

Educação Quilombola: experiências míticas e religiosas em Santarém-PA

Quilombola education: mythical and religious experiences in Santarém-PA

Educación Quilombola: experiencias míticas y religiosas en Santarém (Estado de Pará)

DOI: 10.54901/educa.v9-696

Prof. Dr. Cleidison da Silva Santos¹

Alessandra Lopes Cardoso²

Prof. Dr. Héden Salomão Silva Costa³

Prof. Dr. Arlon Francisco Carvalho Martins⁴

RESUMO: O texto aborda a importância das formas simbólicas na construção da identidade das comunidades quilombolas, com foco na educação, nas práticas religiosas e míticas. As estruturas simbólicas, que permeiam os mitos e a religião, atuam como mediadores entre os indivíduos e suas comunidades, influenciando a percepção da realidade. A pesquisa investiga as experiências religiosas e míticas de três comunidades quilombolas de Santarém-PA, por meio de métodos etnográficos. Os resultados revelam que a exclusão desses saberes do ambiente escolar desestrutura a memória coletiva, destacando a urgência de integrar esses conhecimentos nas práticas educacionais, a fim de promover a valorização cultural e histórica dessas comunidades.

Palavras-chave: educação; Quilombola; formas simbólicas; identidade.

1 INTRODUÇÃO

As comunidades remanescentes de quilombolas são representações sociais historicamente construídas que podemos definir como um conjunto de expressões simbólicas. Representam uma forma de organização social, historicamente permeada por elementos (símbolos e signos) que se consolidaram na resistência a um sistema. Essa definição implica, antes de tudo, na necessidade de reconhecer que há uma dimensão comum de identidade construída no contexto dos quilombos: os estigmas de um passado presente (processo escravocrata). Para mais, as definições nos atenta olhar a educação *quilombola* do ponto de vista das formas simbólicas.

¹ Doutor em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Santarém, Pará, Brasil. E-mail: cleidison.santos@ifpa.edu.br

² Doutoranda em Ensino de Ciências, Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: alesandrakantcleidison@gmail.com

³ Mestre em Filosofia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Santarém, Pará, Brasil. E-mail: heden.costa@ifpa.edu.br

⁴ Doutor em Linguística, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Santarém, Pará, Brasil. E-mail: arlon.martins@ifpa.edu.br

Cassirer (1972) nos ensina que "as formas simbólicas são caminhos que levam a uma visão objetiva das coisas e da vida humana" (p.227). Isso nos mostra que somos incapazes de ver ou conhecer qualquer parte do mundo que não exista através de formas simbólicas (religião, mitos, artes, linguística e ciência). De fato, segundo essa lógica, o homem é quem compõe o mundo, e não o contrário. Para Cassirer, as formas simbólicas podem ser entendidas como a energia do espírito, uma vez que um conteúdo espiritual de significado está ligado a um sinal de significado concreto atribuído internamente. Dessa forma, toda relação entre o homem e a realidade não é como a ato imediato, irrefletido, como uma reação orgânica ou inerente à sua essência, mas mediada por formas simbólicas, é um conhecimento pensado, vivido, explicados e funcional. Essas formas não podem ser interpretadas como um obstáculo, mas como uma condição que possibilita a relação entre o homem e o mundo, tanto no aspecto espiritual do sentido, como no aspecto sensorial, ou seja, no aspecto material vivo.

Em soma, a obra de Miranda (2018), *"Quilombos e Educação: identidades em disputa"*, revela a adoção de uma concepção de identidade *quilombola* construída em meio às lógicas do racismo e aos dilemas de pertencer a um determinado território material e simbólico inserido em disputas econômicas. A pesquisadora constatou que, na educação escolar quilombola, a tendência predominante é o confronto entre a educação *quilombola* e a que ocorre na escola, o que, no formato atual, dificulta ou colabora muito pouco na construção de uma identidade afrodescendente.

Carvalho (2018) em sua obra *"Experiências Religiosas e Dimensão Espacial"*, foi muito feliz em invocar Cassirer. Usou essa abordagem para entender os fundamentos da Geografia Mítica e da Geografia Profética. Os resultados são, de fato, incisivos ao afirmar que a relação entre formas simbólicas, mito e religião, não é uma relação unilateral do mito para a religião (quando a religião simplesmente não aniquilaria todos os componentes da visão mítica). Assim, ele assume a posição de que a própria religião pode se voltar para elementos essencialmente míticos em sua liturgia.

Por outro lado, Andrade (2018) revela que a relação entre escola e comunidade de remanescentes de quilombolas não possui um problema específico, mas sim vários problemas que justificam a necessidade de compreender como as experiências são vividas nesses espaços. Em consonância, Boakari (2005) menciona que há uma demanda social para investigar escolas em comunidades *remanescentes quilombolas*, para saber como elas estão funcionando. Silva (2020) reflete isso ao olhar com atenção para essas escolas e descobrir como elas estão atendendo às necessidades das comunidades, nos aspectos de ensino, conteúdo e prática pedagógica. A pesquisadora observa em que medida essas instâncias contribuem para a

formação crítica e ciência das identidades. Por outro lado, em teses como a de Freire (1998) e de Bourdieu (1989), a escola é vista como espaço coercitivo, seja construído por uma "*pedagogia opressora*" ou por uma "*violência simbólica*", a escola está sempre pronta a desfragmentar qualquer força de expressão que não faça parte de sua estrutura.

Por estas razões, faz-se jus ao objetivo deste estudo: registrar e analisar as experiências míticas e religiosas vivências nas comunidades de remanescentes de quilombolas de Santarém PA. É interessante notar que, entre as 13 comunidades de remanescentes de quilombolas de Santarém - PA, há uma proximidade entre as comunidades: Bom jardim, Murumurutuba e Murumuru (*locus* das experiências). Configuram-se para além do aspecto geográfico. Essa relação entre os quilombos configura-se para além dos aspectos proximais geográficos, são marcadas pelas lutas territorial (árido esforço de titulação de suas terras), também compartilha o modelo de desenvolvimento econômico: agricultura familiar, pesca, coleta e beneficiamento e comercialização do açaí. Além disso, compartilham o mesmo processo histórico de formação, o que causou semelhanças entre concepções míticas, religiosas e científicas abordadas neste estudo.

Para efetivar os registros, a etnografia foi sugerida como método. Os registros inerentes às observações e análises nesses espaços (escola e comunidade) foram consolidados com compreensão através do uso de formas simbólicas como instrumentos de leitura. A hermenêutica aprofundada e as entrevistas semiestruturadas permitiram compreender como essas conjunturas simbólicas interagem na composição desses espaços. Isso revelou que esse processo é uma trama, uma rede de significados que, por meio de tensões e de geração, levam a posicionamentos, por vezes hierárquicos (a linguagem científica da escola), construindo e destruindo valores. Assim, as experiências vividas nas comunidades deixam claro que se trata de um estudo sobre os valores simbólicos das comunidades e suas implicações para atividades educativas.

Como amostra, estudamos três estruturas: O pássaro Taxã, A Sapa, O preto Velho. Para isso, respectivamente, narramos intensamente cada experiências mítica e religiosa nas comunidades. Aqui, incorporamos as vozes dos membros da comunidade, as suas narrativas religiosas e míticas. Notou-se, no exame das estruturas, que são símbolos e signos gerados e impressos, que permitem uma leitura mais viva das comunidades. Por fim, esclarecemos o quão prejudicial pode ser o processo de invisibilidade desses saberes, dessas experiências, no espaço escolar para as memórias coletivas e, conseqüentemente, para as identidades nas comunidades.

2 EXPERIÊNCIAS RELIGIOSAS E MÍTICAS

2.1 As Estruturas Simbólicas do Pássaro Taxã

Não poderíamos começar a análise desta estrutura antes de entender o que ela representa. A ave Taxã é uma manifestação da expressão cotidiana (religião, ciência, língua, arte e mito) dos moradores de Bom Jardim. Há 40 anos esse evento cultural é vivenciado na comunidade. Expressada como forma de dança e teatro, a expressão cultural é representada pelos moradores da comunidade em forma de celebrações anuais. Mesmo que não tivéssemos a oportunidade de assistir a esta apresentação, ainda assim seria nossa missão tentar compreendê-la e não encontraríamos melhor forma de o fazer senão por meio dos relatos dos comunitários. Em conversa com um remanescente da comunidade Bom Jardim, perguntamos se havia alguma manifestação cultural, crenças, danças, rituais de Candomblé ou Umbanda ou outras práticas ritualísticas?

- Não professor! temos a Festa Quilombola e a Festa de São Pedro. No festival, os alunos da escola dançam, mas só nessa hora mostram capoeira, ao som da música. Não temos terreiro de candomblé nem de umbanda. Nas festas os meninos cantam e dançam e interpretam o pássaro Taxã. (morador de Bom Jardim/2021).

Figura 1 - Ritual de Pássaro Taxã



Fonte: Federação de Quilombolas de Santarém – FOQS/2020

As apresentações destas estruturas simbólicas são normalmente realizadas em eventos comunitários (festivals, celebrações, entre outros). A participação é eficaz entre crianças e adultos. A performance é formada por integrantes que tocam instrumentos que ritualizam a prática da dança. A trama é composta por personagens como um médico, um curandeiro,

palhaços, um caçador, um policial e o que representa o pássaro Taxã, que geralmente é uma criança, como vemos na imagem.

Procuramos tentar entender por que o ritual tem uma criança como representação do pássaro místico, bem como aguçou nossa curiosidade naquele momento, saber o que essa figura simbólica realmente representava para os moradores. Em resposta as indagações, o comunitário B menciona que:

-As crianças representam a pureza do pássaro e o respeito pela natureza.

A resposta do morador, somada aos elementos (símbolos e signos) que constituem o ritual, é conclusiva para inferir que o Cordão do Taxã é resultado das imbricações entre estruturas simbólicas afro e indígena. Assim, não há dúvida de que a prática é uma situação que fortalece as identidades da comunidade e estabelece um vínculo entre a natureza e a comunidade. Nesse sentido, conforme a perspectiva de Ernst Cassirer, tais vínculos não se estabelecem de forma imediata com o real, mas são mediados por sistemas simbólicos que organizam a experiência humana e dão sentido à realidade vivida. Contudo, se esta nos precede como uma estrutura (conjuntura simbólica) impregnada de símbolos e signos, podendo ser compreendida como uma verdadeira forma simbólica no sentido cassireriano, ainda havíamos de compreender as características que rodeiam esta prática cultural. Sobre isso, questionamos: os personagens que compõem a manifestação são representações que transcrevem o modo de vida local? Ou, como propõe Cassirer, seriam construções simbólicas que não apenas refletem o real, mas o organizam e o tornam inteligível dentro de um sistema cultural específico? Na sua vertente religiosa, os cantos/ladainhas e orações presentes nas apresentações complementam o catolicismo. Isto mostrou uma forte presença da igreja católica e como o processo sincrético, ao longo da estruturação da comunidade, conseguiu solidificar valores conformados e singularizados pelo imperativo da forma simbólica religião. Tal processo evidencia, à luz de Cassirer, a reorganização simbólica da experiência religiosa, na qual diferentes matrizes culturais são integradas em uma unidade de sentido.

Por outro lado, ainda nos restava a categorização dos personagens desse ritual, antes de observar qualquer ressonância de representatividades destes no cotidiano dos moradores. Os personagens fazem parte do contexto dos remanescentes: curandeiros, médicos, policial, entre os personagens são parte sociocognitiva dos moradores. Nesse ponto, é possível afirmar que tais figuras funcionam como esquemas simbólicos que organizam o pensamento coletivo, traduzindo experiências sociais em formas compreensíveis e compartilhadas. Porém, a ideia do pássaro Taxã e do pinguim é obtusa à realidade simbólica que compõe as ações e coisas na comunidade. Nota-se que em dado momento tais personagens foram inoculados na memória

coletiva da comunidade. Essa inserção reforça a noção cassireriana de que os símbolos não precisam corresponder diretamente à realidade empírica para exercerem sua função estruturante no pensamento humano.

Em todo processo investigativo, mesmo minuciosamente tendo recorrido às memórias dos comunitários, não foi possível identificar o porquê dessas duas representações. A ave tachã não pertence à região e nem há registros históricos da presença dela na região. O que nos mostra que sua inserção no contexto cultural da comunidade veio de outra estrutura. O pássaro é comum na região do Mato Grosso, porém não há elemento suficiente para afirmarmos que a origem do ritual tenha vindo de lá. Porém, a ave é conhecida como inimigo dos caçadores, juntamente por fazer alarme diante da presença humana e espantar os outros animais (a caça).

Por este lado, encontraríamos, então, uma relação de representação da natureza e sua preservação, uma vez que esses territórios são sagrados e o sentimento de pertencimento da terra é coletivo. Assim, a figura do pássaro pode ser interpretada como uma mediação simbólica entre o homem e a natureza, desempenhando uma função organizadora da experiência ambiental da comunidade. Logo, a caça é predatória e pessoas que não pertencem ao espaço são proibidas. Assim, a estrutura ritualística, na figura estrutural e simbólica do pássaro configura uma representação do controle socioambiental na comunidade. Dessa forma, o ritual evidencia a capacidade humana, destacada por Cassirer, de construir mundos simbólicos que não apenas representam, mas constituem a própria realidade social e cultural.

Por outro lado, notou-se que as percepções de alguns profissionais (professores) são dissonantes em relação à relevância do rito da ave Taxã no ambiente escolar. Perguntamos: qual a relevância do ritual do Taxã para o ensino na escola?

Professor 01 - Não vejo relevância nos rituais para ensinar alguma coisa para essas crianças na escola. É lindo, todo ano alguns participam, mas para mim, no dia a dia do contexto escolar, não vejo importância.

Professor 02 – Uma vez por ano participamos de festas, mas nunca utilizei esses elementos na minha disciplina (história). Em geral seguimos os livros didáticos.

O diálogo com os professores permitiu compreender que a figura do pássaro Taxã não está associada aos conteúdos ensinados aos alunos na escola. Mas por que os elementos do pássaro não são pré-requisitos para o ensino no espaço escolar? A partir deste momento, não é preciso muito esforço para compreender que as forças coercitivas do espaço escolar ofuscam e ignoram os símbolos e sinais dos pássaros como possível ferramenta pedagógica.

Nesse sentido, tal distanciamento pode ser interpretado à luz da concepção de cultura e conhecimento em Ernst Cassirer (1994), para quem o ser humano constrói sua realidade por

meio de sistemas simbólicos. Ao desconsiderar o ritual do Taxã, a escola não apenas negligencia uma prática cultural, mas também rompe com um sistema de significação que organiza a experiência dos sujeitos da comunidade. Assim, o conhecimento escolar passa a operar como um sistema fechado, desvinculado das formas simbólicas que estruturam a vida cotidiana dos estudantes.

Essa ruptura também pode ser compreendida a partir de Pierre Bourdieu (1989), especialmente no que se refere ao conceito de violência simbólica. A escola, ao privilegiar conteúdos legitimados por uma cultura dominante — como os livros didáticos mencionados pelo Professor 02 —, acaba por impor um modelo de conhecimento que desvaloriza os saberes locais. Dessa forma, o ritual do Taxã, embora significativo para a comunidade, é relegado a um plano secundário, sendo visto apenas como manifestação festiva, e não como fonte legítima de conhecimento.

Além disso, conforme aponta Paulo Freire (1996), a educação precisa partir da realidade concreta dos educandos para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo. Ao ignorar os elementos simbólicos presentes no cotidiano dos alunos, como o ritual do Taxã, a escola distancia-se de uma pedagogia dialógica e contextualizada, reforçando práticas tradicionais que não dialogam com a cultura local. Nesse cenário, o conhecimento deixa de ser construído de forma crítica e passa a ser apenas transmitido, desconsiderando as experiências e saberes prévios dos estudantes.

Ainda, sob a perspectiva de Clifford Geertz (2008), a cultura pode ser entendida como uma teia de significados tecida pelos próprios indivíduos. Nessa direção, ainda que o ritual apresente elementos visivelmente inoculados de culturas exofóricas, não diretamente vinculados às raízes mais antigas da comunidade, e por mais recente que seja esse processo de incorporação, tais elementos foram progressivamente imbricados à constituição da memória local. Assim, deixam de ser percebidos como externos e passam a integrar o horizonte simbólico da coletividade, sendo ressignificados no interior das práticas culturais e assumindo novas funções e sentidos no contexto comunitário.

O ritual do Taxã, nesse contexto, constitui uma dessas teias, carregada de sentidos que orientam práticas sociais, crenças e relações com a natureza. Ao não incorporar tais elementos no ambiente escolar, a instituição educativa perde a oportunidade de promover uma leitura densa da realidade cultural dos alunos, limitando o processo educativo a conteúdos descontextualizados.

Desse modo, a ausência do pássaro Taxã como elemento pedagógico não se configura apenas como uma escolha didática, mas como resultado de uma estrutura educacional que

historicamente deslegitima saberes tradicionais e comunitários. Tal estrutura reforça a separação entre conhecimento científico e conhecimento cultural, quando, na verdade, ambos poderiam dialogar e se complementar no processo educativo.

Portanto, não é obtuso. Após reflexão sobre a estrutura, consolidamos a premissa que, a inserção do ritual do Taxã no contexto escolar não deve ser compreendida como uma simples valorização cultural, mas como uma estratégia epistemológica e pedagógica. Trata-se de reconhecer que os símbolos, signos e práticas da comunidade estão vivas e são formas legítimas de produção de conhecimento. Ao integrar tais elementos ao ensino, a escola não apenas fortalece a identidade dos estudantes, mas também promove uma educação mais crítica, contextualizada e significativa. Assim, compreendemos que o distanciamento entre o ritual do Taxã e o ambiente escolar evidencia uma tensão entre diferentes formas de conhecimento: de um lado, o saber institucionalizado; de outro, o saber simbólico e cultural da comunidade. Superar essa dicotomia implica repensar o papel da escola enquanto espaço de mediação cultural, capaz de articular diferentes formas simbólicas — como propõe Cassirer — e promover uma educação que reconheça, valorize e integre os saberes locais ao processo de ensino-aprendizagem denotado em Freire.

2.2 A Sapa do Bom Jardim e o Processo de Liquefação dos Valores Simbólicos

Começamos esta seção com a narrativa do Sr. Dileumo, que revela a situação simbólica que rege a consciência dos comunitários de Bom Jardim e de outras comunidades do seu entorno. A sapa do *Curvão* faz parte das memórias coletivas dos moradores. O *Curvão* é um local preservado que tem como principal atrativo dos moradores o banho em uma nascente de águas cristalinas e todo tempo de temperatura amena. Crianças, jovens e anciões ao entrarem no espaço, sempre pedem permissão a entidade mítica denominada a Sapa. Sobre esta entidade o comunitário narra:

A Sapa

Um dia, quando ateamos fogo no campo, meu primo e eu vimos a Sapa. Meu primo não resistiu em atear fogo nela. Imediatamente avisei-o para não fazer isso, mas não adiantou. Com uma tocha feita de um galho, ele ateou fogo. Pobre Sapa! Ela pulou e girou; Quando ela saiu das chamas do fogo, tudo estava queimado. Eu ainda perguntei a ele, por que você fez isso com a Sapa?

-Ela tem que pagar pelos danos que já causou aqui, oxi.

Não precisei esperar muito, já sabia que não ia dar certo.

Assim que escureceu (por volta das 18h) esse homem começou a se contorcer na rede, ali mesmo na varanda de casa. O homem não falava nada com nada [falando besteira ou bobagem, delírio], quando me aproximei dele vi que ele estava “tremendo feito

uma vara verde”. Eu não sabia o que fazer, foi aí que meu pai veio do campo e viu aquela cena e perguntou:

- O que aconteceu?

Eu, que era apenas uma criança, tinha muito medo dos mais velhos naquela época, por isso não lhes dissemos que colocamos fogo na Sapa.

Naquela noite meu primo ficou muito doente, o homem andava de um lado para o outro, não deixou ninguém dormir a noite toda. Meu pai pela manhã disse:

-Vamos levá-lo para conhecer Dona Maria Alves na cidade.

Naquela época era difícil ter médico na região e Dona Maria era quem ajudava a todos aqui na região. Ela era uma curandeira muito conhecida em toda região, não houve momentos ruins para ela! Realmente funcionava.

No caminho, decidimos contar ao meu pai que havíamos colocado fogo na Sapa. Chegamos às pressas na cidade [Santarém], meu pai, meu primo Mário Sérgio e eu fomos encontrar minha tia.

- Germana, você não sabe o que aconteceu! Mario Sergio botou fogo na Sapa e agora está assim! Vamos ver se Dona Alves nos ajuda!

Minha tia concordou naquela hora, sabe! Mas eu só o levaria na casa da dona Alves no dia seguinte.

Mário dormiu ali mesmo na rede da casa da tia, mas o homem ficou em agonia de novo a noite toda, disse que a sapa estava embaixo da rede. Essa agonia foi tão grande que chegou a romper a rede, nunca tinha visto nada parecido, sabe?

No dia seguinte levamos ele para Dona Alves [curandeira] que logo o repreendeu [para chamar atenção] com ele:

- Você mexeu com coisas que não deveria. Garoto!

Ela começou a orar e avisou novamente:

- Se você tivesse matado ela, você não estaria vivo, Menino! Ela apenas te machucou como você fez com ela, e isso é um aviso para você e seu amigo não voltar para Bom Jardim por alguns dias.

Narrativa do Sr, Dileumo .

Figura 2 - Curvão: Lugar encantado e casa da Sapa



Fonte: Rogério Almeida/Foto: Girlian Sousa/2019

A narrativa do morador não é a única na comunidade, apenas retrata a sua experiência pessoal com a Sapa (forma mítica) do Curvão. Assim como outras narrativas de vários moradores descrevem outros encontros com a Sapa, cheios de aventuras e, por que não dizer, de tragédias. O morador, seu Dileumo, já está acostumado a compartilhar essa experiência com os visitantes da comunidade. As diferentes narrativas da Sapa, por mais que sejam contadas de pontos de vista distintos, sempre apresentam intersecções nas estruturas narradas. Estes pontos

comuns configuram-se na consciência coletiva dos membros da comunidade e convergem para as ações do cotidiano por um elo que liga o respeito pela natureza ao modo de vida local.

Sob uma perspectiva hermenêutica, especialmente inspirada em Paul Ricoeur (1990), essas narrativas não devem ser lidas apenas como relatos de acontecimentos, mas como textos carregados de sentidos que produzem significados no interior da cultura. Ou seja, não importa apenas o que é contado, mas como é contado e, sobretudo, o que essa narrativa faz com aqueles que a escutam. A história da Sapa, nesse sentido, não é apenas memória, mas uma forma ativa de orientar condutas, afetos e percepções na comunidade Bom Jardim.

A exemplo, os castigos corporais (doença), o azar e até a morte são elementos (penalidades) que circundam esta estrutura mítica atribuída a quem a desafia. Mas não é só ela; vê-se que a composição mítica se torna híbrida com a natureza, e as penalidades também são aplicadas a quem destrói seu lar. Assim, a Sapa se posiciona na comunidade como entidade protetora da comunidade Bom Jardim pelas características de exercer e estabelecer: força sobre o homem e a natureza, regras que regulam a vida dos membros da comunidade, proteção e vingança.

Nesse ponto, vale ressaltamos a posição de Claude Lévi-Strauss (1975), ao compreender o mito como uma estrutura que organiza o pensamento humano por meio de oposições (natureza/cultura), respeito/transgressão, vida/morte. A Sapa, enquanto entidade, ocupa exatamente esse lugar de mediação, regulando os limites entre o permitido e o proibido, funcionando como um operador simbólico que traduz a relação da comunidade com o seu território.

É sobre isso. Por mais que nos debrucemos sobre os detalhes que nos encham de curiosidade a respeito dessa estrutura mítica, ainda assim precisamos entender: como é recepcionada essa entidade protetora, ao mesmo tempo em que se assume como uma consciência coletiva vivida e regulamenta as ações dos residentes na comunidade (como vemos na narrativa), no espaço escolar?

Sobre o questionamento, não houve um esforço exaustivo para compreendermos que por mais que os alunos no espaço escolar conheçam a entidade mítica — fato inegável —, através de uma análise mais aguçada, percebeu-se que suas concepções declinam no aspecto folclórico. É interessante notar que esta percepção pertence aos estudantes adolescentes que, quando questionados sobre a narrativa, em sua maioria, desconectam os atributos míticos da Sapa como uma estrutura significativa para a comunidade.

Aqui, a hermenêutica da produtividade revela-nos um ponto crucial: há uma ruptura no processo de interpretação. Enquanto na comunidade a narrativa produz sentido e regula a vida,

na escola ela é esvaziada e transformada em objeto distante, quase decorativo. Isso evidencia o que Hans-Georg Gadamer (1999) chama de ruptura do horizonte de compreensão, quando o diálogo entre tradição e presente é interrompido.

Sobre esse aspecto, a ruptura desse pensamento no diapasão do processo antinômico que configura a relação entre os espaços comunitário e escolar não nos apresenta, propriamente, um princípio novo, uma vez que a própria natureza das formas simbólicas se constitui por meio de tensões, deslocamentos e reorganizações constantes. À luz de Ernst Cassirer, essa dinâmica não deve ser compreendida como uma simples oposição, mas como uma condição constitutiva do pensamento humano, que se organiza por diferentes sistemas simbólicos capazes de dar forma à experiência.

Trata-se, portanto, de princípios que são organizados exatamente pela coexistência de dois universos regidos por linguagens distintas: de um lado, a linguagem da natureza, carregada de sentidos míticos, experiências vividas e relações simbólicas com o território; de outro, a linguagem da ciência da cultura, sistematizada, classificatória e orientada por critérios de validação racional. Essa dualidade, longe de ser excludente, evidencia o que Claude Lévi-Strauss identifica como modos distintos, porém equivalentes, de organizar o pensamento — o pensamento mítico e o pensamento científico.

Nesse sentido, o processo antinômico não deve ser interpretado apenas como ruptura, mas como um campo de disputas simbólicas, no qual diferentes formas de conhecimento buscam legitimidade e reconhecimento. Conforme problematiza Boaventura (2000), essa hierarquização entre saberes produz assimetrias que tendem a invisibilizar conhecimentos tradicionais, especialmente quando estes não se enquadram nos parâmetros científicos hegemônicos.

Dessa forma, o que se observa não é apenas uma quebra ou distanciamento entre os espaços comunitário e escolar, mas a manifestação de uma tensão estrutural entre diferentes regimes de verdade. Tal tensão exige ser compreendida não como um obstáculo, mas como uma possibilidade de diálogo, desde que haja abertura para reconhecer a legitimidade das múltiplas formas de interpretar e significar o mundo.

Em caso específico, a relação de ruptura da representação entre essa estrutura simbólica (Sapa) e a concepção formalizada no espaço escolar na comunidade quilombola (Bom Jardim) não foi difícil de inferir, uma vez que tal concepção dos estudantes se revela como resultado de um processo antinômico. Valores que ainda são fortes na comunidade ganham um novo tom dentro do espaço escolar. Esta folclorização é mais uma tragédia que, nesse caso, desfigura a

composição simbólica da Sapa; naturalmente, ela é provocada pelo próprio princípio da estrutura/natureza científica da escola.

Tal processo pode ser compreendido, à luz de Boaventura (2000), como uma forma de “epistemicídio”, em que saberes locais são deslegitimados em favor de um conhecimento considerado universal. A narrativa da Sapa, nesse contexto, deixa de ser conhecimento e passa a ser tratada como superstição ou folclore, perdendo sua potência reguladora e formativa.

Para compreender até que ponto este processo pode ser prejudicial à consciência coletiva da comunidade, voltemos à análise da narrativa. O personagem narrado conta suas próprias experiências impregnadas das ações e coisas derivadas do cotidiano da comunidade. Nota-se que há uma trama que o interliga com outros personagens: a família e o curandeiro. Este último, desempenha um papel muito importante nas comunidades tradicionais. A relação da Sapa com a comunidade do Bom Jardim se expressa como uma essência moral que regula o cotidiano dos moradores.

Essa dimensão moral da narrativa aproxima-se daquilo que Émile Durkheim (1996) compreende como consciência coletiva — um conjunto de crenças e sentimentos comuns que orientam o comportamento social. A Sapa, portanto, não é apenas um mito, em seu sentido mais vulgo da compreensão, mas uma instituição simbólica que sustenta normas e valores compartilhados.

Esse devir é composto por regras que nos permitem ver uma estrutura coercitiva. Uma vez perturbados esses valores, o princípio genealógico de ruptura resultante dos conflitos entre forças (espíritos- formas simbólicas), esse teto moral regulador no espaço comunitário passa a ser questionado no espaço escolar. As regras deixam de ser vividas, e as punições passam a ter outras explicações baseadas em uma “ciência”, cujo papel é desmistificar, retirar e, por que não, enfraquecer os valores que compõem essa estrutura.

Diferentemente do que propõe Ernst Cassirer, para quem o pensamento simbólico é uma forma legítima de conhecimento. Por outro lado, a escola tende a hierarquizar saberes, colocando o científico acima do simbólico. Essa hierarquização rompe com a possibilidade de diálogo entre diferentes formas de compreender o mundo.

Essa ruptura notada no ambiente no ambiente escolar – meio da observação - é diferente do processo de sincretização. Não muda no sentido de uma linguagem que orienta a estrutura mítica; pelo contrário, permanece intacta (uma forma silenciosa de romper com a estrutura simbólica), nem há uma mudança de símbolos como consequência, mas sim uma desconexão abrupta dos significados/valores que esta estrutura representa na comunidade. Trata-se,

portanto, não de uma transformação criativa, mas de um esvaziamento semântico — a narrativa continua existindo, mas perde sua força de produzir sentido e orientar práticas.

Assim, ao denotarmos o quão prejudicial a desestruturação/folclorização desta estrutura simbólica (Sapa) pode ser para a comunidade, resta ainda compreender como a escola poderia proceder diante dessa força conflituosa e, por vezes, avassaladora do fazer científico que rege o seu espaço.

Aqui, a resposta não está na negação da ciência, mas na construção de um diálogo intercultural, como propõe Paulo Freire, em que o conhecimento escolar se abre para escutar e integrar os saberes da comunidade. Isso implica reconhecer que narrativas como a da Sapa são também formas legítimas de conhecimento, carregadas de ética, memória e identidade.

Dado posicionamento pedagógico não se singulariza em ações simplistas. Necessariamente, devem haver mudanças e rupturas na própria estrutura que historicamente consolida os espaços escolares. É preciso reconhecer, antes de tudo, investigar as representações que circundam os muros fora do espaço escolar, compreendendo as estruturas simbólicas como imperativo categórico no cerne do fazer educacional nessas comunidades tradicionais.

Portanto, observa-se que as narrativas que orientam as ações na comunidade quilombola de Bom Jardim e em outros quilombos do entorno, como Murumuru e Murumurutuba, a exemplo da Sapa, possuem forte potencial formador. Mais do que uma história, trata-se de um elemento cultural que educa, regula e protege, organizando a vida coletiva. Ignorá-lo no espaço escolar não é apenas uma perda pedagógica, mas um afastamento da identidade da própria comunidade, fragilizando a relação entre conhecimento e pertencimento. Integrá-lo, por outro lado, é reconhecer que educar também significa considerar os saberes locais (por uma perspectiva de uma ciência da cultura) e aprender a compreender o mundo a partir das experiências e das vozes que fazem parte dele.

2.3 Mais uma Visita, Mais um Café: a Caminho da Casa da Filha do Preto Velho

É indescritível! Há pessoas que não conseguem encontrar palavras suficientes para descrever o sentimento de tamanha sensibilidade receptiva. Dona Hilda, e seu marido, Sr. Antônio (pseudônimos), moradores da comunidade Murumuru, são exemplos vivos dessa inspiração. Chamaremos pelos seus nomes fantasias em respeito e princípios éticos que envolveram a pesquisa.

Numa de nossas viagens às comunidades, ainda em 2019, quando perguntamos a alguns membros da comunidade, em Bom Jardim, se ali havia curandeiros. Mencionam que não havia, mas na comunidade vizinha Murumuru tinha uma senhora.

No dia seguinte, pegamos a estrada novamente, minha esposa, meu filho e eu. Choveu muito pela manhã, o inverno amazônico costuma ser muito rigoroso e generoso em volume de chuvas. Não é um caminho muito fácil. Cheia de curvas e declives, a forte chuva forma imensas e profundas poças de água que cobrem os veículos. As lacunas formadas ao longo do tempo são um sinal de abandono do caminho.

Estávamos perto de chegar à comunidade, quando vimos uma imagem que nos chamou a atenção. A escola Santa Helena está localizada entre as comunidades de Bom Jardim e Murumuru. Quando posteriormente procuramos informações na SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Santarém-PA, descobrimos que a escola atende do 1º ao 5º ano (série inicial, alfabetização) e só funciona no período da manhã. Como pode ser visto na imagem, uma construção simples. Não havia ninguém no local e os sinais de abandono são visíveis. Contudo, suspendemos qualquer julgamento referente a esta materialidade. Quanto à nossa objetividade, o nome da escola nos chamou a atenção.

Figura 3 - Escola Santa Helena



Fonte: coleção própria / 2019

Santa Romana, mãe do imperador romano Constantino, o Grande, ganhou o mais alto título de honra, "Augusta" por sua devoção cristã. Considerada uma das maiores mártires da Igreja Católica, tornou-se um símbolo de benevolência para com os pobres. Qualquer julgamento sobre a perspectiva que compõe os diferentes mundos é inadmissível e desnecessário: Santo e as raízes culturais negras dos remanescentes quilombolas. Entendemos que o nome da Santa atribuído à escola revela o carinho dos membros da comunidade como

resultado de um processo antinômico. As formas tendem a se encontrar e a colidir, expectativa natural e inerente à condição de construção do conhecimento.

Não nos detenhamos no contexto educativo da escola, na sua fundação ou no que é julgado. Seria desastroso se sucumbíssemos a uma série de elementos que, pela sua própria materialidade e função, se decompõem em múltiplas interpretações a ponto de a nossa visão ficar turva e perdermos de vista o que realmente representa a situação analisada. Então, com essa lógica, deixemos de lado os elementos que compõem esse labirinto anacrônico. É mais sugestivo pensá-lo como um elemento representativo e presente da estrutura simbólica destas comunidades e das suas implicações. Temos consciência de que todos os elementos (objetos) que compõem a ideia atual do nome Santa Helena e da escola possuem espacialidades e temporalidades diferentes. São ordens, elementos conectados (objetos) nos quais podemos observar um ponto de coesão no tecido histórico. Portanto, olhamos para a relação de junções (formas estruturadas) e não de objetos aleatórios. Por exemplo: a relação entre negros (escravizados) no município de Santarém (situação formada por objetos, elementos que foram escrutinados; para representar uma forma simbólica) e a forte presença da igreja católica (outra situação configurada como objeto que pertence individualmente a outra composição).

Portanto, é insignificante e sem sentido neste momento criticar o ponto de vista científico do fazer sociológico que se refere a métodos que há muito se preocupam em estabelecer a sociologia como uma ciência. Reiteramos que não se trata disso, mas do conforto que encontramos na visão de Geertz (1997) quando visualizamos e decidimos analisar a escola, “conclusões sobre expressão, poder, identidade ou justiça, sentimos, a cada passo, longe dos estilos de demonstração padrão. Usamos desvios, encontramos em ruas paralelas” (p.87). A afirmação nos leva a olhar para a escola de Santa Helena a partir de uma perspectiva simbólica. É o que as interpretações de Geertz transformam em conhecimento científico aquilo que consideramos como ponto de relações derivadas da cultura.

as implicações mais amplas destas interpretações; e um ciclo recorrente de termos - símbolos, significado, desenho, forma, texto, cultura [...] - cujo objetivo é sugerir que existe um sistema de persistência, que todas essas questões, com objetivos tão diversos, são inspiradas por uma visão estabelecida de como devemos proceder para construir uma descrição da estrutura imaginativa de uma sociedade. (Geertz, 1997, p.54).

A escola de Santa Helena constitui-se em uma rede de significados, a julgar pela nossa própria necessidade e capacidade de simbolizar. O dom que nos caracteriza como animal simbólico permite-nos interpretar, ler, realizar inferências sobre a imagem estática da escola.

Portanto, a visão simbólica fornecida repousa nas relações entre as formas, o que nos permite compreender que a relação entre o nome da escola e a comunidade é resultado de afetos construídos, seja por meio da violência simbólica ou da aceitação.

Neste momento, creiamos que a nossa intenção não passaria despercebida: mostrar a forte influência da Igreja Católica na formação das situações históricas e culturais, no que diz respeito ao sentimento religioso de comunidade. Contudo, seria muito comum e mesquinho dispersarmos nossos esforços apenas nesta objetividade. Não precisamos reiterar que estas comunidades têm uma pluralidade rica que já inspirou diferentes abordagens para se conformarem apenas a esta visão única.

Assim, sabemos que o sentimento religioso é inerente à natureza humana e se expressou de forma concreta e diferenciada em formas próprias que estão vinculadas às condições culturais das comunidades remanescentes quilombolas (*lócus* da pesquisa). Em relação a esses vínculos que constituem o contexto histórico e os seus atores, conforme explicado acima, é evidente que a Igreja Católica lançou os seus alicerces para que fossem desgastados facilmente com o tempo.

2.3.1 Retomando a Caminhada

Deixemos por um momento a análise dos elementos da viagem e voltemos à busca por Dona Hilda. Mesmo com o volume de chuvas na região, o calor foi indescritível. Chegamos à comunidade Murumuru por volta das 14h. Vimos algumas crianças jogando bola em um campo de terra. Perguntamos a eles e imediatamente apontaram a direção que deveríamos seguir. A comunidade Murumuru é pequena em termos estrutural e geográfico o que veio a facilitar.

Seguimos na direção indicada pelas crianças. Ficamos impressionados com a casa de Dona Hilda, feita de madeira, com algumas plantas medicinais cultivadas na frente (Reiteramos que Hilda é um pseudônimo). Pouco depois de me apresentar, aquela senhora com um sorriso cativante me convidou para entrar. Dona Hilda é uma senhora negra que completou 70 anos. Nascida no torno da comunidade, constituiu família com o Sr. Antônio. Dos seus 4 filhos, apenas 1 ainda reside na comunidade. Dona Hilda não concluiu os estudos, o trabalho no campo e as adversidades da vida não lhe facilitaram a continuidade dos estudos. A oferta de escolas e estudos na juventude da comunitária era na cidade, o que ampliava ainda mais as dificuldades como ela mesma narram: “- ou trabalhava ou estudava. O estudo era para poucos naquela época, hoje tem na comunidade, mas não tenho mais cérebro para estudar”, afirma o comunitário.

Não pude deixar de notar, ali mesmo sentado em um banco rústico de madeira na sala de Dona Hilda, antes de me render ao convite para tomar um café em sua cozinha, a foto de um velho negro com um cachimbo na boca. Na imagem, o negro tinha cabelos brancos e usava um cordão feito de sementes. Seu olhar fixo na porta da frente parecia esperar quem ousasse entrar. Em frente ao quadro, que tinha cerca de 50 cm de altura e 40 cm de largura, havia duas velas acesas. Mais tarde, descobriria que o negro da imagem era Preto Velho. Figura presente nas manifestações umbandistas. Essas entidades, os pretos velhos, são escritas no plural devido ao fato de existirem diversos registros de manifestações com nomes diferentes. Todos remetem à mesma figura de um idoso preto, velho e escravizado que desencarnou.

Já na cozinha, sentados, com uma sensação de liberdade como se já lá tivesse estado várias vezes, fomos tratados como se já nos conhecessem há muito tempo. Não quis fazer nenhuma análise do porquê da sensação de paz que pairava naquela cozinha. Minha esposa, que foi comigo naquele dia, também descreveu o mesmo sentimento.

Em meio a conversas informais sobre a comunidade, Dona Hilda estava prestes a terminar de preparar o café, o cheiro indescritível denunciava, quando começou a cantar:

Eu vi mamãe Oxum na cachoeira
Sentado à beira do rio
Colhendo lírio lirulê
Colhendo lírio lirulá
Recheio de lírio para barbear ou seu gongá
Colhendo lírio lirulê
Colhendo lírio lirulá
Colhendo lírio para barbeador o seu gongá...

O Ponto é bastante conhecido na Umbanda. Composição de José De Ribamar Coelho Santos e se refere a Mamãe Oxum, divindade mítica dona (rainha) dos rios e cachoeiras. É comum que os seguidores deste orixá, antes de se banharem nas águas, peçam autorização à Mamãe Oxum. Não poderíamos deixar de denotar a diferença entre Mamãe Oxum e Iemanjá e as classificações dessas divindades, bem como a diferença entre “entidade e divindade”. Essas e outras entidades, assim como Preto Velho, também singulariza o segmento: a relação do homem com a natureza.

Seu Antônio, marido de Dona Hilda, estava no campo. A benzedeira nos oferece um banquete: um café fresquinho com tapioca, mandioca e batata doce assada. Nossos olhos se encheram naquele momento, não sabia calcular tamanha gratidão. Retomei nossa conversa, ali mesmo na mesa. Perguntei a ela, o que o preto velho representava para ela?

- Tudo! É ele quem me protege e não me deixa faltar nada.

Naquele momento percebi que o carinho de Dona Hilda pela entidade estava além da proteção, traço comum que encontramos nas comunidades sobre os aspectos das estruturas míticas e religiosas, havia também um sentimento de gratidão pelas conquistas. Hilda é conhecida nas comunidades pelo seu poder de cura. Doenças comuns na comunidade, como ela, mencionam:

- Espinhela caída, dor de cabeça, mau olhado, barriga torcida, lentidão no corpo, feridas, curativos.[...].

As curas estão ligadas a receitas de ervas medicinais colhidas ali mesmo no quintal. Quanto aos aspectos científicos deste poder de cura, pode ser reafirmado por uma ciência da cultura. Os resultados se conformam em saberes passados de pai para filho e determinada herança cultural, no tempo e espaço, consolidam-se um fazer científico. Para mais, nota-se uma distinção entre aspectos da cura que envolvem a magia no processo, essa distinção entre os membros da comunidade se consolida entre aqueles que abençoam, e aqueles que apenas sabem administrar receitas (conhecimento do uso de plantas medicinais). Assim, segundo Lalande (1999), quem apareceu com o poder de produzir, fora dos ritos oficiais das próprias religiões nacionais, fenômenos que saíam do comum da natureza, como encantamentos, feitiçarias, invocações, divinizações, é chamado de mágico. Para Ries (2020) “nessa visão, a magia não está localizada no interior da religião, mas produz efeitos que não pertencem ao curso normal” (p. 335).

Não contrariamos ambas as posições, porém não trataremos o caso como magia, ou poder milagroso, mas como uma força que emana de uma certa consciência dotada de sabedoria. A fé da comunidade está também ligada aos santos e à Igreja Católica, como nos revela. O carinho religioso da benzedeira [curadora], nesse caso, manifesta-se na melhoria em relação ao outro. Os membros da comunidade, que buscam esse poder, também produzem significado simbólico na aceitação.

Ao olharmos para o contexto histórico sobre o tema, vimos essas matrizes (fragmentos) que resistem, a prática dos curandeiros/curandeiras passou por fortes transformações. Segundo Berkenbrock (2016), as religiões africanas no Brasil tornaram-se religiões afro-brasileiras. Para as gerações trazidas de África, as lacunas religiosas foram sentidas como dolorosas, pois ainda conheciam e participavam na prática da religião como um todo em África. Entendemos que a geração nascida no Brasil já não vivenciava essas totalidades africanas. Mitos e ritos foram interpretados de forma diferente, muitos foram apresentados de outras formas. As práticas curativas dos curandeiros, especificamente de Dona Hilda, apresentam vestígios de tradições africanas, afro-brasileiras (Umbanda) e xamânicas (técnica de cura ritual indígena com uso de

plantas medicinais e rituais). É o que Carneiro (1958) chama de sincretismo. O autor atribui isso a quatro momentos: a aproximação de religiões africanas que teriam características comuns, muitas vezes se fundindo. O que revela as diferentes tradições religiosas que chegaram ao Brasil. A segunda se refere ao sincretismo das tradições africanas com o cristianismo católico. Uma das violências simbólicas mais abrupta: “Como os santos católicos se ligaram aos Orixás”?

Koch-Weser (1976) defender que os calendários das festas dos santos católicos, no Brasil, foram ajustados à medida que os respectivos Orixás são identificados. Em consonância, Reis (1996) destaca que no calendário do século XVII e nas casas de candomblé do século XIX percebe-se uma convivência íntima de elementos africanos e cristãos. Porém, a intolerância sempre foi grande, e os negros, para cultuarem seus Orixás, acabavam relacionando-os aos santos da Igreja Católica.

A terceira está ligada à miscigenação entre índios e negros. Esse contato ocorreu por meio do sincretismo religioso, tanto nas religiões afro-brasileiras quanto nas religiões indígenas. É como afirma Berkenbrock (2016), “à medida que as tradições religiosas do Norte do Brasil mostram um exemplo típico da influência africana nas religiões indígenas” (p.115). Não diríamos que essa relação seria uma via de mão única, mas o resultado é conclusivo de que uma não anula a outra, simplesmente se choca e se funde, deixando os aspectos formativos de ambas as composições.

Vale ressaltar que o último sincretismo apontado por Carneiro está ligado às religiões afro-brasileiras e ao espiritismo. Praticamente todas as religiões afro-brasileiras têm hoje uma influência espiritualista, ora mais explícita, ora mais velada.

Encontramos fortes evidências de composições híbridas quando analisamos as formações comunitárias. Segundo relatos, boa parte dos comunitários, de ambas as comunidades, revela ter uma relação próxima ou distante com os indígenas, como já havíamos notado em relação à composição étnica.

A forma como Hilda realiza sua prática de cura mostra uma ligação com estruturas simbólicas indígenas. Além disso, a benzedeira mantém a prática e a tradição de comunicar-se com os espíritos, para receber conselhos e ensinamentos. Isso configura também a relação entre o espiritismo, o catolicismo, as religiões indígenas e as religiões afro-brasileiras (Preto Velho – Umbanda e Candomblé). As práticas são moldadas por rituais, com uso de velas, incensos, sementes, folhas, garrafadas (preparo de infusão de folhas ou raízes). O veículo utilizado é a oração. Por meio dela, Dona Hilda estabelece comunicação com os espíritos, com entidades — no caso, o Preto Velho — em busca de sabedoria para realizar sua prática de cura junto àqueles

que a procuram na comunidade. Entretanto, diante dessa experiência, retomamos uma questão fundamental: haveria espaço, no contexto escolar, para as experiências da benzedeira, sejam elas de natureza religiosa ou mesmo compreendidas em diálogo com outras formas de conhecimento?

Observa-se que, embora Dona Hilda seja frequentemente procurada por membros da comunidade em busca de sua prática de cura, sua atuação não está isenta de tensões. Ainda assim, no interior da própria comunidade, ela é, por vezes, estigmatizada e associada à figura de “bruxa” por alguns moradores, o que revela a coexistência de reconhecimento e rejeição em torno de sua prática. Tal ambivalência evidencia não apenas conflitos de ordem religiosa, mas também disputas simbólicas acerca do que pode ou não ser legitimado como saber, especialmente quando tais práticas se aproximam de universos historicamente marginalizados. Contudo, a resposta ao nosso ultimo questionamento não se consolidou naquela experiência, mas em outra no próprio espaço escolar.

2.3.1.1 Escola São Pedro: Projeto Orixás

Nossa presença nas comunidades, assim como nas escolas, já não era mais novidade. Em novembro de 2019, vivenciamos alguns projetos e atividades que, mesmo em pouco tempo, chamaram atenção. Em uma de nossas visitas, ainda muito cedo, já havíamos estabelecido contato com alguns moradores e tomado café na casa da senhora Ângela. Alguns alunos da pré-escola e de outras turmas de reforço estavam reunidos em frente à escola: alguns sentados na calçada, outros aproveitando um banco de madeira à sombra da mangueira.

Ao me dirigir a uma das salas, com o objetivo de aguardar um profissional (professor ou técnico) para dialogar sobre as dificuldades enfrentadas na escola, percebi algo diferente. Nas portas das salas de aula, assim como na cozinha e na secretaria, estavam expostos desenhos feitos pelos alunos. Esses trabalhos não estavam ali há cerca de um mês. Cada produção representava e fazia referência aos Orixás. Feitos em cartolina e pintados com lápis de cor, os desenhos, além do colorido característico associado a cada entidade, traziam também nomes e pequenas descrições desses seres míticos. Alguns já estavam rasgados, mas ainda era possível perceber o cuidado e o significado presentes em cada trabalho.

O projeto dos Orixás, conduzido pelo professor Erivete, remete à presença dessas entidades e à sua importância na formação da cultura afro-brasileira. Se antes já havíamos percebido as memórias coletivas como resultado das imbricações entre diferentes formas, essas ações — expressas no projeto — parecem materializar, no espaço escolar, fragmentos dessas

memórias. À primeira vista, essa leitura não se mostrava equivocada. Todo o contexto histórico de formação das comunidades, sobretudo quando consideramos a proximidade entre os quilombos, evidencia que as narrativas oriundas da cultura negra — somadas aos valores indígenas e europeus, já descritos anteriormente — remetem a um conjunto de valores que, de certo modo, expressam uma unidade de características entre as comunidades remanescentes de quilombos. No entanto, permanece a questão: em que medida essas memórias, tal como mobilizadas no projeto, de fato refletem a realidade vivida na comunidade de Bom Jardim?

De modo mais atento ao vivido, percebe-se que há uma proximidade entre as experiências observadas na casa de Dona Hilda — em suas práticas como benzedeira e devota do Preto Velho — e a presença dos Orixás no imaginário comunitário. Ainda que os Orixás não constituam uma representatividade total entre os moradores, e que muitos comunitários se orientem por outros símbolos e signos religiosos, é possível notar que ambos pertencem a um mesmo campo de experiências simbólicas. No entanto, diferenciam-se em sua constituição: enquanto os Orixás se afirmam como divindades vinculadas às raízes africanas, o Preto Velho se apresenta como resultado das imbricações entre distintas formas simbólicas, consolidando-se como uma entidade que emerge do processo histórico de sincretização vivido pela comunidade. Ainda assim, observa-se que fragmentos destas estruturas simbólicas (Orixás deuses africanos) atravessam o cotidiano de algumas famílias, ainda que de maneira sincretizada, diluídos em práticas e crenças que nem sempre são nomeadas diretamente.

Diante disso, colocava-se uma questão: até que ponto a ação proposta — pedir aos alunos que desenhasssem os Orixás — encontrava sua validade no próprio problema anteriormente identificado? No cotidiano escolar, essa iniciativa revelou-se atravessada por tensões, sobretudo no que diz respeito ao respeito às diferentes afiliações religiosas. Como relatou uma professora:

“ [...] muitos professores dificultaram o projeto por ser de outra religião. Foi muito criticado. Chegaram a dizer que era coisa do diabo”.

Figura 4 - Xangô



Fonte: coleção própria / 2019

Esse posicionamento permite compreender que a resistência de parte dos docentes não se dá de forma isolada, mas se insere em um campo mais amplo de disputas simbólicas. As diferentes formas religiosas, ao adentrarem o espaço escolar, tensionam uma certa ordem já estabelecida, ainda que não representem, necessariamente, uma ameaça estrutural. O que se observa é um deslocamento — ainda que momentâneo — nas formas de organizar e legitimar o conhecimento no interior da escola.

Por outro lado, entre os estudantes, a recepção do projeto foi distinta, como afirmou a professora: “ [...] houve adesão, curiosidade e envolvimento com as atividades propostas”. Nesse movimento, as representações dos Orixás (representações simbólicas africana) passaram a ocupar um espaço no processo educativo não como tentativa de reafirmação identitária isolada, mas como expressão de experiências vividas, marcadas por múltiplas imbricações. Trata-se, portanto, de formas que emergem de processos históricos de sincretização e que continuam a se atualizar no cotidiano da comunidade, ainda que sob tensões e reinterpretções constantes.

Ver a realidade, antes de tudo, passa por compreender que aquilo que a sustenta não está dado de forma imediata, mas se organiza em formas simbólicas que atravessam o tempo e o espaço, mantendo vivos certos valores que seguem orientando a vida nas comunidades.

No cotidiano, isso aparece de diferentes maneiras: nas práticas, nas ações e também nas propostas que chegam à escola. O trabalho com os Orixás, por exemplo, não surge isolado. Ele se insere nesse movimento mais amplo de atualização das memórias, funcionando como um dos modos pelos quais essas lembranças continuam circulando e ganhando forma. Entre os estudantes, essas figuras não são completamente estranhas. Em muitos momentos, é possível perceber aproximações com aquilo que já faz parte de suas experiências na comunidade, ainda que nem sempre nomeadas diretamente. São relações que aparecem de forma sutil, nas falas, nos gestos e nas maneiras de interpretar o que está sendo proposto.

No que diz respeito aos docentes, apenas a professora que desenvolveu as atividades com os alunos possibilitou, de fato, essa interação. Os demais, envolvidos com a rotina das aulas e também diante das dificuldades impostas pela distância entre a comunidade e a cidade — argumento recorrente entre eles —, não conseguiram se envolver naquele momento.

Os resultados observados, a partir das interações e acompanhamentos realizados — já descritos anteriormente —, passam, nesse segundo momento, a evidenciar as percepções de alguns alunos e da própria docente em relação aos Orixás e ao projeto, entendido como uma possibilidade pedagógica de ressignificação cultural.

Ao final do dia, no espaço escolar, ainda centrados nesse tema, registramos algumas falas que expressam as relações estabelecidas com os Orixás:

Estudante A: “[...] lá em casa não. Minha mãe e meu pai são católicos, mas a professora explicou pra gente que Xangô é um deus negro e muito poderoso [...] ele controla os raios e os trovões.”

Estudante B: “[...] minha mãe tem um quadro que está aqui na porta da sala dos professores. Eu nem sabia quem era, mas aqui na escola descobri que é ele quem cuida das matas.”

Estudante C: “[...] eu não sabia quem eram lá em casa. Meu pai e minha mãe dizem que isso é macumba. Eles não gostam [...]”

Estudante D: “[...] foi o professor que pediu pra desenhar. Alguns eu já tinha visto na casa de um colega, lá na outra comunidade. Mas aqui eu aprendi o significado das cores, o que cada um representa [...] aquele da porta é a deusa da vida e da morte, Nanã. Ela é muito poderosa, tipo Zeus.”

Estudante E: “[...] a professora ensinou que esses deuses fazem parte da nossa história. Eu gostei de aprender sobre eles. O que eu mais gostei foi aquele que se mistura com as plantas [Ossain] e esse outro que solta fogo pela boca [Xangô].”

Professora: “[...] nossos alunos passaram a conhecer, pelo menos, partes da sua ancestralidade. E esse é o nosso papel como educadores: valorizar as histórias deles. Muitos, como você viu, nem sabiam dessa força negra. Falam mais de super-heróis que não têm nada a ver com a realidade deles [...] mas não foi fácil. Muitos colegas foram contra, porque são evangélicos e dizem que isso é coisa do diabo.”

As falas dos estudantes revelam, em parte, um certo estranhamento diante das entidades míticas. Não necessariamente por desconhecimento, mas, muitas vezes, pelo receio de se identificar com essas referências e sofrer algum tipo de julgamento no espaço escolar. Trata-se

de um ambiente historicamente marcado pela centralidade das ciências da natureza, onde outros modos de conhecer tendem a ser silenciados.

Nesse contexto, não se evidenciaram, nos discursos dos alunos, conexões entre os Orixás e disciplinas como matemática, física, química ou biologia, limitando-se, em geral, ao campo da história. Isso não significa que tais relações sejam inviáveis — ao contrário, poderiam ser construídas a partir dos vínculos dos Orixás com elementos da natureza, como terra, fogo e plantas. No entanto, o que se observa é uma dissociação já naturalizada entre as ciências da natureza e as ciências da cultura no espaço escolar.

Além disso, as práticas religiosas associadas aos Orixás aparecem pouco nas falas, o que sugere a presença de uma força coercitiva que leva os estudantes a silenciarem suas experiências culturais e familiares para se adequarem ao ambiente escolar. Esse movimento reforça o afastamento entre o vivido na comunidade e o que é legitimado na escola.

Ainda assim, algumas falas indicam possibilidades de aproximação. A estudante B, por exemplo, reconhece a presença de Oxóssi em seu contexto familiar e estabelece uma relação, ainda que inicial, com o que é trabalhado na escola. Já o estudante E identifica em Ossaim uma correspondência direta com práticas de cura por meio de plantas — algo presente no cotidiano comunitário —, enquanto Xangô aparece mais como figura de admiração, sem uma conexão evidente com sua realidade imediata.

O discurso da professora é direto ao afirmar que muitos alunos desconheciam essa “força negra”, evidenciando a necessidade de valorização dessas referências no processo educativo. Contudo, persiste a resistência de outros profissionais, o que pode ser compreendido como expressão de um processo antinômico entre diferentes formas simbólicas que disputam legitimidade no espaço escolar.

Nesse sentido, como aponta Pierre Bourdieu (1989), a escola tende a legitimar determinados saberes em detrimento de outros, produzindo formas de invisibilização simbólica. Assim, o desafio que se coloca não é apenas inserir tais elementos no currículo, mas evitar que sejam reduzidos a formas folclorizadas ou descontextualizadas, esvaziando sua potência cultural e formativa.

3 CONSIDERAÇÕES

Imensurável. Essa é a palavra que descreveria com precisão a dissonância entre os espíritos que compõem os espaços: comunidade e escola. Não foi objetividade deste estudo nenhuma comparação ou análise pertinente dos conteúdos ministrados em escolas das

comunidades de remanescentes de quilombolas de Santarém - PA, mas inevitavelmente, os registros das estruturas mitológicas e religiosas que configuram a realidade em torno destas (este sim objeto de estudos), não perfazem com ferramentas pedagógicas validas no cotidiano escolar. É que o pássaro Taxã, a Sapa e as experiências religiosas, apesar de serem estruturas validas no processo de ensino-aprendizagem, por compor a realidade em torno das escolas, apenas ganham estes espaços por um sentido não científico. Uma forma folclorizada ou, às vezes, obtusa como aporte de qualquer processo nesses espaços. Por mais que em algumas estruturas há participação de alguns alunos, na composição das apresentações, ainda assim não são consolidadas no cotidiano dos espaços escolares como imperativo. Sobre isso, observa-se como aspectos das composições simbólicas de ambos espaços (escolar e comunitários) como produto derivado de uma construção histórica que se singularizam em estruturas não maleáveis, mas mutáveis. Diante disso, quando investimos nossos esforços na análise da educação quilombola, ficou mais do que evidente que não poderíamos concebê-la em nenhum aspecto que distanciasse as experiências que advêm das crianças (espaço comunitário) do espaço escolar. Nesse sentido, a educação quilombola não ignora esses valores, mas se constrói sobre eles. Portanto, os registros das experiencias míticas e religiosas tratados neste estudo, assim como o pertinente exame a cada parte que as conformam, são válidos e contribuem para estabelecer reflexões sobre o fazer educacional em comunidades tradicionais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. **Educação quilombola e os saberes do quimbolo na escola**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

BERKENBROCK, V. J. **A experiência dos orixás**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

BOAKARI, Francis. **Comunidades negras rurais no Piauí: mapeamento e caracterização sociocultural**. Teresina: EDUFPI, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CARVALHO, Carlos. Experiências religiosas e dimensão espacial. **Mercator**, São Paulo, 2018.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CASSIRER, Ernst. **Linguagem e mito**. México: Fondo de Cultura, 1972.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KOCH-WESER, M. R. **Yoruba religion: die Yoruba-Religion in Brasilien**. Bonn, 1976.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

MIRANDA, L. M. Quilombos e educação: identidades em disputa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 193–207, 2018.

REIS, J. Identidade e diversidade étnicas nas irmandades negras no tempo da escravidão. **Tempo**, São Paulo, v. 2, p. 7–33, 1996.

RICOEUR, Paul. **Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II**. Campinas: Papirus, 1990.

RIES, Julien. **Mito e rito: as constantes do sagrado**. Petrópolis: Vozes, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.