uma das possíveis interpretações para esse aspecto – embora não seja única – diz respeito às sólidas fronteiras entre o espaço urbano e o espaço rural, marcadas por construções culturais hegemônicas do meio

urbano que tende a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural (SILVA; JÚNIOR, 2014, p. 33).

Ressalta-se da citação, a importância de pesquisas sobre esses espaços marginais. Nesse viés analítico, a educação do campo, em seu processo de elaboração e prática das políticas, escancara um quadro de exclusão e marginalidade social, o que reforça a exclusão ao acentuar as desigualdades entre as minorias com saberes diferenciados.

No Brasil, a responsabilidade pela oferta da educação infantil ao Ensino Fundamental é dos municípios, que deve apresentar e definir, no plano local, as políticas e as práticas a serem executadas nos projetos educacionais das escolas municipais. Nesse universo, caso tenha, no município, comunidades indígenas ou quilombolas, por exemplo, entra o desafio da educação destinada a esse público, considerando as diferenças culturais e o acesso à política nacional de educação, legalmente, oficializadas.

Em se tratando das escolas do meio rural no Brasil, parte-se dos estudos de Silva e Júnior (2014), ao revelar que foram escolas colocadas em posição inferior no contexto do sistema educacional brasileiro. À população do campo, nega-se o direito ao acesso e avanços ocorridos nas últimas décadas, como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica.

Percebe-se que a educação no meio rural não se organiza como espaço de algo constituído antecipadamente. Dessa forma, retira-se o direito à população do campo de acesso às políticas públicas direcionadas a esses grupos. Foi solicitado à ex-professora entrevistada que destacasse um fator que contribuiu para o esvaziamento da comunidade do Albino. Conforme o relato, ela destacou a falta de investimento em educação na comunidade.

Antes, eles queriam um professor na comunidade, para não estarem mudando do local deles onde eles moravam, [...]. Hoje, a maioria deles estão aqui, (quis dizer na cidade de Paranã) os que não estão em Arraias ou estão aqui na cidade trabalhando, aí é, onde eu falo para você que pode acontecer várias coisas as meninas é perigoso engravidar porque começam a namorar cedo, os meninos aqui na cidade passam a se envolver com vários tipos de outras coisas sabe ilícitas, ai ficam perdidos porque não estudam, não terminam os estudos, porque aqui teve deles aqui que matriculou muitos deles já foram embora para Goiânia querendo o que? Eles querem trabalhar para ajudar a família e o estudo vai ficando de lado (MARIA, 2018).

Percebe-se que as famílias da comunidade do Albino se juntam ao mundo

contemporâneo, em um ir e vir constante, regressando aos locais de origem, portando novas concepções e disposições familiares que são agrupadas àqueles já existentes, mesmo sofrendo todas as pressões que a sociedade lhes impõe. A atração pela cidade em busca de melhores condições de vida, associada ao fator identitário relegado a padrões inferiores, quando confrontados com um padrão aparentemente superior, conseqüentemente, influencia no abandono da cultura de origem – a endocultura. O trabalho ganha conotação alienante, justificado pela necessidade de ajudar entes queridos que permaneceram em suas terras.

Para tanto, nota-se as práticas cotidianas de resistência como espaço de afirmação. Pensar teoricamente a história dos quilombos exige que se reflita sobre a resistência negra ao trabalho escravo nas colônias. Quilombos são comunidades marcadas pelo conflito, cuja identidade étnica e cultural os caracterizam no conjunto da sociedade. Segundo Sousa (2012), pode ser entendido como resultado das contradições alicerçadas do sistema escravista e se manifesta como conflito social à não aceitação do sistema por parte dos explorados.

Tais comunidades desenvolveram, ao longo da sua formação, maneiras de viver e de saber característicos de sua organização social, modos de produzir e concepção religiosa. Essas comunidades formadas por diferentes povos – escravos, negros alforriados, constituídas em quilombos –, batalhavam por direitos, valores e pela garantia de seus espaços.

Ao problematizar a prática cotidiana quilombola no quilombo do Albino como espaço de afirmação de lutas, vislumbra-se a contribuição significativa desta comunidade para a formação da sociedade, em suas alternativas de superação na constituição do território como espaço de produção de práticas vivenciadas pela tradição oral e pela memória. Isso influencia diretamente na constituição de sua identidade, na produção dos saberes tradicionais como fontes de manutenção da vida, e, também, enquanto lugar de memória coletiva que recorre ao passado enquanto história viva. Uma história que também deve ser registrada em pesquisas no campo da educação, principalmente, tendo em vista o disposto nos estudos de Halbwachs, ao afirmar que

[...] a história não é todo o passado e também não é tudo o que resta do passado. Ou, por assim dizer, ao lado de uma história escrita, há uma história viva, que se perpetua ou se renova através do tempo, na qual se pode encontrar novamente um grande número dessas correntes antigas que desapareceram apenas em aparência (HALBWACHS, 2006, p. 86).

Ao buscar a história do passado, transformando-a em registro escrito, possibilita-se, ao narrador, revisitar sua memória, dividindo-a com o outro e, assim, perpetuar a história viva. Esse lembrar – ou o processo de revisitar – pode amoldar-se a uma nova concepção, provocar mudanças e novas significações.

Nesse contexto, a produção da prática de resistência e experiências vivenciadas pela comunidade quilombola do Albino revelam o intuito de ocupar e preservar sua identidade, assim como a sua territorialidade, como forma de referenciar seu enraizamento à conexão com a vida diária.

A ex-professora entrevistada lembra que a comunidade buscou assegurar, por meio de promessas políticas, o direito à educação, no intuito de fazer do território uma referência para a reprodução social e cultural coletivo: “Antes eles queriam um professor na comunidade, para não estar mudando do local deles onde eles moravam, isso, eles tiveram várias e outras promessa, e isso foi uma coisa que não ocorreu” (MARIA, 2018).

Tais fatos demonstram que a falta de investimento na educação escolar dentro da comunidade provoca perdas identitárias, deslocamento forçado de seus territórios e conhecimentos tradicionais representados por seus hábitos e costumes suprimidos. Conforme relato da entrevistada, a garantia de políticas públicas na comunidade é praticamente inexistente.

Os jovens se veem obrigados a sair da comunidade e, assim, enfrentam diversos problemas sociais vivenciados nas cidades, que já fazem parte do cotidiano de outros jovens de centros urbanos. Destarte, possibilitar a efetivação de direitos básicos para a comunidade quilombola do Albino poderia minimizar efeitos devastadores na vida desses jovens que, independentemente da experiência adquirida nos centros urbanos, não precisariam se abster de suas identidades de origem.

Quando levantada a reflexão sobre a efetivação dos direitos básicos – a exemplo da educação – para a comunidade quilombola do Albino, perguntou-se: “Há incentivo à permanência do jovem na comunidade?”. A ex-professora ressalta, “[...], mas, eu vejo hoje em dia que esse incentivo parece que caiu, parece que caiu, eles não importam assim mais tanto, largou tudo lá, vieram para a cidade também eles cansam tanta proposta e nada” (MARIA, 2018).

Destaca-se que a comunidade quilombola tem enfrentado diversos problemas, que, somados às dificuldades de acesso à escolarização e problemas de infraestrutura, provocam o deslocamento intenso da comunidade para as cidades, até por questão de subsistência.

Quando questionada sobre o como superar a evasão do quilombo para a cidade, a entrevistada aponta alguns desafios a serem superados, tais como o primeiro desafio de lá que eu vou colocar é a água. Segundo ter professores que atendam o Ensino Fundamental II né, e também a oferta da educação de Jovens e Adultos para eles seria muito bom, eles têm vontade de aprender e é retirado esse direito (MARIA, 2018).

Além dos problemas já mencionados, a questão do direito ao território também se revela uma luta constante. A conquista legal do quilombo e da educação escolar quilombola se constituem em um processo de luta por condições básicas de sobrevivência e de instituição escolar que atendam a demanda da comunidade. Superar a evasão da comunidade quilombola exige a adoção de políticas públicas que possibilitem a afirmação desses indivíduos como sujeitos de direitos. Quando questionada sobre o tipo de educação ofertada no quilombo do Albino, a entrevistada evidenciou que

[...] é uma escola desassistida pela secretaria educação. O povo do quilombo do Albino é um pessoal cheio de Cultura de suas crenças muito bonita, [...] eu pude ver um pouco da Cultura deles, faziam as danças, comidas típicas tudo folia, tem a Salinas que é agora em Julho que eles vão todo mundo para a salina que é uma festa na praia, [...] dizem que é muito bom, tem os festejos de Reis, do Divino, a sussa batida no rabo do tambor [...] (MARIA, 2018).

A insuficiência na garantia do direito à educação da comunidade do Albino revela a urgência de implementação de políticas educacionais voltadas ao atendimento das especificidades históricas e culturais. Isso poderá cooperar para a desenvolver novos comportamentos e atitudes para o enfrentamento das desigualdades e revelar a contribuição deste povo na formação da história cultural brasileira.

Para a entrevistada, a secretaria municipal de educação não parece ter percebido a riqueza da tradição cultural que a comunidade do Albino apresenta. Isso implica na valorização das práticas e das tradições culturais da comunidade, que se revelam significativas, a exemplo das danças, comidas típicas e folia. São práticas e tradições que caracterizam a formação cultural brasileira em sua diversidade regional.

Assim, ao se discutir sobre o papel da formação de professor/a com a formação



para a educação quilombola, a entrevistada destaca que, atualmente, há uma moradora do quilombo concluindo sua formação pedagógica em Pedagogia do Campo. Desse modo, devido à formação recebida no espaço acadêmico, tem possibilitado aos estudantes quilombolas trabalharem o processo de construção da identidade quilombola. Ao ser questionada: “você percebe essa construção indenícia nos alunos do quilombo do Albino?”, a entrevistada afirma: “Sim, hoje a professora [...] possibilita esse papel, de assumir sua identidade, as meninas lá, estão empoderadas cabelinho todo assim, identificando com sua cultura” (MARIA, 2018).

Na formação identitária do quilombola, o processo de construção da identidade negra age de forma positiva, de modo que esses sujeitos se vejam dentro do espaço e possam enfrentar os desafios que se apresentam, simplesmente, por possuírem uma cor de pele diferente daquela do colonizador. Uma luta que afeta, visivelmente, conceitos de democracia, sociedade, igualdade e cidadania. Um dos caminhos que pode levar a esse pensamento novo é a educação libertadora, embora as dificuldades persistam.

Ao perguntar sobre a maior dificuldade enfrentada pelo professor da comunidade quilombola do Albino, a entrevistada ressalta que a dificuldade – por parte da professora, em seu processo de formação – dá-se, principalmente, na realização do estágio obrigatório por parte da secretaria de educação do município, que exige que o estágio aconteça na cidade, e não no espaço do quilombo.

[...] ela tem essa dificuldade porque ela tem que fazer estágio aqui, para ela é muito difícil porque ela tem que largar a escola lá e os alunos, aí, tem muita reclamação, dela porque tem que fazer o estágio e ao mesmo tempo não tem como ela repor essas aulas todas porque é muito difícil repor por mais que ela dê assim os dois horários. Fica muito difícil para repor as aulas (MARIA, 2018).

Esse contexto evidencia a necessidade de políticas de valorização do professor e o acesso à formação e permanência deste em cursos, independentemente do nível – graduação ou pós-graduação *Lato* ou *Stricto Sensu*. A adoção dessas políticas contribuirá nesse processo porque ajuda o professor a melhorar, cada vez mais, suas práticas pedagógicas e, com isso, apoiar os alunos à construção de seus conhecimentos. Sob essa perspectiva, em consonância com Ens *et al.* (2019, p. 08), “cabe destacar que não basta tratar a valorização do professor apenas a partir da sua formação.”

Elementos como formação, remuneração, carreira e condições de trabalho, entre outros, são fatores a serem considerados na “valorização dos profissionais da educação”. Não uma formação humanitária como ressaltam as legislações – LDB nº 9.394/1996 e o Plano Nacional da Educação (PNE) – defende-se que ocorra a política de valorização docente sem responsabilizar o professor como o único responsável por sua formação.

Nessa perspectiva, quando se pensa sobre a formação do professor voltada para a educação quilombola, considera-se que ela possibilita perceber a importância da formação para além dos currículos, de disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdo. Ao perguntar à entrevistada se a professora regente no quilombo do Albino trabalha o currículo diferenciado, devido à sua formação acadêmica, no que diz respeito à valorização da educação quilombola, a ex-professora respondeu que

A professora [...] modifica os conteúdos para adaptar à realidade deles agregando ali a cultura deles, sendo uma educação voltada para a educação do quilombo/campo. Porque ela ainda está fazendo faculdade busca os conteúdos na realidade deles. Na época que eu estive lá o Programa de estágio exigia isso da gente, para não estar mudando a cultura deles e sim agregar sem modificar a cultura deles (MARIA, 2018).

Com esta visão, considera-se que a professora regente adota a educação libertadora, ao possibilitar aos alunos serem sujeitos produtores do conhecimento que proporciona a construção da autonomia. Nessa perspectiva, a formação do professor, voltada para a realidade do educando, deve ser encarada como uma grande aliada dos educadores, uma vez que contribui para o enriquecimento do trabalho em sala de aula e possibilita criar ambientes de aprendizagem com novos significados às práticas pedagógicas.

Indagada sobre como a educação no quilombo do Albino vem influenciando a identidade do quilombola e a valorização dos saberes, a entrevistada discorre que,

Quando a gente ia, eles falavam assim; que esperava muito o dia que a gente ia dar as aulas lá para eles, aonde eles todos se reuniam eram muitos, a gente tinha uma faixa de 32 pessoas adultas, tinha um senhor lá, seu Otaviano ele tinha o quê uns 60 anos hoje ele está com quase 70 ou mais [...]. E isso, eles faziam tudo durante a semana, para no final de semana estar ali, sábado e domingo estavam ali empolgados para aprender (MARIA, 2018).

Assim, uma educação, que possibilita transcender o domínio do conhecimento de regras, métodos e linguagens, permite a valorização do saber buscado pela

comunidade. Por meio da educação, propicia-se a valorização e a pertença ao território, além do desejo de mudanças. Por conseguinte, a fala da professora revela a influência da educadora regente, como parte da constituição de uma identidade das pessoas que ali residem.

Resta destacar que estes remanescentes prosseguem em suas jornadas, em busca de construir valores e relações sociais, assim como seus modos de vida, almejando conquistar sua autonomia pautada no ideal de produção de solidariedade, liberdade, e no parentesco. Nesse processo, ressignificam a terra como espaço de uso comum e de parentesco, validado pela oralidade. Nesse contexto, a comunidade quilombola tem feito resistência por meio de suas formas de fazer, viver e pensar.

A constituição da identidade quilombola e as lutas enfrentadas no Quilombo do Albino, nas relações vivenciadas, compõem o processo de organização social da comunidade. Esse processo é permeado por questões que envolvem a trajetória educacional de todas as comunidades quilombolas existentes no município de Paranã (TO), que afetam crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Nessa perspectiva, ser quilombola constitui o enfrentamento das adversidades postas aos remanescentes do quilombo do Albino. Expressa também a discussão de questões que envolvem direitos e deveres, o que abrange as diferentes ações dos sujeitos num processo de luta contidos nos grupos.

Ressalta-se que a contemporaneidade das comunidades quilombolas passa pelo entendimento da relação de reconhecimento e empoderamento da identidade negra nos distintos espaços sociais, culturais – dentro e fora dos quilombos. Isso ocorre por meio de participação em atuações políticas do movimento quilombola, no intuito de conservar o quilombo como um território constituído e ligado ao parentesco, significando a terra como aquilo pertencente a um valor histórico e cultural intransferível, e, também, concernente à identidade étnico-racial.

A comunidade Kalunga do Albino – quilombolas – constitui-se e vive suas culturas a partir de relações de parentesco, na referência a uma ancestralidade e a construção coletiva do pertencimento identitário. Este processo de reconhecimento social é constitutivo da diversidade cultural, que influencia, sobremaneira, a realidade econômica, social e cultural do quilombo do Albino. Ela é uma comunidade que possibilita conhecer a memória dos grupos, pela experiência que expressa ensinamentos da sua extensa trajetória, vivenciada pela abundância de histórias e

memórias nos lugares de vivências.

Descrever as realidades vivenciadas nessa seção diante do processo de ensinar e aprender nas “casas-escolas” das comunidades Claro, Prata, Ouro Fino e Kalunga Mimoso-Albino, possibilitou refletir o processo de constituição dessas escolas pesquisadas. Elas se constituem a casa-escola, como descrita na narrativa da entrevistada, que se refere às singularidades no modo de aprender esse espaço como público e, ao mesmo tempo, privado. Isso exige representar o tempo vivido na configuração do momento presente daquilo que se quer ainda recordar e que compõem as incorporações de elementos como a busca pelas ações afirmativas no sentido de buscar formas de combater a exclusão e garantir direitos a grupos minoritários.

Nesse viés, ressalta-se que a educação escolar quilombola constitui-se como resultado de um processo de luta, de caráter formativo das comunidades. Em seu movimento de reivindicação, exigem do Estado a inclusão das múltiplas maneiras de ver e refletir o mundo, mediadas em suas vivências, perpassando pela Lei nº 10.639/2003 como um caminho de possibilidades e formação. Essa prática revela-se um meio de possibilitar que as comunidades conheçam uma educação voltada para suas especificidades em todos os níveis, pelo menos, em condições de igualdade com a comunidade nacional. Isso permitirá conservar tradições práticas culturais, que se constituem em conhecimento adquirido na cultura escolar.

Percebe-se que as influências em torno das experiências que constroem a trajetória escolar do quilombo Kalunga Mimoso – Albino contribuem para a reflexão sobre a educação escolar quilombola. Reiteram-se questões relevantes sobre a educação escolar, a exemplo dos quilombolas, que encontram nesse espaço formas cotidianas de resistência. Nesse sentido, apresentam marcas profundas de resistência empreendidas pelos direitos educacionais ligadas à educação quilombola, que afetam diretamente o seu desenvolvimento escolar, sociocultural e econômico, haja vista acabar expulsando suas crianças, adolescentes e jovens do meio rural, colocando-os nas periferias das grandes cidades, alimentados pelo sonho capitalista de consumo. Nesse caminhar, o risco real da perda da identidade, das raízes e o movimento constante de distanciamento da cultura original, gera um caminho sem volta de enfraquecimento identitário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: MANIFESTAÇÃO DO INDESCRITÍVEL

*“A essência dos Direitos Humanos é o direito a ter direitos.”*

Hannah Arendt

A manifestação do indescritível por meio da linguagem escrita, que se cria no confronto entre aquele que transcreve e o que ele tem a revelar, manifesta-se pelos signos, pelas representações de silenciamentos ou autorizações de reconhecimentos de suas virtudes insubstituíveis desse desvelar sobre si e de seu grupo.

Entre outros acontecimentos, esse feito revelado se estabelece na emancipação da escrita da autora ao se distanciar o máximo possível, apoderando-se dos resultados facundos capturados para exteriorizar, divulgar seu resultado e seu envolvimento com o discurso, na comunicação com o leitor, principalmente quando se trata de comunicar experiências à ordem do entendimento do leitor.

A preocupação em fazer compreender encoraja a busca na metodologia da História Oral, que permitiu ter um ponto de partida, sem perder de vista as qualidades de cada comunidade, no desempenho de captar o objeto em sua natureza e o pensamento nas relações tradicionais e científicas, atrelados à oposição, constituindo o acervo de memórias coletivas.

A partir da nova História Cultural, apresentada por Chartier (1988), foi possível interpretar, em diversos contextos e períodos, como se determinou a realidade social das comunidades quilombolas estudadas, como foi erguida e refletida, entendendo como se organiza a compreensão do mundo social tal como é. Isso permitiu a estruturação do saber histórico, coletivos, que significam seu modo de ver o mundo, incorporando múltiplas atuações e *habitus*, ao construírem seus modos de vida e, a experiência do vivido e não vivido.

Evidenciou-se que a compreensão do processo histórico e cultural da construção destas memórias das comunidades Claro, Prata, Ouro Fino e Kalunga Mimoso-Albino, em sua forma de narrar e rememorar sua história e memória, por meio das lembranças, foram essenciais para a construção da identidade e territorialidade desses grupos. Revelaram-se bases constituidoras das estruturas para a compreensão desse processo histórico, atravessado pela história, memória, narrativas orais, em suas rotinas em consonância com seus valores, crenças no esforço de significar sua identidade.

Esses elementos foram significativos para essa construção no modo

compreender a maneira como foi construída suas práticas, saberes e fazeres nas comunidades, o que influencia profundamente na formação desse povo. As comunidades quilombolas Claro, Prata, Ouro Fino e Kalunga Mimoso – Albino são marcadas pelo conflito, cuja identidade étnica e cultural os caracterizam em seu processo de formação, nas maneiras de viver, de saber e fazer característicos de sua organização social, além dos modos de produzir e concepção religiosa.

Essas comunidades, formadas por diferentes povos – escravos, negros alforriados – e constituídas em quilombos, batalhavam por direitos, valores e pela garantia de seus espaços. No modo como internalizaram seus fazeres e saberes, muda-se o seu modo de refletir a realidade nas relações estabelecidas em seus múltiplos espaços de conhecimento vivenciados em seu dia a dia.

Nessa perspectiva, a definição de quilombo revela grandes desafios, nos quais ocorre a luta e a resistência contra o modo de vida imposto pela sociedade e de busca pela restauração de sua cultura e de seus valores. Esse movimento trouxe uma vasta riqueza de ideias e opções que possibilitaram ambicionar essa conceitualização a partir da reflexão, que se destaca em um movimento organizado por parte dos escravos fugitivos em busca de transformação social.

Assim, uma forma de revelar uma ação, uma intenção teórica de forma detalhada, que se cunha na explicação que se pode dar a um problema. Uma verdade que, às vezes, não pode ser revelada. Mas, quando se reflete, no intuito de chegar ao ponto em que se espera, ela se vislumbra.

Após as narrativas de memórias, suas histórias e seus saberes e fazeres a partir da perspectiva metodológica e referencial teórico adotados, chegamos à tese de que o processo de ensinar e aprender das comunidades Claro, Prata, Ouro Fino e Kalunga Mimoso – Albino, a partir da memória e história na manutenção e transmissão de sua cultura, compreendendo o sentido da educação nas comunidades, e a relação que elas estabelecem e/ou estabeleceram com a instituição escolar, se define em seus fazeres e saberes, nas narrativas orais de perseverança na transmissão do conhecimento identitário, a partir da memória e história do povo quilombola à manutenção e transmissão de sua cultura. São capazes de formar uma identidade, atribuindo-lhes um capital cultural importante para a perpetuação de suas crenças.

Por conseguinte, por meio das narrativas da memória sua tradição e resistências quilombolas, criadas por essas comunidades na construção de seu

imaginário estrutura sua identidade étnica, abrangendo suas referências culturais e sua influência em seu universo sociocultural e simbólico, em sua prática educativa. Esse desvelar narrativo varia do ponto de vista da intenção da verdade admitida, ou seja, o que acreditamos ser a verdade, sabe-se que sempre estamos sujeitos a ver transformar-se em incertezas, marcas do risco de uma escrita.

Apreender o desenvolvimento da relação do ensinar e do aprender, entre as diferentes gerações em sua relação com a construção de sua identidade, e o papel das gerações mais velhas na iniciação das gerações mais novas, na cultura do grupo, compreende o sentido da educação na comunidade e a relação que ela estabelece e estabeleceu com a instituição escolar. Essas preocupações são universais à educação, tendo um significado histórico e expressivo na luta por uma educação escolar quilombola, de tempos e espaço que constituem referenciais identitários de uma comunidade.

A configuração das comunidades quilombolas evidenciam processos constitutivos de transformação da sua realidade social no enfrentamento das adversidades vividas, por essas populações. O registro das memórias para a compreensão da história influenciou o comprometimento dos quilombolas no contexto de luta política e perseverança na construção de sua identidade.

Desse modo, compreender o processo histórico da construção histórica da memória da construção dos quilombos no passado e presente, a partir das referências e lembranças próprias do grupo, foi possível a partir da memória coletiva, voltado para o presente permitindo a construção da identidade ao reter do passado o que ainda está vivo na consciência do grupo que a mantém.

Nesta perspectiva, entende-se que a tradição oral dos quilombos se exprime num modo de vida pelo qual foram criados e recriados em suas vivências (re) significando-as a partir de sua oralidade.

A realização deste trabalho possibilitou compreender as representações sociais que essas comunidades quilombolas possuem sobre a instituição escolar, pelos processos educativos registrados nas narrativas orais de seus depoentes, no compromisso de construir as futuras gerações o ensinar e aprender, inscritos em suas representações, criando uma nova concepção de educação escolar quilombola, como espaço de criação de sujeitos autônomos, inscritos na condição de modificar sua realidade na construção de um mundo melhor.

A forma como a História e a Memória dos quilombolas contribuíram para a trajetória de experiências no processo de formação dos remanescentes, se desenvolve na manutenção e transmissão de sua cultura, nas práticas de manifestações culturais nas narrativas e das memórias passadas de geração em geração, internalizadas como *habitus* para a construção da identidade quilombola em seus saberes e fazeres, sua trajetória de experiências, a representação social dada à escola, como também o desenvolvimento da relação do ensinar e do aprender.

O estudo em relação à educação escolar quilombola, sua configuração, seu princípio e exigências se fez inevitável e considerável. Nessa perspectiva, as políticas educacionais que têm vigorado não têm garantido essas questões as comunidades quilombolas pesquisadas, temos visto uma lógica voltada para os interesses econômicos e sociais, cujos alvos têm sido a produção e a circulação de mercadorias, desvinculadas, da proposta da oferta de educação transformadora.

A educação escolar quilombola é almejada pelas comunidades estudadas com o objetivo de modificar suas situações de vida. Por certo, evidencia-se a ausência de uma política que atenda o direito dos sujeitos da comunidade quilombola a uma educação que os leve ao alcance de sua cidadania. A atividade escuta permitiu apreender a ação dos educadores, educandos e comunidade em ambicionar uma educação libertadora.

Entender a história de vida das pessoas das comunidades estudadas evidencia a importância dos saberes e fazeres próprios de seus afazeres cotidianos na manutenção e transmissão de sua cultura. Aponta para a compreensão dos processos de construção de suas narrativas mediados pelo lembrar, o que revela a complexidade no registro das memórias dos sujeitos entrevistados.

Nesse aspecto sou forçada a levar comigo uma memória testemunhada que aparece em mim, como algo completamente indizível, restando apenas, testemunhar aquilo que é narrado pelo processo de reconstruir as lembranças do passado vivido e interpretado pelo registro escrito, que se constitui como história no presente, a partir do momento em que é escrito.

A partir desse diagnóstico, há muitos desafios a serem enfrentados o ensino da Lei nº 10.639/2003, tais como: a necessidade da implementação da Lei 10.639/2003 que ainda não acontece de forma permanente; discutir essa proposta nos espaços de formação de professores e também nesses espaços escolares investigados em



desenvolver de forma autônoma o que é proposto pela lei e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e, em específico, a educação quilombola. Apesar dos esforços de alguns professores, ainda é preciso o aprofundamento e insistências das ações do poder público para a educação escolar quilombola que já faz parte do direito à educação, previstas nas legislações em vigor.

Além disso, carece de novas discussões de medidas que recoloquem as políticas públicas em favor da cidadania, a garantia ao direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra de tantas famílias quilombolas, grupos minoritários e de baixa renda na sociedade brasileira.

Incentivar a formação dos professores observando o já prescrito em normativas legais, a exemplo das leis, decretos e resoluções referenciados nesta tese, como um caminho de possibilidades de garantir políticas públicas, condições de trabalho para os profissionais da educação quilombola, assegurando a qualidade de vida para valorizar os profissionais com o piso salarial digno, carreira incentivadora, a formação profissional e as condições apropriadas de trabalho, que se constituem como direito desses profissionais.

A partir dessas constatações, propomos um modelo de trabalho desenvolvido pela estudiosa Magda Suely P. Costa, em coletivo com seus alunos, *Educação e Cultura: o olhar e o sentir no chão do mimoso* (2017) para se trabalhar em sala de aula, tendo como objetivo auxiliar os profissionais da escola no trabalho interdisciplinar com a educação escolar quilombola. A autora demonstra como desenvolver nos educandos suas origens e o modo de ser de cada um, possibilitando novos olhares, trazendo o conhecimento que foi produzido pelos quilombolas para a sala de aula e levando esse olhar para a própria comunidade. Essa obra pode contribuir para a construção da identidade quilombola, bem como apoiar o trabalho incluso nos conteúdos manifestados no Referencial Curricular da Educação escolar quilombola, que ainda não estão bem evidenciadas no currículo.

Aqui podemos retomar a epígrafe inicial desta tese, de um autor baiano, Nildo Lage, com quem tive a oportunidade de conversar. Acabei descobrindo que essa epígrafe, parte final de um texto publicado em 2010, na Revista Construir Notícias, está relacionada à cultura afro-brasileira, presente na luta da Comunidade Quilombola de Helvécia, no Extremo Sul da Bahia, ressaltando a figura histórica de Tidinha

Santos, “[...] Uma afrodescendente que não desistiu em consequência dos desafios, resguardou esforços, renúncias para que esse pedaço da África, cravado no coração da Bahia, não perdesse a identidade” (LAGE, 2010).

A epígrafe escolhida dialoga e ressalta o meu objeto: “[...] *a cultura de um povo é o seu maior patrimônio. Preservá-la é resguardar a vida, resgatar a história, perpetuar valores, valorizar costumes para ostentar tradições... É permitir que as novas gerações não rompam o elo com as suas raízes*”. Quando busquei realizar o registro escrito das memórias das comunidades pesquisadas nesta tese, foi justamente por compreender a importância de não romper o elo com as raízes históricas. Esse elo não se rompe pelas inovações tecnológicas ou pelo progresso, mas, pelo não reconhecimento da cultura de um povo nas práticas educativas, no registro histórico e no exercício contínuo conforme proposto pela História Cultural.

A única certeza que fica é que há muito caminho a ser trilhado e muitos registros de memórias a serem pesquisados. Dessa forma, esperamos contribuir para que a Academia incentive mais pesquisas nessa área, haja vista sermos um país onde a cultura afro-brasileira tem matizes bem evidenciadas na cultura do nosso povo.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Maurício Almeida. Sobre a Memória das Cidades. **Revista da Faculdade de letras/Geografia**. I serie, v.14. p.79-97. Porto 1998. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1609.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar** - Textos em História Oral. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2004.
- ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro M. de. **Educação e memória: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1944)**. Brasília, UNB, 2009 (Tese de doutorado).
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. Geografia, território étnico e quilombos. *In*: GOMES, N. L. (org.). **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. Brasília: MEC-Secad, 2006, p.81-103.
- APA-TO. 2012. **Cartilha Quilombola**. Os Territórios Quilombolas no Estado do Tocantins. Alternativas para Pequena Agricultura no Tocantins. Disponível em: <http://www.apato.org.br/documentos/cartilha-quilombolas-do-tocantins-web.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.
- APA-TO. **O Território da Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso**. Cartilha quilombola do Mimoso 2012. Disponível em: <http://www.apato.org.br/documentos/cartilha-quilombo-kalunga-mimoso.pdf>. Acesso em: 20 ab. 2018.
- APA-TO. **Relatos das lutas e esperanças da Comunidade Quilombola Claro, Prata e Ouro Fino** / Conflitos sociais e desenvolvimento sustentável no Brasil central – N. 08 (Jan. 2019). Manaus: EUA Edições/PNCSA, 2019.
- APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. **Escravidão Negra no Tocantins Colonial: vivências escravistas em Arraias (1739-1800)**. 2. ed. Goiânia: Kelps, 2007.
- ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo: posfácio Celso Lafer. Rio de Janeiro; Forense Universitária, 1995.
- ARENDT, Hanna. **A condição humana**. 13. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.
- ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ARRUDA, Andreia Aparecida D'Moreira. **Os Quilombolas: Democracia e culturalismo como respeito à diferença**. Pouso Alegre - MG: FDSM, 2013. Disponível em: <https://www.fds.edu.br/mestrado/arquivos/dissertacoes/2012/21.pdf>. Acesso em: 12 abr.2018.

ARRUTI, José Maurício; MAROUN, Kalyla e CARVALHO, Ediléia. Educação quilombola em debate: A escola em Campinho da Independência (RJ) e a proposta de uma Pedagogia Quilombola. *In*: CUNHA, Ana Stela de Almeida (Org). **Construindo Quilombos, desconstruindo mitos**: a Educação Formal e a realidade quilombola no Brasil. São Luís: SETAGRAF, 2011, p. 29- 43.

BAIOCCHI, Mari de Nasaré. **Kalunga**: povo da terra. 3. ed. Goiânia: Ed. UFG, 2013.

BERGSON, Henri (1859-1941). **Matéria e memória**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 291p.

BEZERRA, Cleuza B. **Paranatinga**. Palmas-Tocantins: Gráf. Pollo, 2005. 269p.

BIRMAN, Patrícia. O campo da nostalgia e a recusa da saudade: temas e dilemas dos estudos afro-brasileiros. **Religião & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 18, n.2, 1997.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BOMFIM, Girlandio Gomes. **Educação escolar Quilombola**: princípios e propostas à formação docente (Dissertação de mestrado) – Cachoeira - BA, 2017. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma\\_2015/EDUCA%C3%87%C3%83O\\_ESCOLAR\\_QUILOMBOLA\\_TEXTO\\_revisado\\_p%C3%B3s\\_banca.pdf](https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma_2015/EDUCA%C3%87%C3%83O_ESCOLAR_QUILOMBOLA_TEXTO_revisado_p%C3%B3s_banca.pdf). Acesso em: 23 set. 2020.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORGES, Júlio César. SANTANA, Bruno Pereira de. Quilombo urbano Jardim Cascata: direitos sociais e cidadania de uma população etnicamente diferenciada. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**. V 3, N. 1, jan-jul. 2017. Goiania-Goias.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade** - lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhias da Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade** - lembranças de velhos. São Paulo: Companhias da Letras, 2001.

BOURDIEU, Pierre. “Futuro de classe e causalidade do provável”. *In*: **Escritos de Educação**. Organizado por NOGUEIRA, M. A. & CATTANI, A. M. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva. 2007.

BOTELHO DA COSTA, C.. Contar histórias: uma forma de reconhecimento do outro. Fênix - **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 11, n. 2, p. 1-12, 15 dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/590>. Acesso

em: 20 maio 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9493, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-ebases-lei-9394-96>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. **Artigo 68** do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e os artigos 215 e 216 da Constituição Federal, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho e os Decretos 4.887/2003 e 6.040/2007.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. (BRASIL, 1988).

BRASIL. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação demarcação e titulação de terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm). Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.

BRASIL. **Fundação Cultural Palmares**. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/quilombola/>. Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. **Lei N ° 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/ 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, Brasília, 2003. Disponível em: [https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis\\_10.639\\_2003\\_\\_inclus%C3%A3o\\_no\\_curr%C3%ADculo\\_oficial\\_da\\_Hist%C3%B3ria\\_e\\_Cultura\\_Afrobrasileira.pdf](https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003__inclus%C3%A3o_no_curr%C3%ADculo_oficial_da_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf). Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm). Acesso em: 04 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRAGA, C.M.L. **A etnometodologia como recurso metodológico na análise**

**sociológica.** Ci. Cult., v.40, n.10, p.957-66, out., 1988. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000102&pid=S0104-1169199600010000300005&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000102&pid=S0104-1169199600010000300005&lng=pt). Acesso em: 20 abr. 2019.

BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. **Documento apresentado pela ANPED** em Audiência do CNE em 09 de abril de 2018.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CARLOS, Ana Faní Alessandri. **O Lugar no/do Mundo.** São Paulo: FFLCH, 2007.85p. Disponível em: [http://www.fflch.usp.br/dg/gesp/O\\_lugar\\_no\\_do\\_mundo.pdf](http://www.fflch.usp.br/dg/gesp/O_lugar_no_do_mundo.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.

CARRANO, Paulo César Rodrigues, DAYRELL, Luciano; SILVA, Ana Beatriz. **Sementes da memória:** um documento sobre jovens (e) quilombos. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de juventude Rural em Perspectiva. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. 261278p.

CARRIL, L. de F. B. **Os desafios da educação quilombola no Brasil:** o território como contexto e texto. Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0539.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

CARRIL, L. de F. B. **Quilombo, território e geografia. Agrária** (São Paulo. Online), [S. l.], n. 3, p. 156-171, 2005. DOI: 10.11606/issn.1808-1150.v0i3p156-171. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/92>. Acesso em: 24 fev. 2020.

CARVALHO, Maristela Francisco de. **Implantação da Comunidade Integradora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Município de Paranã–TO:** Conquistas, possibilidades e desafios dos alunos remanescentes de quilombos no acesso e permanência a graduação. UFTO. Paranã -TO, 2016.

CASTRO, Maria Laura. **Viveiros de Patrimônio imaterial no Brasil** / Maria Laura Viveiros de Castro e Maria Cecília Londres Fonseca. Brasília: UNESCO, Educarte, 2008. 199 p. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Patrimonio\\_Imaterial\\_no\\_Brasil\\_Legislacao\\_e\\_Políticas\\_Estaduais\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Patrimonio_Imaterial_no_Brasil_Legislacao_e_Políticas_Estaduais(1).pdf). Acesso em: 20 maio 2020.

CATELAN, Márcio Roberto, CATELAN, Camila Assad, SOUZA, João Batista Alves de. Campos Santos e Resistência KALUNGA: O direito ao território histórico nos quilombos do Tocantins. **Revista Controle social e desenvolvimento territorial/ control social y desarrollo territorial** v. 5, n.5, jan/jul. 2019 - pág 38 – 55. Disponível

em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/csdt/issue/view/348/291>. Acesso em: 01 abr. 2020..

CAVALCANTE, Cláudia Valente. **Educação superior, política de cotas e jovens** [manuscrito]: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro – Goiânia, 2014. Tese em educação, 215 f.

COSTA, Magda da Sueli Pereira. **Educação e cultura de Arraias**. Palmas, TO, 2004.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, E. M. T; L. M. de F. Filho, e C. G. Veiga (Eds.), **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

DAVID, César dele. O processo de territorialidade ação das comunidades negras rurais. *In*: MELO, Ana Lúcia Aguiar org.(s), *et al.* **“Palmas” para o Quilombo**. Processos de territorialidade e etnicidade negra. Editora UFSM, 2011, p. 321- 385.

DIEHL, Astor Antônio. **Cultura historiográfica: memória, identidade e representação**. Bauru, SP: EDUSC, 2002. Diversidade, 2006. 119 p. [UFBA; UFPB; UFC; UFMG; UFPR].

DOMINGUES, P.; GOMES, F. Histórias dos quilombos e memórias dos quilombolas no Brasil: revisitando um diálogo ausente na lei 10.639/031. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, jul/out 2013, p. 05-28. Disponível em: <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewFile/397/276>. Acesso em: 01 set. 2019.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco: revisão técnica Cezar Mortari. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

FARIAS, Marizeth Ferreira. **Universidade Federal do Tocantins** (Campus de Arraias): história, expansão e perspectivas atuais. Dissertação de mestrado [manuscrito]. p.45-49. Goiânia, Goiás.2013.

FIABANI, Adelmir. **Mato, Palhoça e Pilão**: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004). 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005. 424 p.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura**: a sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. **"População do Tocantins"; Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/brasil/aspectos-populacao-tocantins.htm>. Acesso em: 16 abr.2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1976.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, Flávio dos Santos et al. **Quase Cidadão**. Histórias e antropologias da pós - emancipação no Brasil. Org. Olivia Maria Gomes da Cunha e Flávio dos Santos Gomes. Ed. FGV. 2007.

GOMES, J. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. *In*: SANTOS, Sales Augusto. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Coleção Educação para Todos, p. 400, 2005. Disponível em:

[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume5\\_acoes\\_afirmativas\\_e\\_combate\\_ao\\_racismo\\_nas\\_americas.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume5_acoes_afirmativas_e_combate_ao_racismo_nas_americas.pdf). Acesso em: 20 abr. 2019.

GONÇALVES, Maria Célia da Silva. **As Folias de Reis de João Pinheiro: Performance e Identidades Sertanejas no Noroeste Mineiro**. Patrimônio Cultural de João Pinheiro: João Pinheiro, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, J. R. S. Autenticidade, memória e ideologias nacionais: o problema dos patrimônios culturais. *In*: **Estudos Históricos** 1 [2], 1988, p. 264-275.

GONÇALVES, Paulo Rogério. SOUSA, Maria Aparecida Ribeiro de (Coord.) **Caderno Saberes & Fazeres Quilombolas - Planos de Gestão Territorial**. Tocantins - Cerrado – Brasil: [s.n.], 2018.p.62.

GUIMARÃES, Veridiana Canezin. **Sujeito e Cultura em o Mal-Estar da Civilização**. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2011.

GRZYBOWSKI, Cândido. A formação profissional de trabalhadores rurais da cana. Comunicação para o Seminário sobre “**Educação no meio Rural**”, promovido pelo INEP/ MEC, em Ijuí (RS), de 1 a 4 de junho. *Cad. Pesq.*, (47): 46-52, nov. 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1479/1473>. Acesso em: 15 maio 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003/2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

IPEA. **Situação social nos estados: Tocantins**. Brasília, 2012. Disponível em:



[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/situacao\\_social/120307\\_relatorio\\_situacaosocial\\_to.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/situacao_social/120307_relatorio_situacaosocial_to.pdf). Acesso em: 23 maio 2020.

JESUS, Nívea O. C. de; MOREIRA, Sebastiana A.; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. **Tempos e espaços para recompor memórias**: percursos da escola Água Mansa Coqueiros. *In*: Processo Ensino – Aprendizagem: práticas e desafios contemporâneos. Israel Serique dos Santos, Luciane Silva de Souza Carneiro, Lucimar Luísa Ferreira e Rafael Neves Flôres Belmont (org.). Ed. Publicar, 136p. Goiânia, 2017.

JODELET, Denise. **O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais**. Soc. estado. Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, Dec. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922009000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922009000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 set. 2019.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. *In*: ALBERTI, V., FERNANDES, TM., e FERREIRA, MM., orgs. **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. UERJ, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. **Uma História dos Conceitos**: problemas teóricos e práticos. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 134-146. Disponível em: <http://files.grupo-hermes.webnode.com/200000066-c0273c1258/Historia%20dos%20Conceitos%20Koselleck.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

LAGE, Nildo. África...mundo de mistérios e encantos. *In*: **Revista Construir Notícias** [online]. Edição 52, 2010. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/africa-mundo-de-misterio-e-encantos/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LARAIA, R. B. Antecedentes Históricos do Conceito de Cultura. *In*: LARAIA, R. B. **Cultura um Conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. São Paulo: UNICAMP, 1996, p. 545.

LEITE, Ilka Boaventura. **“Os quilombos no Brasil”**: questões conceituais e normativas”. Etnográfica, Lisboa, v. IV, n. 2, p. 333-354, 2000.

LEITE, Maria Edimaci T. B. **Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos**: a experiência do Projeto AJA-Expansão na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2001-2004). Dissertação de mestrado. Manuscrito. Goiânia, 2015. 154 f.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, Thais Alves. **Territorialidade e Cultura entre os Kalunga: para além do Culturalismo**. 2017 Cad. CRH [online]. 2017, vol.30, n.80, pp.353-370. ISSN 0103-

4979. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-49792017000200009>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MARINHO. **Identidade e Territorialidade entre os Kalunga do Vão do Moleque**. 2008. 208f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia - Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia-GO, 2008.

MARQUES, Jane Aparecida; MALCHER, Maria Ataíde. **Territórios quilombolas. Belém: ITERPA, 2009.** Disponível em: [https://www.google.com/search?q=MARQUES%2C+Jane+Aparecida%3B+MALCHER%2C+Maria+Ataide.+Territ%C3%B3rios+quilombolas.+Bel%C3%A9m%3A+ITERPA%2C+2009.&rlz=1C1OKWM\\_pt-BRBR831BR831&oq=MARQUES%2C+Jane+Aparecida%3B+MALCHER%2C+Maria+Ataide.+Territ%C3%B3rios+quilombolas.+Bel%C3%A9m%3A+ITERPA%2C+2009.&aqs=chrome..69i57.923j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=MARQUES%2C+Jane+Aparecida%3B+MALCHER%2C+Maria+Ataide.+Territ%C3%B3rios+quilombolas.+Bel%C3%A9m%3A+ITERPA%2C+2009.&rlz=1C1OKWM_pt-BRBR831BR831&oq=MARQUES%2C+Jane+Aparecida%3B+MALCHER%2C+Maria+Ataide.+Territ%C3%B3rios+quilombolas.+Bel%C3%A9m%3A+ITERPA%2C+2009.&aqs=chrome..69i57.923j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8). Acesso em: 12 dez. 2019.

MARQUES, Kátia Maria Carvalho de Moraes. **A comunidade quilombola Córrego Fundo no município de Brejinho de Nazaré – TO**. 2014 Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3345/1/KATIA%20MARIA%20CARVALHO%20DE%20MORAES%20MARQUES.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. **Lugar do Modo de Vida Tradicional na Modernidade**. IN: O Campo no Século XXI – território de vida, luta e de construção da justiça social. São Paulo: Editora Casa Amarela, e Editora Paz e Terra, 2004.

MATOS, Júlia Silveira. SENNA, Adriana Kivanski de. **História Oral como fonte: problemas e métodos**. História, Rio Grande, 2 (1): 95-108, 2011. Disponível em: <https://www.seer.furg.br>. Acesso em: 20 maio 2021. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001462794>. Acesso em: 20 maio 2018.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso**. In: SANTOS, Sales Augusto (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. p. 121-139.

MONTEIRO, Charles. História, fotografia e cidade: reflexões teórico-metodológicas sobre o campo de pesquisa. **MÉTIS: história e cultura**, v.5, n.9, p.11-23, jan./jun. 2006.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1982.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projetos História**. São Paulo, vol.10 dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>. Acesso em: 02 maio 2017.

OLIVEIRA Ivanilde Apoluceno de. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. **Eccos Revista Científica**, núm. 25, jan.- jun. 2011, pp. 109-124.

OLIVEIRA LOPES, Maria Aparecida de. **Experiências históricas dos quilombolas no Tocantins**: organização, resistência e identidades. UNESP – FCLAs – CEDAP, v. 5, n.1, p. 99-118 - out. 2009. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/viewFile/116/518>. Acesso em: 23 maio 2019.

OLIVEIRA Maria de Fatima. Paranã (To): Uma Cidade Fronteira nos Caminhos Fluviais do Cerrado. **Textos & Debates**, Boa Vista, n.27, v.1., p. 67-80, jan./jun. 2015. Disponível em: [OLIVEIRA+Maria+de+Fatima.+Paraná+\(To\)%3A+Uma+Cidade+Fronteira+nos+Caminhos+Fluviais+do+Cerrado.+Textos%26Debates%2C+Boa+Vista%2C+n.27%2C+v.1.%2C+p.+67-80%2C+jan.%2Fjun.+2015&rlz=1C1OKWM\\_pt-BRBR831BR831&oq](http://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/3712). Acesso em: 23 maio 2019.

OLIVEIRA, F., & VIEIRA D'Abadia M. (2015). Territórios quilombolas em contextos rurais e urbanos brasileiros. **Élisée - Revista de Geografia da UEG**, 4(2), 257-275. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/3712>. Acesso em: 23 maio 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção 169 sobre povos indígenas e tribais**: oportunidades e desafios para sua implementação no Brasil / [organizadora Biviany Rojas Garzón]. -- São Paulo: Instituto Socioambiental, 2009. -- (Série documentos do ISA; 12).

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 2 ed. Reimp. - Belo Horizonte: Autentica 2008.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *In*: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 02 maio 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: **Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 20 jun. 2007.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder** (terceira parte). França. São Paulo: Ática, 1993. p. 1-33. Disponível em: [http://www.univale.br/cursos/tipos/posgraduacao\\_strictu\\_sensu/mestrado\\_em\\_gestao\\_integrada\\_do\\_territorio/\\_downloads/por\\_uma\\_geografia\\_do\\_poder-claude\\_raffestin.pdf](http://www.univale.br/cursos/tipos/posgraduacao_strictu_sensu/mestrado_em_gestao_integrada_do_territorio/_downloads/por_uma_geografia_do_poder-claude_raffestin.pdf) Acesso em: 16 nov. 2019.

REAL, Rosolindo. **Ser Kalunga**: Entre a Modernidade e a Tradição [manuscrito]. Tese em Educação. 2018. Goiânia, Goiás. 167f.

REIS, João José. **Identidade e Diversidade Étnicas nas Irmandades Negras no Tempo da Escravidão**. Tempo. Rio de Janeiro. Vol. 2, n 3, 1996.

RODRIGUES, Jean Carlos. **Estado do Tocantins**: 20 anos de representação entre o político e o religioso. R. RA'E GA, Curitiba, n. 18, p. 103-116, Editora UFPR. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/13253pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

SANTOS, Maria José dos. **Mulheres Quilombolas**: Memória é Acervo de Nossa História. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.2, n.1, 2012.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SCOTT, Joan. Gender: **Gênero**: Uma Categoria Útil Para Análise Histórica. New York, Columbia University Press. 1989.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa educar. Curitiba, n. 28, p. 201-216. Editora UFPR, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

SCHMITT, Jean-Claude. **O corpo das imagens**: ensaios sobre a cultura visual na Idade Média. Bauru: Edusp, 2007.

SILVA, Gilvânia M. da. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas**. (Dissertação de mestrado), Brasília, 2012.

SILVA, Giselda Shirley da: SILVA Vandeir José da. **Quilombos Brasileiros**: Alguns aspectos da trajetória do negro no Brasil. Revista Mosaico, v. 7, n. 2, p. 191-200, jul./dez. 2014.

SILVA, M. V.; SILVA JÚNIOR, A. F. Políticas educacionais para a educação do campo: dimensões históricas e perspectivas curriculares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 314–332, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i47.8640054. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640054>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SILVA, Martiniano José. **Quilombos do Brasil Central**: Violência e Resistência Escrava. Goiânia: Kelps, 2003.

SILVA-SÁ, J. Ronie, ALMEIDA, C. Domingos de GUINDANI, J. L. Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodologias. *In*: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I- Número I- p.1-15, julho de 2009.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Educação escolar quilombola**: quando a diferença é indiferente / Tese (Doutorado em Educação). Curitiba, 2012. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos**: identidade e história. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SOUZA, Márcia L. A. de. **Educação e Identidade no Quilombo Brotas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: SP, Faculdade de Educação/UNICAMP, 2009.

TEIXEIRA, Luiz Fernando Cruvinel. A formação de palmas. **Revista, UFG** jun. Ano XI, n.06. 2009. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/06\\_Palmas.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/06_Palmas.pdf). Acesso em: 25 mar. 2020.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TITTONI, J. (Org.). **Psicologia e fotografia**: experiências em intervenções fotográficas. Porto Alegre: Dom Quixote, 2009.

WERLE, OBINO C.; BRITTO, Flávia, TRINDADE. de S.; Lenir Marina; MERLO COLAU, Cinthia. ESPAÇO ESCOLAR E HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 7, n. 22, p. 147-163, jul. 2007. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4189/4108>. Acesso em: 14 set. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v7i22.4189>.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade**: 1780-1950. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis Vozes, 2000.

## Fontes Orais

ANJOS, Reinaldo S. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Mun. Cavalcante - Go, setembro de 2020.

BINAH, Maria. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Paranã - TO, julho de 2018.

CEZÁRIO, Rosaria de Torres. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Comunidade Claro, dezembro de 2019.

CLEÓPATRA, Deolinda R. da Trindade. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Paranã - TO, julho de 2018.

CUNHA, Vicente Souza. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Campo Alegre- TO, dezembro de 2019.

DALILA, Tereza. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Paranã - TO, julho de 2018.

FRANCISCO, Prudêncio da C. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Comunidade Claro, dezembro de 2019.

GALVÃO, Dorama L. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Mun. Cavalcante - Go, setembro de 2020.

GODINHO, Delaine P. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Campo Alegre- TO, dezembro de 2019.

MARIZETH Q. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Paranã - TO, julho de 2018.

NIARA, Joana A. D. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Paranã - TO, julho de 2018.

PEREIRA, Mario da S. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Comunidade Kalunga Mimoso-Albino, setembro de 2020.

PORTUGAL, Elisete Francisco de. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Campo Alegre- TO, dezembro de 2019.

QUIRINO Eneidino Da Silva. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Campo Alegre- TO, dezembro de 2019.

REGIS, Maria S. da S. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Paranã - TO, setembro de 2020.

REI DO TAMBOR, Laurindo T. D. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Paranã - TO, julho de 2018.

ROCHA, Arlindo Gomes da. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Comunidade Claro, dezembro de 2019.

RÔMULO, C. F. da Dionísio. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Campo Alegre-TO, dezembro de 2019.

SANTOS SILVA, Edinaíldes dos. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Paranã-TO, setembro de 2020.

SANTOS, Renil A. dos. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Campo Alegre-TO, dezembro de 2019.

SHENA, Doriane B. De Oliveira. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Paranã-TO, julho de 2018.

THIAGO, Wiliasmir dos Santos. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Campo Alegre-TO, dezembro de 2019.

TORRES, Divonei F. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite. Mun. Cavalcante (GO), setembro de 2020.

## APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista

### **Narrativa quanto à construção da identidade quilombola e formação do Quilombo**

Questões da entrevista para a tese:

- 1- O que é ser quilombola?
- 2- Você sabe me dizer como a comunidade remanescente surgiu ou se formou?
- 3- Quando ocorreu a certificação da comunidade?
- 4- Quem lutou para que a certificação fosse concretizada?
- 5- Quantos jovens e crianças residentes no Quilombo?
- 6- Que serviços existem na comunidade? Saúde /escola /transporte/transporte escolar /abastecimento alimentício /Comércio.
- 7- Em que aspecto o Quilombo influencia na sua identidade?
- 8- Você se considera quilombola? Por quê?

### **Educação Escolar**

- 9- **A educação escolar** faz a diferença na vida dos jovens, no sentido de permanecer ou sair da comunidade?
- 10- Em sua opinião a educação escolar colabora para compreensão da identidade cultural afro-brasileira quilombola?
- 11- Quais as perspectivas futuras você vê para comunidade?
- 12- Qual o papel da educação escolar para a comunidade?
- 13- Os conhecimentos recebidos por meio da educação escolar influencia sua identidade Quilombola?
- 14- O Acesso à educação escolar modificou ou fortalece sua identidade Quilombola?
- 15- Qual o valor da educação para os jovens da comunidade? E para comunidade?

### **Manifestações Culturais/comunidade/ jovem**

- 16- Que manifestações você com recorda que existiam antigamente? como danças/ festas ou crenças religiosas
- 17- Hoje que manifestações culturais ainda existem ou foram repassadas pelos antepassados?



18-Alguma manifestação cultural de fora da comunidade foi assimilada pela comunidade?

19-Como você entende a relação da comunidade com jovens?

20- Ser Quilombolas lhe atribui uma posição inferior diante das pessoas da cidade?

21-Explique como você vê a juventude no Quilombo quais as manifestações culturais que os jovens mais participam?

22- O que é ser Jovem no Quilombo?

23-O que falta para os jovens no Quilombo?

24-O que vocês fazem para se divertir?

25-12.Como vocês cuidam da saúde?

26-13.Quando adoecem que serviços procuram? Onde? Por quê?

27-15.E quando vocês querem se locomover para outros locais, como fazem?

28-16.Qual o tipo de trabalho realizado pelos moradores da comunidade?

29-11. O que diferencia a vida no remanescente do quilombo da vida na cidade?

### **Educação no Quilombo**

30-Qual/ QUE o tipo de educação aqui no Quilombo fortalece sua identidade?

31-Qual seu nome, idade, profissão, escolaridade, estado civil, raça/etnia?

32-Localidade onde reside?

## ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título Quilombo: Educação Escolar, História, Memória, Cultura e Narrativas. Meu nome é Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, sou pesquisadora doutoranda em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO, sob orientação da professora doutora Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida - do Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade de Goiás.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável (62 99570-3451), ligações a cobrar, se necessárias) ou através do e-mail: (edmacibarbosa@hotmail.com).

Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: 8:00 às 12:00 e 13:00 às 17:00 de segunda a sexta-feira. O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

A proposta de investigação intitulada com a seguinte temática: Quilombo: Educação Escolar, História, Memória, Cultura e Narrativas está ancorada no Grupo de pesquisa: “Educação, História, Memória e Culturas em Espaços Sociais” (de trijunção – Goiás - Minas Gerais e Tocantins) CNPq/PUC-GO do qual venho participando há algum tempo e, no qual estou inserida<sup>13</sup>.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é que durante minhas participações em atividades de pesquisas senti-me mobilizada a realizar estudos sobre a História dos povos quilombolas nas comunidades Claro, Prata, Ouro Fino e Comunidade Kalunga Mimoso - Albino envolve toda minha origem. Ao aprofundar este estudo, há o propósito de apreender as características da região onde as comunidades quilombolas do município de Paranã se estabelecem.

Tem por objetivo compreender o processo de transmissão do conhecimento identitário da memória e da história do povo quilombola, ao longo de sua formação, na manutenção e transmissão de sua cultura.

O procedimento de coleta de dados será análise qualitativa das memórias e narrativas dos sujeitos dos quilombos e de sua fundamentação no campo da História Cultural, a partir da revisão bibliográfica na história, memória e identidade com base na metodologia da História Oral e em alguns aspectos que caracterizam a pesquisa etnográfica e a iconografia. Com a técnica de entrevista em gravador, o principal instrumento da pesquisa. Tendo em vista, a questão do tempo demandará, das

---

13 O projeto se propõe desenvolver estudos e pesquisa sobre as escolas, as Instituições educativas/educacionais, em suas diferentes modalidades, como também as histórias e representações da vida escolar cotidiana nos Sertões de Goiás e de Minas Gerais; sobre histórias de vida dos mestres e suas práticas, os significados da escolaridade para a construção de identidades naquele espaço geográfico dos três Estados, no período de 1935-1975.

possibilidades de entrevistas com os sujeitos entrevistados 2018/ 2020, as entrevistas serão realizadas em lugares propostos pelos sujeitos.

**Riscos:** são o de investigar questões particulares da sua história de vida que até então você não estava disposto a revelar, percebendo só a partir de então que seus relatos são parte integrante da história.

**Os benefícios** serão o de perceber que você é um agente importante para a construção da história e que sua atuação foi preponderante e faz parte de sua história. Caso, apresente algum desconforto em recordar suas reminiscências, as cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições emocionais adversas são de pausar e até mesmo cancelar a entrevista, considerando características e contexto do participante da pesquisa.

A pesquisadora garante ao participante da pesquisa assistência integral e gratuita por danos diretos ou indiretos, imediatos ou tardios, causados pelo excesso de emoções causados no decorrer da entrevista. Caso haja intervenção terapêutica haverá possibilidade de retorno do participante a pesquisa, sendo possível outro momento para a entrevista ser viabilizada.

Os 22 entrevistados participantes terão todo acompanhamento e assistência necessários a que terão direito, contemplando acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ou interrupção da pesquisa. O participante, caso julgue necessário terá a garantia de plena liberdade de recusar a participação ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, bem como assegurar sobre o sigilo das informações confidenciais ao pesquisador (a) e outrem por ele designado.

A pesquisadora assegurará ao participante o acesso aos resultados do estudo ao participante da pesquisa. As formas de ressarcimento ao participante, caso seja necessário, serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrente, as despesas com atendimento psicológico. O pesquisador garantirá ao participante sigilo absoluto nos dados recolhidos na pesquisa, sob a guarda do pesquisador responsável por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou algum prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pelo pesquisador responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

### **Declaração do Pesquisador**

A pesquisadora Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite, responsável por este estudo, e sua equipe de pesquisa declaram: que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

### **Declaração do Participante**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, discuti com a (Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite) e/ou sua equipe sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo Quilombo: Educação Escolar, História, Memória, Cultura e Narrativas. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Goiânia, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_, de 2018/2020.

---

Assinatura do participante

---

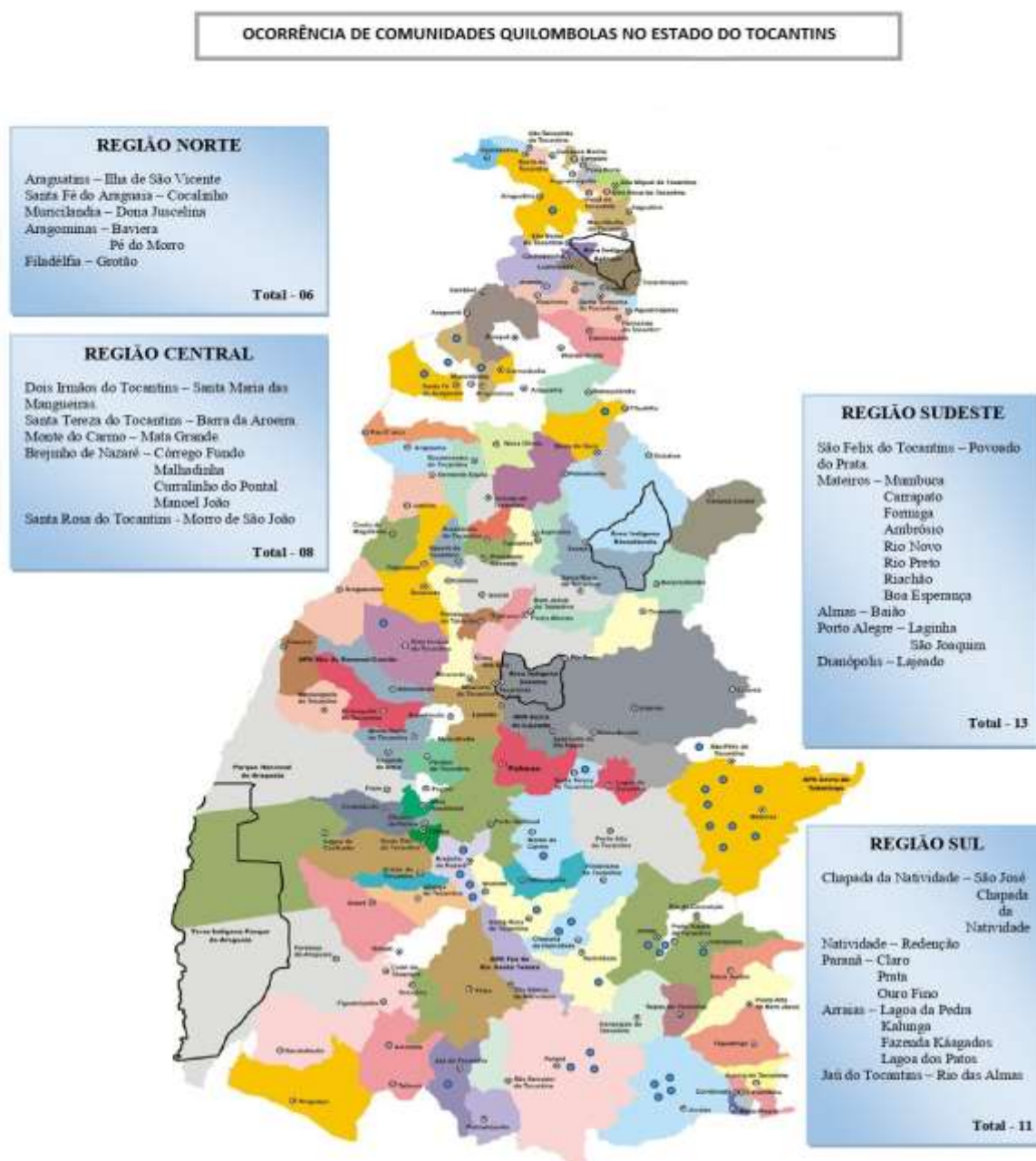
Assinatura do pesquisador

**ANEXO B – (Pontal) - Vértice dos Rios Paranã e Palma**



**Fonte:** <http://www.cidadesdomeubrasil.com.br/TO/Paraná>.

## ANEXO C - Ocorrências de comunidades Quilombolas no Estado de Tocantins



Mapa elaborado de acordo com as publicações do Diário Oficial da União. Arquivo Pessoal – Luciano Pereira.

Retirado do site: <https://portal.to.gov.br/reas-de-interesse/cultura/patrimonio-cultural/comunidades-quilombolas/> em 14/10/2019.