



**Facultad de Humanidades y Artes Universidad
Nacional de Rosario Escuela de Posgrado
Doctorado en educación**

CLÉIDISON DA SILVA SANTOS

**ANTINOMIAS CULTURALES: UN ANÁLISIS DE LAS
IMBRICACIONES ENTRE EL LENGUAJE, EL MITO, LA RELIGIÓN
Y LA CIENCIA EN ESCUELAS “QUILOMBOLAS” EN EL MUNICIPIO
DE SANTARÉM-PA**

ROSARIO

2021



**Facultad de Humanidades y Artes Universidad
Nacional de Rosario Escuela de Posgrado
Doctorado en educación**

**ANTINOMIAS CULTURALES: UN ANÁLISIS DE LAS
IMBRICACIONES ENTRE EL LENGUAJE, EL MITO, LA RELIGIÓN
Y LA CIENCIA EN ESCUELAS “QUILOMBOLAS” EN EL MUNICIPIO
DE SANTARÉM-PA.**

**Tesis presentada para optar por el título de Doctor en
Educación**

CLÉIDISON DA SILVA SANTOS

Director: Dr. Arlon Francisco Carvalho Martins

Co-director: Dra. Bárbara Méndez

ROSARIO

2021

Agradecimientos

El momento en que completamos una investigación es satisfactoria y exitosa, un trabajo duro que nos desfragmenta y nos vuelve a unir. Es en esta generalización de movimientos que nos insertamos, que nos damos cuenta de la importancia de los personajes que nos ayudan a pisar y recomponer nuestras estructuras en los momentos más abruptos que nos insertamos como investigador. Por eso, el espacio es solo la expresión honorable de quienes iluminan nuestros senderos en los momentos más oscuros.

Agradezco a mi esposa Alesandra Lopes Cardoso quien, en mis momentos de delirio, a mi lado, me tomó de la mano y me mostró el rostro de la razón.

Agradezco al prof. Dr. Arlon Francisco Carvalho Martins y al Dr. Barbará Méndez por crearme y guiarme en este viaje/ camino.

En particular, agradezco a mi amigo el Dr. Daniel Lesteime por su paciencia, humildad y humanidad; lo cual fue sumamente importante para nosotros consolidar este trabajo.

Agradezco a todos los profesores de UNR que me ayudaron directa e indirectamente a materializar esta idea (investigación).

*Este trabajo se lo dedico a mi hijo Emmanuel Kant
Pierrô Cardoso, a mi hija Thea Lee Cardoso, a mi
esposa Alesandra Cardoso y a todos los espíritus
que me guiaron.*

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo conocer cómo se establece el diálogo entre saberes (mito, lengua, religión y ciencia) en las comunidades *quilombolas Bom Jardim, Murumuru y Murumurutuba* de Santarém/PA, y los espacios escolares. Las *comunidades de remanescientes de quilombolas* están formadas por grupos sociales históricamente constituidos y representados por elementos económicos, culturales y sociales que implican relaciones de sociabilidad a través del proceso de externalización de hábitos y costumbres, los cuales son conformados y gobernados por formas simbólicas. Las formas son conjuntos de fantasmagorías (lenguaje, religión, ciencia y mito) que engendran las acciones y cosas que forman memorias e identidades colectivas. En este caso, hablar de *educación quilombola*, en primer lugar, es tomar conciencia de estas situaciones que estructuran las historias de vida en las comunidades y sus prácticas cotidianas como elementos de la educación: las luchas, los saberes y valores tradicionales son imperativos en la práctica educativa. Por otro lado, la visión *antropo-filosófica* de la práctica educativa en estas comunidades permitió inferir que las escuelas históricamente se construyen con estructuras ajenas a estos valores y que la relación entre espacios (comunidad y escuela) está mediada por conflictos. Para visualizar este proceso antinómico, se sugirió la etnografía como método. Los registros inherentes de observaciones y análisis en estos espacios (escuela y comunidad) se consolidaron con el entendimiento mediante el uso de formas simbólicas como instrumentos de lectura. La hermenéutica en profundidad y las entrevistas *semiestructuradas* nos permitieron comprender cómo estas coyunturas simbólicas interactúan en la composición de estos espacios. Esto reveló que este proceso es una trama, un entramado de significados que, a través de tensiones y engendramientos, conducen a posiciones, a veces jerárquicas (el lenguaje científico de la escuela), construyendo y destruyendo valores. Así, las experiencias vividas en los espacios escolares y en las comunidades dejan claro que se trata de un estudio de los procesos antinómicos y sus implicaciones para las actividades educativas en las comunidades de *remanescientes de quilombolas*. Son espiritualidades que no encuentran el camino de la conformación, salvo la fuerza aniquiladora de la "naturaleza científica" que tiende a transformar el espacio escolar y las comunidades en un verdadero "campo de batalla", donde la ciencia de la naturaleza se proclama, descalifica e ignora toda racionalidad del orden de los objetos de la ciencia de la cultura (valores que surgen de las comunidades). Esta disonancia en los espacios escolares contribuye a la ruptura de las memorias colectivas y, en consecuencia, de las identidades en las *comunidades quilombolas* de Santarém / PA.

Palabras clave: educación, *quilombola*, formas simbólicas, conflicto, identidad.

ABSTRACT

This study aims to understand how the dialogue between knowledge (myth, language, religion and science) is established in the Quilombola communities Bom Jardim, Murumuru and Murumurutuba in Santarém PA, and school spaces. Quilombola remnant communities are formed by social groups historically constituted and represented by economic, cultural and social elements that imply sociability relations through the process of externalization of habits and customs, which are shaped and led by symbolic forms. Forms are sets of phantasmagorias (language, religion, science and myth) that engender the actions and things that form collective memories and identities. In this case, talking about quilombola education, first, is to become aware of these situations that structure the stories of life in communities and their daily practices as elements of education: struggles, traditional knowledge and values are imperative in educational practice. On the other hand, the anthropo-philosophical vision of educational practice in these communities made it possible to infer that schools are historically built by structures that are alien to these values and that the relationship between spaces (community and school) is mediated by conflicts. To visualize this antinomic process, ethnography was suggested as a method. The inherent registers of observations and analysis in these spaces (school and community) were consolidated as understanding through the use of symbolic forms as reading instruments. In-depth hermeneutics and semi-structured interviews allowed us to understand how these symbolic junctures interact in the composition of these spaces. This revealed that this process is a plot, a network of meanings that, through tensions and engendering, lead to positions, sometimes hierarchical (scientific language of the school), which builds and deprives values. Thus, the experiences lived in school spaces and in communities clearly make it clear that this is a study of antinomic processes and their implications for educational activities in communities of quilombola remnants. These are spiritualities that do not find the path to conformation, except for the annihilating force of the "scientific nature" that tends to transform the school space and communities into a true "battleground", where the science of nature proclaims itself, disqualifies and ignores all rationality of the order of the objects of the science of culture (values arising from the communities) This dissonance in school spaces contributes to the rupture of collective memories and, consequently, of identities in the *quilombola* communities of Santarém/PA.

Keywords: Education, Quilombola, Symbolic forms, Conflict, Identity.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo conhecer como se estabelece o diálogo entre saberes (mito, linguagem, religião e ciência), nas comunidades quilombolas Bom Jardim, Murumuru e Murumurutuba de Santarém PA, e os espaços escolares. As comunidades de remanescentes de quilombolas são formadas por grupos sociais historicamente constituídos e representados por elementos econômicos, culturais e sociais que implicam nas relações de sociabilidade por meio do processo de externalização de hábitos e costumes, os quais são conformados e conduzidos por formas simbólicas. As formas são conjuntas de fantasmagorias (linguagem, religião, ciência e mito) que engendram as ações e as coisas que formam as memórias coletivas e as identidades. Nesse caso, falar de educação quilombola, primeiramente, é tomar consciência destas conjunturas que estruturam as histórias de vida nas comunidades e suas práticas cotidianas como elementos da educação: as lutas, os saberes tradicionais e os valores são imperativos no fazer educacional. Por outro lado, a visão antropológico-filosófica *do fazer educacional nessas comunidades possibilitou inferir que as escolas são construídas historicamente por estruturas alheias a esses valores e que a relação entre os espaços (comunitários e escolares) é mediada por conflitos*. Para visualizar esse processo antinômico, foi aventada como método a etnografia. Os registros inerentes das observações e das análises, nestes espaços (escolares e comunitários) foram consolidados como compreensão pela utilização das formas simbólicas como instrumentos de leitura. A hermenêutica de profundidade e as entrevistas semiestruturadas permitiram compreender como estas conjunturas simbólicas interagem na composição destes espaços. Isso revelou que esse processo é uma trama, uma rede de significados que por tensões e engendramentos escabecem posições, às vezes hierarquizadas (linguagem científica da escola), constrói e destitui valores. Assim, as experiências vividas nos espaços escolares e nas comunidades conseguem explicitar claramente que este é um estudo dos processos antinômicos e suas implicações no fazer educacional nas comunidades de remanescentes de quilombolas. São espiritualidades que não encontram o caminho da conformação, salvo a força aniquiladora da “natureza científica” que tende a transformar o espaço escolar e as comunidades em verdadeiro “campo de batalha”, onde a ciência da natureza se autoproclama, desqualifica e ignora toda racionalidade da ordem dos objetos da ciência da cultura (valores advindos das comunidades). Essa dissonância nos espaços escolares contribui para a ruptura das memórias coletivas e, conseqüentemente, das identidades nas comunidades quilombolas de Santarém/PA.

Palavras chave: Educação, Quilombo, Formas simbólicas, Conflito, Identidade.

TABLAS

Tabla 1 - Cuadro general de la población brasileña desde 1872.	41
Tabla 2- Población urbana de Belém (grão Pará) 1822 *	52
tabla 3- Población esclava de la provincia de Grão Pará, 1849.	54
Tabla 4 - Población libre y esclava de la provincia de grão Pará.	57
Tabla 5 - Población esclavizada de Santarém desde 1848 hasta 1872, en vísperas de la abolición.	61
Tabla 6 - Comarca de Santarém: registro de esclavos fugitivos declarado en notarías oficiales entre 1872-1878.	81
Tabla 7 - Población esclava de Grão Pará desde 1872 por sexo y nivel educativo.	93
Tabla 8 - Registro de esclavos de Santarém por nivel de educación de 1872.	96
Tabla 9 - Plantas medicinales utilizadas por personas de las comunidades de los quilombolas restantes: Murumuru, Murumurutuba y Bom Jardim.	192
Tabla 10 - Nombres de los herederos de Bom Jardim.	234

ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1- Provincia de Grão Pará 1821 a 1889.</i>	49
<i>Ilustración 2- Belém Capital de Grão Pará en la segunda mitad del siglo xix.</i>	50
<i>Ilustración 3- Clasificados del periódico Treze de maio 1845.</i>	56
<i>Ilustración 4 - Las característica del negros esclavizados francisco.</i>	70
<i>Ilustración 5- João Felipe: esclavo negro fugitivo</i>	72
<i>Ilustración 6 - Marcos el criollo de Maranhão.</i>	76
<i>Ilustración 7 - El perdón</i>	77
<i>Ilustración 8 - Martinho: el negro “fulo” de manos y pies grandes.</i>	78
<i>Ilustración 9 - Anuncio de jabón Vizella de 1920.</i>	100
<i>Ilustración 10 – Constitución Federal de 1988.</i>	110
<i>Ilustración 11 - Pautas de educación quilombola.</i>	111
<i>Ilustración 12 – Campo de soja a 50 metros de la entrada de la comunidad de Bom Jardim.</i>	120
<i>Ilustración 13 - Manifestaciones de las formas en los quilombos</i>	165
<i>Ilustración 14 - Detención por ejercicio ilegal del arte de curar</i>	182
<i>Ilustración 15 - Semillas de cumarú.</i>	193
<i>Ilustración 16 - Aceite de andiroba.</i>	195
<i>Ilustración 17 - Memoria colectiva en el quilombos.</i>	204
<i>Ilustración 18 - Granjero quilombola.</i>	208

<i>Ilustración 19 - Família quilombola</i>	209
<i>Ilustración 20 - Estudiantes no quilombolas</i>	218
<i>Ilustración 21 - Estudiante quilombola de alagoinhas.</i>	219
<i>Ilustración 22 - Mapa de la comunidad quilombolas de Santarém PA.</i>	228
<i>Ilustración 23 - Parte interna del galpón de la comunidad de Bom Jardim ordenada para el festival.</i>	230
<i>Ilustración 24 - Parte externa del galpón de la comunidad de Bom Jardim ordenada para el festival.</i>	230
<i>Ilustración 25- Grupo de danza regional</i>	231
<i>Ilustración 26 - Campo de fútbol comunitario</i>	232
<i>Ilustración 27- Casas de madera y tierra apisonada</i>	232
<i>Ilustración 28 – El arte de hacer harina</i>	233
<i>Ilustración 29 - Parte externa de la escuela são pedro</i>	234
<i>Ilustración 30 - Patio de la escuela: mural de leyendas</i>	235
<i>Ilustración 31 - Comunidade Murumu</i>	237
<i>Ilustración 32 - Campo de futbol.</i>	238
<i>Ilustración 33 - El arte de pescar</i>	238
<i>Ilustración 34 – Murumuruzeiros.</i>	239
<i>Ilustración 35 - Grupo de baile: “as pretinhas”</i>	240
<i>Ilustración 36 - Grupo de baile de la comunidad: carimbó</i>	241
<i>Ilustración 37 - Escuela nossa sra da guia - afroamazonida</i>	242

<i>Ilustración 38 - Proyecto de mediación comunitaria, biblioteca vagalume – Murumuru....</i>	<i>242</i>
<i>Ilustración 39 - Campo de fútbol Murumurutuba.....</i>	<i>244</i>
<i>Ilustración 40 - Residentes descansando bajo la sombra de una manguera.</i>	<i>245</i>
<i>Ilustración 41 - Casa de barro y cubierta de paja en la comunidad de Murumutuba.....</i>	<i>245</i>
<i>Ilustración 42 - Presentación de un baile de “carimbó” en el galpón comunitario de Murumurutuba.</i>	<i>247</i>
<i>Ilustración 43 - Reina de açai de Murumurutuba.....</i>	<i>247</i>
<i>Ilustración 44 - Vista aérea de la escuela são sebastião, comunidad murumurutuba.</i>	<i>249</i>
<i>Ilustración 45- Ritual de Pájaro Taxã</i>	<i>254</i>
<i>Ilustración 46 - Cuvão, un lugar encantado y la casa de Sapa.</i>	<i>258</i>
<i>Ilustración 47 - camino a murumuru en el invierno amazónico.</i>	<i>264</i>
<i>Ilustración 48 - Escuela Santa Helena.....</i>	<i>265</i>
<i>Ilustración 49 – Preto Velho: casa del padre Joaquim / doña Hilda</i>	<i>269</i>
<i>Ilustración 50 - Dimensiones simbólicas de las prácticas y rituales curativos de doña hil..</i>	<i>274</i>
<i>Ilustración 51 - Xangô.....</i>	<i>308</i>
<i>Ilustración 52 - Nanã</i>	<i>310</i>
<i>Ilustración 53 - Oración de nanã.....</i>	<i>312</i>
<i>Ilustración 54 - Omulu</i>	<i>313</i>
<i>Ilustración 55 - Ossain.....</i>	<i>315</i>
<i>Ilustración 56 - Oxòssi.....</i>	<i>317</i>

<i>Ilustración 57 - Proyecto: rostros de sabiduría.....</i>	<i>326</i>
<i>Ilustración 58 - Espacio: historias y memorias</i>	<i>331</i>
<i>Ilustración 59 - Rueda de capoeira.....</i>	<i>332</i>
<i>Ilustración 60 - Usando la etnomatemática.....</i>	<i>336</i>
<i>Ilustración 61 - Clase de matemáticas: gráfica de producción de açaí.</i>	<i>337</i>

LISTA DE ACRÓNIMOS

APEP	Departamento de Policía de la Provincia Correspondencia del Comando Militar del Bajo Amazonas
ARQBOMJA	Asociación de <i>Remanescentes de Quilombolas</i> de Bom Jardim
ARQMU	Asociación de <i>Resmenscentes de Quilombolas</i> de Murumuru
ARQMUS	Asociación de <i>Remanescentes Quilombolas</i> de Murumurutuba
CCI	Centro de Información Comunitaria
CCP	Centro Comunitario de Producción
CF	Constitución Federal
CNE/CP	Consejo (Junta) Nacional de Educación
CNE/CEB	Consejo (Junta) Nacional de Educación / Cámara de Educación Básica
CDB	Convenio sobre la Diversidad Biológica
DGE	Dirección General de Estadística
FOQS	Federación de Organizaciones <i>Quilombolas</i> de Santarém
FUNASA	Fundación Nacional de Salud
FUNDEB	Fondo para el Desarrollo de la Educación Básica y Valorización de los Profesionales de la Educación
IBGE	Instituto Brasileño de Geografía y Estadística.
INCRA	Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria

LDBEN	Ley de Lineamientos Nacionales de Educación Básica
LDB	Ley Directrices Básica
PRONERA	Política de Educación Rural y el Programa Nacional de Educación sobre Reforma Agraria
PROEJA	Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos
RTID	Informe (<i>Relatório</i>) Técnico de Identificación y Delimitación.
SEMED	Secretaría Municipal de Educación
UFOPA	Universidad Federal do Oeste do Pará

El hombre es un animal simbólico.

Cassirer . E.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	23
1.0 DELINEACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	26
1.1 Objetivos.....	27
1.1.1 objetivo general.....	27
1.1.2 objetivos específicos.....	27
1.2 Fundamentación.....	27
1.3 Estado de la cuestión.....	27
1.4 Hipótesis.....	29
1.5 Etapas y metodología de trabajo.....	30
1.6 Aportes de la tesis.....	32
1.7 Organización.....	32

TOMO I

ESCLAVITUD Y CULTURA AFROBRAZILEÑA: DEFINICIÓN, TEMAS Y PROBLEMA QUE SUSCRIBE A LA EDUCACIÓN DE *REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS.*

PRÓLOGO	37
CAPÍTULO I.....	39
1.0 DEMOGRAFÍA DE NEGROS EN BRASIL IMPERIAL: CENSO DE 1872 Y ELEMENTOS OBLIGATORIOS PARA COMPRENDER LA FORMACIÓN DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS.	39
1.1 Texto y contexto.....	40

1.2 La presencia de negros esclavizados en la provincia de Grão Pará.....	47
1.2.1 La presencia de negros en la región de Santarém.....	58
1.2.1.1 Atajos de <i>quilombolas</i>	62
CAPÍTULO II	65
2.0 QUILOMBOS DO GRÃO PARÁ: ENTRE ESCAPES Y CASTIGOS, EL SUEÑO DE LA LIBERTAD.....	65
2.1 Rebeldía negra: Fe, fugas y castigos como supuesto educativo.....	67
➤ Fe y esclavitud.....	73
➤ Sanciones y delitos.....	75
2.2 Negros y mestizos insubordinados: memoria de los <i>mocambos</i> de Santarém /PA....	79
CAPITULO III.....	85
3.0 BASTARDOS DE LA PATRIA: GARANTÍAS Y DERECHOS A LA EDUCACIÓN PARA NEGROS EN EL BRASIL.....	85
3.1 Grão Pará: La escuela aún no era el lugar para los negros.....	92
3.1.1 ¡Mi pluma era una azada! El reflejo del proceso de esclavitud en la educación en las comunidades de remanescientes de quilombolas en Santarém / PA.....	95
3.2 Armonía racial y <i>pseudopedagogía</i> después de la abolición.....	98
CAPÍTULO IV	106
4.0 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN DE LOS <i>REMANESCENTES QUILOMBOLAS</i> Y LOS ASPECTOS SIMBÓLICOS.....	106
4.1 Constitución Federal de 1988: Principios, Garantías y Protección de la Memoria.....	108
4.2 Bases y directrices nacionales de educación.....	110

4.2.1 La educación escolar <i>quilombola</i> : la realidad y desafíos previsto en la resolución n° 08/2012.....	113
4.2.1.1 La organización de la educación escolar <i>quilombola</i> y las peculiaridades de las comunidades.....	117
4.2.1.2 Comunidades <i>quilombolas</i> : educación y territorio.....	118

TOMO II

LAS CIENCIAS DE LA CULTURA: LAS FORMAS SIMBÓLICAS COMO *APORTE* EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS ESCUELAS DE *REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS* EN SANTARÉM/PA.

PRÓLOGO	125
CAPÍTULO I.....	129
1.0 EL OBJETO DE LAS CIENCIAS CULTURALES Y CIENCIAS DE LA NATURALEZA: UNA ABISMO ENTRE ESCUELAS Y COMUNIDADES DE <i>REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS</i>.....	129
CAPITULO II	140
2.0 EL CONCEPTO NATURALES Y CONCEPTO CULTURALES: LA REPRESENTACIÓN DE LAS COSAS EN LOS QUILOMBOS.....	140
CAPITULO III.....	146
3.0 EL LENGUAJE Y LAS COSAS EN LAS COMUNIDADES DE <i>REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS</i>.	146
➤ Escuelas y enseñanza de idiomas.....	148
➤ Alusiones anacrónicas y turbidez en la investigación.....	149
➤ Toponimia y antroponimia: texto y contexto <i>quilombola</i>	150
➤ Rastros de un pidgin.....	153
➤ La fuerza coercitiva del lenguaje en las escuelas.....	154

CAPITULO IV	157
4.0 OBSERVACIÓN, ANÁLISIS Y COMPRENSIÓN DE LAS COSAS EN LAS COMUNIDADES.....	157
➤ <i>[En locus]</i> conflictos.....	163
➤ La seducción de las formas y la fragilidad de las memorias.....	166
➤ De las acciones.....	168
➤ Las cosas y los fenómenos.....	170
CAPITULO V.....	174
5.0 DE LA MUERTE DE LAS COSAS A LOS DELIRIOS DE IDENTIDADES: SUPUESTOS ESTRUCTURALES PARA LA LECTURA DE LAS COMUNIDADES...174	
5.1 Memoria y transmisión	177
5.2 Sincretismo o folclorización? Consecuencias religiosas y teológicas de la catolización forzada de identidades.....	179
CAPITULO VI.....	185
6.0 LA NATURALEZA CIENTÍFICA DE LAS ARTES DE LOS CURANDEROS: ELEMENTOS ESENCIAL PARA EL CURRÍCULO ESCOLAR.	185
➤ Entre controversias.....	194
➤ Reanudando la idea.....	195
➤ La marginación de la práctica de la curación en el espacio escolar.....	196
CAPITULO VII	200
7.0 MEMORIA COLECTIVA Y VALIDEZ CIENTÍFICA.....	200
CAPITULO VIII.....	206

8.0 IDENTIDAD Y REPRESENTATIVIDAD: SUPUESTOS DE UNA MEMORIA ENTRE *QUILOMBOS*.....206

- En busca de una memoria colectiva entre comunidades.....206
- La relación de la comunidad con la tierra y los atributos científicos de la memoria.....212

CAPITULO IX.....215

9.0 ESPACIO ESCOLAR: UNA ARENA DE CONFLICTO.....215

- En busca de una memoria colectiva en los espacios escolares.....217

TOMO III

ANTINOMÍAS CULTURALES: UN PUNTO DE INTERSECCIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO DE LOS *REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS DE BOM JARDIM, MURUMURU Y MUMURUTUBA Y LAS ESCUELAS.*

PRÓLOGO.....226

CAPÍTULO I.....228

1.0 CONOCIENDO LAS COMUNIDADES DE REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS DE SANTARÉM - PA.....228

1.1 *Bom Jardim*.....229

1.1.1 Herederos de Bom Jardim.233

1.1.2 La escuela de São Pedro.....234

1.2 Murumuru.....236

1.2.1 Celebraciones.....239

1.2.2 Escuela afroamazónica.....	241
1.3 Murumurutuba.....	243
1.3.1 Festival de <i>Açaí</i>	246
1.3.2 Escuela São Sebastião.....	248
CAPITULO II.....	251
2.0 LAS EXPERIENCIAS MÍTICAS Y RELIGIOSAS: MÁS ALLÁ DE LOS MUROS ESCOLARES.	251
2.1 Las estructuras simbólicas del <i>Pássaro Taxã</i>.....	254
2.2 La <i>Sapa</i> (rana) de Bom Jardim y el proceso de licuefacción de valores simbólicos.....	256
2.3 Un café, una conversación y una historia.....	260
2.4 Otra visita, otro café: de camino a la hija de <i>Preto Velho</i>.....	263
➤ Reanudando la caminata.....	268
2.4.1 Las bendiciones de <i>Pai Joaquim</i>	275
2.5 El baile con el <i>Boto</i>.....	279
CAPITULO III.....	283
3.0 LOS PROBLEMAS DE LA INVISIBILIDAD DEL CONOCIMIENTO COMUNITARIO EN EL ESPACIO ESCOLAR.....	283
3.1 Extrañeza.....	284
3.1.1 El delirio de identidades.....	286
3.2 Escuelas y comunidades: huecos y el mecanismo de resistencia.....	289

3.2.1 Falta de materiales y libros didácticos.....	291
3.2.1.1 La blancura de los libros didácticos.....	292
3.2.2 Distancia entre escuelas y comunidades.....	294
3.2.2.1 La disonancia entre currículo, prácticas y realidad.....	297
CAPÍTULO IV	303
4.0 LAS VOCES Y PRÁCTICAS DOCENTES: ENTRE IDEAL Y REAL.....	303
4.1 Redimensionamiento del saber y do hacer docente.....	303
4.1.1 Escuela San Pedro: Proyecto <i>Orixás</i>	306
4.1.1.1 Exacerbando las interacciones.....	319
➤ Reconsideraciones.....	320
4.1.2 Muro de la sabiduría: un punto de intersección entre la escuela y la comunidad.....	325
4.1.3 La contribución de la arqueología a la permeabilidad del espacio escolar.....	331
4.1.4 Pensar y hacer: escuela de São Sebastião.....	333
CAPITULO V.....	338
5.0 ENSEÑANZA A DISTANCIA Y CONFLICTOS ENTRE VALORES SIMBÓLICOS.	338
CONSIDERACIONES FINALES	342
EPILOGO.....	342
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	351

PRESENTACIÓN

Las comunidades *remanescentes de quilombolas* son representaciones sociales construidas históricamente que podemos definir como un conjunto de expresiones impresas de las formas simbólicas de un pueblo dado. Esta definición se ha consolidado durante todo el curso de nuestra investigación, en las comunidades en Santarém/PA, 2019 – 2021. Paralelo y resonante a esta (definición), otra premisa fue tomando conciencia de nosotros gradualmente; y así, revelar la naturaleza de la educación en las escuelas de estas comunidades (*Murumuru, Bom Jardim y Murumurutuba*): Mirar la educación *quilombola* desde la perspectiva de las formas simbólicas, sobre todo, se libera de las estructuras momificadas que dictan el ritmo de las actividades educativas en las escuelas. Por lo tanto, no teníamos dudas de que esta sería la dirección que tomaríamos, conocer las fuerzas que gobiernan los espacios comunitarios y escolares. Pero, ¿qué podemos entender de estas formas simbólicas? De hecho, esta fue la primera pregunta que hicimos antes de plantear cualquier hipótesis. Cassirer (1972) nos enseña que "las formas simbólicas son caminos que conducen a una visión objetiva de las cosas y la vida humana" (pág.227). Esto nos muestra que somos incapaces de ver o conocer nada en el mundo que no sea a través de formas simbólicas (religión, mitos, artes, lenguaje y ciencia). Así se construyen sentidos y significados; de hecho, según esta lógica, el hombre es quien compone el mundo y no al revés. Las formas simbólicas para Cassirer pueden entenderse como la energía del espíritu, en la que un contenido espiritual de significado está vinculado a un signo sensible concreto atribuido internamente. De tal manera, toda relación entre el hombre y la realidad no es como un acto inmediato, irreflexivo, como una reacción orgánica o inherente a su esencia, sino que mediada por formas simbólicas, es conocimiento pensado, vivido, explicado y funcional. Estas formas no pueden interpretarse como un obstáculo, sino como una condición

que posibilita la relación entre el hombre y el mundo, tanto en el aspecto espiritual del sentido, como en el sensitivo, es decir, en el aspecto material vivido.

De esta forma, al acercarnos a las comunidades y sus respectivas escuelas, intensificamos la certeza de que estos espacios estaban regidos por estas espiritualidades que determinaban y orientaban las cosas y las acciones. Entonces, en segundo lugar, nos preguntamos: ¿serían estas espiritualidades, formas simbólicas (religión, mito, arte, ciencia y lenguaje) los instrumentos que necesitamos para conocer la relación entre escuelas y comunidades?

Todos nuestros esfuerzos se centraron en conocer / comprender la relación entre estas dos espacialidades. De hecho, cuanto más nos acercábamos a los *remanescente de los quilombolas en Murumuru, Murumurutuba y Bom Jardim* (comunidades elegidas por proximidad geográfica entre sí, lo que denota una relación más intensa entre quilombos), más evidentes eran las situaciones simbólicas y sus impresiones. Las narrativas, acciones y expresión de la vida cotidiana en las comunidades nos presentan impresiones, registros vivientes inherentes a las memorias colectivas (históricamente construidas). Ricos en detalles, estos recuerdos (memorias) exteriorizan expresiones colectivas que se conglomeran en una representación, una identidad.

En el mismo sentido, Andrade (2018) revela que la relación entre escuela y comunidad no tiene un problema específico, sino varios problemas que justifican la necesidad de comprender cómo se viven las experiencias en estos espacios. Boakari (2005) nos advierte que existe una demanda social de investigar las escuelas en las comunidades de *remanescentes de quilombolas*, para saber cómo están funcionando. Silva (2020) refleja esto como una mirada cuidadosa a estas escuelas y descubrir cómo están satisfaciendo las necesidades de las comunidades, en los aspectos de enseñanza, contenido y práctica pedagógica. El investigador observa en qué medida estas instancias contribuyen a la formación crítica y consciente de

identidades. Por otro lado, tesis como las de Freire (1998) y Bourdieu (1989), señalan a la escuela como un espacio coercitivo, ya sea construido por una "*pedagogía opresiva*" o por una "*violencia simbólica*", la escuela siempre está lista para desfragmentar cualquier fuerza de expresión que no forme parte de su estructura. En el transcurso de nuestro estudio, reunimos elementos suficientes para mostrar que el espacio escolar, además de coercitivo, es regido por estructuras (memorias) que a su vez son conjeturas (disposición de formas simbólicas) como religión, mito, lenguaje y ciencias. Estos son sin lugar a dudas los responsables de todo el proceso antinómico. Hay diferentes valores que imperativamente ejercen sus fuerzas. En este sentido, basta recordar que la escuela se construye históricamente mediante estructuras, específicamente un lenguaje científico, ajeno a los valores de estas comunidades, como hemos señalado con fuerza a lo largo de nuestro discurso. Esta afirmación fue fácilmente probada: al mirar el contexto histórico de la práctica educativa, así como la fuerza violenta que siempre empujó a los negros fuera de este espacio (escuela), para ver el verdadero rostro de la fantasmagoría que la rige y sus intenciones, la disonancia entre escuelas y comunidades se hizo más clara. Además, no tendríamos que ir tan lejos, basta con mirar los métodos y contenidos curriculares que históricamente conforman el modelo educativo en Brasil, que dejan ver fácilmente las coyunturas simbólicas que lo conforman (verdades completamente disonantes).

Éste se nos presentó como uno de los varios problemas que surgen de un proceso antinómico. La escuela, en estas comunidades, debe seguir las regulaciones, leyes que regulan la educación *quilombola*. En general, están orientados a desarrollar y preservar memorias e identidades como veremos en el alcance de la investigación, pero esto resultó ser un principio antagónico. En este caso, Silva (2020) todavía a su vez aclara que debemos analizar la relación entre las recomendaciones contenidas en la legislación que trata sobre la educación *quilombola*, así como la contribución de este modelo educativo al fortalecimiento de la identidad histórica de la población remanescientes *de quilombolas*. No cabe duda de que las leyes y lineamientos

de la educación *quilombola* (Ley 10.639 / 03 y Resolución nº 8 de noviembre de 2012) vienen a satisfacer los anhelos de los *remanescentes* y, por qué no, a reparar las brechas, heridas abiertas, fruto de años de desintegración de la Cultura afro-brasileña en el espacio escolar. Sin embargo, no podíamos dejar de cuestionarnos: ¿podría la escuela liberarse de sus estructuras construidas por un lenguaje científico y promover aperturas a una ciencia de la cultura? ¿Cómo?

Cardoso (2002) observa que recién en la década de los 70, los quilombos fueron nuevamente estudiados como símbolos de resistencia. Andrade (2018) denota que esto ocurrió en gran parte como reacción al neocolonialismo cultural, a través de la reafirmación de la herencia africana y la búsqueda de un modelo brasileño capaz de reforzar la identificación étnica y cultural. Bueno, si las escuelas de las comunidades *quilombolas*, ahora, están orientadas a ser parte de esta reestructuración cultural; para dar respuesta a las preguntas planteadas anteriormente, primero debemos reconocer que estos espacios creados por formas simbólicas están vivos y los cambios inherentes obligan a estos (espacios escolares) a mantener una apertura a nuevas situaciones (permanecer permeables). Sin embargo, las vivencias que tuvimos a lo largo de la investigación nos revelaron que, de forma devastadora las coyunturas simbólicas que las componen (espacios escolares), están siempre dispuestas a llevarse las impresiones de las comunidades, pero se niegan notablemente a habitarlas.

1.0 DELINEACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Teníamos que vivir, de forma prioritaria, ambos espacios antes de sacar conclusiones apresuradas. La observación, organización y análisis de los elementos (estampados) de estos espacios (escuela y comunidad) nos permitirán visualizar las fronteras que hacen que esta relación sea única en la práctica educativa. Para ello, nos orientamos de la siguiente manera:

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo general.

Conocer cómo se establece el diálogo entre saberes (mito, lengua, religión y ciencia) en las comunidades “*quilombolas*” *Bom Jardim, Murumuru y Murumurutuba* de Santarém/ PA con los espacios escolares.

1.1.2 Objetivos específicos.

- ✓ Describir la fuerte presencia de los negros en la construcción del contexto cultural del país, el estado y la ciudad.
- ✓ Analizar el contexto histórico formativo de las comunidades.
- ✓ Describir la relación entre el conocimiento de cada comunidad y el currículo escolar.
- ✓ Analizar el redimensionamiento del conocimiento proveniente de la comunidad y las prácticas docentes en las escuelas.
- ✓ Identificar elementos de antinomias culturales entre la escuela y la comunidad.

1.2 Fundamentación.

El tema en cuestión surgió con la ansiedad que nos brindó el cuestionamiento: ¿cómo se relaciona el conocimiento de los *remanescentes de quilombolas* con el conocimiento difundido en los espacios escolares? Por lo tanto, no lo poderíamos enunciar de otra manera: necesitamos saber cómo se establece esta relación entre escuelas y comunidades. Para eso, elegimos las teorías de las *Formas Simbólicas* (religión, mito, lenguaje y ciencia) de Cassirer como instrumento para visualizar las acciones y cosas en ambos espacios: comunidad y escuela.

1.3 Estado de la cuestión.

Los *quilombos* representan una forma de organización social, históricamente permeado por elementos (símbolos y signos) que se consolidaron en resistencia contra un sistema. Esta

definición implica, ante todo, que es necesario reconocer que existe una dimensión común identitaria construida en el contexto de los quilombos: los estigmas de un pasado presente (proceso esclavista). Así, pensar en educación *quilombola* implica, por lo tanto, entender las relaciones existentes en el día a día de las personas, la relación entre hombres, mujeres, niños, adolescentes, jóvenes y ancianos y la relación de ellos con la tierra, con lo sagrado, con la cultura y con las diversas formas de organización.

El trabajo de Miranda (2018), "*Quilombos e Educação: identidades em disputa*", nos revela la adopción de una concepción de identidad *quilombola* construida en medio de lógicas de funcionamiento del racismo y los dilemas de la pertenencia a un determinado territorio material y simbólico inserto en disputas económicas. La investigadora constató que en la educación escolar *quilombola*, la tendencia predominante es la confrontación entre la educación *quilombola* y aquella que ocurre en la escuela que, en el formato actual, obstaculiza o colabora muy poco en la construcción de una identidad afro descendiente.

El trabajo de Furtado, M.B., Sucupira, R.L., & Alves, C.B. (2014), trae una temática de extrema relevancia: "*Cultura, identidade e subjetividade quilombola: Uma leitura a partir da psicologia cultural*". El estudio de las autoras muestra un análisis histórico cultural pertinente, nos dicen que el universo simbólico analizado nos permite delinear una lógica social en la que la interacción, la convivencia y el aislamiento influyen en la construcción de una identidad cultural. Para más, encuentran el camino hacia la psicología cultural en los símbolos y signos pertenecientes a estas comunidades étnicas definidas.

Carvalho (2018) en su trabajo "*Experiencias religiosas e dimensão espacial*", fue muy feliz al invocar a Cassirer. Utiliza este enfoque para entender la fundamentación de la Geografía Mítica y de la Geografía Profética. Los resultados son, efectivamente, incisivos al afirmar que la relación entre las formas simbólicas, el mito y la religión, no es una relación que va unilateralmente del mito a la religión (cuando ésta simplemente no aniquilaría todos los

componentes de la visión mítica). Así, asume la postura de que la propia religión puede volverse hacia elementos esencialmente míticos en su liturgia.

Conforme al decreto n° 4.887, de 20 de noviembre de 2003, Los *quilombolas* son grupos étnico-raciales según criterios de auto atribución, con trayectoria histórica propia, dotados de relaciones territoriales específicas, con presunción de ascendencia negra relacionada con la resistencia a la opresión histórica sufrida. El decreto demuestra el precepto de similitud de los *quilombos* en Brasil. Por más que los *quilombos* esparcidos en el país presenten sus peculiaridades, de cierta forma, están comúnmente ligados en el sentido territorial (sujeto de derecho).

En este estudio presento una respuesta a la pregunta: ¿cómo se relacionan los valores simbólicos de la comunidad con los escolares? Pero no solo eso, sino también respuestas a otras preguntas que surgieron al delinear la investigación vinculados a la idea de que las formas simbólicas en *quilombos* son la estructura de la realidad que converge en múltiples representaciones *facetadas* y significativas manifestadas en acciones; y, cuando estas formas (valores) entran en los espacios escolares, se tornan obtusos y ajenos al lenguaje científico de estos espacios. En este sentido, hay una ambivalencia y las escuelas de las comunidades tienen un papel fundamental de mediar los conflictos inherentes de las diferentes formas simbólicas.

1.4 Hipótesis.

- La relación entre las escuelas y los valores de las comunidades (*Murumuru, Murumurutuba y Bom Jardim*) está mediada por conflictos. Este proceso antinómico está regido por formas simbólicas: religión, mito, ciencia y lenguaje. Son valores, diferentes percepciones que entran en conflicto, manifestaciones espirituales que no pueden encontrar el camino de la conformación, salvo la fuerza aniquiladora de una determinada “naturaleza científica” que tiende a transformar el espacio escolar y las comunidades en un verdadero campo de “batalla”.

- En las escuelas, la ciencia de la naturaleza toma para sí, descalifica e ignora toda racionalidad del orden de los objetos de la ciencia de la cultura venida de las comunidades, lo que viene a contribuir con la ruptura (desfragmentación) de las memorias colectivas y, en consecuencia, de las identidades en las comunidades.
- Los valores comunitarios están constituidos por espiritualidades que, al entrar en el espacio escolar como supuesto válido para la enseñanza, hacen amenazadora la hegemonía del carácter científico de la escuela.

1.5 Etapas y metodología de trabajo.

El proceso de investigación del estudio se consolidó entre 2019 y el primer semestre de 2021. Cualitativamente, la investigación se dividió en tres etapas:

La primera etapa fue analizar, en el contexto histórico, la condición de los negros esclavizados y la formación de *quilombos* a través de una dimensión espacial: Brasil, Pará (Estado) y Santarém (Ciudad). Esto nos permitió inferir y describir la presencia de los negros dentro de la dinámica socio histórica de la educación, antes, durante y después de la esclavitud. Para eso, buscamos en documentos: periódicos, fotografías, mapas, inventarios de propiedad de esclavos desde el período y entrevistas con algunos comuneros (donde demarcamos nuestro primer contacto en las comunidades). Además, analizar históricamente la formación de *quilombos también* nos permitió visualizar estructuras simbólicas, fragmentos de recuerdos aún presentes en los *remanescentes de las comunidades locus*, lo que permitió consolidar nuestros objetivos de manera más clara y segura, como se describe en el Tomo I.

El segundo paso metodológico de este estudio consistió en la etnografía de los *quilombos* (*Murumuru, Murumurutuba e Bom Jardim*). El método, alineado con una hermenéutica profunda, permitió describir las costumbres y tradiciones de las comunidades: acciones externalizadas por memorias colectivas (los símbolos y signos). Para más, los diálogos con los comunitarios llenaron los vacíos que dejó la observación.

Aun así, quedaban por llenar otros vacíos, como las memorias colectivas que no habíamos podido registrar hasta entonces. Para ello, en este mismo período, segundo semestre de 2019, aplicamos la técnica con imágenes (fotografías) que nos permitieron identificar y describir una peculiar memoria colectiva entre los habitantes de las comunidades. La tarea fue dirigida a 20 (veinte) residentes, siendo 07 (siete) en *Bom Jardim*, 07 (siete) en *Murumuru* y 06 (seis) en *Murumurutuba*. Al mostrar las 10 (diez) imágenes a los 20 (veinte) residentes, con edades comprendidas entre 30 (treinta) y 70 (setenta) años, les pedimos que eligieran la fotografía (imágenes) que más representaran a su persona, colocándolas en un orden de relevancia.

Con este primer resultado, ya era posible ingresar al espacio escolar y confrontar esta realidad con las concepciones de alumnos y docentes; como así también encontrar un punto de simetría entre estos valores y las prácticas docentes.

Esto solo fue posible, también, a través de observaciones, diálogos con profesores y alumnos mediados por preguntas abiertas. Con los primeros resultados obtenidos en el espacio escolar, solo tendríamos que confrontar estas estructuras simbólicas y metodológicas con los valores de las comunidades. La disonancia que encontramos entre los valores, aún necesitaba consolidarse. Así, la pregunta que nos hizo tomar conciencia como inquietud fue: ¿podría el lenguaje que rige el ambiente escolar formar una memoria colectiva disonante de los valores comunitarios que habíamos identificado entre los estudiantes?

Nuestras constantes visitas a estos espacios nos permitieron, con tranquilidad, realizar los trámites metodológicos. Ya habíamos construido un vínculo con directores, maestros y estudiantes. Mi presencia ya no fue una novedad, lo que contribuyó a que todo el proceso se desarrollara sin problemas. A los alumnos de entre 12 (doce) y 16 (dieciséis) años, ambos de primaria (6° a 9° año) de “educación primaria” se les asignó la tarea de distribuir las diez imágenes por orden de relevancia (representativas). Como hicimos en los espacios

comunitarios, pedimos a cada alumno que organizara las diez imágenes, colocando la imagen que más los identificaba en la primera posición, y, de esta manera, la segunda y la tercera, hasta asignarlas todas.

En la tercera etapa, correlacionamos (triangulamos) las formas simbólicas del lenguaje, el mito, la religión y la ciencia con el contexto histórico de los miembros de la comunidad y sus narrativas y prácticas de enseñanza (formas simbólicas del contexto escolar). La observación, el análisis y la comprensión (La experiencia vivida) de estas relaciones nos permitieron identificar los procesos antinómicos entre escuelas y comunidades, ya que estos valores sí presentaban disonantes.

1.6 Aportes de la tesis.

La originalidad de la propuesta está:

- ✓ En el uso de formas simbólicas como instrumento de lectura de comunidades de *remanescentes de quilombolas* y escuelas;
- ✓ la idea de que los conflictos entre la escuela y la comunidad se rigen por estructuras simbólicas;
- ✓ En la concepción de la memoria colectiva como instrumento de validación científica en las comunidades de *remanescentes quilombolas*;

Además, considero que la propuesta de mi tesis abre el camino a una reflexión filosófica del espacio escolar y de las comunidades no como un espacio físico, sino como un producto resultante de la creación de formas simbólicas.

1.7 Organización.

La tesis se divide en tres tomos:

Tomo I

Dividido en cuatro capítulos, el Tomo I es el registro de la fuerte presencia de los negros en la formación de la cultura afro brasileña en Pará. Apuntamos a la compra y venta de esclavos en el Estado (Pará) y, específicamente, en el municipio de Santarém como un hito en la comprensión de las estructuras simbólicas. A partir de este proceso, el mercado de esclavos en el Estado, mostramos cómo la figura del negro y sus situaciones simbólicas fueron marginadas, estereotipadas, en el contexto social, especialmente en el espacio escolar. Además, enumeramos leyes, derechos conquistados para los *quilombolas*: educación, propiedad y protección de la memoria. En general, el TOMO I presenta la definición, temas y problemas que sugiere la educación de los *resmaneces de quilombolas* en Santarém / PA, a través de una perspectiva socio histórica donde utilizamos formas simbólicas como instrumento de lectura de las impresiones registradas.

Tomo II

El Tomo II está dividido en nueve capítulos. En él describimos las formas simbólicas como una contribución a la construcción del conocimiento en las escuelas de *remanescentes de quilombolas* en Santarém / PA. Para más, en él están los registros que apuntan la posibilidad de la observación, análisis y comprensión de acciones y cosas en las comunidades y sus respectivas escuelas (Murumuru, Murumurutuba e Bom Jardim) a través de una lectura antropológica y filosófica. Así, esta lectura nos permitió consolidar la comprensión de la estrecha relación entre educación, antropología y filosofía. Presentamos la mecánica de esta relación generando formas simbólicas. También presentamos la idea de espacio construido a partir de estos desarrollos y que estos espacios se construyen por antinomias. Mostramos que la escuela a través de un lenguaje obtuso a los valores comunitarios, un lenguaje científico, tiende a hacerlos invisible, minimizarlos y hasta el punto de invalidarlos. En él también es posible visualizar que esta disonancia está ligada al ámbito de las relaciones entre las formas

(lenguaje, religión, ciencia y mito) que componen la memoria colectiva de la comunidad y las estructuras que gobiernan los espacios escolares, lo que genera un abismo entre las dos instancias.

Tomo III

Dividido en cinco capítulos, en el Tomo III describo el momento de nuestra exacerbación (el momento en que ganamos una cercanía más intensa) en las escuelas y comunidades. En él relatamos las experiencias míticas y religiosas que tenemos. Aquí también asignamos información cartográfica de comunidades y escuelas. Destacamos proyectos, metodologías utilizadas por los docentes que se configuran como un punto de intersección entre el conocimiento comunitario y escolar. Finalmente, describimos la relación entre la educación a distancia, dado el momento de la pandemia, y las formas simbólicas. También en este punto pudimos reafirmar la idea de espacio como resultado y producto del engendramiento (arreglos simbólicos) entre estas formas.

TOMO I

**ESCLAVITUD Y CULTURA AFROBRAZILEÑA: DEFINICIÓN,
TEMAS Y PROBLEMA QUE SUSCRIBE A LA EDUCACIÓN DE
*REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS.***

La historia es vital para la formación de la ciudadanía porque muestra que para comprender lo que está sucediendo en el presente es necesario comprender cómo era las sociedades.

Boris Fausto.

PRÓLOGO

Antes de referirnos a cualquier precepto cultural que configura las realidades de las comunidades de *remanescentes de quilombolas*, es necesario comprender los elementos que preceden a esta formación estructural de las coyunturas que se remontan a esta realidad. De ninguna manera podríamos entrelazar ninguna inferencia que surja de los engendros simbólicos entre la comunidad y los espacios escolares, antes de construir una base con los elementos que orientan la composición histórica de la formación de estas comunidades.

Así, presentamos un recorte en el tejido histórico delineado desde la presencia del negro esclavizado hasta los relatos actuales de los comuneros. Hemos reunido los fragmentos que componen las memorias colectivas. Destacamos cómo la cultura afro fue vista al mismo tiempo como inferior y como un obstáculo para el desarrollo de la entonces sociedad brasileña del segundo imperio. La información obtenida en recortes de periódicos (antiguos) y en documentos históricos fue crucial para interconectarse con los datos obtenidos en los primeros contactos con las comunidades (Bom Jardim, Murumuru y Murumutuba).

La crítica de Cassirer (1951) a la tragedia cultural de Simmel nos lleva a puntos fundamentales que consideramos en nuestros análisis en este volumen. Si Simmel cayó sobre una truculenta oposición entre formas y vida, entre cultura y alma; en cambio, nuestra mirada al contexto histórico por medio de formas simbólicas nos permitió suspender cualquier tipo de sustancialismo, desde el punto de que tomamos conciencia de la dialéctica que nos presenta la red simbólica. Usamos formas simbólicas como instrumentos de lectura. Lo que nos hizo darnos cuenta de que estas composiciones, lejos de ser algo terminado, están vivas, están enlazadas y siguen dando forma al estilo de vida de las comunidades. Además, son como ventanas que nos permitieron mirar al pasado y comprender la relación de identidad, territorio, educación y resiliencia de los herederos del proceso esclavista en Santarém / PA.

Así, describimos las políticas públicas *quilombolas* y sus aspectos simbólicos, leyes y lineamientos. Mostramos cómo las fuerzas que constituyeron los recuerdos son base de evidencia para el desarrollo del conocimiento del espacio escolar. Nos acercamos al conocimiento de que esta construcción/desarrollo solo es posible engendrando formas simbólicas. Pero cuando el espacio escolar se construye de manera adversa a los valores de estas comunidades, por su propia naturaleza científica, la escuela encuentra dificultades y termina asumiendo el lenguaje, las tradiciones y las prácticas para ser disecados como objetos de estudio. También mostramos la intangibilidad de estas normas (leyes y decretos que regulan la educación *quilombola*), que no hay políticas públicas para la educación *quilombola* si no hay reconocimiento de sus tierras. En este punto, inferimos la importancia de la propiedad de la tierra para los miembros de la comunidad y, en consecuencia, para el desarrollo de una educación que priorice las estructuras simbólicas de las propias comunidades.

1.0 DEMOGRAFÍA DE NEGROS EN BRASIL IMPERIAL: CENSO DE 1872 Y ELEMENTOS OBLIGATORIOS PARA COMPRENDER LA FORMACIÓN DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS.

No es inaudible. El censo demográfico de 1872 es relevante para la comprensión de la presencia de los negros, en vísperas de la promulgación de su libertad en la espacialidad, así como esta nueva perspectiva sobre el proceso de esclavitud en Brasil contribuyó a la reestructuración de estos espacios comunitarios: *quilombos*.

Los datos aportados en el censo de 1872 permiten visualizar la fuerte presencia de negros en algunas regiones y en otras no tan intensa en relación al número general de población. Al respecto, cabe mencionar que el censo no incluye la figura del indio en sus registros, ni como persona libre ni como esclavo. Las regiones que presentan el bajo número de negros esclavizados en relación al sur y sureste del territorio brasileño, no significan que la sociedad blanca no usurpó la mano de obra esclava. Por el contrario, la fuerte presencia de esclavos en estas regiones está marcada por la mano de obra en su mayoría indígena y; l negra, lo que demuestra que la explotación de la mano de obra indígena fue más fuerte en la región norte.

El difícil transporte de los negros a esta región (norte), los altos valores del mercado de cautivos africanos y la mano de obra indígena, precaria pero abundante y accesible, fueron factores determinantes para que la región explotara. Los datos del censo para la región norte (Grão Pará), específicamente en Santarém (tabla nº 03), reflejan la composición étnica de las comunidades *locus* de la investigación. El registro de pocos negros y la fuerte demanda de una ciudad en época de ascenso, nos lleva a la figura del indígena como principal fuerza laboral explotada. Por tanto, es más natural que esta composición, con una fuerte presencia indígena, haya sido un factor predominante en la formación de comunidades *quilombolas* en la región.

Destacamos que la composición es predominante para comprender las relaciones de las formas simbólicas entre los dos espacios: comunidad y escuela. La información nos muestra que los valores, el conocimiento y la memoria colectiva están constituidos por la composición formativa de estas comunidades. El negro y el indio en su mayoría engendrarán formas y valores que, a lo largo del contexto histórico, pasarán a representar la unidad social del grupo.

No podíamos dejar de mencionar que ambos grupos, indígenas y negros esclavizados, estaban, en este contexto, excluidos de los espacios escolares. Esto se expresa en el propio censo de 1872 por el número de negros analfabetos en el panorama general.¹ Esta cantidad de analfabetos demuestra que las estructuras que componen los valores de negros e indígenas siempre han estado ajenas, desconectadas y marginadas por las coyunturas del espacio escolar.

1.1 Texto y contexto

En 1871, Dom Pedro II, entonces emperador de Brasil, promulgó el decreto n° 4.676 que, de conformidad con la ley n° 1.829 de 1870, regula la creación de la Dirección General de Estadística (DGE). El objetivo era registrar a todos los habitantes del Imperio, nacionales y extranjeros, libres y cautivos, presentes o ausentes. Un año después de la promulgación de la ley de matriz libre de 1871, el primer censo brasileño fue motivo de duda y especulación sobre las verdaderas intenciones del emperador; una disparidad discursiva entre oponentes y partidarios.² El mapeo, por más que fuera poco preciso, trajo una visión del Brasil colonial, un verdadero mapa de la distribución de la población entre “libres” y “esclavizados”. El censo de 1872 aún nos muestra que había un alto número de cautivos, correspondientes al 15,22% del total de 9.930.478 almas, en vísperas de la abolición.

El siguiente cuadro nos permite visualizar la población al final del segundo imperio.

¹ Ver anexo I. tabla del censo de 1872: cuadro general de la población esclavizada

² Brandão, Sylvana (1996). *Ventre Livre, mãe escrava: a reforma social de 1871 em Pernambuco*. Recife: Editora universitária da UFPE. p.171.

Tabla 1 - Cuadro general de la población brasileña desde 1872.

Sexo	Libre	Sexo	Esclavizado	Total
Hombres	4.318.699	Hombres	805.170	5.123.869
Mujeres	4.100.973	Mujeres	705.636	4.806.606
Total	8.419.672	Total	1.510.806	9.930.478

Fuente: datos extraídos del IBGE- Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, 1872. Documento histórico de la biblioteca: Biblioteca.ibge.org.br consultado el 10 de julio de 2020.

De hecho, un gran número de esclavizados al final del segundo imperio están en desacuerdo con las acciones contra la esclavitud del siglo XIX, desdeñan las prohibiciones inglesas del tráfico atlántico de 1831, la ley *Eusébio de Queiros* de 1850 a los rumores de la abolición que se consolidaría dieciséis después del primer censo. La provincia de Minas Gerais se destacó con el mayor número de almas esclavizadas, 370.459 cautivos. De este total, 199.434 eran hombres y 171.025 mujeres. La provincia de Río de Janeiro quedó en segundo lugar con 292.637 cautivas; 162.394 eran hombres y 130.243 mujeres. El tercer lugar fue para Bahía, 167.824 cautivos; 89.094 hombres y 78.730 mujeres.

Las acciones contra la trata de africanos se convirtieron en el impulso para el desarrollo económico en el período colonial. Con los rumores, hasta entonces, de abolición, el desafío que comprendían las 21 provincias del Brasil colonial no era solo el reparto de negros entre esclavizados y considerados libres, sino la idea de blanqueamiento que se convirtió en símbolo e imperativo para el desarrollo económico de un país considerado “próspero” y dispuesto a adaptarse a las nuevas demandas de los países europeos, el fin de la trata de esclavos.

En relación a esta idea de blanqueamiento, la certificamos como un punto fundamental para caracterizar la oposición ideológica que Freyre (2001) denomina como el proceso de suavización del contexto histórico de la esclavitud hasta fines del siglo XIX. Es en este contexto que entendemos la composición de la historia negra en Brasil; como un proceso constituido que siempre ha tenido sus dolencias minimizadas o borradas. Así, las cifras publicadas en el censo de 1872 no contradicen ninguna expectativa ideológica sobre la agonía del sistema patriarcal de economía y convivencia del Brasil colonial.

La intencionalidad estadística retratada en el trabajo de Camargo (2015) en relación al censo de 1872, aborda puntos de valoración y clasificación derivados de la sociedad patriarcal jerárquica del siglo XIX, que en consonancia con los análisis documentales de Freyre Gilberto (1996) en anuncios periodísticos de la época, revela la imagen figurativa de Brasil como compras, ventas, permutas, rentas, subastas y fugas de cautivos. Con presiones abolicionistas internas y externas, estos anuncios desaparecieron a fines del siglo XIX. La intercesión de los puntos que fusionan las dos visiones se acentúa ya que el Imperio necesitaba mostrar, además de organicidad, la imagen de un país en progreso. En relación a esto, Freyre (2001) destaca el hecho de que, a partir de cierto momento, desaparecieron los anuncios de “nuevos negros” para que “el inglés no pueda ver” (p.195). Lo que significa que la economía de Brasil todavía estaba impulsada por la trata y el trabajo esclavo.

El reciente trabajo de Camargo (2018), “*O censo de 1872 e a utopia estatística do Brasil Imperial*” [El censo de 1872 y la utopía estadística del Brasil Imperial] es único en su análisis de las pretensiones de instrumentalización del censo de 1872 como herramienta de manipulación o instrumento de maniobra con vistas a un resultado predeterminado. Sin embargo, reiteramos que aún más extraño que las cifras censales, figura una realidad conformada por un Brasil que no solo buscó una nueva imagen, sino que además no renunció

a las costumbres que desde antaño configuraban los rasgos económicos y culturales a finales del XIX.

A las luces de la promulgación de la ley Eusebio de Queiroz, que trataba de la prohibición de la trata de esclavos en el Brasil colonial, la primera tentativa de cuantificación en 1852 tuvo como premisa el registro de nacidos y muertos.³ El fin de la importación de africanos en el segundo imperio brasileño arroja luz sobre el principio de la manumisión largamente soñada, que habría llegado después de 36 años, desde el inicio del primer acto de censura. Las características políticas del imperio, como afirma Saavedra (2015), estuvo marcado por el orden y la estabilidad política. Este orden no vendría sin un precio que a costa de los males que, durante siglos, el proceso de la esclavitud escribió en la historia de las provincias. Esto es lo que nos certifica que la explotación humana ha estado causando desgaste en la población: negra, libre, pobre y cautiva.

Los registros de los nacidos y muertos antes eran responsabilidad de la Iglesia Católica (parroquias). En 1851 esta responsabilidad pasó a los jueces provinciales. Cada juez de su distrito tiene ahora un libro para registrar a los nacidos y otro para los muertos; lo que constituyó una alianza más entre el Estado y la Iglesia Católica. Saavedra (2015) sigue diciendo a su vez que los sacramentos - a los nacidos y a los difuntos - solo podían llevarse a cabo mediante la presentación de los registros. En consonancia con lo que Mota (2000) denomina de *“aplastados pelos mecanismos políticos e culturais criados nessa longa história de formação do patronato político brasileiro, detentor da ideia desmobilizadora e sufocante de um Brasil ‘estável’, unido, denso”* (p.236) [Aplastado por los mecanismos políticos y culturales creados en esta larga historia de formación del mecenazgo político brasileño, portador de la idea desmovilizadora y asfixiante de un Brasil 'estable', unido, denso].

³ Ley N ° 581, 4 de septiembre de 1850. Establece medidas para la represión de la trata de africanos en el Imperio. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM581.htm consultado el 2 de agosto de 2020.

Las incertidumbres con el fin de las importaciones de mano de obra y la convicción de un proceso esclavista todavía presente, tornan fundamentales las preguntas de Amanda Rossi (2019) en su obra “*A desconhecida revolta popular armada que barrou o primeiro censo no Brasil, em 1852*” [La desconocida revuelta popular armada que prohibió el primer censo en Brasil, en 1852]; ¿Cuál sería entonces la nueva forma de obtener mano de obra en Brasil? Nadie lo sabía. ¿Y si el Imperio quisiera esclavizar a los brasileños pobres, negros y pardos? ⁴ Las incertidumbres se extendieron por todo el imperio y por mucho que las provincias intentaran controlarlo, la estructura política, como menciona Carvalho (2007) (Carvalho, Nação e Cidadania no império: novos horizontes, 2007), era una “*acumulo primitivo de poder*” (p. 152) [“acumulación primitiva de poder], y esto era un calmante contra la aparición de revueltas.

El primer intento de registro civil, en 1852, fue el detonante para desencadenar levantamientos populares. La más conocida fue en la provincia de Pernambuco, *Guerra dos Marimbondos*⁵ [La guerra de los *Marimbondos*]. No pasó mucho tiempo para que el acto fuera imitado por otras provincias vecinas: Alagoas, Paraíba y Sergipe. La población no quería un instrumento que posibilitara la restricción de las pocas conquistas que habían logrado. El primer censo, como sostiene Wilma Peres Costa (2005), menciona que la cuantificación de la tierra y la población “*são os primeiros e necessários instrumentos para a capilaridade do poder*” (p.34) [son los primeros y necesarios instrumentos para la capilaridad del poder] ante las revueltas populares no se ha consolidado. El imperio tardó 20 años en reorganizar un nuevo intento de cuantificar la población brasileña, en el censo de 1872.

⁴ Rossi, Amanda (2019). *A desconhecida revolta popular armada que barrou o primeiro censo no Brasil, em 1852*. São Paulo: BBC News. <https://www.bbc.com/portuguese/48391613> consultado el 02 de febrero de 2020.

⁵ [lectura sugerente para entender el tema] Marques, Danilo (2016). *Fazendo desatinos e propalando ideias subversivas a ordem pública”: Os marimbondos contrários a “Lei do Cativo” em Alagoas (1851-1852)*. 10.18468/fronteiras.2016v3n2.p25-47.

La nueva logística, además de cuantificar, también clasificó a la población brasileña. Los servicios aún contaban con la alianza entre Estado e Iglesia. El nuevo censo siguió el cumplimiento de las normas internacionales. Según Camargo (2018), las peculiaridades del Estado brasileño le llevaron a recurrir a expedientes ajenos a las convenciones y prácticas internacionales, buscando la utilización de los servicios de la Iglesia Católica. Además del aspecto cuantitativo de la población, el nuevo proyecto de censo incluyó el color y el nivel educativo. Las afirmaciones de Botelho (2005) remiten a la dimensión de que la elección de parroquias en lugar de delegaciones regionales como brazo del Estado, se justifica por el alcance geográfico. Las parroquias ocuparon las regiones extremas del territorio brasileño. Entonces, esta fue una estrategia del Estado, que buscó registrar la mayor cantidad de territorio posible. La logística constituye la elección de 5 (cinco) miembros de la parroquia que estaría formado por ciudadanos residentes en la parroquia, que conocen los límites y sus habitantes, además de unos pocos como mucho tres - colaboradores burocráticos en el plan provincial. La misma afirmación coincide con el IBGE (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, 1951 p. 5), que tiene la organicidad estructural del primer censo de 1872. Estas comisiones formadas en parroquias cabrían, además de distribuir material a los responsables miembros de cada parroquia. También se les asignó la tarea de corregir posibles fallas en el proceso. Cabe mencionar que les correspondía a las parroquias realizarlas sin remuneración, de ahí las palabras de Fernando Uricoechea (1978), los servicios litúrgicos son “*privilégios negativos extorquidos de grupos privilegiados para a satisfação das necessidades administrativas da comunidade política*” (p.75) [privilegios negativos extorsionados a grupos privilegiados para satisfacer las necesidades administrativas de la comunidad política], muestra una maniobra del Estado para reclutar brazo laico.

Además de los aspectos ya mencionados, el censo buscó información como ser el sexo, edad, color, estado civil, lugar de nacimiento, nacionalidad, residencia, nivel de educación

primaria, religión y enfermedades (personas con discapacidad física). También existía un concepto de familia que, según el formato ideológico del segundo imperio brasileño, consistía en la persona libre que vive sola y por sí misma, en una vivienda o parte de una vivienda, o un cierto número de personas que, debido a relaciones de parentesco, de subordinación o simple dependencia, viven en una vivienda o parte de la vivienda, bajo el poder, dirección o protección de un jefe, propietario o inquilino de la vivienda y con una economía común.⁶ Tenga en cuenta que el concepto de familia rodea al concepto de formación nuclear.

La constitución del núcleo de las familias fue un intento más de blanqueamiento que Brasil, en el segundo imperio, trae en los registros censales como un elemento que marca las polémicas de un país en adhesión constructiva. Sabina (2009) registra que los africanos libres que formaron familias nucleares tenían como socios a personas de la misma condición jurídica. La condición de ser libre no implicaba los mismos derechos que una sociedad excluyente y prejuiciosa del segundo imperio. Por tanto, parte de las uniones familiares era entre negros (cautivos), ya que el *status* de sus condiciones jurídicas era lo que guiaba las formaciones familiares.

De las 8.419.672 almas libres, 921.150 eran negros que habían ganado el estatus de manumisión; 472.008 hombres y 449.142 mujeres. El censo de 1872 no proporciona información sobre cuántas de esas personas liberadas constituyen una unión (casadas). Solo trae el número total de 2.286.866 familias nucleadas (de las consideradas libres blancos, pardos, indígenas y negros).

El censo de 1872 es un retrato de la población brasileña del segundo imperio. Además de una simple fotografía, los documentos analizados aportan puntos que muestran el fuerte poder impuesto por el Estado. Esto se alinea con la afirmación de Senra (2005), observar a esta

⁶ Este concepto prevaleció en el censo demográfico del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística - IBGE hasta 1951.

sociedad desde las figuras que ocuparon un lugar destacado, presente en los intereses de los Estados, revelando las realidades para el ejercicio del poder. Botelho (1998) denota en su tesis que los censos demográficos son parte integral del proceso de construcción nacional. De ahí la relevancia de construir una visión a través del análisis que constituía el Territorio, su densidad demográfica, expansión de fronteras, lengua, raza, costumbres y creencias.

El contacto con documentos históricos⁷ implica la interpretación y análisis de una fuente de datos muy rica que revela el modo de funcionamiento del Estado a fines del siglo XIX, en el segundo imperio brasileño. Los datos censales fueron recolectados de las 21 provincias en 1872 y publicados en 1877. El desfase entre la recolección y la publicación se justifica por la propia logística, como ya se mencionó, que implicó mucho esfuerzo para analizar y organizar las innumerables páginas que componen el documento.

Finalmente, antes de entrar en la próxima sesión, debemos reiterar que la relevancia de los aspectos demográficos de los negros en Brasil es inconmensurable; en las perspectivas del trazo mismo del texto y contexto que vivieron los cautivos, a fines del siglo XIX, en las distintas regiones del Brasil imperial. Los números revelan cómo la fuerza del negro estuvo presente en el desarrollo de cada región. Posteriormente, estos puntos son elementos que nos permiten sustentar nuestras hipótesis en cuestión. Además de figurar la presencia de negros e indios, converge al punto de una intersección que nos permite vislumbrar representaciones simbólicas que vemos como un punto de fusión en el meollo de la cultura en las comunidades de *remanescentes de quilombolas de Santarém/PA*.

1.2 La presencia de negros esclavizados en la provincia de Grão Pará.

El inglés Alfred Wallace (1939) en uno de sus viajes, en 1848, describe la presencia del negro en la ciudad de Belém como “*o negro jovial*” (p.19) [el negro jovial]. También informa

⁷ Ver en el anexo II las imágenes de documentos históricos (tablas del IBGE) de la biblioteca nacional que apoyaron nuestra investigación.

que hubo “*uma centena de gradações e misturas*” (p.20) [cien gradaciones y mezclas]. La vaguada del mestizaje en el entonces Grão Pará, compuesto por africanos de diferentes tribus, indios locales y europeos, se muestra en la asertiva proposición de Salles, (1971), “*aqui no negro não se manteve puro*” (p.80) [aquí ningún negro permaneció puro]. La presencia de los negros (esclavizados) trajo un desarrollo económico extraordinario para la constitución de lo que hoy es *paraense*.⁸ Por tanto, entender las composiciones que se remontan a la presencia de los negros en Pará y los supuestos que implican la formación de quilombos, así como el proceso de educación y reencuadre de las identidades de los negros en la época, es un factor clave para entender las relaciones entre las formas simbólicas que configuran hoy las comunidades de *remanescentes de quilombolas* en Santarém / PA. Estas comunidades reflejan rasgos heredados, indispensables para cualquier entendimiento que involucre su forma de vida. Son fragmentos de memorias que resisten y se suscriben a la forma en que funciona la vida comunitaria.

Sin embargo, antes de demarcar la presencia de negros en la región norte del país (siglo XIX, provincia de Grão Pará), vale la pena demostrar brevemente el concepto y espacialidad de la temporalidad que constituía el contexto. La provincia de Grão Pará fue una unidad administrativa que se extendió desde 1821 hasta 1889, año en el que finaliza el Brasil colonial. Su primera composición comprendió entre 1612 y 1821, tenía el actual estado de Maranhão y la ciudad de São Luiz como Capital. Todavía se llamaba Capitanía de *Maranhão Grão Pará* y su ocupación se extendió por el norte y parte del noreste de Brasil. Con el desmembramiento de la región, Belém se convirtió en la capital y la capitanía ganó el título de provincia.

⁸ El que nace en el estado de Pará, norte de Brasil.

Ilustración 1- *Provincia de Grão Pará 1821 a 1889.*



Fuente: MultiRio/ Historia do Brasil.

Los dos relatos del naturalista Bates de sus viajes a Belém en el 1840 y 1859 permiten comprender la dimensión del crecimiento de la capital. En su primer viaje, el naturalista describe el *“aldeia cheia de mato, ameaçando ruína”* (p.21). [pueblo lleno de matorrales, amenaza de ruina]. Los discursos expresan un pesimismo sobre el auge de la ciudad, capital de Grão Pará. En su segundo viaje en 1859, Bates se dio cuenta de que esa ciudad destinada al fracaso estructural económico se había transformado, en poco tiempo, en *“belos edifícios construídos acima do nível da rua, com extensas e elegantes sacadas no primeiro andar”* (p.296) [bellos edificios construidos sobre el nivel de la calle, con amplios y elegantes balcones en el primer piso].

Ilustración 2- *Belém Capital de Grão Pará en la segunda mitad del siglo XIX.*



Fuente: jornal O Liberal.

Aún en 1840, el misionero Kidder, describe que en la ciudad “*casas de grande porte*” [las casas grandes] eran relativamente pocas y que además la ciudad estaba formada por “*repletas de casinholas insignificantes e feias*” (p.183) [casas pequeñas llenas de insignificantes y feas].

Es importante enfatizar que la presencia de la cultura negra en Pará no fue completamente borrada, sino que fue transformada (imbricada), porque como mostraremos más adelante siguiendo los pasos que guiaron a Vicente Salles encontramos en las estructuras culturales de Pará la presencia de la cultura negra.

La presencia de negros de la Amazonía también fue retratada por el historiador Arthur Ferreira Reis, recordado por Vicente Salles. El historiador describe la presencia de negros en la formación social y cultural que puede ser examinada por la relación entre prácticas y representaciones. Para Roger Chartier (2001) estas representaciones son categorías, clasificadas, de la percepción de lo real. Una noción práctica que le permitió a Salles afirmar que la presencia de negros en la región amazónica, especialmente en el entonces Grão Pará, no fue tan reducida como generalmente se supone.

Las construcciones simbólicas que se oponen a esta afirmación se formaron a partir de la idea de que Cardoso (1984) se refiere a la colonia portuguesa como la región amazónica

(Grão Pará) como un área periférica de Brasil. Así, Silva, M. (2015) en su obra: *“O tráfico de africanos na Amazônia colonial: abordagens historiográficas”* [El tráfico de africanos en la Amazonía colonial: enfoques historiográficos], afirma que para la colonia portuguesa la región es supuestamente un lugar de fracaso, donde no se ha logrado el éxito alcanzado por otras capitanías como Bahía, Pernambuco, Río de Janeiro. A diferencia de lo que sucedió en otras provincias de Brasil, la mano de obra africana se utilizó con menor intensidad, especialmente en Grão-Pará. En el mismo trabajo, el autor también afirma que la mano de obra negra fue fundamental para el desarrollo del Estado de Brasil. Sin embargo, en la región amazónica, la mano de obra indígena había sido más explotada, específicamente en la región de Grão Pará. Sin embargo, admite que no se ha excluido el trabajo de los negros esclavizados.

Salles (1971) admite que *“hoje é difícil fazer o levantamento estatístico do tráfico de peças da África para a Amazônia, bem como determinar com segurança sua procedência”* (p.69) [hoy en día es difícil realizar un relevamiento estadístico del tráfico de repuestos desde África al Amazonas, así como determinar con certeza su origen]. Sin embargo, nos enfocamos en una serie de elementos: anuncios en periódicos del período, literatura y registros del período; así con documentos históricos estáticos que demarcan el camino que permite inferir la fuerte presencia de negros en la región amazónica (Grão Pará).

Pará es hoy un reflejo de la composición representativa de la presencia de los negros en los siglos XVIII, XIX y XX. Esta afirmación se solidifica en las investigaciones de Salles al señalar un mapa estadístico poblacional de la provincia elaborado por Alexandre Rodrigues Reis. Según Vicente Salles, en 1787 el mapa registra en la ciudad de Belém, capital de la capitanía Grão Pará, el número de 5.276 habitantes, de cuyo total el 50% eran negros esclavizados.

El elevado número de almas esclavizadas apenas nos figura la imagen de cómo la población que componía las familias aristocráticas de Belém estaba bien servida por el trabajo

esclavo. Este factor fue decisivo para la formación de la población de Pará: un mestizaje entre negros, indios y blancos europeos. Sobre esto, el contexto histórico no revela que los explotados, negros e indios, construyeron una historia de resistencia en el enfrentamiento frontal del discurso y la correlación de fuerzas políticas a las que se les atribuyó el estatus de grupos subordinados. Esta población mestiza se presenta tanto a Ribeiro (2015) como a Salles (1971) como una característica de la población brasileña, que en Pará se destacó con un rápido y supremo crecimiento.

En 1822, el mapa poblacional de esclavos de la ciudad de Belém - PA presenta únicamente los números de dos parroquias de la capital (Belém): la de Sé y la de Campinas que, según Salles, “*são dados incompletos*” (p.71) [son datos incompletos]. Sin embargo, todavía nos permite ver que los negros urbanizados constituían la mayor parte de la población.

Tabla 2- Población urbana de Belém (Grão Pará) 1822 *

Paroquias	Blancos	Liberado	Esclavos	Total
Sé	2.574	450	2.942	5.966
Campinas	3.069	659	2.777	6.505
Total	5.643	1.109	5.719	12.471

*Tabla organizado por Vicente Salles, 1971 p.72 con los números publicados por Maena 1969, p.45.

Fuente: Vicente Salles (1971). *O negro no Pará: sob o regime da escravidão*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Belém: UFPA.

Las cifras muestran un crecimiento exponencial de negros esclavizados en Pará, precisamente en el año de la independencia de Brasil.⁹ Si consideramos que era una práctica

⁹ 07 (siete) de septiembre de 1822, cuando ocurrió el hecho conocido como el Grito do Ipiranga. Lectura sugerente: Malerba (2005). *As Independências do Brasil: ponderações teóricas em perspectiva historiográfica*. História, São Paulo, v.24, N.1, P.99-126.

común de las familias en la época ocultar el número de esclavos para evadir impuestos, estos números son mayores.

Retomemos entonces el análisis de la presencia de negros en el estado de forma lineal en el tejido histórico, en busca de elementos que nos ayuden a comprender los procesos de representaciones simbólicas. El 1 de octubre de 1848, el informe presentado por el concejal Jerônimo Francisco Coelho, en la sesión ordinaria de la VI legislatura que la población actual de Belém, describe tres parroquias (Sé, Santa Ana y Santíssima Trindade) que contienen un total de 16.092 habitantes; entre los cuales había 5.085 esclavos, 2.496 hombres y 2.589 mujeres.

Al comparar el número de cautivos presentados en 1822 con los de 1848, se nota que proporcionalmente hubo bajas con respecto a la presencia de negros esclavizados de la capital Belém. Salles (1971) atribuye este momento como “evasão da mão de obra para os mocambos” (p. 75) [evasión de mano de obra para los quilombos], después de los éxitos de *cabanagem*.¹⁰ En su obra “*Ousados e insubordinados: protesto e fugas de escravos na província do Grão-Pará — 1840/1860*” [Audaces e insubordinados: protesta y fugas de esclavos en la provincia de Grão-Pará - 1840/1860], José Maia Bezerra Neto (2001) nos muestra que las fugas se volvieron constantes y que el negro esclavizado no siempre aceptaba pasivamente su condición. Estas evasiones no fueron bien consideradas a los ojos de la República. Neto (2001) aún nos recuerda que “*não havia outras alternativas viáveis aos guardiães da hierarquia social e preservação do direito de propriedade, se não a pronta repressão policial ao menor sinal de rebeldia escrava*” (p.78) [no existían otras alternativas viables a los guardianes de la jerarquía

¹⁰ [nuestro grifo]: Revuelta popular de 1835 a 1840 en la provincia de Grão Pará. Lectura sugerente sobre el tema: Ricci (2006). *Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840*, v11n22a02. pp. 22-30.

social y la preservación del derecho a la propiedad más que la pronta represión policial ante el menor indicio de rebelión esclava].

En 1849, las estadísticas de la población esclava en la provincia de Grão Pará comenzaron a estar representadas por condados. En el mismo año, un informe publicado por el *Publicador Paraense*¹¹ mostró los datos individuales de los seis *comarcas*¹² (Belém, Macapá, Santarém, Rio Negro, Bragança y Cametá). La siguiente tabla muestra el número total de hombres y mujeres esclavos:

Tabla 3- *Población esclava de la provincia de Grão Pará, 1849.*

<i>Comarca/Condados</i>	Hombres	Mujeres	Total
Rio Negro	348	362	710
Bragança	1416	1350	2766
Macapá	1516	1418	2934
Santarém*	2018	1865	3883
Cametá	2536	2189	4734
Belém	9637	9552	19189
Total	17471	16736	34216

**Locus* de nuestra investigación, específicamente hoy es la ciudad de Santarém, donde se encuentra la comunidad quilombola Murumuru, Murumurutuba y Bom Jardim

Fuente: Editorial Paraense. Belém, año 1, n° 64, 24 de diciembre de 1849, p.1.

Cabe mencionar los trabajos de Tavares Bastos como fuente investigadora de la trama que compuso las décadas del 60 y 70 del siglo XIX en la región amazónica (Grão Pará). Siempre preocupado por los aspectos políticos, económicos y sociales, el escritor en su obra

¹¹ [nuestro grifo] Periódico, que se publicó desde 1841 hasta 1953 en la región de Grão Pará, que ahora es el estado de Pará.

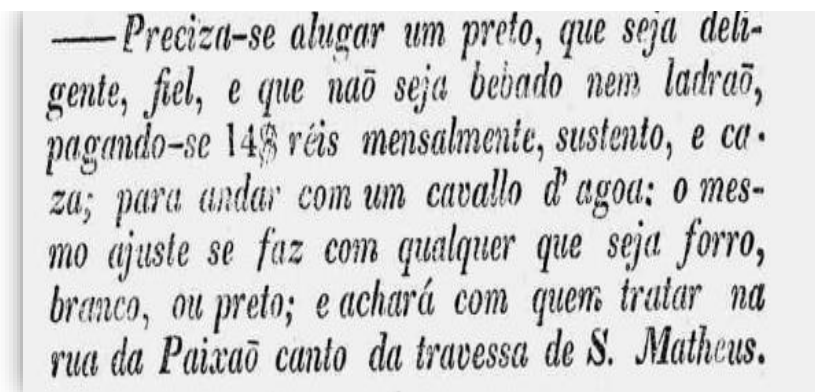
¹² [nuestro grifo] Los condados [comarcas] eran subdivisiones administrativas y judiciales de las provincias del Brasil imperial.

titulada “*O Vale do Amazonas*”, publicada en 1866, denuncia el tráfico de indios salvajes. Con la evasión de los negros, era necesario reemplazar el trabajo esclavo. Según Salles (1971), estos indígenas servían sin salario, como si estuvieran esclavizados. Se redujeron a sirvientes domésticos y sirvientes de la tierra que no entraban como algoritmo.

El período estuvo marcado por la tesis del discurso liberal. Según Neder (1979), “*a escravidão era vista como um mal necessário e o braço escravo como sendo insubstituível. Apelava-se para o direito de propriedade – e neste ponto buscava se fundamentos na própria ideologia liberal: a inviolabilidade da propriedade privada*” (p. 34) [la esclavitud era vista como un mal necesario y el brazo del esclavo como insustituible. Se apelaba al derecho a la propiedad y en este punto buscamos encontrar fundamentos en la ideología liberal misma: la inviolabilidad de la propiedad privada]. El negro en esta dimensión, afirma Neder, todavía se configuraba como una mercancía que muchas veces ganaba espacio en los clasificados de compra y venta de los periódicos o también, en su nueva modalidad, en el alquiler de esclavos.

Con la fuerte fuga de los negros hacia los quilombos, especialmente los limítrofes de la Guayana Francesa e Inglesa, después de la *Cabanagem* la producción agrícola económica sucumbió a la falta de mano de obra. La solución encontrada fue reclutar indios para los servicios. Debido a las precarias condiciones del trabajo de los nativos y las dificultades para someterse al trabajo agrícola, la sociedad burguesa buscó la práctica de alquilar esclavos, según los registros que encontramos en los clasificados del diario *Treze de Maio*, el 22 de enero. 1845:

Ilustración 3- *Clasificados del periódico Treze de Maio 1845.*



Fuente: Jornal Treze de Maio, 22 de febrero de 1845, nº475.
Documento encontrado en la Biblioteca Nacional de Brasil.

El anunciante no revela su nombre, pero deja las coordenadas exactas para que quienes tienen la “mercadería” y están interesados en negociar busque en la dirección descrita en el anuncio. Tres hechos no podían pasar desapercibidos: el monto pagado por el alquiler de un ser humano, la exigencia en relación a los hábitos del esclavo a alquilar y la idea que para el arrendatario al expresar “cualquier raya blanca o negra”. En cuanto al primero, además de la fuerte expresión de “alquilar un ser humano”, el monto pagado por mes correspondió a una bolsa de café o a la compra de 140 periódicos en el precio de época.¹³ El segundo trata de la perfección buscada en la mercancía, de lo contrario el arrendatario provocaría pérdidas con la producción de la mano de obra que le convenía. En este último caso, la condición de esclavitud no solo se configura en la semántica del negro, sino que también se extiende al blanco. No porque la esclavitud de los blancos en Grão Pará fuera común. Buscamos sin cesar y no encontramos material concluyente sobre el tema. Sin embargo, en vista de la escasez de mano de obra, el crecimiento exponencial de las grandes ciudades (Belém y Santarém) que Bates (1864) en sus viajes describió como la manifestación y representación de patrones económicos

¹³ convertidor: <https://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,como-funciona-o-conversor-de-valores,581,0.htm>. Consultado el 5 de julio de 2020.

ascendentes en las ciudades mencionadas, entendemos que toda la trama que constituía (escasez de mano de obra negra, crecimiento exponencial de los centros urbanos en consonancia con el éxito rural) llevó a muchas familias que llegaban a estos grandes centros (Belém y Santarém) a sucumbir a condiciones de pobreza y hambre o esclavitud. Salles, advierte que muchas veces los jóvenes (del interior) fueron traídos a las ciudades por familias que prometían dar estudios (con la esperanza de ir a la escuela: mestizos, indios y blancos llegaron a ser explotados en el servicio doméstico).

Seguimos demarcando la presencia del negro según las líneas del tejido histórico. Por tanto, comparamos los algoritmos de la tabla organizada por Salles en relación con los datos extraídos por Tavares Bastos del informe del presidente Francisco Carlos Araújo Brusque.¹⁴

Tabla 4 - Población libre y esclava de la provincia de Grão Pará.

Año	Población libre	Población esclava	Total
1854	167909	30847	198756
1862	185300	30623	2015923

Fuente: Vicente Salles, 1971. *O negro no Pará*. p.75.

El número de esclavos en relación a la población libre, cada año, la mediana se acerca al año de la abolición, debido a las medidas tomadas contra la esclavitud y el principio económico de la región que ya no exigiría el trabajo de los negros. No pude dejar de notar que

¹⁴ [nuestro grifo] Francisco Carlos Araújo Brusque (Abogado y político influyente), en 1861, a pedido del Emperador de Brasil, asumió la presidencia de la provincia de Grão Pará.

en 1862, según los datos, el número de esclavos en relación a los libres era de 1 (esclavo) a 6. Este número de esclavizados en la provincia correspondía al 17% de la población total. Procederemos, en una sesión posterior, a demarcar la presencia de negros en la ciudad donde se llevó a cabo la investigación: Antiguo distrito de Grão Pará, hoy municipio del Estado de Pará, Santarém / PA.

1.2.1 La presencia de negros en la región de Santarém.

Volvamos. En este escenario, Salles (1971) expresa que el proceso antinómico cultural sufrido por los negros esclavizados, que provocó el desarrollo económico del entonces Grão Pará, influyó en cambios radicales en sus estructuras identitarias. Es incommensurable e indescriptible la relevancia del trabajo “*Negros no Pará*” del autor, así como la investigación de Eurípides A. Funes (1995), en las comunidades *Bom Jardim, Murumurutuba, Murumuru, Tingu, Ituqui, Saracura y Arapemã*, para la composición de nuestras inferencias. El mapeo de Salles permitió vislumbrar cómo los negros traídos a Pará fueron amputados en el sentido identitario, mientras Funes nos dimensiona en *locus* su profunda mirada antropológica. Además, contribuyeron a la comprensión de los aspectos que involucran el proceso de formación de comunidades. A partir de estos puntos, podemos demarcar factores pertinentes que se inscriben en la memoria colectiva de los comuneros como reflejo de interrelaciones (hechos engendrados, formas simbólicas) que componen la trama del contexto histórico de los negros en la región de Santarém, entonces municipio en el Estado de Pará.

También fue en los relatos de los viajes de Bates donde logramos tener una dimensión de cómo era el panorama de la ciudad de Santarém en el siglo XIX. En 1849 este naturalista, pasando por Santarém, describe un escenario de crecimiento:

La ciudad tiene un aspecto limpio y agradable, visto desde el río. Está formada por tres calles largas, con unos carriles que las cortan en ángulo recto, y tiene unos 2.500 habitantes. Está justo dentro de la desembocadura del Tapajós, y se divide en dos partes,

la ciudad y el pueblo. Las casas de los blancos y comerciantes son de construcción sólida, muchas de ellas de dos o tres pisos, todas encaladas y revestidas de tejas. El pueblo, que contiene la parte indígena de la población, consiste casi en su totalidad en chozas de barro, cubiertas con hojas de palma. La situación en la ciudad es muy bonita. (Bates, 1849 [nuestra traducción]).

Los informes de Bates difieren de los datos estáticos, como ya se ha visto en la tabla 03, datos extraídos del periódico O editor *Paraense*, imprenta que estuvo en vigor entre 1841 y 1953, en relación al número de población de la entonces región de Santarém en 1849. Es que Bates menciona sólo 2.500 habitantes (libres y esclavos) de la época mientras que el registro de esclavos, del mismo año, suscribe 3.883 esclavos. Esto muestra que el número de habitantes es posiblemente mayor si tenemos en cuenta la dinámica que ya hemos demostrado, por cada 06 (seis) libres 01 (un) esclavo. De esta manera, la población de Santarém de la época es mayor a la inferida por el naturalista.

Ahora bien, la ciudad no demostraba mucha grandeza, sino más bien un aspecto pequeño y organizado. Además, los informes de Bates nos muestran una característica del poder del comerciante blanco de la época en relación con los demás grupos de la población (indios, negros y blancos no comerciantes) que componían el escenario. Los comerciantes tenían el poder, por lo que el naturalista registró esta disparidad entre indígenas, negros y blancos y blancos comerciantes por el aspecto de sus viviendas. Este es un factor de diferenciación que es reflejo del ascenso social y económico hasta el día de hoy: Los que tienen poder adquisitivo, herederos de esta colonización blanca del comerciante blanco, son los mayores propietarios de los edificios del centro de la ciudad y, por lo tanto, los más privilegiado. Así, la misma imagen de Bates todavía se refleja en el aspecto periférico de los descendientes de indios y esclavizados de la época actual.

Los relatos nos ayudan a comprender, en cierto modo, el proceso de conformación de comunidades de *remanescentes de quilombolas* del municipio. La ubicación de las actuales comunidades *quilombolas* en Santarém no están asentadas lejos de la ciudad, del centro. Entonces, este supuesto alineado con el retrato periférico de la población indígena y negra de Bates se consolida en los recientes discursos de Funes (2016),

El editorial del diario Santarém, Baixo Amazonas, del 8-01-1876, afirmó ser angustioso y verdaderamente amenazador en que [condiciones] vemos el derecho de propiedad en este municipio, en relación a los esclavos, [...] no dejar a sus amos para refugiarse en los soberbios quilombos que nos rodean (p.08 [nuestra traducción]).

Este aspecto, a la distancia, muestra que la coyuntura formativa de las comunidades *de remanescentes de quilombolas* en Santarém podría diferenciarse de los aspectos de fugas. La dinámica del escape no tiene sentido por la lógica que se centra en el propósito de mantenerse cerca del cautivo. Las comunidades que tienen la huida del cautivo como memoria colectiva siempre se asientan lejos de las ciudades, en lugares de difícil acceso. La distancia de los asentamientos asociada a la memoria colectiva nos muestra que la fuga de los cautivos tuvo como principio dificultar la captura. Por eso, estas comunidades que se encuentran alejadas de los grandes centros, como las comunidades *quilombas de Oriximiná y Óbidos*, municipios vecinos, poseen esa peculiaridad: una gran distancia de los grandes centros (de los cautivos). A diferencia de algunas comunidades de Santarém (*Bom Jardim, Murumurutuba y Murumuru*) que, aunque tienen un acceso más difícil debido a las condiciones de las carreteras, están asentadas en las cercanías del municipio, factor que no impediría la captura por parte de los terratenientes. Sin embargo, esta hipótesis no se aplica a estas comunidades. Los registros de Funes, en los documentos históricos y en la propia constitución de las memorias colectivas de estas comunidades, están en consonancia con el factor de escape en el corazón de sus formaciones.

No podía dejar de señalar que los informes de Bates (naturalista del siglo XIX) nos muestran la figura del indio presente en la ciudad. Como ya explicamos, la mano de obra indígena tuvo éxito en la región norte. Sin embargo, es demasiado pronto para hablar de la composición étnica o el mestizaje de comunidades. Todavía carece de evidencias en el *locus* dispuesto en el alcance de la investigación, para una descripción más acertada sobre el tema.

Volvamos entonces a los registros de la presencia de negros en el contexto histórico de la ciudad, figura central de nuestras inferencias. La presencia de negros en el contexto histórico de la ciudad nos ayuda a comprender las estructuras de la memoria colectiva en las comunidades Murumuru, Murumurutuba y Bom Jardim. Para eso, veamos los datos en la tabla a continuación anteriores a la formación de las comunidades y en vísperas de la abolición. Destacamos que los datos específicos sobre la formación y composición de estas comunidades, así como de sus escuelas, se describen de forma más acentuada en sesiones posteriores y en el Tomo III. Hasta entonces, continuemos en los registros históricos:

Tabla 5 - *Población esclavizada de Santarém desde 1848 hasta 1872, en vísperas de la abolición.*

Año	Hombres	Mujeres	Total
1848	805	786	1591
1849	2018	1865	3883
1856	712	410	2.432*
1872	498	497	995

*La suma total de 2.432 esclavos incluye: 230 hombres morenos, 163 mujeres morenos, 254 niños morenos y 663 niños negros. Los números de 721 y 410, respectivamente, son mujeres hombres adultos negros y mujeres adultas negras en el año 1856.

Fuente: datos extraídos de varios censos nacionales: IBGE-Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, 1872. El periódico Paraense. Belém, año 1, nº 64, 24, dic. 1849.p.1. Informe nº 4, de 7 de febrero de 1856, redactado por el gobernador Sebastião do Rego Barros.

La población libre es 8.276 y la población esclava de 995 en 1872, en vísperas de la abolición de la esclavitud, no se puede pasar por alto. Todavía tenemos la proporción de 01 esclavo a 08 libre. Cabe mencionar que estos números nos dan apenas una noción de las magnitudes, ya que sabemos que la esclavitud indígena era un factor común en la región. Estos indios no estaban registrados y también tenían sus ventajas. Los indígenas sabían mucho cómo lidiar con el medio ambiente de la región y, como no necesitaban que su patrón lo declarara, en contrato no generaba impuestos a pagar.

1.2.1.1 Atajos de *quilombolas*.

Si las fugas eran el camino a la libertad, el quilombo fue el refugio de muchos negros e indios esclavizados en la región de Santarém hasta finales del siglo XIX. En relación a estos escapes, Funes (2016) al leer APEP - Departamento de Policía de la Provincia Correspondencia del Comando Militar del Bajo Amazonas con varios, - 1843 - 1845, nos muestra que todo el proceso se hizo más evidente en 1870:

Sobreshae d'hum e manera mínimamente aterradora la gran cantidad de esclavos que, por así decirlo, son internados a diario en los quilombos que existen en diferentes puntos de la región, por invitación de los muchos que ya viven allí en plena paz porque no se han empleado medios para un mucho tiempo para obligarlos a abandonar el refugio que buscan a costa de sus legítimos poseedores. Además, Su Excelencia, además de los esclavos que actualmente huyen a estos quilombos, van con ellos un pequeño número de niños, que ya gozan de los beneficios que les otorgaba la ley del 28/09/1871.¹⁵

[Nuestra traducción].

¹⁵ APEP - Departamento de Policía de la Provincia Correspondencia del Comando Militar del Bajo Amazonas con varios, - 1843 –1845 *as cited in* Funes (2016). In *.Bom Jardim, Murumurutuba, Murumuru, Tingu, Ituqui, Saracura, Arapemã. Terras de Afro-amazonidas - “Nós já somos a reserva, somos os filhos deles”*. São Paulo: Comissão do Pro –Indio –cpisp.

Por mucho que estos *quilombos* estuvieran cerca de la ciudad, los comerciantes no ofrecieron resistencia. Las fugas que tenían como destino las comunidades aledañas a la ciudad fueron aumentando paulatinamente y, como consecuencia, cambiaron las estructuras culturales de la región y sus aspectos económicos. No es nada nuevo que estas filtraciones hayan provocado una escasez de mano de obra local. A partir de este momento entra en escena otro personaje, el esclavo moreno [*pardo*]. Los pocos registros que encontramos sobre la esclavitud del moreno en Santarém, provienen del Informe n° 4, del 7 de febrero de 1856, editado por el gobernador Sebastião do Rego Barros. En cuanto al indio, no es nada nuevo que aún mantenga su lugar en el proceso esclavista de la región.

Los refugiados negros comenzaron a desarrollar la agricultura en estas tierras alrededor de la ciudad. Como consecuencia, la ciudad pasó a depender de los productos cultivados por *quilombolas/mocambeiros*¹⁶, todavía considerados fugitivos. Si no habíamos entendido la lógica entre fuga-distancia que componen las comunidades de *Bom Jardim*, *Murumuru* y *Murumurutuba*, una hipótesis más plausible es que no había un interés por parte del poder (de los empresarios de la ciudad) en dismantelar esas comunidades. El éxito de la formación de las comunidades a fines del XIX se consolidó con el trabajo agrícola desarrollado por los *mocambobeiros*. A pesar de que el *quilombo/mocambo* (comunidad) seguía siendo el “mal” a combatir en territorio brasileño, la peculiaridad de la situación en Santarém era que los comerciantes veían varias ventajas en el mantenimiento de estas comunidades.

Según las prácticas económicas vigentes allí, no les interesaba controlar la tierra donde estaban los quilombos, a diferencia de lo que sucedía con Palmares y los quilombos de

¹⁶ [nuestro grifo] Tanto las palabras *quilombolas* como *mocambeiros* se usaron para definir a negros e indios que huyeron a los bosques y formaron los quilombos o mocambos (aldea simple que consiste en casas hechas de paja o materiales que ofrece el bosque).

Minas Gerais. Les interesaba el monopolio, el control de la comercialización de la producción de mocambos. (Funes, 2016 p.9 [nuestra traducción]).

La producción agrícola de los *mocambos* terminó dando sustento a la ciudad y al comercio. Para Funes, el “*comerciante interessa o monopólio, o controle da comercialização da produção dos mocambos*” (p.11) [comerciante está interesado en el monopolio, el control de la comercialización de la producción de *mocambos*]. Los *mocambos* vieron este acuerdo como un atajo el camino hacia la libertad. Otra ventaja fue que los *mocambos* eran informados con anticipación cuando las diligencias se desplazaban desde la Capital Belém hasta Santarém. Todavía más, Funes nos menciona que “*os canais de relacionamentos eram acionados, em especial aqueles que partiam dos comerciantes, regatão ou não, que viam nas diligências uma ameaça à sua fonte de renda*” (p.11) [los canales de relación eran activados, especialmente los que venían de comerciantes, regata o no, que veían en las diligencias una amenaza a su fuente de ingresos]. Con esto, se daba tiempo a los *mocambos* para organizar escapadas al bosque.

Esta relación entre *mocambos* y comerciantes en Santarém a finales del siglo XIX, nos muestra la base de los preceptos formativos de las comunidades. La presencia de *mocambos* en el comercio, a pesar de que todavía eran prófugos, fue incrementando paulatinamente, como bien explica Funes. Esto nos configura que, a medida que estas relaciones se fueron haciendo constantes, el proceso de engendramiento simbólico entre negros, indios y blancos también se volvió cada vez más homogéneo. Y si se toma esto como principio del análisis de la memoria colectiva, es en esta relación donde debemos buscar los símbolos y signos que dieron origen a la composición de las comunidades tal cual las conocemos hoy.

2.0 QUILOMBOS DO GRÃO PARÁ: ENTRE ESCAPES Y CASTIGOS, EL SUEÑO DE LA LIBERTAD.

¿Qué son los *quilombos*? Para Ramos (1938), “*era a mais perfeita organização de defesa, do período da escravidão*” (p.96) [era la más perfecta organización de defensa desde la época de la esclavitud]. La definición del autor está vinculada a la estructura organizativa que buscaba recibir a negros, indígenas y blancos no privilegiados fugitivos que huían de granjas, haciendas e incluso de las ciudades de la época esclavista en el Brasil colonial.

Carneiro (1958) los entiende como “*uma organização social, como reafirmação dos valores das culturas africanas [...] sob todos os aspectos o quilombo revela se como uma síntese dialética*” (p.35) [una organización social, como reafirmación de los valores de las culturas africanas [...] en todos los aspectos, el quilombo se revela como una síntesis dialéctica]. Amorim, Gisella; Pereira, Mateus; Porto, Amélia (2012), nos dimensionan que la palabra “*quilombo*” viene del bantú y significa pueblo, conjunto de casas. También conocido como *mocambos*, palabra de origen *kimbundu* y *kicongo*, que tiene una referencia en el idioma portugués de *cabanas* [chozas]. La palabra *mocambos* y *quilombos* aparecen como sinónimos en la crónica histórica de Pará. Salles (1971) “*damos preferencia, entretanto, ao termo mocambo, que significa um aldeamento fixo, permanente, ao contrário de quilombo, que era provisório*” (p.205) [damos preferencia, sin embargo, al término *mocambo*, que significa un asentamiento fijo, permanente, a diferencia de *quilombo*, que era provisional]. Fugitivos y buscados, provenientes de distintos lugares, los esclavizados y algunos excluidos de la sociedad encontraron en los *quilombos* refugio y perspectivas de supervivencia. Estos miembros, después de ser recibidos, comenzaron a llamarse *quilombolas* o *mocambeiros*.

Lo que nos llama la atención es la definición de *quilombo* que el *Conselho Ultramarino*¹⁷ [Consejo de Ultramar] ofrece en una carta informada al rey de Portugal: “*toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele*” [toda habitación de negros fugitivo, que pase de cinco, parcialmente deshabitadas, aunque no tengan ranchos levantados y no se encuentran morteros en ellos]. Las múltiples definiciones acaban pasando por los mismos cinco elementos que critica Almeida (1999) respecto al término quilombo:

1) la fuga; 2) capacidad de autoconsumo y reproducción, simbolizada en la imagen del mortero de arroz; 3) aislamiento geográfico, en lugares de difícil acceso y más cercanos a una naturaleza salvaje que la llamada civilización; 4) vivienda habitual, referida en el término rancho; 5) un número mínimo de fugitivos (p.15 [nuestra traducción]).

Ciertas dimensiones son cristalizadas hasta el punto de llevar el concepto de quilombo estancado en el tiempo. Aun se remite a la figura del *quilombola (remanescentes)* como prófugo violador de las leyes; leyes que por cierto se diluyeron en el tiempo y espacio histórico. Estas mismas dimensiones se encuentran a menudo en libros de texto, en obras que trazan el vínculo entre pasado y presente a través de un proceso anacrónico. Esto, en nuestra investigación, lo entendemos como una característica inapropiada a las estructuras simbólicas que componen las comunidades. Esta impropiedad se comprende mejor por el entendimiento de que estos engendramientos simbólicos, en el tiempo y el espacio, tienen características no rígidas.

¹⁷ *Conselho Ultramarino* fue un órgano creado en Portugal en el año 1643 durante el reinado del rey João IV, con funciones en las áreas financiera y administrativa, primero en el África portuguesa y la India portuguesa y, más tarde, en todo el Ultramar portugués, incluido Brasil.

Los grupos que conocemos hoy como *remanecientes de comunidades quilombolas* (definición más apropiada) son el resultado de diversidades entrelazadas a lo largo del proceso formativo social. De esta manera, entendemos que además de estructuras simples, estas comunidades estaban constituidas por complejas redes entrelazadas que forjan un concepto más amplio. El conjunto de formas simbólicas, además de estar vivas, están constituidas por elementos que, por procesos antinómicos, debido a la fuerza inevitable de la propia naturaleza del cambio, se manifiestan no como conceptos cristalizados, sino como fluidos. La perspectiva, además de reconfortante, permite visualizar las comunidades de *quilombolas de remanescentes* no por la constitución de la definición del término, engendrada por los prejuicios, sino a través de la perspectiva de la relación que constituye a los individuos residentes en una determinada comunidad que comparte los símbolos y signos que conforman su forma histórica de vida.

La visión de las comunidades no se debe solo a una definición óptica lateralizada en el ámbito de la terminología de las palabras o por la marginalización del texto y contexto formativo, sino a los aspectos vivos y latentes que presentan estas comunidades. Luego, las luces del entendimiento que rodean esta dimensión; por tanto, trataremos el término “*quilombo*” con cuidado a la hora de determinar la espacialidad y temporalidad que aparece en su significación. De lo contrario, siempre nos referiremos al término agregando la palabra *remanecientes*.

2.1 Rebeldía negra: Fe, fugas y castigos como supuesto educativo.

Escapar era la forma en que negros e indios esclavizados buscaban la libertad. Para Salles (1971), este camino era un proceso tradicional que invariablemente consistía en escapar al monte. Muchas de estas fugas tenían direcciones: *comunidades quilombolas* (período colonial). Salles aún menciona que estos negros “*às vezes conseguiam chegar a alguma aldeia indígena e, por sorte, acabavam vivendo amistosamente*” (p.203) [en ocasiones lograron llegar

a algún poblado indígena y, por suerte, terminaron viviendo de manera amistosa]. El negro y el indio compartían un sentimiento común: el odio al blanco esclavizador.

Bezerra Neto (2001) nos recuerda que *“os cativos não foram meros espectadores do processo de independência, pelo contrário, associando a sua luta pela liberdade aos embates contra o domínio colonial lusitano”* (p.74) [los cautivos no eran meros espectadores del proceso independentista, al contrario, asociaban su lucha por la libertad con los enfrentamientos contra el dominio colonial portugués]. Las constantes fugas registradas a mediados del XIX también comenzaron a ser impulsadas por el desenvolvimiento político. Además, los negros empezaron a organizarse y las fugas ya no eran fruto del azar ni de una aventura. Muniz (1922) nos muestra que, especialmente en Grão Pará, la ciudad de Belém, los negros (cautivos) *“apresentam em público, e no particular para com seus senhores, com certo ar altivo, e falando em carta de alforria que, consta, diziam lhes estava chegando”* (p.140) [presentes en público, y en particular a sus amos, con cierto aire altivo, y hablando en una carta de libertad que, aparece, dijeron que venía].

Las fugas de los cautivos de Grão Pará, ya no eran una aventura con resultado indefinido, ya que a menudo resultaban en severos castigos. La ejecución de estas fugas pasó a contar con otros autores, quienes de alguna manera organizaban pequeños grupos a un precio determinado. Estos intermediarios, para facilitar su trabajo, tenían una red de contactos que, según Salles, se establecían con otros negros de las periferias, de las grandes ciudades y de los latifundios.

No se necesita mucho esfuerzo para comprender que ciertas acciones (las fugas intermediadas, especialmente en masa) causaron un daño enorme a la clase propietaria. Bezerra Neto (2001) todavía muestra que estas fugas (organizadas) hicieron que los temores provocados por la osadía de los esclavos preocuparan aún más a las autoridades y las clases propietarias. Para las autoridades no quedaba otra que pagar recompensas y hacer público en

los anuncios de los periódicos de la época las características físicas, los nombres, las marcas (señales características del dueño hechos con hierros candentes) y en ocasiones describían el aspecto intelectual de los cautivos fugitivos a la espera de que alguien los encontrara.

Estos anuncios enmarcaban la condición de los negros en Brasil, especialmente en Grão Pará, como una condición mercadológica. Como ya se había señalado en un texto anterior, estos anuncios de fuga cobraron fuerza con la amplitud de la prensa, especialmente entre 1822 y 1888 (abolición de la esclavitud). Para nosotros, la literatura sobre anuncios fugitivos negros es siempre prolífica y nos presenta algunos datos importantes para el estudio de la fenotipía, de los castigos, de las profesiones y aptitudes individuales.

Es de destacar que la fuga de los cautivos al monte ya era común desde el siglo XVI, con la llegada de esclavos a Pernambuco para trabajar en los campos de caña de azúcar. En 1701 ya había noticias de la formación de quilombos en Maranhão (región de la Capitanía de Grão Pará). En 1731, D. João, teniendo en cuenta la representación hecha por los funcionarios de la Cámara de Belém, mediante la carta del 26 de noviembre de 1730, ordenó al gobernador del estado y sus sucesores enviar cada verano escoltas a los *sertões* para aprehender a los esclavos fugitivos (Salles, 1971 p.204).

Periódicos como *O Paraense* (1822-1823), *Treze de Maio* (1832-1835), *A Província do Pará* (1876-2002), *Folha do Norte* (1896-1974) y otros, son ejemplos de prensa que sirvieron de panel para reportar las fugas de los cautivos en la provincia de Grão Pará. Entre las fugas y la circulación de anuncios, había un lapso de tiempo que daba a los negros una ventaja para escapar. Hay registros de negros fugitivos de Belém que bajaron por el río Amazonas para esconderse al oeste de Pará, en los condados de Santarém, Óbidos, Monte Alegre y Oriximiná; hoy ciudad con varias comunidades de restos *quilombolas* establecidas.

Bezerra Neto todavía destaca el anuncio del diario *Treze de Maio* del 19/07/1845 en la p. 04, donde informa sobre la huida del cautivo Domingos Antônio desde 1829 de la capital

Belém. El anuncio informa que el sr. João Mendes da Silva, residente en el pueblo de Vigia, el 19 de julio de 1845 caminaba con el Negro: “*este escravo existe no distrito de Óbidos (Baixo Amazonas), dizendo-se, valha a verdade, ser visto em casa de Marcos Dolosan*” [Este esclavo existe en el distrito de Óbidos (Baixo Amazonas), dice, es cierto, para ser visto en la casa de Marcos Dolosan]. El dueño de la cautiva, el anunciante, incluso después de mucho tiempo quería recuperar su propiedad. Solicita medidas a: “*autoridades territoriais, e policias dos distritos de Óbidos acerca do possível couto do escravo fugitivo*” [Autoridades territoriales, y policías de los distritos de Óbidos sobre el posible *couto* del esclavo fugitivo], así como prometía 100 \$ 000 rs. a “*quem oferecer provas legais contra o acoutado, para haver delle percas, danos causados, e dias de serviço*” [quien ofrezca pruebas legales contra el imputado, para que haya pérdidas, daños causados y días de servicio] (Treze de Maio del 19/07/1845 en la p. 04). Los daños exigidos están relacionados con los días de servicio que el cautivo pudo haber producido en posesión del propietario. El delito de fuga, así como de hostigamiento, fue capitulado en las ordenanzas del Reino, libro 5, tomo 62 y 63, título 117, siendo la autoridad encargada de tramitar la acción la Defensoría del Pueblo.

El siguiente anuncio no es diferente, también enmarca al negro (cautivo) en los clasificados de compra, venta y otros del mismo periódico. Como vemos en el siguiente caso:

Ilustración 4 - Las características del negro esclavizado Francisco

— *A Thomáz Tavares Basto, morador em Marajó rio Arary, fugio-lhe desta Cidade um escravo por nome Francisco, mulato escuro, crioulo de Maranhão, estatura regular, corpo reforçado, falla fina, e costuma dizer que foi soldado, e que deu baixa, tem no fundo das costas signaes de ter sido surrado; quem delle tiver noticia, e o entregar nesta Cidade a Basto & Oliveira receberá boas alviçaras, e protesta-se contra quem o acoutar.*

Fuente: Periódico 13 de mayo 25 de enero de 1845 N° 15 p.6.

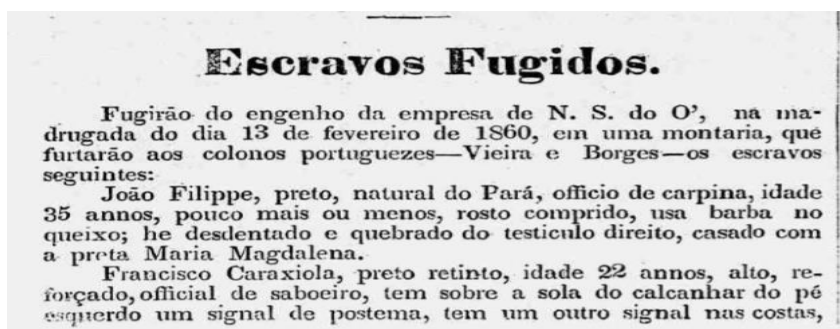
La palabra *acoitador* aparece como una forma de advertencia expresada en el verbo *acoutar*. El anuncio se refiere a la huida del Negro Francisco. Su propietario Thomáz, residente de la región de Marajó (cerca de la capital de Belém), tiene que pagar una recompensa (recibirá buenas *alviçaras*) a quien informe sobre el negro fugitivo. En el caso de la palabra “*alviçaras*”, en lengua portuguesa se le atribuye el significado de dar un premio a quien encuentre algún objeto perdido y lo devuelve a su legítimo propietario; una forma de recompensar a aquellos que informaban sobre el paradero de los cautivos fugitivos. Es interesante notar la descripción del fugitivo. No era una regla, pero en el anuncio en cuestión el cautivo es afirmado en sus aspectos de color de piel con palabras como: “mulato moreno y criollo de Maranhão”.¹⁸ Además, revela que el negro estaba en buena forma física: “cuerpo reforzado” y “baja estatura”. Otro detalle que no escaparía a la vista del lector fue la descripción del discurso del fugitivo: “*fina*”. Y finalmente, muestra las marcas que lamentablemente llevaban los negros como resultado de la violencia ilimitada que los propietarios utilizaban como control: “tiene señales en la espalda de haber sido golpeado”. Los dedos cortados, los dientes arrancados, las marcas de hierro caliente (como un animal marcado) con las iniciales de su dueño y los signos de látigos eran más que comunes entre los cautivos; simbolizaban la propia condición. Además, también revelaba qué tan insubordinado que era el negro. A fin de cuentas, el ejemplo tenía que expresarse (en forma de heridas) para que otros (cautivos) no se atrevan a seguir desafiando el sistema.

Un miércoles 13 de febrero de 1861, el periódico *Treze de Maio* reservó una página entera para anuncios de cautivos fugitivos. Vale resaltar que este periódico era impreso en Belém, capital de la Província do Grao Pará. En la *typographia* de Santos & Irmãos, calle de s. João, esquina de la estrada des. Joze.

¹⁸ [nuestro grifo] la expresión *criolo do Maranhão* se usa aún hoy. Está relacionado con el tono de cabello negro que trabajaba bajo el sol abrasador de la región, lo que hacía que su piel adquiriera tonos más oscuros.

La prensa recibía de antemano lo que había visto publicado en la edición semanal. En cuanto a la gran cantidad de anuncios en el mismo día, no sabemos con certeza el motivo real, pero en cualquier caso nos llama la atención el papel de la prensa (diario) que, además de un vehículo de comunicación de masas de la época, en Grão Pará, proporcionaba este tipo de servicio para la clase esclavista.

Ilustración 5- João Felipe: Esclavo negro fugitivo



Fuente: Periódico Treze de Maio, Belém, 13 de febrero de 1861, nº 03, p. 06.

El recorte muestra dos anuncios: el primero trata sobre la fuga del negro João Filipe casado con la esclava María Magdalena. El esclavo portaba marcas de la violencia sufrida, como se describe: “desdentado y testículo derecho roto” [nuestra traducción]. De alguna manera nos llama la atención que el negro en cuestión no fue importado, sino que nació en la provincia con la condición de esclavo como se ve: “negro, nacido en Pará”. Lo cual no cambiaría de ninguna manera su condición de esclavo. En cuanto a la violencia impuesta a João Felipe, el arrancamiento del testículo derecho, no encontramos suficiente materialidad que nos haga deducir que este acto era una práctica común de la época. Sólo referencia el nivel de crueldad que manejaban los esclavistas de la región. Vale la pena mencionar que en el pasado las diferentes formas de tortura (castigo) impuestas a los negros se justificaban en la fuerza coercitiva del control social.

El segundo anuncio trata sobre el fugitivo Francisco Caraxiola. El negro también muestra signos de castigo aplicado: "hay un signo de quemadura en la planta del pie izquierdo"

y "otro signo en la espalda" [nuestra traducción]. A pesar de ser joven, 22 años, Francisco ya llevaba las marcas de los castigos de los dueños.

Fe y esclavitud

Tanto el proceso esclavista como los castigos tuvieron la bendición de la Iglesia Católica. Gomes (2019) menciona que “*em carta de 12 de julho de 1561 enviada ao superior da Ordem, Diego Lainez explicava que o conforto dos missionários dependia do trabalho dos escravos*” (p.340) [en carta del 12 de julio de 1561 enviada al superior de la Orden, Diego Lainez explicó que el consuelo de los misioneros dependía del trabajo de los esclavos]. Esto es lo que Vainfas (1986) llamó “*a moral da escravatura*” (p.156) [la moral esclavista]. “Casi todos los obispos, sacerdotes, órdenes religiosas y conventos católicos en Brasil, Angola y otras regiones de África y América poseían esclavos” (Gomes, 2019 p.336 [nuestra traducción]). Los brazos seculares de la iglesia, utilizando una justificación ideológica manifestada en los sermones del padre Antônio Viera¹⁹ en las misas, recordados por Vainfas y Gomes, fueron contundentes para convencer a los negros de su *sina*²⁰ [destino] como esclavos.

Bienaventurado seas si supieras conocer la fortuna de tu estado, y con la conformidad e imitación de tan elevada y divina semejanza, aprovechar y santificar el trabajo. En un molino sois imitadores del Cristo crucificado porque sufrís de forma muy similar a lo que sufrió el mismo Señor en la cruz, y en toda su pasión.²¹ (sermón do Padre Viera, 1633 [nuestra traducción]).

¹⁹ Lisboa, 6 de febrero de 1608 - Salvador, Bahía, 18 de julio de 1697), religioso enviado a catequizar a los indios en Brasil.

²⁰ Palabra empleada por la literaria y naturalista Ingles de Souza, en su obra *O Coronel Sangrado*, publicada en 1877, retrataba el día a día de los paraense, del pueblo de Óbidos (ciudad vecina del locus de investigación) en 1870. El La palabra en la obra se describe como un destino inevitable.

²¹ XIV Sermón, en Bahía, a la Hermandad de los Negros de un molino en el día de São João Evangelista, en el año 1633, en Ronaldo Vainfas (1986). *Ideologia e escravidão*, p.101. Laurentino Gomes (2019). *Escravidão: Do primeiro leilão de Cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares*, p.338

El sermón del padre Viera de ese día tenía como objetivo justificar los castigos sufridos por los negros como condición divina necesaria para la purificación. “A los esclavos les correspondía no solo aceptar el sufrimiento del cautiverio, sino también regocijarse en la oportunidad invaluable que tenían de imitar los sufrimientos de Jesús en el Calvario” (Gomes, 2019, p. 388).

Hemos suspendido cualquier juicio para no caer en ningún anacronismo; no podemos corromper los valores simbólicos que componen cada período. Cada valor se conceptualiza en su temporalidad y espacialidad, bajo el techo moral que lo envuelve y la acción que lo orienta. De esta manera, la materialidad solo sirve para comprender las relaciones de estos elementos (actos y acciones) desde el pasado y cómo se reflejan en las acciones del presente.

La relación entre fe y esclavitud es revisada por el jesuita y misionero Jorge Benci, en su obra “*Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos*” [Economía cristiana de señores en el gobierno de esclavos], compuesta por sermones. Benci defiende el castigo de los esclavizados como herramienta educativa. Benci (1954) aludió que es obligación del terrateniente “*Dar ao escravo o castigo, para que não se acostume a errar*” (p.65) [Dar el castigo al esclavo, para que no se acostumbre a cometer errores]. La condición de educar mediante el dolor por el látigo, que aparece en Benci como instrumento de purificación del negro, legitima la figura del propietario del cautivo como purificador benévolo. Esta obligación que debía cumplir el terrateniente (educar al cautivo por el látigo) estaba fundamentada en bases cristianas; porque el acto de purificar al negro es un acto de misericordia que el blanco tendría que realizar:

Para tener bien domesticados y disciplinados a los esclavos, es necesario que el amo no les falte con el castigo, cuando los desarmen y hagan donde se lo merecen. No es cruel castigar a los esclavos, cuando merecen por sus delitos ser castigados, sino que es una de las siete obras de misericordia, que manda castigar a quienes cometen errores. [...]

Hay flagelos, cadenas y grilletes, todo en tiempo y con la debida regla y moderación; y verás cómo se amansa la rebelión de los esclavos.²² (Benci, 1954, pág. 64-65 [nuestra traducción]).

Sanciones y delitos

En los castigos impuestos por la infracción de fuga, al ser capturado, el negro indisciplinado era atado a un tronco y llevado en público. Este fue uno de los medios más comunes de control represivo. El cautivo en ocasiones era sometido a varios latigazos que podían durar todo el día, llegando incluso a morir como consecuencia de las heridas. En otros casos, como se ve (en las descripciones de negros mutilados en los anuncios) estos castigos se manifestaron como una forma punitiva del delito: pérdida de dedos, dientes o lesiones en los genitales. Dependían del crimen cometido para que la imaginación del propietario se manifestara en respuesta.

La Ley N°. 4 de 10 de junio de 1835 amplió las infracciones. Sin embargo, se mantuvieron las principales directrices del proyecto. La propuesta del gobierno aumentó el número de delitos que serían punibles con la pena de muerte y también creó nuevos procedimientos judiciales para el juicio de los acusados:

Art. 1º Serán castigados con pena de muerte los esclavos o esclavas que maten de cualquier forma, propinaren veneno, hieran gravemente o de cualquier otro modo cometan cualquier otra ofensa física a su amo, su esposa, descendientes o ascendientes, que vivan en su compañía, el administrador, el capataz y sus mujeres, con quienes

²² Jorge Benci (1954), *Economia cristã dos senhores no governo dos escravos*, p -65-66. Este y otros sermones comenzaron a ser difundidos y utilizados por la iglesia en sociedad con los esclavistas en todas las parroquias del territorio brasileño con una forma de controlar la rebeldía de los negros que resultó en fugas y, en consecuencia, en pérdidas económicas para los dueños.

conviven. Si la lesión o la ofensa física es leve, la sanción estará fuera de la proporción de las circunstancias más o menos agravantes.²³ [Nuestra traducción].

La sentencia prevista en el artículo 1º es la primera ley de pena de muerte en Brasil. Se ve que no cuenta con un dispositivo normativo que atienda la relación entre esclavos y sus dueños en un aspecto bilateral, lo que dejó al cautivo “*en default*” (por la condición de esclavitud) frente a las penas.

En el caso de la mutilación de dedos, el dueño estableció una sanción por robo, pero en cierto modo algo en común con este tipo de castigo era que los dedos mutilados nunca fueron los pulgares ni los índices. En la similitud que presenciamos en documentos históricos (periódicos y el propio censo de 1872 de personas discapacitadas) se ve que este castigo impuesto no podía hacer inviable el trabajo de los cautivos, sino que solo serviría como un cartel de advertencia.

En ocasiones se anunciaba la suspensión de la pena por el delito de fuga en condición de entrega del prófugo. La benevolencia del propietario sirvió como moneda de cambio para que el cautivo se rindiera, como se ve en el siguiente anuncio.

Ilustración 6 - Marcos el criollo de Maranhão

O mesmo José Bento da Silva tem um preto fugido desde o dia 22 de Novembro de 1844, de nome Marcos, idade 19 annos, alto, delgado do corpo, pés e olhos grandes, criollo de Maranhão, quando anda parece coxea: embarcou dias depois no reduto em uma montaria, e julga-se ter ido para a outra banda por onde vagueia: quem o agarrar e o levar ao Sr. José Pães de Souza, a quem está vendido, será bem recompensado, ó mesmo escravo se poderá ir apresentar ao dito Sr. que lhe perdoará.

Fuente: Jornal Treze de Maio, Belém, 19 de febrero de 1845, nº 483 Vigésimo trimestre p.04

²³ Lecturas sugeridas: Pirola, F. Ricardo. (2012) A lei de 10 de junho de 1835: justiça, escravidão e pena de morte, pp-33 156.

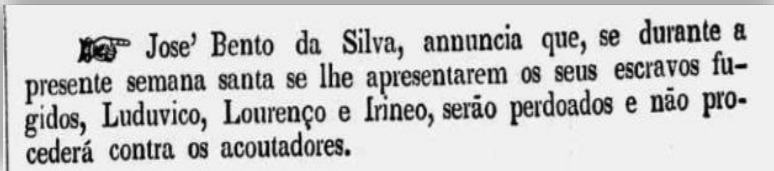
[lectura adicional]: Consulte el texto completo del proyecto de ley del 10 de junio de 1833 en: ACD, Sesión del 10 de junio de 1833, p. 243.

[lectura adicional]: Sobre la ley del 10 de junio de 1835, cf. Colección de las Leyes del Imperio de Brasil, Actos del Poder Legislativo, Fecha 10 de junio de 1835. Al final de este capítulo, transcribo íntegramente tanto el proyecto del 10 de junio de 1833 como la ley del 10 de junio de 1835.

No se puede dejar de notar que entre la huida de Marcos (esclavizado) 1844 y el último anuncio en el periódico publicado el 19 de febrero de 1845, habían pasado tres meses. La insistencia del propietario, José Bento da Silva, en la búsqueda del cautivo, incluso después de meses, se justifica en la propia edad del cautivo (19 años) en el período de la fuga, por lo que, de ser encontrado, aún podría rendirle mucho al propietario (como mano de obra esclava). Entonces, vale incluso el perdón al cautivo para que se entregue voluntariamente con la promesa de no ser castigado.

Estas promesas de perdón variaron. Por ejemplo, se apelaba como recurso que justificaba la suspensión de los castigos los ritos cristianos. El terrateniente José Bento años después, en 1861, busca más esclavos fugitivos en la región:

Ilustración 7 - El perdón



Jose' Bento da Silva, anuncia que, se durante a presente semana santa se lhe apresentarem os seus escravos fugidos, Luduvico, Lourenço e Irineo, serão perdoados e não procederá contra os acoutadores.

Fuente: Treze de Maio, miércoles 27 de marzo de 1861. N° 15 p.06.

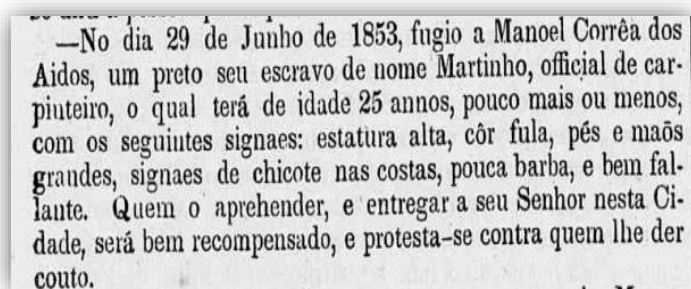
Los tres prisioneros fugitivos (buscados): Luduvico, Lourenço e Ireneo según los clasificados serían perdonados si se entregasen durante el período de la “Semana Santa”. La promesa del perdón está vinculada al rito cristiano (que se atribuye a la protección). Lo que simbolizaba que los cautivos no serían penalizados.

No podríamos dejar de observar la presencia del señor José Bento da Silva en varios anuncios relacionados con la búsqueda de esclavos prófugos en su poder. Lo que se entiende del terrateniente es que sería un hombre de gran poder adquisitivo en la región norte; cuando se lo juzga por el número de esclavos que tenía en su propiedad. Además de Marcos, Luduvico, Lourenço e Ireneo, encontramos varios anuncios de diferentes fugitivos cautivos anunciados

entre 1845 y 1861 por el Sr. José Bento da Silva. Como se vio anteriormente, las familias aristocráticas de la región estaban bien servidas por el trabajo esclavo.

Los clasificados en el segundo imperio se convirtieron en un rico mosaico que permite comprender los elementos que constituyen la estructura formativa de las comunidades de *remanescentes de quilombolas* en Pará. Todo este material de inmenso valor sociológico, a mediados del siglo XIX cuenta la historia del enredo en que el negro estaba inserto. Además de las fugas, los castigos se visualizan fácilmente por las marcas que tomaban el cuerpo negro. Estos mismos que en los anuncios se convirtieron en referentes de identificación para el propietario, quien se preocupó de exponerlos en los clasificados de la prensa de Pará en sus más mínimos detalles. Como se ve en la fuga del cautivo Martinho:

Ilustración 8 - Martinho: el negro “fulo” de manos y pies grandes.



—No dia 29 de Junho de 1853, fugio a Manoel Corrêa dos Aidos, um preto seu escravo de nome Martinho, official de carpinteiro, o qual terá de idade 25 annos, pouco mais ou menos, com os seguintes signaes: estatura alta, côr fula, pés e maõs grandes, signaes de chicote nas costas, pouca barba, e bem falante. Quem o aprehender, e entregar a seu Senhor nesta Cidade, será bem recompensado, e protesta-se contra quem lhe der couto.

Fuente: Diario Treze de Maio, 24 de enero de 1854, n° 283, p.08.

Martinho tenía manos y pies grandes. También estaba marcado con signos de azotes en la espalda. El señor Manoel Corrêa también atribuye al fugitivo el adjetivo (cualidad, característica) de “hablador”. Como era habitual, en la época, el dueño prometió una recompensa a todo aquel que encontrara a Martinho. Al final del anuncio, que también era común, llegó una advertencia de "protesta contra los que te dan un *couto* [ayuda]", la promesa ahora era tomar medidas (punitivas) contra cualquiera que estuviera facilitando la fuga del negro.

Otro anuncio se aprecia en la Editorial Amazonense encuadra la fuga del negro Manoel Teodoro, un esclavo propiedad de Maria Bárbara Calandrini. “Quien lo sepa, arréstelo y póngalo en esta capital, digo ciudad al Arcipreste Campos, que recibirá el premio debido” (Editorial Amazonense, año 1, n°23, 8 de diciembre de 1832[nuestra traducción]).

Los propietarios de Grão Pará tenían fama por el nivel de crueldad que traían sus cautivos. De acuerdo con Salles (1971), “*é antigamente ainda eram os paraenses famigerados especialmente por sua crueldade contra os escravos; para os negros das províncias do Sul não havia ameaça mais eficaz do que a de serem vendidos para o Pará*” (p.134) [antiguamente era la gente de Pará la que se destacaba especialmente por su crueldad contra los esclavos; para los negros de las provincias del sur, no había amenaza más efectiva que la de ser vendidos a Pará]. Finalmente, vale la pena recordar los relatos del padre Betendorf, en el siglo XVII, en relación al maltrato que aplicaban los esclavistas de Belém. Estos maltratos hicieron que los cautivos tomaran los senderos de los bosques en busca de libertad, cuando el suicidio no era la solución. Muchos negros, de otras regiones de Brasil, temían ser vendidos a terratenientes en la región norte por la historia de estos severos castigos. Esto implicó que el volumen de fugas, anunciadas en clasificados, en el período y después del *Cabanagem*, entre 1845 hasta la abolición en 1888, creciera exponencialmente, lo que demuestra que la sumisión del negro estaba al límite. Los anuncios en este caso imprimen la figura del negro, en el segundo imperio, con un principio de organicidad estructural, que tenía como dirección los *quilombos*.

2.2 Negros y mestizos insubordinados: memoria de los *mocambos* de Santarém / PA.

Es inconmensurable la relevancia de la investigación, fruto del arduo trabajo de Eurípides Funes, para nuestras inferencias. Son estos datos los que nos permitieron comprender que las fugas de los negros, así como los castigos atribuidos a los insubordinados de la antigua región de Santarém se vinculan como eslabones sólidos a la memoria de los *remanescentes de*

Bom Jardim, Murumuru y Murumurutuba. Esta materialidad, antes que nada, es el factor que depende de la comprensión de las relaciones entre espacios y objetos en estas comunidades.

Los registros interconectan el pasado con el presente de los *mocambos*, revelándonos como una sólida estructura representativa en el sentido de lucha, resistencia y superación. Estos sentimientos se nos presentan como algo inherente a las comunidades *quilombolas* en general. Las composiciones que establecen esta hipótesis encuentran suelo fértil en varias investigaciones en diferentes comunidades *quilombolas* en diferentes territorios de Brasil.²⁴ Todos se refieren siempre al mismo sentimiento: lucha, resistencia y superación como fragmentos de la memoria de los comuneros. Estos puntos de confluencia, entre estas investigaciones, siempre se refieren a la premisa del territorio, una alusión a la posesión de sus tierras como derecho de herencia. Por lo tanto, si este materialismo histórico valida la premisa del sentimiento mutuo que rige a estas comunidades, es en este mismo sentimiento que tomamos los elementos necesarios para inferir el posicionamiento de las relaciones de las cosas en estos espacios.

Así, continuamos con estos registros de los negros de la antigua región de Santarém. Se ve que los factores no escapan a la regla del principio que ya habíamos denotado, primero, desde la perspectiva de la Provincia. Los negros fueron sometidos a severos castigos, inconcebibles humillaciones y enmarcados en los clasificados de los periódicos como mercadería.

En este sentido, volvemos a utilizar las notas de Funes. La lectura del investigador trata sobre el anuncio del diario de Baixo Amazonas, el 15 de enero de 1870:

²⁴ [nuestro grifo] a lo largo del trabajo mostramos cómo la lucha, la resistencia y la superación son puntos de confluencia entre diversas investigaciones en comunidades de remanentes *quilombolas* de diferentes territorios de Brasil.

José J. Pereira Macambira, sus esclavos Severino, mulato de diecisiete años (...) Bento, once años (...) ambos hijos de la negra María Severina, estarán ausentes de su lugar en la costa amazónica en la noche del 4 de la corriente en compañía del negro Honorato, esclavo de María Thereza Macambira, llevándose también a Honorato su esposa, tapuia, Domingas, que suele cambiarse de nombre, y dos niños pequeños. (Funes, 2016, p.32 [nuestra traducción]).

El anuncio describe la fuga de 04 (cuatro) esclavos de las fincas de María Macambira. Esto, entre otros anuncios en el mismo periódico, ya mencionado por Funes, no muestra que las fugas se volvieran más intensas y comunes entre los jóvenes esclavos. Al respecto, los anuncios enmarcaban a jóvenes y niños que desafiaban la logística esclavista de Santarém como insubordinados, y como de costumbres establecían una recompensa por su captura. En este sentido, debemos destacar la ley del *Ventre Livre*²⁵ [Ventre Libre], promulgada el 28 de septiembre de 1871, que liberó a los hijos de cautivos nacidos después de esa fecha. Además, los hijos de cautivos que nacieron antes de la promulgación de la ley, incluso si el día anterior, no tenían el sortilegio de la libertad. Esto explica las fugas intensificadas de las madres de los cautivos/esclavizados con sus hijos cuando todavía eran niños, como los registros abajo nos demuestra:

Tabla 6 - Comarca de Santarém: registro de esclavos fugitivos declarado en notarías oficiales entre 1872-1878.

Nombre	Color	Edad (año / meses)	Ocupación
Maria Ignácia	Negro	60	Sin registro
Belchior Antônio dos Santos	Negro	39	Discapacitado

²⁵ La ley del *Ventre Livre* dio libertad a los hijos de esclavos nacidos a partir de la fecha de su promulgación. Por otro lado, otorgó derechos a los dueños de esclavos para reclamar una compensación por el derecho y la pérdida de propiedad (esclavos). Antes de la ley, el esclavo que nacía en las fincas y cuyos padres eran propiedad de un dueño específico (terratenedores), consecuentemente sus hijos (hijos de los esclavos) también pasaban a ser propiedad reclamada por ellos.

Jerônimo	Negro	23	Carpintero
Maximiano	Mestizo	01 (Hijo del esclavo Jerónimo en fuga)	Sin registro
Deulino	Mestizo	1 (un) año y seis meses Hijo del esclavo Jerónimo en fuga	Sin registro
Domingos	Negro	49	Trabajador agrícola/granjero
Benedito	Negro	53	Trabajador agrícola/granjero
Antonia	Mestizo	Sin registro	Sin registro
Jerônimo	parda	Sin registro	carpinteiro
Miquleina	Negro	39	Trabajador agrícola/granjero
Narciza	Negro	13	Sin registro
Ma. Victória	Negro	12	costurera
Marciana	Mestizo	Sin registro	costurera
Maximiano	Mestizo	08 (ocho) Hijo de la esclava Antonia en fuga	Sin registro
Deolindo	Mestizo	09 (nueve) Hijo de la esclava Antonia en fuga	Sin registro
João	Carafuz*	49	Sin registro
Severo	Carafuz	27	Sin registro

*Mestizo de negro e indio.

Fuente: datos extraídos de la encuesta Funes (2016). Bom Jardim, Murumurutuba, Murumuru, Tingu, Ituqui, Saracura, Arapemã. Terras de Afro-amazonidas - “Nós já somos a reserva, somos os filhos deles”- fragmento de sua pesquisa de doutorado p.28-29.

El esclavo Jerónimo se escapa con sus dos hijos: Maximiano de 1 (un) año y Deulino de 1 (un) año y seis meses. Ambos niños, si tenemos en cuenta que los registros de posesión de estos esclavos fueron en 1872, no cayeron bajo la ley de útero libre, por lo que aún están registrados como esclavos fugitivos. El mismo principio es válido para Deolindo, de 9 (nueve)

años y Maximiano, de 8 (ocho) años, ambos hijos de Antonia, también en fuga. Lo que nos llama la atención es que los registros de este último, Deolino y Maximiano son de 1878, si tenemos en cuenta la fecha de la sanción de la ley de 1871, Deolino no tuvo el privilegio de su libertad por cuestión de meses o días. Lo mismo ocurre con su hermano Maximiano.

Los registros muestran que los esclavos eran propiedad de Barão de Santarém y Doña Geralda Rosa de Loureiro Guimarães. Barão de Santarém junto con su suegra Doña Maria Macambira fueron las personas más influyentes de la región. También eran dueños de negocios como el ingenio azucarero y varias fincas alrededor de la ciudad, que requerían una gran cantidad de esclavos.

El validado intento de Funes de investigar rastros de recuerdos de los cautivos en las comunidades reafirma que los entrelazamientos simbólicos están regidos por este sentimiento. Esta composición se hace visible cuando analizamos una de sus entrevistas con el domicilio de la comunidad de Pacoval, Sr. Santa Rita. Funes busca en la memoria de la comunidad la presencia de los elementos (herencias) del cautivo transmitido de padres a hijos. La presencia de un personaje Maria Macambira, en la memoria de los *remanescentes de quilombolas* en Santarém sigue viva:

[...] algunos de ellos comían en comederos, parecía cerdo. Cuando un esclavo cometía un error, recibiría látigos, incluso golpeaban (...) todo allí era una sujeción ridícula, a la que no estaban acostumbrados, pero se vieron obligados a acostumbrarse, porque venían de África. Ese fue el momento en que decidieron huir. Es doloroso, nos resulta doloroso lo que dijeron, cómo lo afrontaron.²⁶ (Funes, 2016 p.46 [nuestra traducción]).

²⁶ Doña Rita le cuenta a Funes las historias que le contaron sus abuelos.

La memoria viva del personaje, Macambira, es vívida en la memoria de los comuneros por el aspecto de dolor y sufrimiento que provocó en sus cautivos. Las humillaciones eran la marca registrada de una de las mayores esclavistas de la región, María Macambira.

Estos factores son contundentes para comprender la relación que configura los vínculos de la memoria entre el pasado y el presente en las comunidades. Se trata de coyunturas, que a su vez forman parte del contexto que en cierto modo son indispensables en cuanto a la relación entre los objetos y el espacio. Los fragmentos de los recuerdos que hacen referencia a estas fugas y castigos están vinculados a las estructuras de resistencia. El conjunto de símbolos y signos que conforman la memoria de los remanecientes de *quilombolas* en Santarém, hoy, tiene como principio germinativo la fuga a los *quilombos*, el dolor del castigo y la humillación por insubordinación, la relación con la tierra (modo colectivo de la vida que configura el quilombo, plantar y cosechar alimentos para su subsistencia), la lucha y la resistencia (hoy se configura para mantener en sus territorios). Todos estos fragmentos se relacionan con la coyuntura de la memoria y, en consecuencia, con la formación de las identidades de las comunidades.

3.0 BASTARDOS DE LA PATRIA: GARANTÍAS Y DERECHOS A LA EDUCACIÓN PARA NEGROS EN EL BRASIL.

La Ley N ° 2.040, suscrita el 28 de septiembre de 1871, conocida como Ley del *Ventre Libre* [Ventre Libre] o Ley Rio Branco, llevó el principio de libertad a los hijos de esclavos nacidos después de su promulgación. La señal de esperanza que sobrevolaba en la comunidad negra no podía ser sino esperar que aquello que les fuera privado, a partir de entonces pudiera ser disfrutado por sus hijos. Sin embargo, el goce de la libertad de sus hijos no fue suficiente para quitar las sombras de los estigmas del proceso de esclavitud que aún estaba fuertemente activo.

El trabajo de Gonçalves, A. O. & Silva P. B.(2000), “*Movimento Negro e Educação*” [movimiento negro y educación], acorta la brecha del entendimiento entre libertad y derechos cuando abren una crítica *al status quo*, y esta crítica ha contribuido a denunciar la falacia de la igualdad en oportunidades para todos, que se suponía que existían en nuestra próspera civilización tropical. La visión de los autores está vinculada a la precariedad actual de la escolarización negra en Brasil, derivada de todo un proceso histórico. Y es en este contexto que cautivos con hijos nacidos libres tejieron las primeras luchas por la igualdad y la equidad, en un país (Brasil según el imperio) que según Chalhoub (1988) todavía “*postulava de forma aparentemente consensual pela classe proprietária na segunda metade do século XIX*” (p.103) [postula de manera aparentemente consensuada por la clase propietaria en la segunda mitad del siglo XIX]. La clase propietaria aún conservaba su poder, que alguna vez consideró al negro y al indio como un obstáculo para el desarrollo social.

No es una promiscuidad de los hechos, ni una falta de ligereza, afirmar que los negros siempre han sido minorías dibujadas en los censos educativos. Al respecto, las declaraciones de Nascimento (1940) e Gonçalves, A. O. & Silva P. B., (2000) son consonantes en hecho de

que los africanos esclavizados estaban impedidos de aprender a leer, escribir y asistir a las escuelas. Sin embargo, los autores, a su vez, transmiten el sentimiento común de que, cuando se otorga, a un alto precio, esta educación era un privilegio de los cautivos (esclavizados) pertenecientes a la finca de los sacerdotes jesuitas.

La fuerza de las armas seculares de la Iglesia católica seguía vigente, pero este modelo de catequesis jesuita, en las granjas, estuvo lejos de detener la sangradura que el segundo imperio brasileño promovió en los africanos. Además, a estos negros solo se les permitía leer y escribir como una "guía moral", todavía se les prohibía avanzar en sus estudios o asistir a clases normales. Todo esto conmina a la afirmación de González (2000) de que el contexto histórico del segundo imperio presente hasta el momento, que retrata a los negros en la educación brasileña, se caracteriza por el abandono y la exclusión.

Sin embargo, aún es necesario destacar la investigación de Veiga (2008) quien se opone a la idea limitada de prohibir a los negros en las escuelas públicas. En su trabajo, la autora menciona que no podemos limitar las discusiones sobre el lugar de las escuelas públicas en la organización de las naciones modernas y los estados constitucionales. Cinthya califica de errónea las preposiciones de Sarita (1994) sobre la constitución de 1824 y la prohibición del acceso de los negros a las escuelas. La obra de Maestri (2004) *"As escolas urbanas estavam vedadas ao ingresso de negros livres, que dirá aos cativos"* (p. 205) [Las escuelas urbanas tenían prohibida la admisión de negros libres, y mucho menos cautivos], fue también objeto de análisis crítico del historiador. En su propia defensa, la autora menciona que *"[...]quanto ao acesso dos escravos à aprendizagem da leitura e da escrita, importantes pesquisas foram realizadas indicando tal prática desde o século XVIII, ainda que não necessariamente realizada numa escola"* (p.206) [en cuanto al acceso de los esclavos al aprendizaje de la lectura y la escritura, se han realizado importantes investigaciones que señalan esta práctica desde el siglo XVIII, aunque no necesariamente en una escuela]. La afirmación está anclada en los

estudios de Paiva (2003), Villalta (1999) y Moraes (2007), donde señalan ejemplos de hechos históricos de su propia investigación, como listas de estudiantes que asisten a clases privadas con registros de niños esclavos.

La primera instrucción pública, en el Brasil imperial, se publicó el 15 de octubre de 1827. Por lo tanto, en 1834 se promulgó el acto normativo que vino a cambiar la Constitución Federal de 1824. Este acto pasa la responsabilidad de los actos educativos a las provincias y parroquias. Las formas regulatorias, un intento de sistematizar el imperio, instituyeron e hicieron “pública” la educación. Todos tenían derecho a asistir a las escuelas excepto los hijos de cautivos, lo que no significa que algunos cautivos negros no supieran leer, contar y / o escribir. El discurso ofrecido no se vincula solo a la luz de la regla generativa al veto de la participación de los cautivos en las escuelas públicas, ni solo en la expresión de la asistencia obligatoria de negros, pobres, ricos y blancos libres que establece la ley; pero en la poderosa relación entre los intereses estatales y la realidad antinómica que describe a los negros, cautivos o libres, en el segundo imperio brasileño.

Barros (2016) con el objetivo de discutir la relación entre la población negra y los aspectos legales de la educación que orientan el contexto histórico brasileño, concluye que la relación entre orden jurídico y educación ilumina la historia de la educación en lo que se refiere a la presencia/ausencia negra en la escuela pública del período Imperial en Brasil. Según Veiga (2008), esta presencia de negros en la escuela era determinada en acto por las provincias, sin contradecir las investigaciones, pero Barros, aún recuerda a su vez que la Constitución de 1824 determinaba: “Educación primaria es gratis para todos los ciudadanos” (Brasil, 1824). Entre los ciudadanos, los esclavos fueron excluidos.

Con base en la premisa constitucional, las provincias después de la ley de 1834²⁷ fijaron normas que tenían la misma orientación jurídica constitucional al ejemplo de la provincia de Minas, Río de Janeiro, entre otras provincias y Grão Pará que aprobaron las reglas de escolaridad obligatoria; manteniendo en su ámbito que solo las personas libres pueden asistir a las Escuelas Públicas.

Son apenas ejemplos que explican la relación de la intencionalidad del Estado a través de los mecanismos legales en relación a la participación de los cautivos en las escuelas. Además del veto, hay que entender que las mismas provincias que determinaron la no participación del cautivo también eran responsables de la creación y organización de las escuelas, como la formación y desempeño docente de Barros, la fiscalización, los métodos de enseñanza y los contenidos se debatieron a nivel local e incluido en leyes y los reglamentos.

Volviendo al trabajo de Veiga (2008), "*Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial*" [Escuela pública para negros y pobres en Brasil: una invención imperial], nos proyecta la idea de las fricciones que estas obligaciones, cargadas con fines políticos, singulariza por imposición de una cultura dominante la bandera de la homogeneización. Esto refleja que la exclusión del cautivo de la escuela pública escondió un ideal de cuño racial al comienzo del segundo imperio. Tanto Siss (2003) como Nogueira (2007) comparten la idea de que el intento de homogeneizar y civilizar a través de las escuelas públicas del segundo imperio, tuvo el prejuicio de raza disfrazado bajo el de clase, con el que suele coincidir.

Los blancos que podían pagar la matrícula privada sacaron a sus hijos de la quimera pública, como resalta Almeida (1989),

²⁷ En 1834 (Acta Adicional que reforma la Constitución) hubo una reforma que dejó la educación primaria, secundaria y docente a las provincias, mientras que el poder central se haría cargo de la Educación Superior.

Los niños de las clases razonablemente acomodadas no van a la escuela pública porque sus padres tienen más o menos prejuicios por el color o porque temen y, con razón, por la moral de sus hijos, en contacto con esta multitud de niños cuyos padres los envían a la escuela solo para estar lejos de ellos por unas horas. De esta forma, estos niños aprenden mejor y más rápido que los que asisten a la escuela pública. (pág. 90 [nuestra traducción]).

Las razones están, en la estructuración cultural, que la no aceptabilidad de las familias tradicionales para mezclar a sus hijos, en el segundo imperio, en relación a las superposiciones culturales, hizo que mantuvieran la educación de sus hijos en el hogar mediante la contratación de maestros privados. Este sentimiento se ve en las declaraciones de José Bonifácio (1763-1838), quien, según Andrada y Silva (1998), describe que "*[...] amalgamação muito difícil será a liga de tanto metal heterogêneo, como brancos, mulatos, pretos livres e escravos, índios etc. em um corpo sólido político*" (p.170) [una amalgama muy difícil será la aleación de ambos metales heterogéneos, como blancos, mulatos, negros libres y esclavos, indios, etc. en un cuerpo político sólido].

Es en este aspecto que se fija la percepción de que este fue otro intento de regulación social en el segundo imperio brasileño. El Informe (1862) del coronel Joaquim Camillo Teixeira da Motta, revela la intencionalidad del imperio con respecto a la educación brasileña, "sin embargo, su inicio fue augurado por las ideas más felices y por los resultados que de inmediato establecerán una diferencia significativa entre nuestra clase desfavorecida, y las de otras Provincias del Imperio" (p. 170 [nuestra traducción]). Esto muestra que la educación brasileña, desde 1834, siguió un patrón ideológico: era necesario civilizar (estándares blancos europeos) una población que alguna vez estuvo compuesta de diferentes costumbres. Este hecho es mencionado por Almeida M. A., (2016) y Livia Sanchez (2016) cuando ambos buscan comprender el proceso de implementación de las leyes educativas que funcionan en la vida de

los negros en el proceso de educación formal. Llegan a la conclusión que las características legales son fuertes indicadores de qué parte de la población la escuela pretendía alcanzar en su misión civilizadora: la parte pobre, compuesta por un significativo número significativo de negros liberados.

Es de destacar que diez años después de la promulgación de la Constitución Federal en 1835, aún no existía una educación que contemplara los deseos de los negros, un currículo que valorara su herencia cultural. Por el contrario, la cultura afro fue vista como inferior y al mismo tiempo un obstáculo para el desarrollo de la entonces sociedad brasileña del segundo imperio. Tal condición se reflejó en la ideología racista de que el color de la piel era la condición que limitaba la superioridad de una sociedad o su decadencia.

El argumento de Gomes (2019) en su texto “*A Origem*” transcribe la condición del cautivo que según este sistema de ideas, utilizado como justificación para el comercio y la explotación del trabajo cautivo africano, el negro naturalmente sería salvaje, bárbaro, perezoso, idólatra, de poca inteligencia, caníbal, promiscuo. La figura del negro no fue la base de ninguna sociedad, a no ser, en las abruptas palabras de Silva A., (2002), “*só podendo ascender à plena humanidade pelo aprendizado na servidão*” (p.850) [sólo pudiendo ascender a la plena humanidad a través del aprendizaje en la servidumbre].

Las definiciones distanciaron cada vez más a los negros de las escuelas, de una vida común entre los blancos en el Brasil imperial. Las atrocidades ideológicas racistas estuvieron vinculadas, en el segundo imperio brasileño, no solo a la condición del color, sino a la condición de la libertad. Los motivos de exclusión de los negros libres de las escuelas públicas, están marcados por un contexto histórico que siempre ha determinado posiciones jerárquicas por el color de la piel, rasgos anatómicos propios de los negros, como la forma de los ojos, la cabeza y la nariz. Estos factores, en línea con los rechazos y la desestructuración de la cultura

de negros e indios en Brasil, fueron determinantes en la no participación en las escuelas públicas.

Historiadores como Alberto (2017); Glabys Sabina, Freire, Campos, Chahoub (2016); Manolo (2014); Gomes (2019) apuntan a diferentes coeficientes de la diáspora negra en diferentes rasgos del tejido histórico; donde el punto de convergencia de sus tesis se fija en la resiliencia negra ante los abruptos hechos que se inician en el proceso de exclusión social.

Sin embargo, Gonçalves (2000); Fonseca (2000); Domingos (2007); García (2007); Siss (2003); Silva y Araujo (2005); Cunha (1902) concentraron sus esfuerzos críticos en los procesos que involucraron a los negros y la educación en el segundo imperio brasileño. Ambos análisis son únicos en comprender las luchas libradas en diferentes escenarios históricos que hasta entonces solo reflejan un Brasil que siempre ha amputado los derechos de la comunidad afrobrasileña.

Cuando avanzamos en el tejido histórico hacia fines del siglo XIX, se ve que nada había sido tan prometedor y esperanzador para los negros en el segundo imperio brasileño como la promulgación de la Ley del Vientre Libre de 1871. Como ya se mencionó, un año antes del primer censo demográfico la ley dispuso que los hijos de cautivos nacidos después del 28 de septiembre de 1871, fecha de la promulgación, sean negros libres. Libertad que vino con obligaciones y derechos a la educación. Un gran avance si consideramos que teniendo como público objetivo al individuo libre y liberto, se puede inferir que, desde su origen, las escuelas nocturnas estaban prohibidas a los esclavos. Según Paiva (1987) y Beisiegel (1974) con la creación del curso de jóvenes y adultos y la reforma de la educación primaria, en abril de 1879, un año antes de la Ley de Oro, el veto que hasta entonces prohibía la participación de cautivos en las escuelas cayó. Las palabras Gonçalves, A. O. & Silva P. B., (2000) interponen el principio de la relación de estas escuelas nocturnas públicas y privadas. En este punto, se ve que el Estado no fue el único proveedor de educación nocturna. Además, para Peres (1995)

estas escuelas privadas sirvieron en ocasiones como espacio de propaganda política, buscando tentarse a favor de la causa abolicionista y republicana. Por mucho que se haya avanzado, en lo que respecta a los negros y la escolaridad, el proceso de exclusión demostraba una línea tenue que marcaba la estratificación social.

Para Barros (2005), el bajo número de negros alfabetizados en Brasil en vísperas de la abolición es un reflejo del período durante el cual había muchas dificultades para los niños negros de asistir a la escuela. Estas dificultades iban desde la pobreza extrema hasta la discriminación racial y social. Al retomar las investigaciones de Almeida M. A., (2016) en referencia a Barros (2005), queda claro que además de estas dificultades mencionadas anteriormente, existía una falta de recursos como comidas escolares, útiles escolares y ropa. Estos factores ya mencionados y el distanciamiento asociado con la falta de transporte en el vasto territorio fueron y siguen siendo fundamentales para determinar la asistencia escolar.

La presencia de estos elementos se extendió por siglos y durante mucho tiempo atormentó el proceso educativo brasileño. Cuántos de estos rasgos continúan en el tejido histórico que se refleja hasta el día de hoy, será abordará de manera lineal en las sesiones que siguen como factores que producen antinomias entre los espacios comunitarios y escolares.

3.1 Grão Pará: La escuela aún no era el lugar para los negros.

Hablar de la educación bajo este prisma, el de procesos antinómicos que amputaron durante siglos las coyunturas simbólicas de los negros en Brasil, en el caso específico en Pará, es desvelar todo el proceso que tomó como medida: disminuir, asfixiar y marginar la presencia de estos brasileños en los espacios escolares, llevando al colapso de sus identidades. En palabras de Salles (1971) “*a constituição cultural do negro sistematicamente é negada, no conjunto de seus valores constituídos*” (p.61) [la constitución cultural del negro es sistemáticamente negada, en el conjunto de sus valores constituidos]

Comprender estas dimensiones hace que sea necesario describir los procesos eruptivos que rompieron los lazos de las construcciones simbólicas de los negros en Pará, y consecuentemente en las comunidades (Murumuru, Murumurutuba y Bom Jardim); sean negros pertenecientes a quilombos o no, acabaron subsistiendo en los inevitables procesos de colonización cultural blanca.

En 1872 en Grão Pará la población entre libres y esclavizados registraba la suma de 275.237 habitantes. Según los datos del tabla 07, de los 27.458 esclavos entre hombres y mujeres, solo 68 estaban registrados como alfabetizados; número relativamente bajo, sin embargo expresaba la realidad no solo de la composición del ser negro, sino por la coyuntura estructural misma del ser esclavo.

Tabla 7 - Población esclava de Grão Pará desde 1872 por sexo y nivel educativo.

<i>Sexo</i>						
<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>	<i>Hombres</i>		<i>Mujeres</i>	
			<i>Sabían leer y escribe</i>	<i>Analfabeto</i>	<i>Sabían leer y escribe</i>	<i>Analfabeto</i>
13.908	13.550	27.458	68	13.840	21	13.529

Fuente: datos extraídos del IBGE- Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, 1872. Documento histórico de la biblioteca: Biblioteca.ibge.org.br consultado el 20 de julio de 2020.

Las cifras muestran una proporcionalidad entre hombres y mujeres cautivos alfabetizados, siendo el algoritmo que representa a las mujeres alfabetizadas inferior al de los hombres. No encontramos una materialidad concisa para afirmar el “por qué” de la disonancia entre hombres y mujeres, en el caso específico, pero la entendemos como resultado de una construcción cultural desafortunada (coyuntura simbólica) que siempre ha estado presente. Como percepción, la tabla solo registra el número de personas esclavizadas. Cuando restamos la población total de este número (esclavizados), encontramos el algoritmo de 247,779 habitantes libres. No podemos dejar pasar que, de este total de habitantes libres, 16.829 eran

negros; 9.200 hombres y 7.629 mujeres. En cuanto al número total de esclavos, vimos que del total de hombres 5.747 eran morenos y 8.161 eran negros; en cuanto que las mujeres componían las cifras de 5.837 marrones y 7.713 negros.

El crecimiento en el número de negros en las escuelas después de la abolición no eliminó las dificultades enfrentadas por la falta de políticas específicas que respondieran a las variaciones culturales que se crearon. El negro todavía estaba en escuelas de blancos para blancos con reglas de blancos.

Además, no podíamos olvidar de explicar la paradoja que aún afligían a los negros nacidos libres; la ley del *Ventre Libre* en su primer párrafo, en el punto 1º, hizo posible que los dueños de cautivos explotaran a sus hijos hasta los veintiún años. Frente a esta dimensión, cabe recordar la posición de Gonçalves, A. O. & Silva P. B., (2000) de que a pesar de existir una ley garantizando la educación de los niños negros y libres, estos fueron consecuentemente excluidos de los procesos de escolarización.

Con la abolición de la esclavitud en 1888, la libertad de los negros aún estaba restringida por la imposición de una segregación cultural que estaba fuertemente arraigada en el período, lo que muestra que las desigualdades raciales de clase evolucionaron en ausencia de la esclavitud, siendo todavía un factor fuerte que influye escolarización del negro libre a finales del siglo XIX. Es de destacar que todas las políticas educativas públicas no estaban dirigidas a los blancos, pero como Veiga (2008) defendió en su trabajo, era una tentativa de homogeneizar, el no instruir y civilizar a los pobres, negros y mestizos puede relacionarse exactamente con la descalificación la condición de educabilidad de la clientela a la que estaba destinada la escuela pública del siglo XIX.

Por ello, destacamos que la fuerte presencia de los negros en Pará estuvo marcada por la fuerza laboral y no por su presencia en las pocas escuelas de la época. La lamentable condición ha generado impactos irreparables en los negros en todo el estado, específicamente

en el municipio de Santarém. Así, el aspecto general que se remonta a la presencia de negros en Pará incide sobre el fuerte contexto que influyó en la formación de comunidades y la identidad del negro paraense.

3.1.1 ¡Mi pluma era una azada! El reflejo del proceso de esclavitud en la educación en las comunidades de *remanescentes de quilombolas* en Santarém / PA.

Esta es una de las sesiones más pequeñas que tejemos. Sin embargo, en la línea de los demás, expreso igual relevancia con respecto a la relación entre el elemento histórico que involucra la trama del pueblo esclavizado de Santarém y sus descendientes. También es aquí donde nos suscribimos a nuestro primer contacto, un enfoque más intenso y significativo hasta el momento. Buscamos interconectar las interfaces de estos elementos que confirman la presencia de negros desde la antigua región de Santarém (período demarcado por el proceso esclavista, siglo XIX) y el proceso educativo del período como demostramos en el capítulo anterior con la realidad actual en el Jardín de las comunidades Murumuru, Murumutuba y Bom Jardim. Nos preguntamos, ¿cuáles son los reflejos del proceso de esclavitud, en lo que se refiere a la amputación de la participación de sus herederos en el proceso de alfabetización hoy en las comunidades?

Para ello, seguimos las huellas de Funes (2016), donde muestra la presencia de los herederos de los esclavos fugitivos aún presentes en estas comunidades. La hipótesis en cuestión es que las dolencias a las que fueron sometidos los esclavos de Santarém, reflejan hasta el día de hoy estigmas del conflicto entre la escuela y los espacios comunitarios. No describiremos todavía la relación del conocimiento comunitario con una premisa validada en el espacio escolar, porque en este momento aún intentaremos comprender las fortalezas de las coyunturas simbólicas que siempre han alejado a estos grupos del proceso escolar; y cuando tuvieron la oportunidad, los ecos del pasado siempre empujan para afuera desde estos espacios. Aquí todavía no haremos ninguna cartografía de las comunidades. Hemos dejado esta

información más detallada de las comunidades para el tomo III. En este punto, solo describimos la relación de efectos entre el pasado y el presente.

Para ello, realizamos en *lócus* entrevistas con habitantes de las comunidades, específicamente, los residentes señalados por Funes en relación a los recuerdos activos de familiares esclavizados.

Pues bien, antes de seguir conviene recordar que, en vísperas de la abolición, Santarém registró una población de 8.276 libertos y 995 esclavizados en el año 1872. Estas cifras nos muestran cómo era el panorama del municipio en el período mencionado. Es a partir de ellos y de las memorias de las fugas de los herederos que pudimos comprender cómo aún operan los mecanismos de exclusión en estas comunidades, así como los cambios para las nuevas generaciones en la participación en el proceso de alfabetización. La Tabla 08 muestra la relación entre estos valores y el número de esclavos alfabetizados:

Tabla 8 - Registro de esclavos de Santarém por nivel de educación de 1872.

Paroquias (freguesias)	Esclavizados		Sabían leer y escribir		Analfabetos	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	mujeres
Nossa Senhora da conceição	498	497	2	-----	491	497
Nossa senhora da Saúde de Alter do Chão	---	5	---	---	----	5

Fuente: datos extraídos del IBGE- Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, 1872. Documento histórico de la biblioteca: Biblioteca.ibge.org.br consultado el 20 de agosto de 2019.

Debemos señalar que las cifras revelan solo una parte de la población esclavizada. Muchos esclavos en el período no fueron declarados en el censo.

El número de analfabetos en el censo de 1872 no es nada nuevo, como hemos visto antes, las políticas educativas excluyeron a los cautivos del proceso de alfabetización. El reflejo de estos números todavía se observa hoy en las comunidades de *remanescentes de quilombolas*

en Santarém. En una entrevista con algunos residentes mayores, mostramos que estos fragmentos de recuerdos, incluso después de generaciones, aún permanecen activos. Ya no actúan directamente como una prohibición, sino que indirectamente el sistema ha amputado a muchos miembros de la comunidad en el proceso de alfabetización y en el propio espacio escolar.

[...] ¡Mi hijo! mi abuelo y mi padre eran viejos negros aquí en la región, nacidos aquí en la otra comunidad. [...] ¿estudiar? Nunca tuvimos ese privilegio. Tengo 72 años, mi vida era en el campo, ayudar a mi padre a desyerbar, cuando no tenía que coger la canoa para pescar ni pelar y rallar mandioca para hacer harina. Hoy estos chicos tienen una escuela en la puerta de su casa. Es muy diferente. (Flauzina de Jesus Pinto, 72 años, residente en Murumutuba).

Para estas entrevistas, seguimos los rastros de Funes (2016) que interconectan “viejas raíces” de los comuneros. Fue lo que nos hizo posible buscar personas que aún tengan ese vínculo entre el pasado y el presente. Doña Flauzinha nos describe la dura vida que tuvo. Sus padres no priorizaron su educación, sino su trabajo.

Aún en las pistas de Funes, buscamos a la Sra. Rosalina García, una de las herederas de las tierras de Bom Jardim:

[...] Cuando era niña, mi pluma era la azada. ¡Humm! estudiar era para unos pocos. Hoy esto es bueno. Antes teníamos que salir a caballo o pie a la ciudad para comprar cosas. Hoy no [...] cuando no estaba en el campo, estaba en el horno de harina. Lo poco que aprendí fue en casa incluso después de que fui mayor, pero hoy ya no tengo la cabeza para eso. (Rosalina García, 77 años, residente de Bom Jardim).

En comparación con la tabla de 1872, hoy no tenemos el número de miembros de la comunidad alfabetizados. Pero en general, la forma de vida heredada por los miembros de la comunidad, así como las dificultades, sigue presente. Las dos declaraciones de los vecinos nos

remiten a mejoras para la nueva generación en relación a la accesibilidad a la escolarización a la vez que describen cómo fueron excluidas del mismo proceso. Esto nos muestra que incluso después de la abolición y "prohibiciones" de la participación de los negros ahora gratis en las escuelas, el sistema todavía empuja a la periferia a sus herederos.

3.2 Armonía racial y *pseudopedagogía* después de la abolición.

Las experiencias que tuvimos a través de los discursos de los comuneros (Rosalina y Flauzinha), en la sesión anterior, aún nos intrigaban por la siguiente pregunta: ¿qué es lo que realmente les amputó sus derechos y oportunidades de asistir a la escuela? ¿Cuáles son los factores que marginaron a los negros del proceso de escolarización en Brasil? Así, si estas entrevistas nos recuerdan una proximidad al objeto de nuestro estudio, por otro lado, nos conduce nuevamente a un problema de orden genealógico más amplio y genérico, en cuanto a la relación entre negros y educación, suscrito al tejido histórico de la educación brasileña.

El comienzo del siglo XX fue relegado a los negros, ex cautivos o nacidos libres la fuerte huella del abandono. Gonçalves, A. O. & Silva P. B., (2000) relata que la población brasileña sufre cambios bruscos de valores. Estas nuevas imbricaciones (valores) a las que se refiere la defensa de los autores, se asociaron a un nuevo orden político y organizativo alineado con el mercado laboral; delineaban el rumbo de los negros en Brasil. Negros que otrora no pudieron asegurarse su lugar en la sociedad. Además, Alberto señala que la armonía racial tuvo tanto éxito en sus objetivos que durante gran parte del siglo XX los afrodescendientes no se identificaron como negros ni se afiliaron a causas explícitamente basadas en la raza. El resultado de la nueva política brasileña resultó ser silencioso y devastador para los negros en su espacialidad cultural y geográfica.

Guarnieri (2010) escribe que la discriminación racial se deshace a través de la publicidad informal. La fuerte expresión dominante proponía un modelo de moral civilizadora, que por elocuencia mantuviera el dominio con el *slogan* de los valores culturales que se

inferieron como presunción de inserción cultural como "correcta o incorrecta". ¿Cómo pueden estos factores influir en la presencia de negros en el aula y en el proceso de desestructuración simbólica?

Las optimistas investigaciones de Correia Leite (1992) aporta la visión de que, lejos de ser engañados por las ideologías dominantes, los negros de principios del siglo XX combinaron el entusiasmo por el ideal de una nación racialmente inclusiva con una lúcida crítica de las formas en que la desigualdad racial los afectó.

No tenemos intención de sostener un pesimismo congénito, sino contemplar una pura necesidad de describir factores que, en cierto modo, nuclearizan el principio de educación y escolarización de los negros, por una ideología moral, a principios del siglo XX. Sobre los escombros de una sociedad que no podía ser el retrato de la educación brasileña, los discursos de la democracia racial que, según Alberto P. (2017), fueron el producto central de vender la política de convivencia social. Esta bandera trazaba el sentimiento de pertenencia nacionalista que en medio de las relaciones interraciales parecía un producto atemporal.

El país buscaba una reputación de paraíso racial. Era necesario mostrar al mundo que la sociedad más esclava y desigual del mundo había superado los estigmas raciales. Sin embargo, es necesario un análisis más profundo en el tejido histórico en busca de factores que, detrás de la ilusoria bandera democrática, mostrara la desigualdad de la desgastada relación entre negros y blancos, tanto en el modelo de educación. (en las escuelas) como en las acciones diarias más simples.

El análisis iconográfico de algunos comerciales (publicidades) de productos en el período comprendido entre 1910 y 1920 nos ayuda a comprender cómo eran las imbricaciones socioculturales de la visión blanca hacia el negro. Los carteles de las empresas siempre han utilizado la imagen del blanco, alegre, bien vestido y exitoso para vender sus productos; es decir, los productos se vincularon a una imagen de una situación construida moralmente con

ideas estandarizadas de lo que se consideraba “correcto”. Por ejemplo, el anuncio de los jabones *Vizella* en 1920, como se muestra en la figura 09 abajo; cuando se compara con los demás, refleja la alusión a valores debidos al color de la piel. La ilustración muestra a tres niños negros bañándose en una tina. La deducción es que el jabón aporta la cura para las enfermedades de la piel. La condición de que se infiera que los chicos del anuncio son negros, no se limita a los aspectos de la coloración de los personajes, sino a los rasgos anatómicos de la boca, nariz y ojos, así como al pelo rizado de la imagen. La palabra “Pelle” resaltada con la propuesta de producto, revela la oscura intencionalidad racista de la sociedad brasileña en la década de 1920. La jerarquía social blanca, conmovedora hasta entonces, fue instituida del racismo estructural, que luego Pierre Bourdieu (1989) estudia como una “*violencia simbólica*”.

Ilustración 9 - Anuncio de jabón *Vizella* de 1920.



Fuente: Dalmir Reis/ Propagandas históricas

Por un instante, aludimos nuevamente al cuestionamiento sobre la comprensión de la dinámica de los negros en relación al proceso de su escolarización frente a factores que minimizan su cultura. En el apartado anterior destacamos los efectos de estos valores simbólicos, impuestos por un proceso jerárquico que representó a la sociedad brasileña, en la primera mitad del siglo XX, en relación a la presencia y dinámica de los negros en la educación pública. La imagen propagandística es uno de los ejemplos de estigmas que los negros, ahora

libres, tuvieron que enfrentar si querían garantizar el mínimo de respeto o cualquier presunción de igualdad en la sociedad brasileña después de la abolición.

Al respecto, las investigaciones de Petrônio Domingues (2009) apuntan a la educación como un instrumento de gran importancia para enfrentar el racismo y garantizar la integración de los negros en la sociedad brasileña. Sin embargo, es en los discursos de Azevedo, (1953) donde tenemos una mirada más atenta:

Desde el punto de vista cultural y pedagógico, la República fue una revolución que abortó y que, contentándose con el cambio de régimen, no tuvo el pensamiento ni la decisión de realizar una transformación radical en el sistema educativo para lograr una renovación intelectual de las élites culturales y políticas, necesarias para las nuevas instituciones democráticas (p.134 [nuestra traducción]).

Esta amputación de los aspectos culturales en la educación brasileña se confirma en las metodologías publicadas en la *Revista de Ensino*²⁸, en 1902. Como ejemplo analítico, la edición n° 01 de abril, trae los anhelos a los docentes al publicar sus trabajos, fuente científica de la época. El gran problema es que estos anhelos seguían el dogma del sistema educativo de la época. Todas las obras que se refieren a la educación durante este período de publicación reflejan el principio del Estado que tenía como fin educativo tres pilares del desarrollo humano: físico, intelectual y moral. En análisis, de los trabajos publicados se evidencia la misma línea horizontal que compuso la visión del Estado en la formación educativa brasileña a principios del siglo XX. Dentro del alcance de la revista, especialmente en la edición mencionada, se encuentran secciones que van desde poemas, frases, pensamientos y metodología sobre la enseñanza de la química, la física, las matemáticas y el portugués (métodos de alfabetización).

²⁸ Revista Docente de la Asociación Benéfica de Maestros Públicos de São Paulo. Publicación bimensual subvencionada por el Gobierno del Estado, 1902, Anno I, n. 01, abr., SP.

La presentación de la propuesta del libro de texto también se ve en la edición. Sin embargo, todavía no había preocupación en buscar metodología o materiales que contemplaran la constitución cultural, especialmente la de los negros que ahora componían el censo como brasileños y ya no como “esclavos”.

Obras como la del profesor Ramón Roca (1902), métodos de lectura, publicados en la misma edición de la revista (*Revista de Ensino*, 1902), se constituyen en un material histórico de relevancia para nuestros análisis. El profesor presenta el método de lectura utilizando “*Folleto moderno*” como él lo llama y elogia el libro didáctico de la época. Como lo ve Ramón, todo libro de texto debe contener ilustraciones claras y seguir un método lógico que permita aprender a leer. Análisis del libro y metodología; así como el trabajo del profesor Benedito Galvão (1902) sobre la enseñanza de las fracciones, y otro publicado en la misma edición de la revista es perceptivo que no presentan ningún aspecto de la cultura afrobrasileña, ni por escrito ni en grabados.

La nueva educación de principios del siglo XX surgió como explica Veiga (1998): una expresión del modernismo, ya que el objetivo político era romper con la gestión tradicional de la escuela y el academicismo de las acciones, además de buscar la invención del individuo y recrear lo social. Sin embargo, las nuevas concepciones de la educación, el “modernismo educativo”, visto como prometedor, aún estaban lejos de representar los deseos de los brasileños negros. Brasil comenzó el siglo XX todavía buscando una imagen debido a la composición blanqueadora, de alguna manera, rápidamente se había olvidado que hace unas décadas era reconocido como el estado esclavista más grande.

El intento de vender la imagen de un Brasil compuesto por blancos se justificó en la ideología de la armonía racial que sirvió a una variedad de proyectos políticos e ideológicos. La dinámica ideológica, además de los registros históricos ilustrados y el discurso de Alberto

(2017) hacen comprender cómo las escuelas, desde un punto de vista cultural y político, interfieren directamente en la participación de los negros,

[...] desde la primera república, la mirada nacionalista de Brasil como lugar de singular armonía racial, se intensificó, particularmente como reacción a las ideas de superioridad innata de la raza blanca o aria que circulaba en Europa y en el mundo atlántico (p. 23 [nuestra traducción]).

Así, no es frivolidad concluir, en vista de la materialidad histórica, que la educación brasileña, por una ideología congénita y dominante, excluyó cualquier rastro de la cultura afro de los materiales y métodos de enseñanza en las primeras décadas del siglo XX. Esto se debe a que el fantasma de la supremacía racial blanca, en la década de 1920, que acechaba a Europa, América del Norte y el continente africano, gana fuerza y se instala en Brasil como una fuerte ideología excluyente a través de la sutileza del sistema político. La visión del negro como una raza inferior, incapaz de continuar en la vida académica, llega al final del siglo XIX como una herida aún abierta.

Investigaciones como las de Costa (2006), Munanga (2004), Ianni (2004), Schwarcz (1993), Guimarães (1999), Hasenbalg (2005), Skidmore (2012), Hofbauer (2006) se han vuelto imprescindibles para la comprensión de aspectos de las nuevas estructuras brasileñas después de la abolición. Al considerar a los negros como un atraso para el desarrollo del país, el racismo intelectual (la nueva configuración identitario del Brasil de principios del siglo XX) se reestructura nuevamente a través de nuevos mecanismos sofisticados y viejos argumentos absurdos. Así, el color, la raza y el prejuicio en Brasil conforman el plexo de concepciones para enfrentar los problemas raciales y sus consecuencias nocivas en la formación de niños y adolescentes, a través de la construcción de una nueva forma de pensar sobre la formación nación y nacionalidad.

Las diferencias entre negros y blancos antes veladas por la propia estructura legislativa del Brasil imperial ahora con la misma crueldad, pero a veces implícita, suprimieron los derechos de los negros y los alejaron cada vez más de las capas sociales de la élite blanca. En esta perspectiva, los negros aparecen a menudo como parte de la estructura de un malestar social y no solo como una expresión de prejuicio. Pronto, se convirtieron en un problema estructural en el país; constituyendo la mayoría de la población, a qué se refería su condición, el lugar que ocupan en la escala social, a principios del siglo XX, las nuevas coyunturas de exclusión estaban más allá de su pasado esclavista. La implementación de la ideología de la armonía racial, a su vez, se ha convertido en una de las herramientas de lo que hoy conocemos como racismo estructural. Un momento en el que la sociedad blanca no ocultaba los sentimientos y no se trataba de explicar la diferencia entre los blancos (dominadores) y los descendientes de esclavizados. Estas posiciones construyeron coyunturas simbólicas que durante mucho tiempo justificaron el proceso de esclavitud en Brasil, que incluso después de la abolición, siempre tuvo dificultades para deshacerse de estas coyunturas, solidificadas con siglos de esclavitud.

Por lo tanto, luego de un análisis exhaustivo, no es ninguna osadía de nuestra parte inferir que incluso después de la abolición los espacios de las escuelas brasileñas (públicas y privadas), en este contexto también se suscriben a las pocas escuelas en Santarém/PA en el período (principios del siglo XX), aún no era una realidad para los negros, indios y pardos descendientes de esclavos. Su presencia en las escuelas públicas dependía exclusivamente de las condiciones económicas. Los libros, uniformes y demás gastos que exigían las escuelas primarias y profesionales, no era una posibilidad factible para la mayoría. A estas condiciones las entendemos como resultado de la condición histórica de estos herederos.

Las construcciones impuestas que siempre se han opuesto a la presencia de esclavos, libres y sus descendientes, son las mismas imbricaciones que conformaron toda la coyuntura

que, como se ha visto hasta ahora, marginaba intencionalmente la cultura y la presencia misma de los negros en las escuelas.

Finalmente, el tema de la representación de la inclusión concreta y simbólica, en lo que respecta a la educación en todos sus aspectos, se amputaron despidos vitales de experiencia para los segmentos más amplios de la población afrodescendiente. Esto no nos parece una peculiaridad de las comunidades negras de Santarém / PA, sino que proviene de un principio general que revierte las condiciones de los *remanescentes de quilombolas*, negros e indios en Brasil. Los fuertes cambios que implicó la trama educativa entre 1900 y 1920, las medidas propuestas, políticas educativas y metodología ayudaron a definir parámetros de ciudadanía, a través de una ideología blanqueadora estructurada, que al remover la figura del negro como fuente existente de la coyuntura social a través de narrativas (discursos absurdos), construyó el mecanismo sistemático de exclusión que siempre empuja a los negros a las marginalidades periféricas.

4.0 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN DE LOS *REMANESCENTES QUILOMBOLAS* Y LOS ASPECTOS SIMBÓLICOS.

Si hasta hora de manera exhaustiva, hemos intentado agotar todos los elementos que rodean la trayectoria de los negros en el contexto histórico de Brasil, así como la amputación de sus valores simbólicos, específicamente en educación, en este capítulo describiremos cómo las políticas públicas tratan de reparar los flagelos resultantes de la descomposición gradual de la presencia de los negros y su cultura en las escuelas. Repetimos nuevamente que la presencia de negros en las escuelas siempre ha sido un problema para la sociedad desde entonces. Si en el período imperial su presencia era inaceptable y era un obstáculo definido en las leyes, luego del período de abolición la persona negra aún debía enfrentar el proceso de blanqueamiento, segregación racial. Fueron estas composiciones las que se suscribieron directa e indirectamente a las estructuras de memorias colectivas en comunidades de *remanescentes de quilombolas*. Trágicamente, todavía se reflejan hasta hoy en la relación entre la escuela y el espacio comunitario.

En cuanto a estos espacios, es en ellos que evidenciamos las marcas que surgen de cada contexto histórico que configura la memoria colectiva de los *remanescentes* (comunitarios). La desfragmentación de la memoria, de las identidades de los símbolos y signos que configuran los valores colectivos de las comunidades, nos precede como instrumento dado por la propia naturaleza de las formas simbólicas. La religión, el lenguaje, los mitos, el arte, así como la ciencia son núcleos (relevantes partes de la memoria) que nos permiten visualizar sus cambios estructurales. Estos cambios se forman al engendrar elementos que tienden a entrar en conflicto y dan como resultado un nuevo significado de las cosas. Al respecto, se ve en los hechos históricos que los vínculos entre pasado y presente se reestructuran, modifican según el tiempo y el espacio en el que se forman. Esto aún nos revela que la verdadera batalla, en estos espacios

y tiempos, se libra entre la fantasmagoría que luego de los choques se manifiesta como una nueva composición de la realidad.

Es en este punto que entendemos que el contexto histórico que suscribe el capítulo de los negros en Brasil es vivido de diversas formas, desde su llegada a los puertos brasileños hasta las rupturas en sus formas. En cuanto a estas rupturas, se ve que empezaron a intensificarse, ya que el blanco las fijó como herramienta de dominación. Porque no basta con esclavizar el cuerpo, sino también el alma. Destruir estas coyunturas simbólicas se convirtió en la forma más fácil para que los propietarios dominen el espíritu de los negros. Desclasificar, marginar y hacer espurios el conjunto de valores simbólicos surgidos de la cultura negra, sin duda, favoreció el proceso de esclavitud. Es en este sentido que validamos que todos los cambios que se producen en el ámbito de las formas simbólicas, *macroestructuras* que forman la memoria colectiva, están regidos por el movimiento de los elementos que componen estas estructuras (símbolos y signos). El núcleo de la comprensión de cada capa del contexto histórico muestra estas rupturas como algo innato de una estructura sistemática. Las fuerzas que guían y actúan en nombre de este sistema siguen siendo extremadamente coercitivas. Esta característica se nos presenta como una herramienta que se apropia de la naturaleza misma de las formas simbólicas de engendrar. Por mucho que esta mecánica (de formas) necesite un examen más profundo por nuestra parte, ya nos revela un principio de objetividad en las políticas públicas de educación *quilombola*. Dado que la escuela siempre ha sido un espacio contradictorio con las coyunturas simbólicas surgidas de los negros, es justo que este mismo espacio se convierta en el escenario de la reestructuración de estos valores.

4.1 Constitución Federal de 1988: Principios, Garantías y Protección de la Memoria.

A lo largo de la historia, los negros en Brasil han librado luchas incesantes para conquistar y hacer cumplir sus derechos suprimidos. Las políticas públicas, desde la Ley de Vientre Libre de 1871, intentan reparar las dolencias provocadas por el proceso de esclavitud en el país. Los negros esclavizados, al buscar refugio en los *quilombos*, “hombres y mujeres que se negaron a vivir bajo el régimen de esclavitud y desarrollaron acciones de rebelión y lucha contra este sistema” (Munanga & Gomes, 2006 p. 72 [nuestra traducción]); desde entonces, luchan por su territorialidad, por una educación de calidad a través de la libertad, la preservación de su memoria e identidad. Si en este contexto histórico se observa la ausencia de leyes y garantías de la educación *quilombola* que abrace el respeto a su memoria, su identidad y su cultura, esto comienza a “revertirse” con la Constitución Federal de 1988. Con el derecho a la manifestación cultural protegida con apoyo y valorización prevista en el art. 215 de la Constitución Federal, estas comunidades, a través de manifestaciones y demandas populares pasan a tener más visibilidad:

El Estado garantizará a todas las personas el pleno ejercicio de los derechos culturales y el acceso a las fuentes de la cultura nacional, y apoyará y fomentará la valorización y difusión de las manifestaciones culturales. § 1 El Estado protegerá las manifestaciones de las culturas populares, indígenas, afrobrasileñas y de otros grupos que participan en el proceso de civilización nacional (Brasil, 1988).

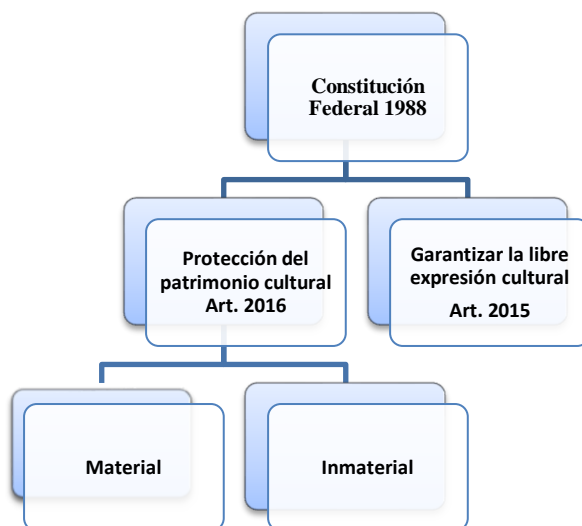
El artículo prevé la garantía y protección del Estado sobre aspectos culturales que se remontan a la cultura afrobrasileña. Este principio libera religiones como el candomblé y la *Umbanda*, que solían ser formas simbólicas tomadas como estructuras inaceptables.

A continuación, en su art. 216 la Constitución Federal define el patrimonio cultural. Esta definición prevista en el artículo se convierte en un presupuesto para hacer de los *quilombos* y sus cargas culturales un patrimonio cultural brasileño.

Art. 216. Los bienes de carácter material e inmaterial, tomados individualmente o en conjunto, portadores de referencia a la identidad, a la acción, a la memoria de los diferentes grupos que forman la sociedad brasileña, están incluidos en el patrimonio cultural brasileño, que comprende: I - las formas de expresión; II - las formas de crear, hacer y vivir; III - las creaciones científicas, artísticas y tecnológicas; IV - las obras, objetos, documentos, edificios y otros espacios destinados a manifestaciones artísticas y culturales; V - los conjuntos urbanos y sitios de valor histórico, paisajístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico y científico (Brasil, 1988).

El artículo clasifica lo material e inmaterial como patrimonio cultural brasileño. Así, el lenguaje, los mitos, la religión y la ciencia (formas simbólicas) en el CF de 1988 se clasifican como patrimonio inmaterial. Esta clasificación, aunque dualista, no excluye el sentido que configura la relación objeto (material) y forma (espíritus). La incorporación de los signos y significados de los objetos precede a esta dualidad. Así, el significado plasmado en los artículos 215 y 216 del CF se refiere a coyunturas consolidadas, estructuras preparadas. Por ejemplo, el lenguaje, así como la religión, los mitos, el arte y la ciencia siempre se nos presentan como una forma de expresión de algo conformado, dispuesto y sosteniendo símbolos y signos. La materialidad, los objetos traen siempre en su núcleo la esencia de estos símbolos y signos que, en cuanto son engendrados, les dan sentidos y significados de las cosas del mundo.

Ilustración 10 – Constitución Federal de 1988.



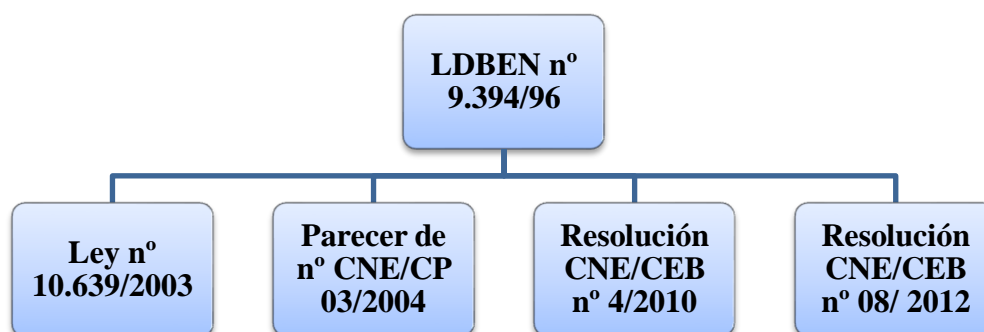
Fuente: propio/ datos obtenidos de la CF 1988.

Así, la conjunción de los referidos artículos 215 y 216 se tornaron fundamentales en el proceso de consolidación de derechos y políticas que hoy orientan a las comunidades de *remanescentes de quilombolas*. El Art 216 termina trazando la definición del concepto de cultura material e inmaterial, elementos protegidos por el artículo anterior. En consecuencia, el art. 215 está vinculado a la protección y preservación de la memoria de las identidades y culturas de comunidades étnicas definidas.

4.2 Bases y directrices nacionales de educación.

Toda trama constitucional, protección y garantía de la libre expresión cultural, ya en los años 90, fue la base de las Directrices y Bases de la Educación Nacional:

Ilustración 11 - Pauta educación quilombola.



Fuente: propio del autor.

Al igual que con todos los avances normativos que protegen la memoria cultural en el país, específicamente afrobrasileño en los años 80 y 90, Brasil aún esperaba el cambio de milenio para avanzar con políticas educativas que aseguraran la cultura material e inmaterial derivada de los negros en los espacios escolares. La Ley de Lineamientos Nacionales de Educación Básica n° 9.394 / 96, que trata de los lineamientos a seguir en el ámbito educativo de Brasil, en la década del 90, aún carecía de dispositivos que garantizaran en el ámbito escolar la protección y el mantenimiento de la cultura afrobrasileña, según lo previsto en la Constitución Federal. La protección y garantías de la libre expresión, así como la definición de materialidad e inmaterialidad prevista en los artículos 215 y 216 del CF, adquieren peculiaridad aplicable con lo dispuesto en la Ley 10.639 / 2003 que trata del estudio obligatorio de la Historia de África, Cultura Afro-Brasileña, Africana y la enseñanza de las relaciones étnico-raciales, instituyendo el estudio de las *remanescentes de comunidades de quilombos* y las experiencias negras que conforman la cultura brasileña como tema obligatorio en las asignaturas escolares. Por lo tanto, la presencia del tema "Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana" en el currículo, prevista por la ley, modifica los Lineamientos Básicos de Educación

Nacional, que, por lo tanto, serían espacio para nuevos lineamientos que valorarían y protegerían la memoria afro en el espacio escolar.

Un año después se materializó el dictamen n° 03/2004, que obliga a todo sistema educativo brasileño a tener “Registro de la historia no contada de los brasileños negros, como los *remanescentes de quilombolas*, comunidades y territorios negros urbanos y rurales”. A partir de este momento, se espera que la educación brasileña, además de valorar la historia africana, valore los rasgos culturales derivados de la cultura negra (afrobrasileña). Esta perspectiva se amplía en un intento de solidificar las políticas públicas que llevarán a las escuelas a las comunidades *quilombolas* a contar su propia historia.

Souza, F. R.; & Souza, Lindaci (2012) nos enseñan que estos conjuntos de normas que guían el multiculturalismo diluyen la visión eurocéntrica de la historia que se enseña en las escuelas. La materialización de los Lineamientos Generales del Currículo Nacional de Educación Básica - Resolución CNE / CEB N° 4/2010 se convierte en el ámbito para que las comunidades de *quilombolas* ganen fuerza en la lucha contra la desigualdad que se estableció a lo largo de los años en Brasil. En su art. 41 la educación de la Escuela *Quilombola* se desarrolla en unidades educativas inscritas en sus tierras y cultura, requiriendo su propia pedagogía respecto a la especificidad cultural étnica. Esto influye directamente en el plan de estudios escolar de las comunidades. Dos años después, otro logro vino como resultado de luchas incesantes: Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Escolar *Quilombola* en Educación Básica a través de la Resolución N° 08/2012. Estas pautas hacen del plan de estudios una guía cultural. Lo que lo hace inmensamente presente (y significativo) en el proceso de construcción de la identidad de los sujetos. Para ello, considera la producción cultural, política, económica y social de las comunidades.

Estas producciones, ahora de forma obligatoria ganan espacio en el ámbito escolar, aunque lejos de ser una realidad, todavía no excluyen los procesos antinómicos. Por mucho

que, después de siglos, las normas representen verdaderas conquistas para la memoria de los negros, porque buscan en el propio espacio escolar (arena de conflicto, una *geena*) los cambios necesarios, aun así esta *geena* es un lugar de resistencia. Las tendencias que han moldeado estos espacios durante siglos, sus estructuras que siempre han actuado en oposición a estas culturas (afrobrasileñas), ahora se encuentran, al menos ideológicamente, amenazadas por las nuevas concepciones de la educación en Brasil.

Es en este sentido que entendemos que la Ley 10.639/2003, resolución 03/2004 y CNE/CEB N° 4/2010 se refieren en general a sus principios: disipar el mito de la democracia racial, desmitificar estructuras equivocadas construidas a lo largo de la historia sobre el negro, valorizar de las memorias colectivas, permeabilizar los espacios escolares al saber popular y quitar el fantasma del racismo. Además, los nuevos dispositivos de la educación brasileña todavía buscan reparar las dolencias producidas por siglos de esclavitud con respecto a la marginación de la cultura negra. Por tanto, si nos tomamos como acciones factibles en los espacios escolares, no podrían sino a través de la generación de formas simbólicas. Inevitablemente, este engendramiento se concibe por el carácter conflictivo de estas formas, lo que nos lleva a concluir que si los espacios escolares se componen de diferentes valores, y con estas nuevas orientaciones previstas en las leyes, naturalmente todo el proceso no escaparía a las contraposiciones antinómicas.

4.2.1 La educación escolar *quilombola*: la realidad y desafíos previsto en la resolución n° 08/2012.

La educación escolar *quilombola* se sustenta en la Resolución n° 8, del 20 de noviembre de 2012, que define los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Escolar *Quilombola* en Educación Básica. El reglamento es un logro de las comunidades de remanentes (herederos/descendientes) *quilombolas* que busca atender las demandas de los quilombos y establece la protección de la memoria colectiva de cada pueblo. La resolución se

basa en la Ley N ° 12.288/2010, que establece el Estatuto de Igualdad Racial; Ley n° 11.494/2007, que regula el Fondo para el Desarrollo de la Educación Básica y Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB); Ley n° 11.346/2006, que crea el Sistema Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (SISAN), con miras a garantizar el derecho humano a una alimentación adecuada; Ley 9.394/96, de Bases y Lineamientos Educativos Nacionales, en la redacción de las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008, y Resolución CNE/CP 1/2004, con base en el Dictamen CNE/CP 3/2004; Decreto N° 4.887 / 2003, que regula el procedimiento para la identificación, reconocimiento, delimitación, demarcación y titulación de las tierras ocupadas por remanecientes (haderos/descendientes) a que se refiere el art. 68 de la Ley de Disposiciones Constitucionales Transitorias; Decreto n° 7.352/2010, que establece la Política de Educación Rural y el Programa Nacional de Educación sobre Reforma Agraria (PRONERA); El Decreto N° 6.040 / 2007, que instituye la Política Nacional para el Desarrollo Sostenible de los Pueblos y Comunidades Tradicionales; Decreto Legislativo N°. 2/94, que instituye el Convenio sobre la Diversidad Biológica (CDB) y como se vio anteriormente en la propia Constitución Federal.

La serie de resoluciones, leyes y decretos entre los años 80, 90 y después del milenio combinan sus pautas sobre la preservación, garantía y libre expresión de la cultura en los espacios escolares. Esto nos muestra nuevamente lo importante que es este espacio en las relaciones que gobiernan las comunidades y las propias escuelas. Estos dispositivos median esa relación que siempre se nos aparece en el contexto como una zona de conflicto.

Así, si tomamos conciencia como norma o principio derivado de estas resoluciones, leyes y decretos, en concreto, las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar *Quilombola* en Educación Básica (resolución n° 08/2012) que incorpora en su ámbito de aplicación las dimensiones que proporciona el principio de educación a través de la relación mutua entre la comunidad y la escuela; es en esta misma conciencia que entendemos que esta

relación, prevista en la normativa, se vincula a la realidad solo por medio de las interacciones entre valores. Por tanto, es en presencia de los valores que la resolución n° 08/2012 busca garantizar en los espacios escolares de las comunidades *quilombolas* el vínculo que conecta los dos espacios:

§ 1° Educación Escolar Quilombola en Educación Básica: I – organiza principalmente la enseñanza impartida en las instituciones educativas fundamentándose, informándose y alimentándose de: a) la memoria colectiva; b) las lenguas reminescentes; c) los marcos de civilización; d) las prácticas culturales; e) las tecnologías y formas de producción del trabajo; f) los aservos y repertorios orales; g) las celebraciones, usos, tradiciones y demás elementos que conforman el patrimonio cultural de las comunidades *quilombolas* de todo el país. (Brasil, Ley de Directrices Nacionales, Resolución n° 08/2012 [nuestra traducción]).

En teoría, los valores comunitarios se convierten en la base de la relación entre los dos espacios. La garantía y preservación de estos valores, ahora, se convierte en una consecuencia de esta relación. En este sentido, el conocimiento científico de la escuela comienza a agregar el conocimiento proveniente de las comunidades, ya no desde la perspectiva de una anomia, sino como valores sólidos capaces de interactuar y dar sentido a los dos espacios a través de ambas perspectivas: científica y cultural. Pero ¿por qué no desde la perspectiva de la ciencia cultural?

Los elementos de la memoria colectiva (símbolos y signos), el lenguaje, las tradiciones y las prácticas en el espacio escolar no deben ser tomados por la naturaleza científica de la escuela para ser disecados como objetos de estudio. En este sentido, no es función de las escuelas validar ningún conocimiento que provenga de las comunidades como verdadero o falso debido a sus dogmas científicos. Así, es natural que esa conciencia científica incorpore esos valores de tal manera que elimine cualquier sentido de heterogeneidad del proceso. Las

matemáticas, la física, la historia, entre otras disciplinas, encuentran en estos valores puntos de conexión que posibilitan la generación de estructuras (composición de elementos simbólicos) facilitando el diálogo entre los dos espacios: escuela y comunidad.

El conocimiento comunitario comenzó a utilizarse en las agendas escolares de las comunidades de remanentes *quilombolas* después de la resolución 08/2012. Los profesionales de la educación comenzaron a buscar elementos rectores para el desarrollo escolar dentro de la comunidad. Según lo dispuesto en el Art. 32 “El proyecto político-pedagógico de Educación Escolar *Quilombola* debe estar intrínsecamente relacionado con la realidad histórica, regional, política, sociocultural y económica de las comunidades *quilombolas*” (Brasil, 08/2012). Así, para hacer efectiva la educación *quilombola*, *a priori*, el profesional debe hacer un diagnóstico de la comunidad que acentúe las escuelas. Para este diagnóstico, considera los lineamientos del ítem I del 2º párrafo - “los conocimientos tradicionales, la oralidad, la ascendencia, la estética, las formas de trabajar, las tecnologías y la historia de cada comunidad *quilombola*”. El aprendizaje, de esta manera, se logra mediante el intercambio de experiencias con los propios residentes y los líderes locales. Para esto Miranda S. A., (2016),

[...] integra las prácticas discursivas que, en el ámbito legal, promueven el reconocimiento de las restantes comunidades *quilombas*, estableciendo el derecho a preservar sus formas específicas de vivir y pensar, de mantener y utilizar las culturas, sus propios modos de producción, reelaboración y transmisión de conocimientos. (p.74 [nuestra traducción]).

En su Art. 7º, la resolución trata sobre algunos principios de la educación *quilombola*, entre otros, el inciso XIX nos alerta con respecto a “valorar las acciones de cooperación y solidaridad presentes en la historia de las comunidades *quilombolas*” (nuestra traducción). Esta disposición tiene como objetivo fortalecer las entidades y la participación colectiva. Se aumenta la efectividad del discurso normativo para asegurar la práctica. Para ello, en su sección

XVII, defiende el “derecho de los estudiantes, profesionales de la educación y de la comunidad a apropiarse de los conocimientos y formas de producción tradicionales de las comunidades *quilombolas* para contribuir a su reconocimiento, valorización y continuidad”. La materialización del tema mencionado comienza con el objetivo de proteger y asegurar la cultura afrobrasileña.

La responsabilidad del Estado por el efecto normativo práctico y la protección de las culturas proviene del artículo 68° de la Constitución Federal. La garantía territorial está entrelazada con el derecho a la manifestación cultural. Además, debemos entender que ninguna comunidad *quilombola* vive aislada del mundo. Todos los procesos culturales son el resultado de imbricaciones de formas simbólicas que no podemos captar en su instante. Sin embargo, observamos signos dejados por vínculos socioculturales que en una comunidad étnica definida traen rastros de ascendencia muy marcados. La resolución 08/2012 incorpora como objetivo, como ya se comentó, el apoyo a la protección y garantía de preservación de estos aspectos culturales de las comunidades que otrora estuvieron colocadas en contraposición a diferentes valores dentro del espacio escolar, lo que promueve, de esta forma, el proceso de antinomias culturales.

4.2.1.1 La organización de la educación escolar *quilombola* y las peculiaridades de las comunidades.

La Resolución n° 08/2012 aún brinda pautas con respecto a la organización escolar. Sabemos que gran parte de las comunidades *quilombolas* están asentadas en zonas rurales y muchas de ellas a orillas de ríos (riberas). Los aspectos climáticos y económicos de estas comunidades terminan dictando los ritmos del calendario escolar. Pensando en esta situación que depende de las particularidades de cada comunidad, el Art. 11 enmarca que,

El calendario de Educación de la Escuela *Quilombola* debe adaptarse a las peculiaridades locales, incluidas las climáticas, económicas y socioculturales, a criterio

del respectivo sistema de enseñanza y del proyecto político-pedagógico de la escuela, sin que por ello se reduzca el número de horas lectivas previstas en la LDB. (Resolução nº 08/2012, art. 11[nuestra traducción]).

El calendario escolar se guía por la forma de vida de cada comunidad en Brasil. Cada quilombo en las diferentes regiones del país tiene su propia peculiaridad. La forma de vida en este caso también determina el aspecto de la alimentación en las escuelas. Aún en su artículo 11, párrafo 2º, inciso I, las comidas escolares (meriendas) se convierten en obligación del Estado “Yo - garantizo las comidas escolares, de acuerdo con la Ley y de acuerdo con las especificidades socioculturales de las comunidades *quilombolas*”. En esta condición, las comidas escolares deben respetar las particularidades de los hábitos alimentarios de cada comunidad.

Todo el aspecto de la resolución tiene como objetivo mantener, preservar y garantizar las condiciones de vida en las restantes comunidades de *quilombos* a través de una política educativa. Cada comunidad tiene sus propios rasgos históricos particulares, al mismo tiempo que comparte el mismo sentimiento de resistencia. Otro sentimiento colectivo inherente a las comunidades de fuera en general en Brasil es la posesión de sus tierras. En cuanto a esto, nos precede como una exigua memoria colectiva que cobra sentido en la forma de vida, en la política, en la economía de estas comunidades. La Resolución 08/2012 alineada con otras, orienta estos valores como un supuesto válido en el ámbito escolar. Este principio busca incentivar y apoyar a las asociaciones representativas locales con sus demandas, relacionadas con el desarrollo sostenible de estas comunidades.

4.2.1.2 Comunidades *quilombolas*: educación y territorio.

Murumuru, Murumurutuba y Bom Jardim son comunidades asentadas en tierra firme. La proximidad de las comunidades permite una relación más efectiva entre *quilombos*, sin embargo también comparten las mismas dificultades. La falta de titulación de tierras, la falta

de mantenimiento en las carreteras, la economía local, la falta de subsidios a la agricultura familiar, el crecimiento de industrias y grandes ganaderos alrededor de sus tierras, estos, entre otros, son factores que suscriben la parcela comunitaria y convergen directamente en las actividades educativas en las escuelas.

No hay políticas públicas para la educación *quilombola* si no hay reconocimiento de sus tierras. El primer paso y un gran desafío de las comunidades es la búsqueda de la certificación de sus tierras según lo dispuesto por la ley. La titulación de tierras prevista en el art. 68 de la Constitución Federal se vuelve imprescindible para la implementación de otras políticas públicas. El área certificada se somete a un informe antropológico, base del Informe Técnico de Identificación y Delimitación (RTID). Al ser titulada, comienza a concebirse como una propiedad colectiva, inalienable, insostenible e imprescriptible. Es en este sentido que los *remanescentes de quilombolas* encuentran la fuerza para resistir en busca de la posesión de sus tierras. Las comunidades de *Murumuru*, *Murumurutuba* y *Bom Jardim* se encuentran en el proceso final de titulación de sus tierras. Con el reconocimiento, comenzaron a cambiar sus condiciones de vida. Hasta el punto de que entendemos que las otras políticas, ya mencionadas, solo se vuelven tangibles para los miembros de la comunidad después de dicho reconocimiento. En cuanto a la relevancia del territorio para los *quilombolas*, es evidente que cada territorio no solo está relacionado con la función o el tener, sino con el ser; este principio, nos muestra Haesbaert (2004), es espiritual y no material y olvidarlo es someterse a uno mismo a no entender la trágica violencia de muchas luchas. El espacio *quilombola* es mucho más que un espacio físico, de hecho, se presenta como un espacio para la identidad o pertenencia del grupo.

En una entrevista, la comunidad nos revela lo importante que es el título y que las peleas han sido arduas desde siempre:

¡No somos nada! [...] esa es la lucha por la tierra. Llevamos mucho tiempo luchando por el derecho a lo nuestro. Las dificultades son muchas, el crecimiento de las

plantaciones de soja está ocupando espacio cada día. [...] la lucha es muy importante para el trabajador que depende del cultivo para alimentar a su familia. [...] una hora dicen que el título saldrá en otra ocasión, nos quedamos en esta angustia. (Jorlene Silva, residente de Bom Jardim).

El vecino nos revela la preocupación por el crecimiento exponencial de la soja que termina ingresando a los territorios. La proximidad de la soja significa expropiación territorial y escasez de recursos naturales que son fuente de ingresos y alimentos para muchas familias de estas comunidades.

Ilustración 12 – *Campo de soja a 50 metros de la entrada de la comunidad de Bom Jardim.*



Fuente: propio/ 2019.

Por no ser suficiente, otra noticia que aún asolaba a las comunidades quilombos en 2019: “los recursos previstos para los *quilombolas* se redujeron en casi un 80% y la lentitud de los procesos de regularización de los territorios es una carencia estatal”.²⁹

El programa Brasil *Quilombola* fue lanzado el 12 de marzo de 2004, el programa instituyó la Agenda Social *Quilombola* (decreto nº 6.261/2007) que agrupa acciones dirigidas a las Comunidades Quilombos Remanentes en diversas áreas. En teoría, los ejes que se describen a continuación tienen como objetivo mejorar la calidad de vida de las familias. Para

²⁹ Publicado por el sitio web: www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/Quilombolas-enfrentam-ainda-mais-dificuldades-com-os-cortes-orcamentarios/2/34596 consultado el 24 de noviembre de 2019.

ello instituye: Eje 1 - acceso a la tierra; Eje 2: infraestructura y calidad de vida; Eje 3 - inclusión productiva y desarrollo local; Eje 4: derecho y ciudadanía. Sin embargo, los informes de las comunidades de todo Brasil muestran que todavía sufren de la intangibilidad de estas políticas. La mayoría de las comunidades están asentadas en zonas rurales, el acceso al agua potable, la falta de incentivo a la producción agrícola familiar, la salida de pocos cultivos, la falta de vivienda digna. Además, las comunidades que viven cerca de los grandes centros sufren la especulación inmobiliaria.

La supervivencia de los miembros de la comunidad *de Murumuru, Murumurutuba y Bom Jardim*, en general, está vinculada a la producción agrícola familiar, procesamiento y venta de *açaí* y cómo practican la pesca y recolección de castañas. Según Silva (2012), “*a castanha é um elemento da identidade étnica dos remanescentes. Delimitadora da fronteira étnica entre e os demais setores da população rural da região dedicadamente à agricultura e à pecuária*” (p.76) [la castaña es un elemento de la identidad étnica de los remanentes. Delimitando la frontera étnica entre nosotros y otros sectores de la población rural de la región dedicados a la agricultura y ganadería].

Los reflejos de estas dificultades están en las escuelas. En una entrevista con un maestro de Murumuru,

Muchos de nuestros estudiantes cuando van alcanzan su edad ya no permanecen en la comunidad. Es porque aquí no hay más lugar donde trabajar. El poco de *açaí* que toman ya no les alcanza. Muchos van a la ciudad en busca de trabajo y se quedan allí. La escuela no tiene mucho que hacer, yo trabajo con la escuela primaria y no vivo aquí, vivo en comunidad de enfrente. Veo que por mucho que intentemos llevar esta conciencia de lucha al aula, todavía no resuelve el problema que estamos viviendo, que es económico. (Maestra, escuela primaria, Murumuru, 2019).

Frente a las palabras de la docente, no es extraño mencionar que las incesantes luchas por la búsqueda de sus derechos ampliados desde la década de los ochenta, una vez que existen demandas desde hacer bastante tiempo, tanto en el sector agropecuario, como en el sector vivienda o educación ciudadana, punto que incide en las condiciones para la permanencia y mantenimiento de las culturas en la comunidad y que la escuela de este lado solo tiene el rol de concienciar.

TOMO II

**LAS CIENCIAS DE LA CULTURA: LAS FORMAS SIMBÓLICAS COMO *APORTE*
EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS ESCUELAS DE
*REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS EN SANTARÉM/PA.***

Hay cosas que, por su sutileza e infinita variedad, desafían cualquier intento de análisis lógico. Y si hay algo en el mundo con el que debemos ocuparnos de la segunda forma, es la mente del hombre. Lo que caracteriza al hombre es la riqueza y sutileza, la variedad y versatilidad de su naturaleza.

Ernst Cassirer

PRÓLOGO

El tomo II es parte del resultado de un largo período de observación, guiado por el método etnográfico. En él describimos las dinámicas que rigen las manifestaciones simbólicas en las comunidades y espacios escolares. Estas formas tienden a moverse hacia la composición de la realidad local, no solo representando las cosas físicas o los cambios que provocan, sino como un espíritu de “conciencia colectiva” que interconecta y guía a los miembros de la comunidad hacia una expresión representativa común. En este caso, las formas de vida desde una perspectiva económica, política y cultural presentan supuestos válidos para esta expresión común. Esta expresión da forma a las memorias colectivas. Identificamos que es en los espacios creados por estas estructuras donde ocurre el proceso antinómico. Un conflicto entre espiritualidades, un duelo entre las estructuras que configuran el espacio escolar y las que conforman las comunidades.

Para una comprensión eficaz de este conflicto presentamos la relación entre la ciencia de la cultura y la ciencia de la naturaleza. Entendemos que esta relación puede determinar la distancia entre la escuela y los espacios comunitarios. El proceso antinómico resultante del conflicto de estos valores nos mostró que todos los engendros simbólicos que constituyen cada naturaleza son elementos que componen la memoria colectiva en las comunidades y el principio normativo dogmático de la ciencia en las escuelas. La presencia de estas memorias, a través de proyectos, en el contexto escolar, por amenazadora que sea el carácter científico (una visión obsoleta derivada de la hegemonía misma de esta fuerza en el espacio escolar) aún no logra consolidarse como supuestos sólidos de hacer ciencia en las escuelas.

Todos nuestros esfuerzos, consolidados por horas de observación y análisis de formas simbólicas en estas comunidades, nos revelaron que las cosas son más que meras ficciones. Significan más que nombres convencionales acuñados por nosotros con fines de clasificación, necesariamente tienen una base. Por tanto, buscamos dar respuesta a las preguntas: ¿sería esta

base el principio necesario que necesitamos para comprender el proceso antinómico derivado de la dualidad entre los enunciados prácticos de los dos conceptos (ciencia de la naturaleza y ciencia de la cultura) en las comunidades? Sin embargo, el juicio sintético a posteriori que tenemos de las comunidades en relación a estos espíritus es que la ciencia de la naturaleza (racionalismo) agrega valores que intentan sucumbir a las ciencias de la cultura (empirismo). ¿La coyuntura del vínculo que interconecta estos dos mundos, los enlaces entre formas y representación, sería un enfoque cognitivo que uniera la certeza y la universalidad *a priori* de los juicios analíticos a la fertilidad cognitiva de los juicios sintéticos? Entonces, si las cosas están interconectadas por estos espíritus, ¿cuál sería la lógica que les da forma? ¿Podrían estos vínculos traer armonía entre las ciencias naturales y las ciencias culturales? ¿Comprender estos vínculos nos permite superar el paradigma entre racionalidad y empirismo?

Responder a estas y otras preguntas que surgieron a lo largo de la investigación no se nos presentó como una tarea fácil. Por el contrario, hemos visto que para abordar las formas simbólicas y su traslape en estas comunidades, antes que nada debíamos prestar atención a las alusiones anacrónicas y la turbidez en la investigación a las que estas mismas formas conducen al investigador. Sobre esto, vimos que el lenguaje, en este caso, comienza a engendrarse a partir de símbolos y signos errantes atemporales que la lengua comienza a agregar. Valores fuera de su tiempo y espacio comienzan a distorsionar los sentidos denotativos y componen nuevas realidades, nuevas narrativas ilusorias, que se manifiestan a través del lenguaje. Esta alusión, que en ocasiones domina e influye sobre el resultado de la investigación, se encostra y se remonta a la búsqueda de una lengua más cercana a la africanización. Además, esto nos precede como *genes* de esta anacrónica fatalidad. Esta turbidez ocurre cuando nuestra percepción no logra separar de las cosas o acciones reales los sentidos que aún están impregnados no en las cosas en sí, sino en nuestra propia conciencia, del espíritu ancestral que las habitaba. Así, atribuimos valores obtusos a la realidad, aumentando cada vez más el proceso antinómico.

Aquí, todavía afirmamos que todas las cosas y acciones en las comunidades están compuestas de formas simbólicas. Son espíritus que engendran y animan estas acciones y cosas en estas comunidades. Vimos que no es nada nuevo que estos espíritus naturalmente establezcan relaciones entre sí a través de conflictos, procesos antinómicos, que resultan en los cambios inherentes en la forma de vida de los miembros de la comunidad.

Identificamos y describimos los saberes en las comunidades como expresión de formas simbólicas, un conjunto estructural que da forma a las memorias. Nos preguntamos: ¿Cómo podemos pensar en estas memorias colectivas como un instrumento de validación científica en comunidades de *remanescentes de quilombolas*? Las memorias individuales son atraídas por un espíritu necesario (sentimiento de pertenencia a un grupo) que los conduce hacia una conformación viva que, en nombre de una colectividad, incorporan y representan la nueva unidad. En este caso, la lógica de la investigación parece no tener otro rumbo que registrar estas impresiones y analizarlas en su relación con el mundo: ¿cómo se comunican? ¿Qué representan? ¿Cuáles son los estados de los objetos de las cosas que los componen? ¿Cómo interactúan entre sí sobre la objetividad (comando) de la memoria colectiva?

Vimos cómo estos conocimientos interactúan en el espacio escolar y los conflictos resultantes del encuentro entre las dos estructuras. En este punto, se hizo evidente lo devastador que puede llegar a ser el espacio escolar al excluir la realidad de su entorno. La hipótesis de que la ciencia de la naturaleza (un supuesto estrictamente estructurado en los currículos escolares) ignora, margina o incluso llega a borrar las conformaciones de la ciencia cultural (preceptos culturales cotidianos, formas simbólicas engendradas) nos parece viva y activa en las tres escuelas de las comunidades. También afirmamos que es en las acciones y prácticas de enseñanza donde podemos confirmar la desconexión entre la sabiduría popular y el currículo escolar.

También mapeamos una peculiar memoria colectiva entre comunidades y otra en las escuelas. Esto nos permitió visualizar lo obtusos que son entre sí y que todo conflicto parte de estas estructuras que están formadas por partes que tienden a resistir dando lugar a un proceso antinómico. Y, finalmente, describimos que para que ocurra la enseñanza-aprendizaje en las escuelas de estas comunidades sin desencadenar un delirio de identidad, necesitamos, en primer lugar, comprender cómo estas estructuras fantasmales gobiernan los espacios, cómo interactúan entre sí y qué desencadenan. Esto nos permitió concluir que la superación de los procesos antinómicos internalizados de cada sujeto y la apertura del espacio escolar a las coyunturas surgidas de las comunidades depende de este entendimiento por parte de la propia escuela. Una vez consolidado este entendimiento, el sujeto interactúa construyendo socialmente y, al mismo tiempo que se construye, participa activamente en la construcción social a través de sus propias estructuras dentro del espacio escolar.

1.0 EL OBJETO DE LAS CIENCIAS CULTURALES Y CIENCIAS DE LA NATURALEZA: UNA ABISMO ENTRE ESCUELAS Y COMUNIDADES DE *REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS*.

Sobrevuela nuestra conciencia dentro de las dimensiones que involucran las relaciones entre religión, mito, arte, ciencia y lenguaje en comunidades de *remanescentes de quilombolas*, el sentimiento de que la cultura no es algo dado y obvio. Los vínculos que configuran estas formas simbólicas se nos presentan como complejos. La arbitrariedad y la fugacidad, que presupone los diferentes modos de funcionamiento que se entrelazan, nos llevan a un proceso de reflexión. Este proceso para Cassirer (1951) es cuando descubrimos una nueva fuerza que nos conduce a una ciencia de la naturaleza y una ciencia de la cultura. Estas fuerzas antagónicas tienden a encontrarse en el espacio escolar; y cuando esto sucede, el conflicto entre estos valores se vuelve inevitable. Con respecto a este conflicto y su génesis no podíamos esperar ninguna posición pasiva derivada del propio espacio escolar, ya que en principio, las escuelas occidentales colonizadas, como en el caso brasileño, nunca se han preocupado por abordar temas sobre la diversidad cultural y las identidades de los grupos en las comunidades escolares, por lo que aún no saben cómo lidiar con la vida cotidiana y las diferencias que surgen en cada región en que las escuelas son instaladas por un contexto conflictivo que va desde el simple prejuicio religioso hasta las políticas educativas cristalizadas.

La afirmación no busca la visión que modela las cosas por los aspectos que distinguen ciencia y cultura, sino por la concepción de que ambas son expresiones humanas y se complementan para formar un conjunto de información explicativa que, al chocar, forma un abismo entre escuelas y comunidades. Son valores, diferentes percepciones que entran en conflicto, manifestaciones espirituales que no encuentran el camino de la conformación, salvo la fuerza aniquiladora de una determinada “naturaleza científica” que tiende a transformar el

espacio escolar y las comunidades en un verdadero campo de batalla, donde la ciencia de la naturaleza descalifica e ignora toda racionalidad en el orden de los objetos en la ciencia de la cultura.

En cuanto a los órdenes de estos objetos, no podríamos haber encontrado otro punto de referencia que nos hiciera explícitos con mayor claridad (sus órdenes) que las memorias colectivas que conforman el contexto de las comunidades. Las memorias de los contextos socio histórico que solidifican las identidades en las comunidades y perfilan las acciones y la forma de vida, frente a las devastadoras fuerzas del hacer científico de las escuelas, están amenazados, minimizados e incluso invalidados. En este sentido, no es extraño que enfatizamos que la relación entre escuela y comunidad está marcada por la contradicción entre los valores socioculturales que surgen de las comunidades y el entendimiento científico momificado que construye el espacio escolar. Esta comprensión elimina y eclipsa la naturaleza que forma estos órdenes; por lo tanto, descalifican todo lo que no se ajuste a sus estándares “científicos”. Como ejemplo, el acto de tejer una red que vemos en las comunidades, por mucho que la experiencia nos muestre una construcción matemática sobre la acción, algunas escuelas ignoran esos saberes, alimentándose de estructuras vacías y fórmulas que no concuerdan con los múltiples universos de las cosas y sus espíritus que asegura la realidad en su entorno.

Tomar (considerar) estas situaciones como presuposiciones válidas para la enseñanza, es una amenaza para la hegemonía de naturaleza científica de la escuela. Esto se debe a que su contexto histórico nos muestra que estas estructuras, para mantener su posición en sus espacios, siempre han sido categóricas. Así es como Popekewitz y Bloch (2000) nos enseñan en relación a la ciencia de la naturaleza, *"conduziu a que se acreditasse que a ciência seria capaz de fornecer respostas sistemáticas às necessidades de progresso individual e social por intermédio de políticas sociais coerentes e de formas de governação racionalizadas"*(p.41) [llevaron a la creencia de que la ciencia sería capaz de dar respuestas sistemáticas a las

necesidades del progreso individual y social a través de políticas sociales coherentes y formas de gobernanza racionalizadas]. Así, la claridad que configura la búsqueda desenfadada de las ciencias de la naturaleza, en el ámbito escolar, se ve en la mezcla de elementos de orden espiritual y sustancial (la relación entre objeto y símbolos y signos) de la ciencia de la cultura, condiciones no resolutivas de potencial infinito. Observamos: una vez que estos órdenes (la relación entre el espíritu y los objetos) a través de proyectos en las escuelas entran en el espacio, se exponen al choque en este ambiente. La ciencia de la naturaleza, al no generarlos, según su fisonomía categórica, comienza a desmembrarlos en un intento de comprender y dar una explicación “válida” del objeto por las partes. Al respecto, se nos presentó otra problemática: como la ciencia de la naturaleza no consigue encajar ni soportar en sus moldes los conjuntos estructurales culturales provenientes de las comunidades (la relación entre espíritus y objetos, así como la relación de estos elementos en acciones cotidianas), procede entonces a definir falsas relaciones entre estos elementos; y también aquellos elementos que no pueden enmarcarlos en su *pseudo* – explicación, los descarta considerándolos como anómalos a la ciencia. Esto tuvo un análisis más detenido cuando nos referimos a la relación derivada de este proceso antinómico. Este cuidado se refiere a las acciones que nos orientan en la educación en el ámbito escolar desde la perspectiva de las estructuras simbólicas derivadas de las comunidades. Es que estas estructuras de ninguna manera pueden ser objeto de estudio de la ciencia de la naturaleza con el objetivo de ser validadas. La relación de estas dos estructuras, ambas compuestas por valores, en el espacio escolar (espacio construido por coyunturas simbólicas), por mucho que provengan de fuerzas antagónicas, deben ocupar, construir y conformar los espacios y su conformación igualmente por los elementos que se simetrizan.

Esas acciones colocan en un mismo espacio (espacio construido por la propia ciencia de la naturaleza) la ciencia de la naturaleza y la cultura. En este sentido, nos precede como un

conflicto inevitable, no por las contradicciones entre estas estructuras, sino por la fuerza históricamente construida que representa el núcleo de la naturaleza científica: la necesidad de validar las cosas por sus métodos. Así, antes de cualquier análisis de la mecánica y los elementos que rigen este proceso, debemos prestar atención a las enseñanzas de Windelband (1894), que nos muestra que la antítesis que envuelve la ciencia de la naturaleza y la cultura no resulta en ninguna contradicción, sino una simple cuestión de metodología. Esto nos muestra que no podemos alistarnos unilateralmente en el campo del naturalismo o del historicismo cultural, sino que debemos considerar la convicción de la naturaleza y la de la historia como factores de conocimiento igualmente necesarios e igualmente legítimos, que se complementan y no se superponen entre comunidades y escuelas.

Una concepción similar se observa en el diálogo entre Talad Asad (1986) y Geertz (1989) cuando discuten las posibles relaciones entre la realidad (prácticas sociales) y los sistemas simbólicos. Asad vincula la necesidad de pensar (equiparar) el mundo de las representaciones y el mundo empírico. Nuestra convivencia en ambos espacios, escuela y comunidad, nos permitió vislumbrar que este es el abismo entre la ciencia de la naturaleza y la del espíritu: el unilateralismo entre las cosas y sus signos y símbolos desde la perspectiva de hacer ciencia en la escuela. La estructura de la naturaleza científica de la escuela no es naturalmente receptiva a la naturaleza de la cultura que proviene de la comunidad; sino más bien lo contrario, ese frágil vínculo que interconecta estos dos mundos solo se vivencia con proyectos y eventos que no son comunes en el espacio escolar. Esto nos muestra que estos vínculos son solo eventualmente establecidos y no por una naturaleza efectiva dentro de la escuela.

Investigaciones como las de Andrade (2018) y Alves (2020), aun siendo en comunidades de *remanescentes de quilombolas* distintas, presentan rasgos en común. También señalan que una mayor expresión de contraste está sellada en la relación conflictiva entre

escuela y comunidad. Esto es lo que nos permite inferir que la escuela no siempre es capaz de asegurar el principio que se refiere a la construcción del conocimiento desde la perspectiva de la valoración cultural de las comunidades.

Vale la pena mencionar nuevamente que el divorcio entre ciencia de la naturaleza y ciencia de la cultura, en estos espacios, se justifica por la propia concepción histórica de hacer “ciencia en las escuelas”. Ésta es la fuerza impulsora de la relación antinómica entre el currículo escolar y la comunidad. El conjunto de objetos (formas simbólicas) que a menudo componen el ambiente escolar choca con la realidad que los rodea y, desde ese impacto, la ciencia de la naturaleza (lo que la escuela suele tomar como representación unificada) borra brutalmente, sofoca o aniquila objetos que surgen de las expresiones culturales.

Aún así, la visión que suscitan las comunidades parte de un principio de valor explicativo que no puede apoyarse en la especificidad que comprende cada comunidad, sino en el rasgo insólito inherente a los principios de las identidades. Estos principios, tomados por los proyectos incluso de manera eventual, se convierten en embates para el carácter científico de la escuela; que por un instante se ve amenazada hasta el punto de suspender cualquier juicio derivado de sus fuerzas coercitivas.

Se observa que la suspensión de estas fuerzas de carácter científico de la escuela, se debe a la conciencia mutua de la certeza de que el proyecto es eventual y no amenaza su hegemonía ni su espacio. Es esta conciencia la que guía las acciones de los sujetos (actores) en el proceso educativo. Por lo tanto, por más que los proyectos cortos u ocasionales ganen espacio en la escuela, no vemos ningún cambio efectivo a largo o corto plazo. También es importante mencionar que la ciencia de la naturaleza siempre vuelve a recuperar su lugar y, aún con más fuerza, reafirma su espacio, dejando la sensación de que las estructuras que lo ocuparon momentáneo son insignificantes y extrañas para el desarrollo del conocimiento. En este sentido, luego de exhaustivas visitas a escuelas y comunidades, *locus* de la investigación, vimos

que está sellado el divorcio de ambas estructuras y consecuentemente los espacios. Por mucho que los proyectos traigan elementos insólitos que surgen de las construcciones históricas de las tres comunidades, o de una memoria más amplia, del negro y sus coyunturas simbólicas, aun así la efectividad de estos proyectos depende de las aperturas proporcionadas por la coyuntura de la naturaleza científica de la escuela.

Entonces, en primero lugar, ¿cuál sería el precepto que caracteriza a las comunidades *Murumuru*, *Mumurutuba* y *Bom Jardim* que se puede utilizar en la intermediación de las relaciones con las escuelas?

La lucha por la preservación de las memorias y el afecto por la tierra, en estas comunidades, vemos que es una fisonomía común. La naturaleza que rige estos recuerdos es la misma que vinculan las identidades que consecuentemente rigen el modo de vida y las acciones cotidianas de los residentes. En este caso, los preceptos religiosos, el lenguaje, los mitos y las ciencias son parte de los resultados de un largo proceso formativo histórico, como se esboza en el Tomo I, que engendra estas acciones cotidianas. Todos estos vínculos forman valores que se configuran como conocimiento en las comunidades. La forma de lidiar con la tierra, la experiencia del pescador, la habilidad de recolectar *açaí*, el arte de los curanderos, los cuentos contados principalmente por los ancianos, la habilidad de hacer harina, el ingenio del tejedor de redes, el *benzedeiros* entre otros, además de ser una fisonomía común entre las comunidades, también son resultados inherentes al contexto socio-histórico de los miembros de la comunidad.

Luego de un largo período de observación, guiados por el método etnográfico, nos dimos cuenta de que las dinámicas que gobiernan las manifestaciones simbólicas que conminan la composición de la realidad en estas comunidades, no representan solo las cosas físicas o los cambios que ellas operan, sino como un espíritu de “conciencia colectiva” que interconecta y guía a los miembros de la comunidad hacia una expresión representativa común. En este caso,

las formas de vida desde una perspectiva económica, política y cultural presentan supuestos válidos para esta expresión común.

Estas expresiones están impresas en el contexto histórico de cada comunidad. En el caso de las comunidades de Santarém/PA, la relación con la tierra y el modo de agricultura familiar también están suscritos en sus contextos; y nos precede como un afecto compartido entre *quilombos* que, en cierto modo, fueron incrustados en la memoria colectiva a través de símbolos y signos heredados. Otro elemento común que podemos ver en las comunidades es la memoria de fugas y castigos. En cuanto a esto, Moura (1997) nos enseña que la fuga y la esclavitud es un recuerdo presente en varias narrativas de comunidades de *remanescentes de quilombolas*. Por lo tanto, están vinculados a un patrón identitario inherente y característico del *SER remanescentes de quilombolas*. Las afirmaciones a menudo se construyen sobre estructuras de vínculos que rememoran el pasado (la memoria del negro esclavizado) con el presente (comunidad que busca afirmar una identidad con respeto a los recuerdos que cargan). Estos recuerdos en el espacio escolar, aunque momentáneamente, establecen un vínculo con este espacio. Aunque naturaleza de este vínculo no consolida la empatía derivada de acciones guiadas por la naturaleza científica, estos recuerdos se muestran vívidos y aún desafiantes en el proceso antinómico.

Si esto se nos revela como una ecuación aplicable, ¿cuál sería el papel de la historia del sentido que confiere las dinámicas expresivas de las formas? ¿Cómo se interconectan estos elementos que componen el pasado y el presente para formar y expresar una conciencia colectiva?

Hay una tendencia a buscar, por ejemplo, en la historia de la religión una explicación de los ritos, cultos, sacrificios y oraciones que configuran la realidad de estas comunidades. Podríamos describir en detalle el carácter que desarrolla y los modos de funcionamiento, pero

nos abstendríamos de cualquier juicio sobre el significado que se atribuye a cada expresión manifestada en los diferentes espacios.

Es innegable que las representaciones del sentido común no están ancladas en supuestos históricos que configuran, en general, el contexto formativo de los *quilombos*. Es lo que ya hemos denotado anteriormente, todos los elementos avanzan hacia un flujo identitario (conciencia colectiva) que está constituido por cuatro estructuras de memorias: del negro esclavizado, de las fugas, de la libertad y de la relación de los remanentes con la tierra.³⁰ Para el análisis, prestamos atención a lo que Cassirer (1951) nos enseña, “las formas simbólicas no se apoyan en cualidades fijas” (p. 73). Así, por mucho que los contextos, en su secuencia temporal, estén sujetos a una taxonomía que nos permita leer el movimiento que tiende a las múltiples relaciones, lo que aún sería un arduo esfuerzo, de hecho, sería insuficiente para comprender el verdadero sentido que convergen en las manifestaciones presentes, el vínculo que une acción y expresión; una vez que la forma de las cosas amenaza con desaparecer de un momento a otro. Por lo tanto, la cultura no existe como una cosa objetiva, *a priori*, susceptible de ser cuantificada y clasificada; sino que surge en el proceso de "objetivación" de un orden de significado abstracto y sólo puede ser vivenciado y considerado "visible" como tal. Tres puntos llaman nuestra atención en la declaración del autor: el orden de significado, ser vivenciado y visible. El primero está relacionado con su composición existencial de formas. El segundo aplica a sus representaciones. Y el tercero es el atribuido a la propiedad de tangibilidad.

El resultado derivado de nuestros análisis en las comunidades *Bom jardim*, *Murumuru* y *Murumurutuba* no escapa a la dinámica de esta regla. En cuanto a la primera etapa, se observa que los miembros de la comunidad buscan anclar las bases culturales mediante formas compuestas de elementos que son representados por signos y símbolos; y la existencia le es

³⁰ Ver Tomo I para la relación de los remanentes con la tierra, el significado que se construyó desde la perspectiva de la vida en comunidad.

atribuida por una justificación histórica regida por el lenguaje. Como ejemplo, vimos que los santos católicos tienen una fuerte presencia (existencia) y desencadenan una serie de relaciones y acciones en las comunidades.³¹ El mismo principio se encuentra en los trabajos de Pereira y Farias (2016) cuando remiten sus análisis a la *Comunidade Quilombola Alcantareense de Itamatatuiua - BA*³² y Couto (1992) con el análisis de la *Lengua en el quilombo de Palmares*.³³ Los autores presentan diferentes perspectivas (objetivos) en diferentes comunidades, pero se preocupan por la peculiaridad de qué "formas existen" que componen los significados de la religión y el lenguaje.

El segundo momento, la representatividad de las formas, vimos que la condición de pertenencia al grupo social está interconectada. Además, es la expresión colectiva que interconecta (conexión inter-quilombos) el *sentido de Ser quilombola*.³⁴ Esta etapa está regulada por las condiciones que denotan el modo de vida inusual entre las comunidades de los *remanescentes*: modo político, modo económico y cultural. Se consolidan para representar de manera singular un significado, que incluye el desde los recuerdos más recientes a la fundación compuesta de un pasado de incesantes luchas por la libertad. Sin duda, es la expresión que se representa cuando los individuos abandonan su condición particular, el estado de anomia, para pertenecer al grupo social.

La tercera etapa, la tangibilidad de estas formas, se confirma en las prácticas cotidianas de los miembros de esta comunidad. Se hacen visibles en las acciones cotidianas, es el

³¹ Ver en el Tomo III inferencias relacionadas con la presencia de santos católicos (São Jorge, Santo Pedro y Santa Helena).

³² Pereira, Cassia e Farias, Guedes (2016). *Análise de mitos africanos em uma comunidade quilombola: comunicação, informação e religiosidade*. Comun. & Inf., Goiânia, GO. dx.doi.org/10.5216/ci.v19i2.36800 v.19, n. 2, p. 53-70, jul./dez.

³³ Couto, Honório (1992). *A linguagem do quilombo de Palmares*. PAPIA: Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico. e-ISSN: 2316-2767. V. 2, n. 1.

³⁴ En los Tomos I y III, estas condiciones no solo son reafirmadas por el modo de vida grupal, sino también por la relación simbólica (un vínculo entre pasado y presente).

momento que nos permite "capturarlas" y diseccionarlas para que podamos ver cuáles son los objetos de su composición y cómo están interconectados.

Las formas abstractas se entrelazan entre sí, buscan en estas conexiones un lenguaje representativo que sea capaz de incorporar los signos y símbolos, para así manifestarse con expresión de la conciencia colectiva. Mediada por objetos que remiten a su tiempo y espacio. Estos objetos están interconectados por una objetivación guiada por una conciencia. Conformándose a lo socio espacial; es donde cada forma puede tocarse, es el momento a partir del cual Cassirer (1951) explica que "todo puede nacer de todo" (p.65).

La dialéctica que envuelve estos enredos nos conduce a un pozo de potencial infinito.³⁵ Toda expresión de una forma es el resultado derivado de una o más colisiones. Por tanto, las expresiones resultantes que configuran mitos, religiones, lenguaje, ciencia y arte, en las comunidades, son datos que solo la observación empírica nos enseña a conocer, cuando, a través de intentos constantemente repetidos que se extienden por largos periodos de tiempo, pudimos comprobar las mismas notas diferentes o las mismas relaciones.

Por tanto, la relación entre la ciencia de la cultura y la ciencia de la naturaleza puede determinar la brecha entre la escuela y los espacios comunitarios. El proceso antinómico resultante del conflicto de estos valores nos mostró que todos los engendros simbólicos que constituyen cada naturaleza son elementos que componen la memoria colectiva en las comunidades y el principio normativo dogmático de la ciencia en las escuelas. La presencia de estos recuerdos, a través de proyectos, en el contexto escolar por más que tornan amenazadoras la naturaleza científica (una visión obsoleta derivada de la hegemonía misma de esta fuerza en el espacio escolar) aún no logra consolidarse como supuestos sólidos para hacer ciencia en las escuelas.

³⁵ [nuestro *grifo*] una analogía con la mecánica cuántica que se refiere al valor de V^o tan grande que puede considerarse infinito.

En este caso, en primero lugar, le da al observador la tarea de diferenciar todas esas múltiples perspectivas entre sí y, por otro lado, conocerlas en sus relaciones mutuas, reduciéndolas a un punto de vista común y superior en estas comunidades. Entonces, para nosotros parte de este presupuesto de que para superar el frágil vínculo entre escuela y comunidad (el choque entre ciencia de la naturaleza y cultura, un proceso antinómico) las prácticas docentes, en primer lugar, deben partir del principio de la observación de la elementos que componen la comunidad (espacios fuera de la escuela). Solo así, por la imperativo del contexto real en el currículo (vivencia que surge del contexto de las memorias comunitarias), en el espacio escolar y en las acciones, una dirección que remite a comunidad - escuela, no al revés, es que la ciencia de la naturaleza puede encontrar moldes que se ajusten a la naturaleza cultural sin marginarla ni tomarla como objeto de estudio.

2.0 EL CONCEPTO NATURALES Y CONCEPTO CULTURALES: LA REPRESENTACIÓN DE LAS COSAS EN LOS QUILOMBOS.

La distinción entre las dos instancias para Cassirer (1951) está velada entre la estructura del concepto y la estructura de la percepción. Así, es llamativo en las comunidades de *remanescentes de quilombolas* que la percepción que involucrará nuestro análisis, del caso, incide sobre aquella misma antítesis que se manifiesta explícitamente en los dos métodos opuestos utilizados por la ciencia de la naturaleza y la ciencia de la cultura. De esta manera, ningún rumbo que tomemos en lo que respecta al campo del conocimiento en estas comunidades, puede servir para dudas, en la medida en que aspiramos y transmitimos cualquier tipo de conocimiento derivado de estas realidades; y que necesariamente debe llevarse a cabo, en definitiva, en esta institución.

La tesis no se aplica solo a cada concepto en particular; tampoco es inherente a una particularidad de comunidades, sino que también se aplica a los diversos tipos de conceptos que encontramos en el mundo de la ciencia. Todos nuestros esfuerzos, consolidados por horas de observación, análisis y comprensión de las formas simbólicas en estas comunidades, nos dicen que las cosas son más que meras ficciones, si deben significar algo más que nombres convencionales acuñados por nosotros para fines de clasificación, necesariamente deben tener un significado base ¿Sería esta base el principio necesario que necesitamos para comprender el proceso antinómico derivado de la dualidad entre las afirmaciones prácticas de los dos conceptos en las comunidades?

Este análisis no fue tan simple, exigía la capacidad de seguirlas (las formas simbólicas) hasta sus últimas fuentes de conocimiento (indicio de un camino que las formas recorren hasta un núcleo); también requería que pudiéramos demostrar que la diferencia entre ellos descansa en una dirección dual original de intuición y percepción. Así, signos y símbolos convergen de

una sustancialidad a un sustrato, de lo sensible a lo inteligible, lo que nos lleva a un estado de confinamiento *aporético* [*aporetikós*].

Para Cassirer, este es un punto de apoyo, un punto fijo que nos permite volver a formular el problema. Cuando regresa al campo de la lógica de los conceptos culturales, desde el punto fijo hasta la reformulación del problema, Cassirer se acerca al concepto de juicio sintético y analítico de Kant. Esto nos enseña que cualquier concepto, o consideración que instigamos a conocer como resultado de superposiciones simbólicas, por más que los distintos objetos en las comunidades (pluralismo cultural) forman un “pozo de potencial infinito” o multiplican exponencialmente sus efectos, siempre encontramos un vínculo entre el espíritu que moldea y estructura la memoria (sustrato *estructurante* de la memoria colectiva) y el espíritu que se manifiesta en el mundo (conformación de formas simbólicas, proceso de exteriorización de la memoria). Estas manifestaciones fueron decisivas para que nos demos cuenta, *in locus*, de cómo las cosas están unidas por este nexo espiritual.

Amaral (2004) nos explica que las ciencias del espíritu se basan, por tanto, en este nexo de experiencia, expresión y comprensión. Esto apoya la hipótesis de que estos vínculos también interconectan las cosas que componen la subjetividad del sujeto (del yo) con el mundo. Lo que nos lleva a entender que “los hechos de la conciencia no se reducen a una esfera de imágenes desconectadas de las relaciones concretas con el mundo exterior”.³⁶ Estas constricciones están fijadas en una realidad, sea el yo o el mundo externo. Para Dilthey (1992) son realidades derivadas de la experiencia. Si todas nuestras proyecciones fueran resultado de nuestras interacciones o de la forma en que construimos el mundo, quizás la relación entre ciencia de la naturaleza y ciencia de la cultura no establezca un camino frío y distante como imaginamos.

³⁶ Amaral, Pacheco. (2004). Dilthey - Conceito de vivência e os limites da compreensão nas ciências do espírito. Trans/Form/Ação vol.27 no.2 Marília. Texto da conferência proferida no Simpósio "Limites da Compreensão" realizado no Centro Universitário de Witten, Alemanha.

Sin embargo, el juicio sintético *a posteriori* que tenemos de las comunidades en relación a estos espíritus es que la ciencia de la naturaleza (racionalismo) agrega valores que intentan sucumbir a las ciencias de la cultura (empirismo) ¿La coyuntura del vínculo que interconecta estos dos mundos, los vínculos entre forma y representación, sería un enfoque cognitivo que une la certeza y la universalidad *a priori* de los juicios analíticos a la fertilidad cognitiva de los juicios sintéticos? Entonces, si las cosas están interconectadas por estos espíritus, ¿cuál sería la lógica que les da forma? ¿Podrían estos vínculos traer armonía entre las ciencias naturales y las ciencias culturales? ¿Comprender estos vínculos nos permite superar el paradigma entre racionalidad y empirismo?

Ahora bien, es innegable que el estado sintético apriorístico que nos lleva a la dualidad muestra que cualquier análisis, que involucre la relación entre el conocimiento derivado de las experiencias (cultura) y las ciencias naturales, que hicimos en las comunidades de *quilombolas* (Murumuru, Murumurutuba y Bom Jardim) siempre confirma claramente la lucha y resistencia entre estas instancias (estructuras conformadas por formas simbólicas) donde la ciencia de la naturaleza consiste en la supremacía del “hacer científico”.

Con cada paso que nos acercamos a la realidad entre los espacios escolares y los espacios comunitarios (espacios construidos por formas simbólicas) consolidamos la hipótesis de que las ciencias manipulan las cosas y renuncia a habitarlas. Esta afirmación, también vista en el capítulo anterior, nos muestra que mientras las ciencias de la naturaleza ejercen sus fuerzas coercitivas y devastadoras, a la ciencia de la cultura solo le queda sobrevivir a los ataques. Para Cassirer, la ciencia de la naturaleza, la historia y la psicología disputan ferozmente el mismo terreno y cada una de estas ciencias aparece en la arena con una afirmación justificada, que siempre encuentra eco. Por otro lado, vemos ambas instancias como posibilidades: La historia que conforma la trama de los *remanescentes*, las matemáticas, la física, la química, entre otras que se consolidan en el terreno escolar (buscan representación

para certificar las acciones y la materialidad en las comunidades) y lo psíquico de los comuneros (memorias de luchas y resistencia) son propiamente los factores que configuran el concepto de cultura.

Es una conformación derivada de nuestras observaciones de que un objeto cultural siempre requiere un sustrato material físico. Así como las artesanías y los platos típicos (comidas) que incorporan los símbolos y signos de la coyuntura histórica y representativa de la cultura afrobrasileña, las formas geométricas ganan materialidad en el tejido de la red de pesca, los documentos históricos que narran las realidades vividas por estos comuneros por los signos escritos impresos en la vida diaria. Solo así, incorporada en documentos y narrativas vividas en las memorias, aparece ante nosotros una cultura del pasado. Así, es más que natural para nosotros mostrar que las acciones en las comunidades conllevan conformaciones espirituales, derivadas de esta materialidad histórica, que orientan el modo de vida cotidiano de los miembros de la comunidad.

Por ejemplo, las danzas, los cuentos (narrativas), las religiones y el lenguaje incorporan aspectos simbólicos que se entrelazan y se manifiestan de manera inmaterial. Se ve que, todo esto requiere de nuestra parte el esfuerzo por comprender una doble interpretación. Para que estos conceptos tributarios, históricos y psicológicos concurren en la descripción de un objeto de cultura, es necesario que nos situemos históricamente en el período que corresponde a los hechos, que descubramos su origen y develemos su antigüedad, y también los interpretemos como expresión de la vida cotidiana al mismo tiempo que describimos cómo estos principios resuenan en la vida actual de los miembros de la comunidad.

Cassirer (1951) nos llama a anticiparnos al problema que surge en esta descripción, menciona que “no consiste precisamente en el contenido de estos conceptos en sí mismos, sino en la síntesis mediante la cual los combinamos idealmente, para agruparlos en un nuevo todo, en un todo *sui generis*” (p. 90). Esto nos recuerda que cualquier tipo de consideración que

llegue a explicar satisfactoriamente esta combinación ideal será inadecuado para su propósito, ya que todas las combinaciones se derivan de colisiones aleatorias.

Es evidente e indiscutible que en cada objeto cultural en las comunidades (*locus* de la investigación), que describimos en el ámbito de toda la investigación, se revelan un lado físico, psicológico e histórico. Pero eso no significa que este objeto no se nos oculte en su significado específico y peculiar cuando los aislamos, en lugar de centrarnos en su mutuo discernimiento espiritual. Cassirer, todavía nos recuerda que lo físico, lo psicológico y lo histórico son irracionales, como tales y cada uno en sí mismo; pero ninguno de ellos puede ofrecernos la imagen total a la que siempre aspiramos en las ciencias de la cultura.

También es radiante ver cómo cada ciencia de la cultura crea ciertos conceptos de forma y estilo, al mismo tiempo que se complementan para formar una visión sistemática en su conjunto, para establecer una clasificación y una distinción de los fenómenos involucrados en las comunidades de *remanescentes de quilombolas*. El lenguaje de curanderos y pescadores se ajusta al arte de ambas prácticas. Así como también torna vívidas las narrativas de los miembros de la comunidad, el lenguaje transmuta el conocimiento en el espacio y el tiempo. No podríamos imaginar el alcance y el propósito de la estética de Alexander Baumgarten en 1739, reducidos a una simple consideración histórica o una afirmación que establece leyes generales de las cuales los fenómenos estudiados pueden derivarse deductivamente, del mismo modo que no podríamos concebir una comprensión de las *reducibilidades* de formas individuales, y tampoco podríamos aislar el espíritu de lo físico material, o el espíritu de las acciones, y esperar algún significado derivado del resultado.

Para ver el núcleo de las inferencias culturales en las comunidades de *remanescentes quilombolas*, en primer lugar debemos ser conscientes de que no importa cuán fructíferos y ricos sean los detalles que nos saltan a la vista, no son estructuras dispuestas o algo establecido

que creamos; por lo tanto, siempre debemos estar preparados para cambios repentinos, sacudidas violentas, que pueden cambiar totalmente la dirección y el significado de las cosas.

Todos estos "*juegos de formas*" han creado y cambiado culturalmente el orden social en las comunidades a lo largo de su contexto histórico. Entonces, no cabe duda, ya que evidenciamos la "*danza de las formas*" en estas comunidades y cómo ellas desafían la lógica de la mecánica que siempre esperamos como explicación de la estructura que forma el conocimiento, que debemos proceder a examinar sus manifestaciones y efectos en particular, ya que influye directa e indirectamente en la vida cotidiana de los miembros de la comunidad.

Sobre esta posición, vimos que estas particularidades por sí solas son incapaces de configurar una representatividad de la estructura colectiva de la comunidad por una simple cuestión de lógica de *estructuras simbólicas*. Por lo tanto, de ninguna manera podríamos emitir un juicio sobre sus partes, sino sobre el conjunto de efectos que desencadenan estos fragmentos de memorias. Son puntos de lectura que, cuando los interconectamos, encontramos el significado, una correlación entre las cosas en las comunidades. Estas correcciones entre objetos y espíritus (material conformado al espíritu) simplemente nos preceden desde un sentido cultural; mientras que la relación entre objeto y objeto, así como su efecto en la vida cotidiana de los miembros de la comunidad, nos aproxima a un sentido natural. En cuanto a esto último, se ve que fácilmente podríamos cuantificar cualquier objeto mediante los dogmas de las matemáticas sin preocuparnos por el significado o efecto que entrelazan estos objetos o incluso desvincularnos de sus efectos en la realidad. Si esto es posible, no podríamos inferir ningún juicio diferente al que se deriva de la fuerza misma de la naturaleza científica de cuantificar los cuerpos vacíos (cosas sin sentido o sin conexión con la realidad, sin engendrar formas)³⁷ para demostrar su homogeneidad.

³⁷ Nos referimos a los momentos que evidenciamos en las clases de matemáticas en las escuelas de las comunidades, tomo III. Estas clases, cuando se imparten a través de proyectos ocasionales, por ejemplo, el maestro

3.0 EL LENGUAJE Y LAS COSAS EN LAS COMUNIDADES DE *REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS*.

Cassirer (1972) señala que el lenguaje es la forma en que podemos visualizar e ilustrar la cultura con su verdadero mérito. Así, no podríamos comenzar nuestros exámenes por otro punto que no sea estas forma simbólicas en las comunidades. Todo el material recopilado, todas las experiencias que tenemos, así como todo el alcance de nuestro análisis, siempre nos lleva al mismo punto: el lenguaje. Ya sea en su vertiente escrita o hablada, no se reduce a una simple resonancia, a simples fonemas en las comunidades (*locus* de la investigación). Si para Cassirer (1951) el lenguaje se presenta como un proceso continuo y en constante renovación; Humboldt, discípulo de Kant, nos recuerda que el lenguaje es una función y no un afecto. Con esto, Humboldt nos lleva a analizar la forma interna del lenguaje (aspectos lingüísticos, *polisindetico*). Nos parece un problema excepcionalmente estructural que lo distingue claramente de los problemas históricos. Este análisis lingüístico se aleja del punto que vincula la historia, la sociedad y el desarrollo de las lenguas.

El vínculo entre los estudios del lenguaje y las teorías sociales (para un trasfondo cultural histórico) también es una preocupación sin resolver de Chomsky. Según Reis (2009) el análisis de Chomsky está en la dimensión de la investigación lingüística, más precisamente, en su producto, la estructura lingüística.³⁸ En palabras de Chomsky (2005), “si hay una conexión, es a nivel abstracto. No tengo acceso a métodos de análisis inusuales, y cualquier conocimiento especial que tenga sobre el lenguaje no tiene una correspondencia inmediata con

enumera los objetos y sus significados en la pizarra como contenido de la disciplina. Los símbolos matemáticos de cierta manera encontraron en los símbolos y signos una conformación simple. Por el contrario, la mayoría de las veces, somos testigos en ausencia de este vínculo. El ejemplo utilizado por el mismo profesor cuantifica cosas, objetos independientemente de sus significados o de sus representaciones en la realidad.

³⁸ Reis, Borges (2009). *Filosofia da Linguagem e Teoria Social em Noam Chomsky*. 4º encontro de pesquisa na graduação em filosofia da UNESP. Vol. 2, nº 2.

cuestiones sociales o políticas” (p. 13). Ante cualquier juicio, no es posible transformar las ideas del autor en un sistema hegeliano en el que podamos comprender claramente todo el proceso, debido a la extrema heterogeneidad de su obra lingüística. Por tanto, hemos suspendido ciertas reflexiones y no aspiramos a ninguna conclusión precipitada inherente a la relación “lengua y cultura” que surge de la perspectiva del autor.

Los arduos esfuerzos de Fourshey, Gonazales y Saidi (2019) al brindar información detallada y valiosa sobre la sociedad africana, abordando diferentes áreas de su cultura en una narrativa coherente: la interacción de los territorios bantúes, enfocarse en el lenguaje como objeto de intersección. Los investigadores notaron que pueblos relacionados lingüísticamente, descendientes de bantú, desarrollaban economías, sistemas políticos, ideologías religiosas y prácticas culturales únicas. Sin embargo, por más que todos los puntos de la investigación convergen hacia una explicación clara de las interacciones entre las diferentes regiones y grupos étnicos, sigue siendo una estructura desde una perspectiva lingüística y lingüística (los autores secan la lengua bantú, nos dan una visión histórica de las formaciones de las palabras, su origen) y, en raras ocasiones, el enfoque se refiere al lenguaje. Ahora es más clara la diferencia entre lengua, lingüística y lenguaje. Por tanto, es más que evidente, así como Humboldt sólo puede establecer una jerarquía de lenguajes, sólo después de obedecer ciertos principios, las diferencias de estructuras entre ellos, por lo que no tuvo que limitarse a ningún punto de vista evaluativo. Todos los enfoques lingüísticos de la lengua bantú en este caso, por mucho que se refieran a la constitución de la sociedad política e ideológica africana, sigue siendo un enfoque de valorización de las estructuras técnicas. Entonces, si las tomamos como ejemplo para nuestro análisis, no habría duda de que, sin el efecto de menoscabo de valor, podríamos eliminarlos y analizarlos a partir de las conjeturas simbólicas de las comunidades (Bom Jardim, Murumuru y Murumurutuba).

Escuelas y enseñanza de idiomas

Así, no podría denotar un mejor ejemplo de la perspectiva mostrada hasta ahora que la realidad observada en las escuelas de las comunidades: la enseñanza del idioma inglés en las comunidades (*locus* de la investigación). Independientemente del grado, el docente o los métodos, observamos que la enseñanza del idioma a través de estructuras que se remontan solo al sesgo lingüístico-gramatical es una práctica común. De forma pasiva, los estudiantes aprenden a conjugar verbos, así como todos los dispositivos derivados de las clases gramaticales, pero tienen dificultades para estructurar contextos reales que hacen referencia a símbolos y signos que se entrelazan con la vida cotidiana. Cierta experiencia ha demostrado que la enseñanza de idiomas puede realizarse desde una perspectiva lingüística, pero los resultados pueden ser desastrosos. La tarea del lenguaje a través de este enfoque nos parece muy clara, llenando el vacío sistemático de la lengua y de su estandarización. Una tarea que la autocrítica de Wittgenstein (1921-1953), desde su “*Tractatus Logico-Philosophicus*” hasta las “*Investigaciones filosóficas*”, ya había explicitado. Esta concepción es una posición que también describimos con fuerza en uno de nuestros trabajos, “*Mayéutica socrática como metodología de enseñanza: la indispensabilidad del lenguaje, la voluntad y las representaciones simbólicas*”;³⁹ donde enfocamos nuestros esfuerzos en demostrar la relación de dependencia simbólica, específicamente del lenguaje, del proceso *mayéutico* como método de enseñanza. Denotamos que en todo simbolismo se esconde en sí mismo el estigma de la espontaneidad inmediata, ya sea en los “juegos de lenguaje” o en el lenguaje como forma simbólica, que en cierto modo lo obliga donde pretende manifestarse. En ambos puntos de vista, el de Cassirer o el de Wittgenstein, el lenguaje se caracteriza como una impresión de la

³⁹ Santos, Cleidison (2020). *Maiêutica socrática como metodologia de ensino: a imprescindibilidade da linguagem, da vontade e das representações simbólicas*” *Educação e Dilemas contemporâneos: volume II* / Organizador Lucas Rodrigues de Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 62-72p.

voluntad interna al deseo de expresarse, en la subjetividad y objetividad de las cosas. La voluntad interna establece el vínculo a través del mecanismo conceptual, establecido a través de la práctica lingüística. Esta comprensión aprendida por nuestras experiencias en las escuelas, en relación con la enseñanza del idioma inglés, nos reveló que, para tener sentido, la enseñanza debe orquestar una dependencia de la realidad concreta y múltiple; donde toda la denotación que pretenden las palabras, debe reflejar las vivencias reales, de lo contrario no tendrían significado y relación, serían solo alusiones mezquinas y vacías.

Alusiones anacrónicas y turbidez en la investigación.

Es típico de nuestra imaginación, la imaginación del investigador, crear concepciones apresuradas sobre el lenguaje en las comunidades de *remanescentes de quilombolas*. Las estructuras vacías sistemáticas de la lengua se llenan de alusiones anacrónicas que nos conducen a una realidad distorsionada de lo que constituye el vínculo entre pasado y presente. En este caso, el lenguaje se engendra con símbolos y signos errantes atemporales que la lengua comienza a agregar. Valores fuera de su tiempo y espacio comienzan a distorsionar los sentidos denotativos y componen nuevas realidades, nuevas narrativas ilusorias, que se manifiestan a través del lenguaje. Esta alusión, que en ocasiones domina e incide en el resultado de la investigación, se incrusta y se remonta a la búsqueda de una lengua más cercana a una africanización. Debemos recordar, en primer lugar, que los quilombos, principalmente en la región de Santarém / PA, se basaron en la formación de indios, blancos y negros.

Los negros provenían de diversos orígenes en grupos sociales africanos y otros nacieron y fueron esclavizados aquí mismo. Esta concepción (de formación de diferentes grupos) muestra que difícilmente encontraríamos una lengua nucleada, principalmente africana, que se remonte al origen de un pueblo o grupo social traído de África. Pero esto no significa que todo el proceso de entremezclado entre negros, indios y blancos no haya formado su propia estructura. Además, no podía olvidar que los elementos que componían la lengua indígena y

negra de alguna manera estaban marginados. En cuanto a los blancos que componían los quilombos, estaban excluidos y solo allí encontrarían refugio y una nueva promesa de vida y; entonces, si consideramos que el grupo social es coercitivo, pronto estos blancos marginados también comenzaron a compartir la quimera cultural en los quilombos.

Obras como de Alves (1988), Ennes (1938), Freitas (1984) y Carneiro (1958) en el Quilombo dos Palmeares, así como Salles (1971) con los *mocambos* en Pará, cuando se refieren al lenguaje son evasivas. Describen la economía, la topografía, la arquitectura, la demografía e incluso los hábitos de los miembros de la comunidad, pero cuando se trata del término lenguaje, guardan silencio. Entonces, sin la menor sombra de duda, nos quedamos con una única explicación en el *locus*, ya que la falta de materialidad para reflejar podría confundir nuestro camino. ¿Estos puntos nos dieron un cierto sentido lógico hasta el punto de cuestionar lo que realmente estaríamos investigando, el lenguaje en su sentido real (la manifestación de la vida cotidiana, un mapa de expresión sin etiquetas) o un estudio del lenguaje de formación quilombo? Ambas posiciones dudosas son extrañas en la composición de la comprensión del lenguaje y su validez científica. El camino nos ha mostrado arduo y las dudas se han vuelto más que comunes.

Toponimia y antroponimia: texto y contexto *quilombola*.

No podíamos negar que la toponimia y la antroponimia se convirtieron en opciones, pero fue en los *juegos de lenguaje* donde saciamos nuestras aspiraciones en las comunidades (Murumuru, Murumutuba y Bom Jardim). Palabras como *Igarapé* (de origen indígena, *Tupí*, significa camino de canoa), *mocambo* (vivienda precaria, refugio, recinto, agrupación de chozas), *tabocas* (cerca de plantas, entrelazamiento de plantas espinosas utilizadas como recinto para la cría de animales), *Roça* (lugar donde se cultivan tubérculos, granos y otras plantas comestibles), *Bajara* (palabra de origen indígena, *Túpi*, vasija de tamaño mediano que se usa para transportar a los familiares de las tierras bajas a la ciudad), *Rabeta* (pequeña

embarcación motorizada, que mide en promedio uno a cuatro metros de largo y medio metro de ancho, tamaño utilizado para transportar pequeños grupos familiares), *Trapiche* (una resonancia del idioma portugués [del latín TRAPETES] que en algunos estados significa molino de caña de azúcar, lugar donde se encuentran los ingenios de caña de azúcar; en Pará = lugar hecho de madera a la vera del río para la pesca, embarque y desembarque de embarcaciones), *Murumuru* (*Astrocaryum murumuru* planta que dio origen a los nombres de las comunidades [*Murumuru* y *Murumurutuba*] es abundante en la región. El aceite se usa tanto en alimentos como en medicina comunitaria para los miembros de la comunidad). Estos topónimos, y entre otros sustantivos que componen el escenario de las comunidades, como hemos evidenciado a lo largo de la investigación, nos parecen seguir el rumbo que los hechos históricos en relación a la formación de las comunidades, que presentan una fuerte presencia indígena. Esta coyuntura hipotética, la presencia de los indios en los quilombos de Santarém Pa, además de los relatos historiográficos, se evidencia en la estructuración de las palabras que en su mayoría son de origen indígena.

La antroponimia no nos revela mucho, después de todo, los nombres de los miembros de la comunidad no presentan ninguna peculiaridad en relación al contexto que conforma la macro cultura brasileña. Sin embargo, en los *Juegos del Lenguaje* se hizo tangible que los esquemas desarrollados por las ciencias, en el espacio escolar, para organizar, clasificar y agrupar los fenómenos del mundo real, no son, después de todo, más que bocetos arbitrarios, tejidos etéreos de la mente, en la que se ignora la naturaleza real expresada de la cosa. Esto nos demostró que el lenguaje científico de la escuela puede obnubilar la naturaleza de la realidad misma en su entorno. Así, palabras, frases y expresiones, engendradas por símbolos y signos, provenientes de los propios miembros de la comunidad, a menudo en este espacio (escolar), son tomadas por este lenguaje (científico) como "cosas" que invalidan la construcción del conocimiento. Esto nos llevó a explicaciones distorsionadas entre las realidades que

experimentamos: escuela y comunidad. Ambos espacios (construidos por estas estructuras: el lenguaje) son disonantes; por mucho que nuestros registros confirman la presencia de estos topónimos (palabras cotidianas, mundo real) en este espacio (escolar), pero aun así reveló un vacío. Cuando no, eran tomados con tal superficialidad que nos parecía que se conformaban como formas extrañas surgidas de una realidad extra.

En contraposición, no podríamos dejar de mostrar esta naturaleza en un ejemplo vivido en las comunidades. En ocasiones, vislumbramos conversaciones entre pescadores, que, como no podíamos esperar de otra manera, fue un gran desafío para nuestra comprensión no evidenciar los juegos del lenguaje, sino entenderlos. Es que los juegos de palabras, en esas vivencias, nos saltaban cada vez más con extrañeza. Algunas de esas conversaciones giraron en torno a la pesca: modalidad, instrumentos, tipos de peces, técnicas y demás estructuras que por el conjunto de palabras no resonaban claramente en nuestros oídos. Estas vivencias, aunque se repitieron algunas veces, todavía no nos permitieron absorber los juegos del lenguaje, el entrelazamiento de palabras de esas conversaciones de la mañana junto al río.

Esto nos mostró que el lenguaje puede ser un desafío mayor de lo que imaginamos en la relación entre la escuela y los espacios comunitarios. Por tanto, si la escuela no agrega una rutina vivida por estos elementos en su vida diaria (diferentes juegos de lenguaje dentro de la comunidad) como herramienta mediadora para la enseñanza, debido a la misma lógica que torna difícil nuestro entendimiento, en consonancia, el lenguaje “científico” del espacio escolar puede promover el mismo sentimiento en los estudiantes. Esto no sería nada nuevo y tampoco nos causó ninguna sorpresa, debido a la condición natural e histórica que constituye el lenguaje en el ámbito escolar. Tampoco es muy diferente en el entorno comunitario: hay cierta extrañeza de los símbolos y signos que vienen de las escuelas por parte de la comunidad. Lo que está más para una hegemonía construida históricamente por la propia estructura escolar. La diferencia es que este lenguaje para los miembros de la comunidad, si bien es ajeno a sus valores, es

tomada con un cierto aire de relevancia de tal manera que los miembros de esta comunidad no se atreverían a tomarla para emitir juicios que pudieran resultar en descrédito o desacuerdo con la realidad.

Rastros de un pidgin.

La hipótesis de que las comunidades se han sometido a la *pidginización* también es sostenible. Después de todo, así como la religión sufrió brutalmente el proceso de *sincretización* en consonancia con el folclore, el lenguaje también es atacado, dando lugar a un *pidgin*.⁴⁰ Si la religión, el lenguaje, así como otras formas simbólicas, son los medios que encuentra la memoria colectiva para interactuar con el mundo; estas interacciones sugieren encuentros, choques que a menudo no son pasivos. Estos momentos de exteriorización (tentáculos) son vulnerables a las mutaciones más abruptas. Estas limitaciones nos parecen formas multifacéticas en las comunidades. Podemos sostener la *facticidad* de las proporciones, por el principio de violencia, ahora institucionalizado, que los grupos sufrieron a lo largo del contexto histórico de la formación de los quilombos y por la propia perspectiva de los contactos y convivencias de diferentes grupos sociales y diferentes lenguajes que empezaron a compartir el mismo espacio, con las mismas reglas.

Esto nos llevó a algunas preocupaciones sobre nuestros análisis, ya que somos conscientes de que el lenguaje en las comunidades ha sufrido inevitables procesos de cambio. Por otro lado, estas mutaciones nos han revelado que las formas simbólicas están vivas. Esto nos devuelve al principio conflictivo que caracteriza estos procesos y que, de cierta manera, en un momento determinado, vimos ambas estructuras (el lenguaje en el espacio escolar y el lenguaje en los espacios comunitarios) conformadas a diferentes valores no simétricos

⁴⁰ Lengua compuesta, nacida del contacto entre hablantes de inglés, francés, español, portugués, etc. con hablantes de los idiomas de la India, África y las Américas, sirviendo solo como segundo idioma para propósitos limitados. En el caso de las comunidades, encontramos este pidgin en la propia memoria colectiva (la relación de la comunidad con la tierra), que se llama *plantatións*. Los vocabularios que estructuran el lenguaje de la comunidad establecen una relación profunda con el pasado agrícola colonial.

(símbolos y signos). Sin embargo, esta condición no se consolida por la distinción entre elementos de sus subjetividades, ni tampoco se simetriza por la misma condición hegemónica de la idea, enyesada, del hacer científico, expresada e impresa históricamente por el lenguaje en el espacio escolar. Es esta misma condición la que hace que la escuela ignore las transformaciones en el espacio que la rodea y, en consecuencia, los factores que desencadenaron los procesos antinómicos que las relaciones mutuas entre objeto - contexto - palabras resultantes del *pidgin*.

Pues bien, ¿qué nos enseñó eso? Todo proceso metodológico que nos lleva a realizar una investigación siempre nos coloca frente a múltiples aspectos en estas comunidades, una quimera de valores que sin duda toma el lenguaje como vehículo de interacción. Estos valores a menudo se confrontan con valores del espacio escolar. Entonces, además de fijar, dar una impresión de las cosas en las comunidades, que se consolidaron como hechos evidentes, ¿cuál sería el papel de esta fantasmagoría (lenguaje) en los espacios escolares?

La fuerza coercitiva del lenguaje en las escuelas.

El lenguaje se presentó en ambos espacios (comunidad y escuela) como un instrumento de relación con ambas realidades. Estas interacciones en el espacio comunitario (espacio construido por formas simbólicas) nos revelaron expresiones e impresiones regidas por una estructura construida históricamente. Independientemente de las erupciones sufridas en el proceso (antinómicas), que propiciaron sucesivos cambios en el lenguaje, estas interacciones no se desvincularon del principio que rige la vida cotidiana, el modo de vida, que a su vez nos presenta conexiones entre fragmentos que nos remontan a las memorias colectivas. La escuela también manifiesta estas composiciones en un lenguaje exteriorizada de la presente memoria colectiva. Sin embargo, ya no es una novedad que las estructuras tiendan a colisionar, y ha sido más que natural, en las escuelas, que esta forma simbólica (el lenguaje) se presente como superior, asfixiando y marginando al otro (lenguaje procedente de la comunidad).

Se ha vuelto evidente que está en el currículo, en las acciones, en los materiales didácticos y en los elementos que constituyen el hacer científico, que explicamos en el ámbito de la investigación, tanto como en el espacio coercitivo de la escuela. Otro ejemplo más vívido fue cuando denotamos en nuestras visitas a las escuelas algunos estudiantes que no interactuaban mucho en el aula (participación en clases). En un principio esto nos parecía natural, después de todo, detrás de estas posiciones tendríamos elementos de análisis infinitos y complejos que nos parecen comunes en el ámbito escolar. Sin embargo, insatisfechos por no tener aún una respuesta concluyente al hecho, decidimos dar un paso más y establecer un análisis más exacerbado sobre el tema.

En primero lugar, preguntamos a algunos profesores si la acción de estos estudiantes de no establecer una participación más efectiva en las clases era algo habitual. Unánime. Oímos que "son muy tímidos, no quieren mucho, se quedan en los suyos". Todos los adjetivos y atributos asignados a la inercia de los estudiantes, incluso en las diferentes escuelas, nos llevaron al sentido de razonabilidad de las respuestas. Una situación que aún no habíamos identificado, que sí era preocupante, por lo que nos molestó un poco. Luego decidimos hacer otras visitas para preguntarles a algunos estudiantes por qué sus compañeros estaban en silencio en clase. La misma estrategia se utilizó en las tres escuelas y para nuestra sorpresa escuchamos: -"maestro, les da vergüenza, a veces no les interesa. Yo por ejemplo cuando no entiendo lo que el profesor está hablando, también me callo" (estudiante de 9º de la escuela primaria). - "Ellos tienen vergüenza de equivocarse, yo también" (estudiante de 8º de la escuela primaria). Por mucho que el hecho todavía requiera un análisis más profundo; nos permite darnos cuenta de que la distorsión entre lo que dice el profesor en el aula y lo que puede desencadenar la incompreensión de los alumnos: una serie de sentimientos que los llevan a preferir el silencio. Por tanto, no podíamos dejar de subrayar que estas distorsiones entre remitente - mensaje - receptor son configuradas por el vehículo (en el ámbito escolar se encuentran los libros de

texto, método utilizado por el docente, herramientas que intercambian la relación alumno - escuela - docente) que el mensaje se lleva a cabo. Este vehículo está estructurado en un lenguaje que para que este mensaje sea efectivo (exitoso) es necesario que los elementos que componen la forma simbólica (lenguaje) converjan en la misma dirección que permea los espacios escolares. Así, entendemos que cuando el lenguaje de la ciencia de la naturaleza y el lenguaje de la cultura comparten un mismo espacio, pueden desencadenar procesos antinómicos y que como resultado de este conflicto pueden surgir diferentes reacciones en el comportamiento en el aula. Así, dados los ejemplos, no podría concluir de otra manera: el lenguaje, en un duelo marcado por la hegemonía de la ciencia de la naturaleza sobre la ciencia de la cultura, es un instrumento de coerción violento y silencioso cuando sus símbolos y signos son ajenos a nuestro entendimiento.

4.0 OBSERVACIÓN, ANÁLISIS Y COMPRENSIÓN DE LAS COSAS EN LAS COMUNIDADES.

Hemos destacado dos problemas importantes en las comunidades *de remanescentes quilombolas* (*Murumuru, Murumurutuba y Bom Jardim*) en relación con la investigación. La primera es cuando nosotros, como observadores, nos emborrachamos con las teorías satélites y nos olvidamos (no en el sentido estricto de la palabra, sino en el sentido que nos ciega) de experimentar la realidad local. Son factores de las subjetividades, fundamentales para la comprensión de cada comunidad. Cuando hacemos invisible estos factores, perdemos por un momento el camino que nos conducía, principalmente, a la objetividad deseada. La situación que envuelve los preceptos educativos y sus concepciones entre sujeto/objeto en los espacios escolares y comunidades, así como la lucidez de la relación entre escuelas y comunidades, se torna decadente y oscura a medida que nos distanciamos y hacemos juicios inequívocos, juicios que no comparten la simetría entre realidades y posibilidades (engendros de formas simbólicas). Si nuestros sentidos se vieran afectados por las perspectivas que rodean estas atmósferas, luego seríamos incapaces de denotar la verdadera naturaleza de la realidad en *in locus*. De esta forma, nos quedaría ante todo abstenernos de ciertas sombras, para así observar, evidenciar y experimentar. En cuanto a esto, nos precede como un segundo problema. El gran error del investigador no consiste en analizar o comprender las cosas mientras estas siguen su flujo natural. El problema real es intentar analizarlas y comprenderlas (una imposibilidad *cogita* [*cogitare*], formada por la conciencia del investigador) antes de observarlas, evidenciarlas y experimentarlas en estas comunidades. Estos dos problemas dan lugar a una serie de errores anacrónicos en la investigación. Al ser incapaces de visualizar la realidad, se vincula a formulaciones e hipótesis por analogías históricas, infiriendo textos y contextos

que se desvinculan de las verdaderas composiciones (formas simbólicas) que componen estas comunidades.

Las observaciones e interpretaciones de Furtado, M.B., Sucpira, R.L., & Aleves, C.B. (2014), en el contexto socio histórico, abordan la relación entre cultura y subjetividad e identidad *quilombola* de manera generalizada. Vislumbran el universo simbólico y lógico en la interacción social. Por más que no tomaron como muestra ningún recorte específico de la realidad en su obra, dedujeron que la cultura influye en la construcción social y afecta la identidad de los sujetos en las comunidades de *remanescentes quilombolas* como precepto común. No me opongo a la lógica, pero no podía dejar de aclarar que esta incidencia está configurada por la concepción estructural socialmente construida, factor determinante en la explicación de las prácticas cotidianas de un determinado grupo comunitario. Esto nos muestra que las identidades, en este caso, se generan a partir de estas estructuras que a su vez son configuradas por espíritus (formas simbólicas entrelazadas) inherentes a unas realidades distintas dadas. Es en este punto que entendemos que una vez que las formas simbólicas se presentan como una fantasmagoría, sólo se podría observar sus reflejos en las acciones de los miembros de la comunidad. Es el momento que se tocan y se engendran los objetos para así tornarse tangibles a nuestro juicio. Así, por mucho que las construcciones simbólicas sean la estructura cultural de las comunidades *remanescentes de quilombolas*, un pensamiento indisoluble, y por mucho que la cultura llegue a jugar un papel importante en la construcción de identidades, aún debemos considerar la naturaleza vivida de las formas simbólicas y los rasgos de peculiaridad que inciden en cada contexto. Por lo tanto, cualquier alusión generalizada iría en contra de estos dos principios, lo que nos llevaría a conclusiones precipitadas o la disparidad en la atribución de factores anómalos a las múltiples realidades.

Carvalho A. (2013) analiza el contexto socio histórico de la formación de comunidades de *quilombolas* y observa la necesidad de redimensionar el concepto de *quilombo* en el

contexto actual. La perspectiva se centra en el alcance de la identidad y sus reinterpretaciones. Tales proposiciones solo se pudieron observar en la medida en que los autores se sumergieron en el contexto socio histórico y en lo que compone sus transformaciones, de hecho establecieron un vínculo entre el pasado y el presente intercalado con símbolos y signos.

Las observaciones de Maroun (2014) les permitieron describir la construcción de la identidad *quilombola* a través del prisma de los ritos corporales del *jongo*.⁴¹ La investigación se llevó a cabo en la comunidad de quilombo Santa Rita do Bracuí, ubicada en el municipio de Angra dos Reis, Río de Janeiro. El análisis del autor muestra que la comunidad encontró en la práctica del *jongo* una forma de reafirmar identidades. Las propuestas siguen el mismo principio que otros trabajos realizados en diferentes comunidades. Los resultados siempre parten de una preservación de la identidad, un replanteamiento que para nosotros se configura como una lucha constante común en los territorios *quilombolas*. Es un antagonismo experimentado por diferentes grupos y en diferentes lugares. Esto es lo que nos lleva a considerar a las comunidades como escenarios reales de conflicto.

En su tesis, Cruz (2016) analiza la pluralidad de saberes que conforman los universos *quilombolas*. El autor observa un conflicto entre este conocimiento y la regularización de los territorios. El análisis revela que este conocimiento no es considerado para la documentación de los territorios y que este proceso de invisibilidad incurre en el retraso en el reconocimiento del territorio como *remanescente del quilombo* y, en consecuencia, en la intangibilidad de las políticas públicas orientadas a sus beneficios. Pues bien, nos parece que este conflicto, marcado por la invisibilidad, son rasgos estructurados de la colonización. No es nuevo. Los conocimientos, las formas, las coyunturas simbólicas de los negros y los indios siempre han

⁴¹ También conocido como *caxumbu*, *corimá* o *tambu* es un baile de rueda de origen africano del tipo batuque o samba, con acompañamiento de tambores, solista en el centro y eventual presencia de la *umbigada*, y cuyo canto es de tipo estrofa y coro.

sido marginados, como hasta aquí hemos visto. Por otro lado, la lucha por mantener vivas estas situaciones es siempre parte del principio comunitario interno, ya sean acciones que reafirmen sus rasgos de identidad o mediante memorias vinculadas a procesos sociales históricos.

Es en este sentido que Eugênio y Lima (2014) describen el proceso de formación de la identidad de los miembros de la comunidad Tucum, ubicada en el municipio de Tanhaçu. También eligieron la observación como método. La dinámica les permitió vislumbrar el papel de las mujeres líderes en la comunidad. Sin embargo, enfatizamos que comprender es experimentar (vivenciar) el espacio, ser parte de la cotidianeidad del entendido, participar efectivamente en los *intercambios*, someterse a las colisiones de los múltiples universos que las formas gobiernan. Por regla general, es el momento de exacerbación del encuestado (observador). Por el contrario, Bick (1964) nos recuerda que el observador solo debe ser un receptor. En este sentido, nuestras experiencias en las comunidades *locus* de la investigación nos han mostrado que la observación pasiva es imposible, una vez que estamos en la arena de conflicto de las formas nuestras interacciones, ya sean pasivas o activas, son inevitables a la propia construcción de nuestra visión como investigador y sujeto consciente dentro de los espacios comunitarios y escolares.

Bion (1991) encontró en la experiencia, vivencia por medio de la observación, los componentes necesarios para la formación de la mirada clínica del psicoanálisis. Esta concepción nos hace comprender el paralelismo entre el observador (nosotros) y la comunidad (*remanescentes de quilombolas*). Es el momento en que hacemos nuestras inferencias sobre la perspectiva de que es posible establecer la relación de aprendizaje mutuo en el campo de la investigación.

Las conclusiones de Oliveira (2013), de la comunidad de *remanescentes quilombolas*, Manoel do Rego en Canguçu/RS, remiten las alteraciones en las desigualdades sociales a las dinámicas políticas que involucraron cambios religiosos en la comunidad. El autor se refiere a

la exclusión religiosa como un factor extraño en los cambios sociales y, en consecuencia, en la identidad. Nuevamente, el observador atenúa el quilombo como espacio de conflicto. La proposición es bastante clara, el conflicto se desencadena en el contexto de una forma simbólica: la religión. Tal conclusión solo fue posible debido a un juicio sintético (un juicio derivado de las experiencias del investigador). Es notorio que no escaparía la concepción de que si las transformaciones de las cosas son por engendramiento de formas simbólicas (construcción del conocimiento) y que todas las interacciones humanas subyugan estas interacciones que conducen a conflictos, esta categoría sintética se eleva a una forma a priori.

Miranda & Rodrigues (2020) también utilizaron la observación como método para demostrar las fuerzas antagónicas que gobiernan en la comunidad de *remanescentes quilombolas* de Tambaí-Açu en Mocajuba/PA. Demuestran que los diferentes intereses de la comunidad, guiados por la vía capitalista, configuran un escenario de conflictos que permean el monocultivo y reencuadre del conocimiento. En este caso, los autores a través de la observación, el análisis y la interpretación, por mucho que hayan seguido los modos económicos como forma representativa, también terminan en el conflicto de formas simbólicas. Y esto porque las experiencias de los comunitarios están vinculadas a la forma de vida económica, donde sus acciones están guiadas por premisas que también orientan la memoria colectiva de la comunidad.

Por nuestra parte, la materialidad extraída de nuestras observaciones, en *locus*, no difiere mucho de las situaciones analizadas hasta ahora. Observamos que, por el contrario, la nueva forma de vida y tecnología en la agricultura que reemplaza o en ocasiones remodela la agricultura en el campo, ha estado ejerciendo una fuerte influencia en la forma de vida de la comunidad de *Bom Jardim*, *Murumuru* y *Murumurutuba*. Dados los hechos, es pertinente mencionar que es el mercado externo el que dicta las reglas para los nuevos formatos de agricultores familiares. Porque no basta plantar para la subsistencia, es necesario atender a las

fuerzas cohesivas del mercado, que como imperativo rompe y reconfigura todos los preceptos de las comunidades y su entorno. La dinámica involucra las estructuras cambiantes que dan forma al proceso de formación de comunidades desde sus formaciones. Sin lugar a dudas, son coyunturas que demarcan conflictos entre estructuras. Está claro que el saber hacer de la comunidad siempre se resiste a estos nuevos modelos. En el caso en cuestión, el conocimiento de los comuneros se enfrenta a las nuevas concepciones (ciencias) tecnológicas, que con la nueva forma de hacer la agricultura desafían y generan las estructuras de las comunidades.

En cuanto a esta última observación, no es nuestra meritocracia y tampoco es una peculiaridad de las comunidades de Santarém/PA. Además, es importante mencionar que las observaciones de Santos, I.J.; Almeida, M.G.A.A (2014) también permitieron describir que la comunidad Lage dos Negros en Campo Formoso en Bahía está formada por representaciones. Los análisis de los investigadores muestran que estas representaciones se manifiestan en tensiones, conflictos. Estas tensiones en la comunidad, mencionadas por los autores, parten de dos condiciones: la propia representación de formas simbólicas (condición irrevocable por su naturaleza social) y el principio de trabajo asociativo rural desde un proceso educativo. En cuanto al segundo, los autores nos explican que la comunidad ve a las empresas que se acercan a ella como algo negativo. Lo que generó un conflicto interno en los miembros de la comunidad. Este conflicto no podía regirse de otra forma que no fuera por la primera condición (proceso de engendramiento simbólico y consecuentemente el proceso de antinomias).

Pues bien, estas tensiones entre los miembros de las comunidades y las empresas, y entre las propias comunidades también es registro en las comunidades de *Murumuru*, *Bom Jardim* y *Murumurtuba en Santarém/PA*. Es importante señalar que estos conflictos, tanto siguiendo el ejemplo de la comunidad en Bahía como nuestras observaciones en Santarém/PA, demuestran una ruptura en la memoria colectiva de ambas comunidades. Todo el proceso, las tensiones entre las formas, desencadenan una serie de mutaciones en las memorias. Sin

embargo, cabe destacar que ninguna memoria se dejaría romper pasivamente, la resistencia de los miembros de la comunidad a no aceptar los nuevos principios incide en un duelo de fuerzas espirituales. Por un lado, las composiciones simbólicas de los miembros de la comunidad (una representación de toda la trama socio histórico y forma de vida basada en valores construida por las herencias), por el otro, las formas simbólicas mayoritarias, una fuerza extraordinaria que seduce y atrae, para demostrar su verdadera intención: aniquilar y mutilar las formas en estas comunidades.

[En locus] Los conflictos

También cabe mencionar que la observación de estos conflictos en quilombos no es mérito sólo nuestro; Silva, T. H. C.; Sousa, R. P. B. & Neto, J. C. D (2019), entre otros, ya habían registrado estos conflictos en las comunidades de *remanescentes quilombolas* en Santarém / PA. Los investigadores analizan las tensiones de la comunidad y el proyecto portuario EMBRAPAS.⁴² La descripción de los autores se centra en relatar la perspectiva de la comunidad sobre el proyecto. Las comunidades de Santarém ven unánimemente el proyecto de inversión como una amenaza para los valores culturales y sus tierras. Entonces nos preguntamos ¿cómo estos conflictos colaboran para trastocar la memoria colectiva?

En este sentido, es cierto que en estos conflictos nuestros aportes encuentran terreno fértil cuando ampliamos nuestras visiones sobre la perspectiva que transfigura las formas simbólicas como protagonistas y en la concepción de que estas tensiones siempre son atenuadas como principio de resistencia de las memorias colectivas de los comuneros. Estas proposiciones se evidencian en las declaraciones del señor Antônio cuando le pregunté sobre el conflicto entre los comuneros y la empresa, ¿en qué cambiaría?

⁴² Según el diario O Globo, en 2019, la acción indica la existencia de siete comunidades *quilombolas* que sufrirán impacto directo o indirecto del puerto de Embraps reconocido por el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (Incra), por la Fundación Palmares, por la Justicia Federal e incluso por el Ayuntamiento de Santarém. .

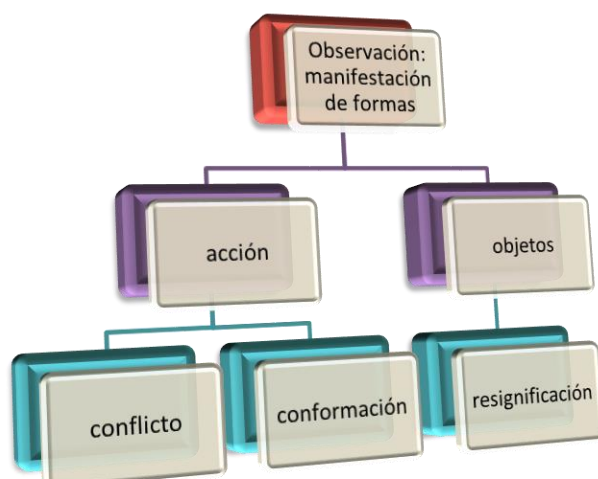
[...] si instalan este puerto aquí en la región, ¿qué ganamos con eso? Solo tenemos que perder dentro de unos años, no tendremos más peces aquí en nuestro lago. Y van a ser ricos y nos veremos obligados a buscar otro lugar para vivir. Mira, mi padre me enseña a pescar aquí en este lago, yo también crié a mis hijos aquí y ahora ¿qué será de mis nietos? (Sr. Antônio, 65 años, pescador, residente de la comunidad Murumuru, Santarém/PA, 9 de octubre de 2019).

Las declaraciones de la comunidad revelan, además de una preocupación económica, la pérdida de los valores enseñados de padres a hijos. Lo que nos trae de nuevo la concepción de resistencia de la memoria a las nuevas tendencias que intentan engendrar formas, agregando, resignificando o en ocasiones aniquilando valores.

Llegamos al momento en que los ejemplos dados y las evidencias en el *locus* son suficientes para concluir que entre la observación y el análisis de las cosas, no seríamos los protagonistas, pero tampoco podríamos ser imparciales en los juegos de formas simbólicas.⁴³ Así, la aprehensión de los objetos para el análisis, fruto del engendramiento de formas simbólicas, dependía estrictamente de las dos perspectivas: desde el interior (participar en las interacciones, acto indispensable de observación) y desde el exterior (factor indispensable el juicio del investigador para completar el análisis). Por lo tanto, la dinámica se volvió factible para comprender áreas de conflicto, regidas por fantasmagorías (formas simbólicas) en las comunidades de *remanescentes de quilombolas*.

⁴³ Nos referimos a la propia condición del investigador que, al entrar en contacto con formas simbólicas, las toma y engendra inevitablemente. Esta es una naturaleza que nos precedió (durante la investigación) como fuerza derivada de la interacción social.

Ilustración 13 - *Manifestaciones de las formas en los quilombos*



Fuente: propia / 2019

Dentro de los juegos de formas, el observador comienza a compartir pasiva y activamente las erupciones antinómicas. En ese momento, se torna revocable cualquier sentido opuesto, porque la comprensión del observador (investigador) en el contexto social, ya sea en el espacio comunitario o escolar, realmente dependía de este hacer (participar en interacciones simbólicas). Los dos espacios asignados, escuelas y comunidades, en este punto ya no era una novedad inferirlos como espacios compuestos por estructuras conflictivas. Sin embargo, aún necesitábamos establecer un sentido de imparcialidad sobre estos conflictos. No podríamos de ninguna manera, en un proceso antinómico, aprovechar cualquier valor, subyugándolo como correcto o incorrecto. Por lo tanto, el modelo aplicado no se aplica a los espacios; ya sea en el conflicto interno de la escuela, en el conflicto interno de la comunidad, o en el conflicto entre comunidad y escuela, los entendemos como espacios de manifestaciones simbólicas.

Así, si algo podemos certificar a través de nuestras observaciones en estas comunidades es que no hay incredulidad ni disonancia en constatar que las formas simbólicas cuando se manifiestan se presentan a los ojos del observador (en este caso los nuestros) en acciones

cotidianas y en objetos; así como no podíamos dejar de denotar que el mejor momento para observarlos es en estos conflictos. Hemos demostrado en las comunidades que estas formas (lenguaje, arte, ciencia, religión y mito) se vuelven tangibles a nuestros ojos en las acciones de los miembros de la comunidad. Podemos clasificarlos como conflictos o conformación. Los conflictos se desencadenan por la fuerza de la resistencia, que es un factor predominante en la preservación en las memorias. Determinada reacción evita la ruptura de las estructuras, removiendo nuevos símbolos y signos, que intentan engendrar la forma que establece el contacto (sea el arte, religión, ciencia, mito o lenguaje, es inevitable que no se manifieste en el mundo). Así, mientras uno intenta sucumbir ante el otro, en un duelo fantasmal, activan los mecanismos de defensa. Estos mecanismos nos demostraron por el contexto histórico de las comunidades su efectividad, ya que estas comunidades son bombardeadas por factores externos, identificamos fuertes preceptos de vida comunitaria, así como formas derivadas de su ascendencia preservadas en la memoria de los comuneros.

La seducción de las formas y la fragilidad de las memorias.

Si, para Van Velsen (1967), la búsqueda en las memorias es un complemento a las observaciones del investigador, no podríamos seguir otro camino que no fuera a la luz del registro de los discursos. Porque es en estos registros donde encontramos fragmentos del pasado más lejano en la memoria de los miembros de la comunidad. Así, al dar voz a doña Lucinada, maestra y residente de la comunidad de *Murumuru*, estas huellas de los recuerdos, nos conduce una vez más a los duales de fuerzas extremas:

Son pocos los que conservan las memorias y formas de hacer las cosas en la comunidad. Vemos esto incluso en los más antiguos. Trabajo en la escuela como maestra de primaria y veo que los niños se alejan cada vez más de su contexto real, de su ascendencia. Y en relación a estos conflictos es muy difícil como docente sin recursos intentar ejercer una fuerza de cambio. Las cosas que vienen de fuera de la comunidad

naturalmente atraen la atención de los niños y muchas veces se presentan con un color que cautiva. (Lucinda, maestra, residente de Murumuru/2019).

El discurso de la residente nos lleva a una visión como docente preocupada por la dinámica conservadora y los hechos que llevan a los niños a deconstruir su mundo entorno. No es solo un relato de su memoria, sino su perspectiva de los hechos, que muestra plena conciencia de las fuertes erupciones. El conflicto narrado por Lucinda nos revela una lógica de engendramiento de formas. Aparentemente, las formas externas son engendradas en la comunidad por el principio de seducción. Sí. Algo nuevo es cautivador, atractivo y como los niños no tienen estructuras solidificados de las memorias, todavía están en el proceso constructivo inicial, se vuelven más susceptibles a estas fuerzas en conflicto. Es en este punto, entendemos que cualquier cambio estructural en una memoria colectiva o desfragmentación de la identidad de un pueblo tiene éxito. Si los niños se nos presentan como más frágiles, vulnerables a fuerzas en conflicto, nuestra percepción también nos valida que no hay mejor camino para la preservación de las memorias y mantenimiento de las identidades que dar conciencia, a esos niños, de las relevantes fuerzas que están entorno de su contexto.

Estas proposiciones ciertamente encuentran una audibilidad válida en *Experiencias de Dewey* (1958) y *Diferenciación progresiva y Reconciliación integradora* de Ausubel, D.P. *et al.* (1980). En el aprendizaje significativo defendido por David Ausubel, la estructura cognitiva del individuo presupone la organización e integración del material. En el modelo de la información, las disciplinas deben estar ancladas en las estructuras existentes de los estudiantes. En este caso, las experiencias de los estudiantes son validadas por la escuela. Así, las conformaciones simbólicas manifestadas (objetos y acciones) son productos de las coyunturas de las comunidades (realidades de los estudiantes). En la mediación del conocimiento, en su vertiente progresiva, los estudiantes crean formas y establecen diferencias progresivamente. Esta dinámica presupone que las acciones y los objetos cotidianos se

transforman en afectos relevantes en el espacio escolar. Así, las conformaciones simbólicas manifestadas (objetos y acciones) son productos resultantes del engendro entre formas simbólicas. Además, la construcción del proceso educativo en estas comunidades se presentó como un núcleo esencial. En la mediación del conocimiento, en su vertiente progresiva, el alumno crea formas y establece progresivamente diferencias. Esta dinámica presupone que las acciones y los objetos cotidianos se convierten en afecciones relevantes en el espacio escolar. Así, estas estructuras, una vez en el espacio escolar, dejan de ser espectadores para desempeñar el papel de apoyo. Por lo tanto, las concepciones y métodos pedagógicos de Dewey son consistentes con lo que hemos inferido hasta ahora. Así, se consolidan como proposiciones audibles a nuestras percepciones (observaciones) del conflicto entre la escuela y los espacios comunitarios. Influenciado por las bases empiristas, Dewey denota que el aprendizaje se ajusta al intercambio de experiencias. Nuevamente, tenemos las estructuras simbólicas de los estudiantes como un punto de intersección para el aprendizaje. Las acciones y objetos en las comunidades cuando se llevan al contexto escolar son herramientas de práctica pedagógica. Entendemos que estas prácticas, según ejemplos vistos en las comunidades de *remanescentes*⁴⁴, son fundamentales para la construcción del conocimiento y la preservación de la memoria.

De las acciones.

Si los conflictos son inevitables al mantenimiento de las formas y consecuentemente de la propia memoria; la conformación es la aceptación, *a posteriori*, derivada del conflicto. La conformación nos presentó como un molde dado de las formas, resultado derivado de otros engendros. Son acciones pasivas, conformaciones, un engendramiento exitoso. Ya sea una conformación positiva, la preservación de la memoria o una conformación que nos presenta los

⁴⁴ Nos referimos a algunas prácticas evidenciadas en el Tomo III. Por mucho que se hayan convertido en excepciones en las escuelas, aún reflejan en acciones válidas la preservación de los valores en las comunidades, valores que las escuelas, aunque solo sean en fechas conmemorativas, son elogiadas.

supuestos de circunstancias externas, que no la invalida; sin embargo, estos moldes nos precedieron con dos características: simple y opaco. Son acciones habituales que vemos en la rutina escolar que pasan desapercibidas como construcción simbólica: Los alumnos se sientan estrictamente en las mismas sillas (posiciones en filas) y los profesores cuando querían llamar la atención de los alumnos siempre golpean la pizarra o la mesa con la goma de borrar o a veces con el pincel (la pluma estilográfica se usa para escribir en una pizarra blanca). Tales concepciones sobre una mirada analítica de Pierre Bourdieu (1989) son acciones resultantes de una estructura construida, un instrumento de coerción, una violencia simbólica. Para Freire P. (1974) estas acciones, situaciones mecánicas, son opresivas en el espacio escolar.

Sin embargo, era temprano para establecer un juicio más agudo sobre estas acciones en los espacios escolares. Por mucho que hubiéramos registrado los trazos que se suscriben a estos moldes (a través de la observación), inevitablemente, necesitábamos establecer un análisis de las relaciones entre estas acciones en los espacios escolares con las de la vida cotidiana en las comunidades (espacio construido por formas simbólicas fuera de escuela). En las comunidades, ¿estos moldes tendrían la misma mecánica? ¿Tendrían las mismas características? ¿Cuál sería el papel de las formas simbólicas en la construcción de estos moldes?

Weber (2004) nos enseña sobre los aspectos de las acciones: Acción social racional con relación a fines, Acción social racional con relación a valores, Acción social afectiva y Acción social tradicional. Si la racionalidad es la mejor opción para llegar a un fin, las afectivas lidian con el clima de los sentimientos: venganza, odio, entre otros. Las acciones de valores tratan con creencias y políticas. En cuanto a esta última, la acción tradicional, nos parece ligada al afán conservador de la memoria colectiva. No es muy difícil ejemplificarla en las comunidades: la racionalidad del pescador en lanzar la red en el lugar y momento adecuados para obtener éxito en la pesca, así como el agricultor hace su siembra también en el lugar y momento adecuados en para obtener una mejor cosecha. No podíamos olvidar el aspecto político de las

comunidades, tan fascinante como complejo, así como los valores culturales que envuelven el proceso religioso.

Pero en cuanto a la "acción conformada" y sus características (no inflige ninguna resistencia), ¿escaparía de los ojos de Weber?

Como segunda muestra, en las comunidades, observamos y registramos que algunos miembros de la comunidad tienen la costumbre de sentarse frente a sus casas por la tarde. En general, a la sombra de los árboles conversan entre sí. No hay un punto común de conversación o un patrón, son externalizaciones aleatorias. Estas acciones, así como el acto de tomar "café", por mucho que lleven toda una estructura simbólica (que así las moldeó), se nos presentaron como conformaciones (acción que no presenta ninguna forma de resistencia a los moldes de los conflictos) pasivas y apáticas a cualquier ataque o intereses de engendramientos de otra forma. Están diseñados para un propósito particular. Tanto en la escuela como en la comunidad, estas acciones se manifiestan como fantasmagorías estandarizadas en la vida cotidiana.

Las cosas y los fenómenos.

Seguimos adelante, creo que a estas alturas ha quedado más claro que además de la observación, el análisis de las estructuras simbólicas es fundamental para entender los espacios en las comunidades. Las manifestaciones se nos hacen visibles en la generación de objetos. Más que una impresión, estas formas adquieren sustancialidad y su tangibilidad permite al investigador correlacionar más claramente los espíritus que las engendran.

Para Descartes (2001) el pensamiento sería suficiente para justificar su existencia. Al dar credibilidad al pensamiento, el filósofo buscó desarrollar su propio método, hacia un camino el conocimiento verdadero. La intención de Descartes habría sido, a través de un método específico de análisis, distinguir opiniones e impresiones verdaderas de aquellas que serían falsas. Sin embargo, por fantástico que sea este análisis del pensamiento, a los ojos de Heidegger (2012), Descartes orienta este discurso sin considerar y situar el análisis del discurso

de la existencia misma. Para Fontana (2006), el método de Descartes tiene un valor decisivo, ya que supone una ruptura con el pensamiento ingenuo sobre el mundo objetivo. Si antes de él la filosofía consideraba que los objetos, como los aprehendidos por los sentidos, podían ser un punto de referencia para un conocimiento absoluto de la realidad, con ello no se puede partir de estos objetos y del mundo material en general. Mientras que Heidegger postula que la posibilidad de acceso a conceptos filosóficos es totalmente diferente a la posibilidad de acceso a conceptos científicos. Esto se debe a que la filosofía se desprende de cualquier concepto configurado. En este sentido, se trata del ámbito en el que se encuentran las cosas, ya sean materiales (lápiz, casa, ropa, etc.) o inmateriales (sentimientos, conceptos, etc.), o las personas con las que se relaciona el *Dasein*. La filosofía, en cambio, se ocupa de la condición de posibilidad ontológica para que esta relación *óptica* sea posible. Por tanto, no es del “objeto” de lo que trata la filosofía, sino de la experiencia que precede ontológicamente al tratamiento con los objetos *ópticos*.

Para Heidegger, la “ciencia” tiene sus especificidades, entidades, donde cada uno en su campo intenta explicar el objeto a través de su perspectiva, sus métodos, sus fórmulas. En filosofía somos incapaces de objetivar este objeto, esto se debe a que la filosofía no se aferra a ninguna entidad o particularidad o conjunto de entidades. En este caso, la filosofía ocupa un lugar en las teorías de Heidegger que preceden a la visión sujeto/objeto del mundo.

Por tanto, es en este discurso donde nos damos cuenta de que si las cosas existen en las comunidades como fenómenos, ¿cómo podríamos observar, analizar y comprender sin objetivarlos? Es natural que a estas alturas ya estemos convencidos de que los objetos que conforman estas comunidades no podrían ser estudiados si no fuera desde la perspectiva de las conformaciones simbólicas. Los objetos nos presentan signos y símbolos de que el tiempo y los espacios fueron cruciales para estas transformaciones. Estos signos y símbolos que los engendran son los que realmente los representan. Estos objetos son el resultado de múltiples

relaciones en el espacio y el tiempo en las comunidades. En realidad, no somos capaces de aprehenderlos por una noción filosófica, pero desde la realidad y sus interacciones podemos mostrar las relaciones, los significados que entrelazan la vida cotidiana de los residentes. Por ejemplo, el acto de beneficiar *açaí* (extracción de vino/fuente económica de los vecinos) que antes era artesanal, observamos que el uso de maquinaria es una realidad constante y común en las comunidades de investigación. Aquí vemos que las acciones se incorporan a los objetos, así como las formas simbólicas se engendran en las acciones y los objetos para resignificarlos. Sin embargo, cuando esta nueva acción, una nueva forma de beneficiar el *açaí*, no nos presentó ningún cambio o resignificación de la fruta (*açaí*), propiamente, para los residentes. Sobre esto, los cambios que denotamos tienden a factores económicos, ya que la forma innovadora (uso de maquinaria) en beneficio del *açaí*, facilita y posibilita una mayor producción y, en consecuencia, la comercialización del producto final (pulpa/vino de *açaí*). No es que este factor no pueda converger en diversos cambios en la cultura local, al contrario, este es un vector que pudo haber desencadenado series de engendramiento simbólico. Sin embargo, esta incorporación no cambió el concepto y características de la fruta (*açaí*) ni en los hábitos de consumo de la comunidad en relación a la fruta.

Las acciones se integran y necesariamente dependen de los objetos, mientras que los objetos tienen la función de dar forma a las acciones. Las acciones solo se vuelven tangibles para nuestras interpretaciones/juicios, cuando somos capaces de observar estos objetos incrustados.

Además, si las formas simbólicas generan objetos, entonces “se hacen visibles” no por la posibilidad de ser vistos, sino de relacionarse. Estos objetos cumplen la misma función en las acciones, integrando múltiples relaciones en comunidades. Otro ejemplo, en el culto en la Iglesia Católica (São Pedro) que observamos en Bom Jardim, a fines de noviembre de 2019, nos permitió mostrar que objetos (formados por símbolos y signos) como el cáliz, la hostia, las

telas con colores representativos, velas y la propia cruz, ya sea física o simbólica (acto de hacer la señal de la cruz), forman parte de varios rituales que desencadenan acciones significativas. Este simple ejemplo nos muestra hasta qué punto estos objetos son esenciales en la materialización y significado de las acciones dentro de la iglesia católica de la comunidad. Así, como el cáliz que lleva el vino en la misa es un objeto que, desprendido de los símbolos y signos, no sería más que una copa, la acción ritual de tomar el vino del sacerdote no tendría ningún sentido sin el objetos (cáliz y vino). Es en este sentido que hemos visto que el objeto y la acción se comunican, son aceptados para representar una coyuntura expresiva de la propia capacidad del hombre para simboliza.

5.0 DE LA MUERTE DE LAS COSAS A LOS DELIRIOS DE IDENTIDADES: SUPUESTOS ESTRUCTURALES PARA LA LECTURA DE LAS COMUNIDADES.

No es obtuso y tan poco *inaudible* inferir que la opacidad de las manifestaciones, impresiones de las estructuras que componen la realidad en las comunidades de *remanescentes quilombolas*, también convergen con un rasgo común: *la muerte de cosas o acciones*. Entonces, no podríamos proceder de otra manera que mediante la observación, análisis y comprensión de estas estructuras en su realidad. Cuando y cómo estas cosas y acciones pierden su significado, mueren, depende estrictamente de elementos satélites inherentes a la particularidad de cada comunidad. Por mucho que el contexto histórico nos proporcione una dimensión de estos elementos, aún debemos considerar que todas las estructuras están compuestas de una espiritualidad viva y pasiva de cambios. Los cambios ocurren en el conflicto entre estas fuerzas (espíritus/formas simbólicas). En este caso, la fuerza que habita las cosas o acciones frente a la nueva coyuntura, al no encontrar elementos de resistencia, tiende a desvanecerse. Se vuelven frágiles, son tomados por otros, no en el sentido de que se superpongan, sino en el sentido de ser borrados de la conciencia colectiva.

Es una clara evidencia: todas las cosas y acciones en las comunidades se componen de formas simbólicas. Son espíritus que engendran y animan estas acciones y cosas en estas comunidades. Tampoco es nuevo que estos espíritus establezcan relaciones entre sí de forma natural a través de conflictos, procesos antinómicos, que resultan en los cambios inherentes en la forma de vida de los miembros de la comunidad.

No se necesita mucho esfuerzo para solidificar esta inferencia, solo mira las coyunturas que componían el pasado de estos comuneros para vemos que todo el proceso, de formas, se configura en un círculo de mutaciones. Las transformaciones se muestran como algo inevitable

e inherente a la condición de los residentes (condición humana) para simbolizar las cosas que los rodean.

Es en estas transformaciones que entendemos que los espíritus dejan de habitar las cosas. Capturar este momento, no parecía una tarea muy sencilla, pues cada vez que estas formas (espíritus) abandonan el cuerpo de cosas o acciones, ligeramente, otras toman su lugar. Así, estas cosas y acciones vienen a ser impulsadas por esta nueva conciencia que salta frente a nuestra percepción con nuevos signos y significados. A partir de este punto, nuestras percepciones siguen siendo empleadas en los sentidos de la otra ánima que, fugazmente, se desvanece en el tiempo y el espacio.

Esto nos parece aclarar el problema inherente de observar, analizar y comprender las cosas que habíamos descrito anteriormente. Es que siempre estamos observando y juzgando las cosas por el sentido de un anima que ya no pertenece a esa acción o cosa. Esto nos precede como *genes* de esta anacrónica fatalidad. Esta turbidez ocurre cuando nuestra percepción no logra separar de las cosas o acciones reales los sentidos que aún están impregnados no en las cosas en sí, sino en nuestra propia conciencia, del espíritu ancestral que las habitaba. Así, atribuimos valores obtusos a la realidad, aumentando cada vez más el proceso antinómico. Se ve en las comunidades de *remanescentes de quilombolas* que esta naturaleza proviene del principio de preservar memorias, identidades. La idea de *resignificar* justifica la búsqueda en la historia de elementos que muchas veces no pertenecen al contexto local, pero debido a la idea compartida de *quilombo*, una forma generalizada, intentan incrustar estructuras análogas a las cosas y acciones diarias de los miembros de la comunidad. Por lo tanto, no es de extrañar que los proyectos e investigaciones, en estas comunidades, que siguen este principio, apartan

tendenciosamente el espíritu vivido de las cosas que engendran la vida cotidiana. Así, de manera depravada, todavía enmarcan a estas comunidades como verdaderos *senzalas*.⁴⁵

Si esto nos asegura como una verdad y también como una advertencia; no basta mirar las estructuras enmarcadas en la historia de las comunidades para emitir un juicio de cosas o acciones, primero hay que mirar la realidad que nos inspira de sentidos vivos que componen estas cosas y acciones. Por lo tanto, es más natural que partamos de este principio: de la realidad de la vida diaria de los miembros de la comunidad, para registrar cómo y cuándo mueren estas cosas o acciones.

Bueno, todas las inferencias que se han explicado hasta ahora adquieren sustancialidad en las declaraciones de los miembros de la comunidad. Por ejemplo, el Sr. Nonato, residente de Murumuru,

[..] en el pasado no llamaba a la gente *quilombola* ni *remanescentes*. La gente lo llamaba eran los negros [...] si hubieran corrido, pronto hablarían en la tierra de los prestos. Hoy todo ha cambiado. (Nonato, 75 años residente de Murumuru).

El residente nos muestra que la palabra *remanescentes* es reciente, que antes la palabra "negro" era suficiente para determinar quién vivía en la comunidad. Podemos interpretar que la ausencia de una palabra desestructurada para referirse a los miembros de la comunidad dio lugar a la incorporación de diferentes espíritus que designan la acción y consecuentemente diferentes significados: *negro*, *fugitivo*, *negradas*, *quilombolas*, *mocambos*, *esclavos*, entre otros. Esta acción sólo se produjo con el espíritu de "*remanescentes*" en relación con una alteridad en las disposiciones constitucionales de 1988.

La nueva espiritualidad sobre esta acción (de reconocimiento) transmuta el sentido de la significación desde la perspectiva de quien mira desde fuera a la comunidad, así como la

⁴⁵ *Senzalas* (cuartos de esclavos) eran grandes alojamientos destinados a la vivienda de los esclavos en los molinos y granjas de la Colonia Brasil y el Imperio de Brasil entre los siglos XVI y XIX.

mirada interior de los propios miembros de la comunidad. Estos nuevos sentidos, incorporados por la espiritualidad del término “*remanescentes*”, se alejan de las viejas formas que solían designar esta acción. Como sostiene Doña Rosa, de 67 años, residente de Bom Jardim,

[...] No sabíamos nada, cuando yo era niña, aquí mismo en la ciudad, cuando salíamos a la calle a comprar el rancho [comida / compras en el mercado], alguna cosa que faltaba, ¡que Dios me libre! la gente nos miraba de manera muy diferente. Después de unos años, bastante recientemente, las cosas han cambiado. Después de mucha lucha de los líderes, ya no estamos tan mal vistos como antes (Doña Rosa, 67 años, residente de Bom Jardim).

Increíblemente, el relato de doña Rosa muestra que hasta hace poco, los estigmas de la ausencia de reconocimiento de su identidad, derivados del proceso de esclavitud, aún estaban presentes. Además, el informe también revela que estas espiritualidades tuvieron una fuerte influencia en la forma de vida de la comunidad.

5.1 Memoria y transmisión

No deberíamos haber encontrado otro lugar más fértil en nuestros análisis que en la memoria de los comuneros y su sentimiento de transmisión de conocimientos. La conversación con el señor Feliciano, de 52 años, residente de Murumurtuba, reveló más detalles sobre la muerte de cosas en las comunidades.

[...] Yo nací en otra comunidad, Ituqui, pero desde niño vi a mi padre aquí. Antes, estábamos obligados a escuchar a nuestros mayores [...] que nos enseñaban historias y nos enseñaban a trabajar. Estos chicos de hoy ni siquiera saben pescar, no tienen respeto por las cosas viejas [...] son todos groseros. Antes, solíamos recibir bendiciones de nuestros mayores, estos niños de hoy no saben qué es eso. (Feliciano, 52 años residente de Murumurtuba).

El Sr. Feliciano nos demostró un profundo sentimiento por la condición que implica la transmisión de conocimientos a los más jóvenes. En este caso, la condición de transmitir conocimientos encuentra barreras en la condición de voluntad de los jóvenes. Este deseo está ligado al no reconocimiento de los significados que los espíritus atribuyen a las cosas que representan la memoria de los mayores de la comunidad. Frente a la nueva forma de hacer y vivir de los miembros más jóvenes de la comunidad, estas estructuras carecen de sentido. La hipótesis en cuestión se confirma en las declaraciones del estudiante Gleice,

[...] Quiero estudiar para conseguir un buen trabajo, veo que la vida en mi madre y mi padre es muy difícil. No es que no respetemos algunas tradiciones, pero no me veo envejeciendo en un horno de harina o todos los días despertar temprano para ir al campo. (Gleice, 15 años, 9º grado, residente de Bom Jardim).

La respuesta del alumno es contundente para dar cuenta de que las cosas mueren porque ya no tienen sentido en la vida cotidiana ante las nuevas opciones de vida a las que aspiran estos miembros de la comunidad. Este proceso, aunque no es un sentimiento unánime entre las comunidades, dice que no hay compromiso de los jóvenes con la memoria y las tradiciones, pero nos muestra el indicio de descomposición de identidades resultantes de la muerte de cosas o acciones. Según narra Doña Albertina, 63 años, residente en Murumuru,

[...] Es muy triste, tengo una nieta que estudia en la escuela allí [...] niña inteligente, pero te pensás que ella quiere aprender algo de mí. ¡¡Mmm!! He tratado de enseñar varias oraciones fuertes que mi abuelo le enseñó a mi padre y quien me enseñó a mí, pero ella dice que esto es una cosa de macumba [brujas]. Estos chicos solo quieren estar con la pelota o con el celular. (Albertina, 63 años, residente en Murumuru).

La queja de doña Albertina también revela las dificultades encontradas para transmitir conocimientos. En este caso, la muerte de la cosa y la acción está determinada por la ruptura simbólica, específicamente la religión. Esto todavía nos muestra que su nieta no reconoce como

válidas las oraciones que tanto había deseado enseñar allí. Esta falta de reconocimiento, por parte de la niña, ante los intentos de la abuela de enseñar, nos muestra un proceso antinómico. Este proceso deriva del conflicto de diferentes juicios de valor, por un lado las oraciones heredadas (recuerdos) y por otro lado, la nieta impregnada de conceptos ajenos a estas memorias.

5.2 ¿Sincretismo o folclorización? Consecuencias religiosas y teológicas de la catolización forzada de identidades.

El resultado que vimos en la sesión anterior, refiriéndose a los discursos de los comuneros, en concreto a la narración de doña Albertina en relación a su nieta, no es fruto del azar, sino de una trama que configuraba un escenario de gran dolor a lo largo de todo el territorio brasileño. Para comprender la capacidad inherente de producir recuerdos, así como la muerte de cosas/acciones y el colapso de identidades en las comunidades, abriremos nuevamente una reflexión del contexto histórico de la presencia de los negros, de manera general y rápida, sobre concepción religiosa.

Pues bien, las conformaciones que a menudo vemos en las visitas a las comunidades han mostrado signos de un largo proceso de formación. Los elementos que componen los afectos religiosos y mitológicos, así como el lenguaje y la ciencia que también se traducen como fuerzas de expresión, nos permitieron comprender que existen variaciones desde su momento más violento (imposición de la cultura blanca dominante) hasta el momento de conformación. (Aceptación, una violencia impuesta que gana su “normalidad”, su conformación a lo largo del tiempo).

No hay quien contribuya tanto por la decadencia de las culturas negra como indígena como Jorge Benci. El escenario del siglo XVII fue de constantes revueltas, fugas y suicidios de esclavizados (indios y negros) que se combinaron en una receta de prejuicios para los dueños de las haciendas y también los amos de los esclavos. El jesuita italiano Benci, viendo este

escenario, ideó una de las formas más violentas de esclavizar el espíritu: “*Economia Cristã dos Senhores no Governo dos escravos*” [*La economía cristiana de los señores en el gobierno de los esclavos*]. La obra fue escrita a partir de la predicación en misa por el misionero jesuita y pronto fue tomada como ejemplo en las diferentes provincias. De hecho, las lecciones ganaron el gusto de los esclavistas en cada misa en las diferentes parroquias del territorio brasileño, principalmente en la región de Santarém / PA.⁴⁶ Intentaron y tuvieron éxito, en parte, en cada misa para convencer a los negros y a los indios (esclavizados) de su condición y obligaciones como cristianos y esclavos. En cada sermón daba autonomía “divina” a los amos esclavistas para castigar como realmente merecían, con el látigo, a los que desobedecían. Esta fue la forma que usó Benci para convencer a los cautivos de que sus condiciones eran un regalo de Dios que debían soportar por él. El modelo escrupuloso no era muy nuevo, después de todo, la idea de la catequesis traída por los portugueses ya se había establecido hace 200 años. El misionero se convirtió en un ejemplo de sermones en parroquias del norte al sur de Brasil, porque si había benefició a los dueños cautivos, de alguna manera, alivió y legitimó la práctica de la esclavitud a los ojos de Dios. Para Benci era la práctica de la benevolencia por parte de estos dueños, alimentar y castigar, cuando era necesario, a los paganos (indios y negros). Como consecuencia, la sociedad blanca también se benefició de la ideología del misionero (sermones), después de todo dependería del terrateniente educar, “domesticar” a los cautivos para que vivieran en las formas de la sociedad de la época. Sin duda, esta fue una de las acciones que fuertemente, en todo Brasil, contribuyó al genocidio de la cultura indígena y africana.

En este regreso al tejido histórico, se hizo evidente el proceso de ruptura de identidades a través de la marginación de las estructuras simbólicas (específicamente la religión). La esclavitud del espíritu fue el medio solapado y violento que la sociedad esclavista encontró en

⁴⁶ El contexto histórico de la formación de la ciudad nos muestra una fuerte relación con los dogmas de la Iglesia Católica. Reportes como el de Bates, como se ve en el Tomo I, enfatizan la presencia entre fe, religión y esclavitud.

la religión y la fe, así como en las propias condiciones de aceptabilidad y fragilidad de la condición de negros e indios (buscaron ser parte de una sociedad que siempre los trató como una mercancía) para dominar / controlar las *acciones rebeldes de los esclavizados*⁴⁷ (una forma de evitar que los esclavizados acepten su condición de sirvientes). Por tanto, nos preguntamos ¿cuáles son las relaciones de efecto de este proceso (catolización forzada o foclorización) en lo que nos referimos a la identidad por el principio de formas simbólicas (religión) en las comunidades de hoy? ¿Estas condiciones construidas estructuralmente (una forma de perturbar el espíritu de las cosas) podrían ser una explicación de la condición de doña Albertina en relación con su nieta, dada la afirmación: “*esto es una cosa de macumba [bruja]*”, visto en sección anterior?

Sí. No hay duda de que estas estructuras construidas intencionalmente, considerando que se componen de formas simbólicas vivas, ejercen hoy sus reflejos en las comunidades. Esto nos precede como una condición inevitable y dualista, como vimos en las declaraciones del residente. Por un lado, el sentimiento de resistencia y preservación de una estructura y, por otro lado, un estado de juicio formado sobre estas estructuras. Un juicio consolidado por circunstancias ajenas a los valores religiosos de la memoria de doña Albertina.

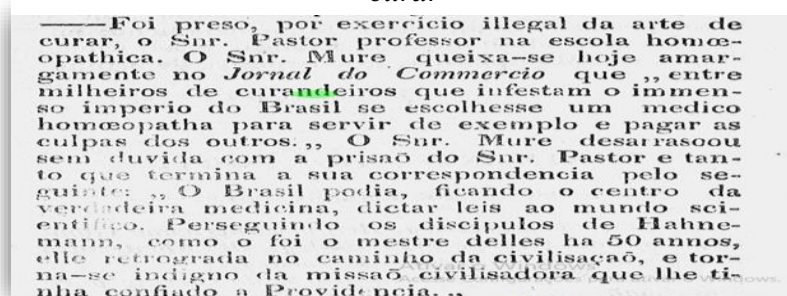
Cuando volvemos a mirar el tejido histórico, no fue difícil deducir que la única religión permitida en el Brasil colonial era el catolicismo. Los símbolos y rituales religiosos de las religiones africanas, indígenas e incluso de otras religiones europeas blancas que se asentaron comenzaron a ser prohibidos. Abdias (2016), explica que, a pesar de la Iglesia católica, y no por ella, algunas religiones africanas lograron persistir en su estructura completa, mientras que otras sobreviven a través de cierto elemento ritual y una u otra deidad cuyo culto se mantenía. Los ritos y afectos a dioses de origen africano, así como las prácticas de curación indígena,

⁴⁷ En el Tomo I vimos los castigos aplicados a los esclavizados (rebeldes) que emprendieron fugas. Castigos físicos que se limitaban a la imaginación y el humor de cada propietario.

fueron criminalizados en Brasil. Mandarino (2007) afirma que, a los ojos de los europeos, estas prácticas producían daños por medio de ocultos y naturales. Para Maggie (2004), estas creencias de origen africano e indígena, aún hoy, tienen la misma característica: atribuir a determinadas personas el poder de provocar el mal, la enfermedad e incluso la muerte. Esto fue suficiente para convencer a los legisladores de incurrir en religiones y rituales indígenas y africanos como un acto de desobediencia a las normas brasileñas. Evidentemente prohibidos por el Brasil oficial, solo podrían conservarse mediante el uso de la sincretización.

Para los desobedientes que insistieron en mantener las prácticas, a pesar de que eran blancos (muchos simpatizaban con las religiones y rituales africanos e indígenas), incurrían en pena. Como ejemplo, el registro del periódico *Treze de Maio* de 1847, retrata el arresto de un curandero, en Belém, por practicar el ritual de curación.

Ilustración 14 - Detención por ejercicio ilegal del arte de curar



—Foi preso, por exercício illegal da arte de curar, o Sr. Pastor professor na escola homœopathica. O Sr. Mure queixa-se hoje amargamente no *Jornal do Commercio* que „entre milheiros de curandeiros que infestam o immenso imperio do Brasil se escolhesse um medico homœopatha para servir de exemplo e pagar as culpas dos outros.„ O Sr. Mure desairasou sem duvida com a prisao do Sr. Pastor e tanto que termina a sua correspondencia pelo seguinte: „O Brasil podia, ficando o centro da verdadeira medicina, dictar leis ao mundo scientifico. Perseguido os discipulos de Hahnemann, como o foi o mestre delles ha 50 annos, elle retrograda no caminho da civilisação, e torna-se indigno da missao civilisadora que lhe tinha confiado a Providencia.„

Fuente: periódico *Treze de Maio* de 1847 ed. 000681. p.02

Además de reportar el arresto del curandero, registra el hecho de que hay miles de curanderos que “infestan” el Brasil colonial. También menciona que este es un camino invisible, que el país debe seguir los preceptos científicos, “permanecer en el centro de la verdadera medicina”.

En 1890, incluso después de dos años de la promulgación de la ley Aurea, los cautivos pensaron que la libertad física vendría con la libertad espiritual. Un terrible error, ya que la implementación del nuevo Código Penal (1890) aún no había dejado de criminalizar en su art. 157 la práctica de la curación, la magia, el espiritismo y otras manifestaciones ritualísticas de

origen no legal, que dejarían fuera todas las manifestaciones simbólicas de origen africano e indígena.

No es difícil imaginar, ante este escenario, cuál fue la salida para los negros, indígenas y seguidores de formas simbólicas que divergían de las composiciones ideológicas del Estado y de la Iglesia. Abdias (2016) nos enseña que el catolicismo, como religión oficial del estado, mantenía el monopolio de las prácticas religiosas. Los negros, indígenas y blancos afectados se vieron obligados a adorar a dioses que no conectaban su fe. Una de las estrategias de la iglesia para superar esta dualidad fue poner bajo el nombre de los santos católicos una relación de *divinidades con los orixás*⁴⁸, una máscara sincrética que se coloca sobre los dioses negros en beneficio de los blancos, que no podrían borrar por completo las memorias religiosas africanas e indígenas del contexto, pero que luego tendría su efectividad en la desestructuración de las identidades (que hoy evidenciamos con delirio de las identidades en estas comunidades / diálogo con doña Albertina en sección anterior) que aparece como reflejo, hoy, en el quehacer cotidiano de estos pueblos.

Finalmente, esto nos explica la naturaleza de que los preceptos religiosos y mitológicos son tomados en comunidades (fragmentos de recuerdos), principalmente por las escuelas, en un sentido folclórico o sincrético desprovisto de una relación íntima con la realidad histórica, pero que explica y ejercita fuertemente su influencia con la realidad objetiva (lo que son en realidad las comunidades, fruto del engendramiento simbólico) por un sentido romantizado, una visión perturbada que no ofrece posibilidad de reflexión crítica por tratarse de situaciones ajenas o vacías. Así, las manifestaciones (acciones/relación entre cosa y fenómeno = cultural, entrelazamiento de formas simbólicas) que hemos evidenciado a lo largo de esta investigación

⁴⁸ Ver en el Tomo III el proyecto orixás en las escuelas y sus aspectos sincretizados

es el resultado de este proceso (folclore o sincretización), que se inserta con un antagonismo en el propio espacio escolar.

6.0 LA NATURALEZA CIENTÍFICA DE LAS ARTES DE LOS CURANDEROS: ELEMENTOS ESENCIAL PARA EL CURRÍCULO ESCOLAR.

En el capítulo anterior, aclaramos cómo cambian las cosas en las comunidades. En los informes de los vecinos, destacamos la angustia por la muerte de las cosas en las comunidades. Estas muertes están vinculadas a la transmisión de memorias. Observamos que es en el proceso antinómico donde, en cierto modo, podemos vislumbrar y, por tanto, afirmar que las cosas se desvanecen a medida que los intereses de los jóvenes se desprenden de las estructuras de la memoria de los más mayores/más experiencia. Llega al punto que, para estos jóvenes, las acciones que eran comunes se vuelven ajenas e inviables a su proyecto de vida. Entonces, ¿cuál sería el papel de la escuela para traer a su espacio los espíritus de estas cosas y acciones, que surgen de las memorias? ¿Cómo podrían estas memorias ocupar un espacio en la escuela sin ser objetivados (tomados como objeto de análisis por una estructura “científica” regida por un lenguaje)?

Bueno, no podíamos quedarnos callados sobre esta última premisa. Los valores, los conocimientos, así como sus espíritus no podrían ocupar un espacio mejor que la escuela. Ante esto, percibimos una práctica muy común entre las comunidades, el *curanderismo* (el arte de curar las personas por medio de oración, ritos y la utilización de plantas). También hemos descrito previamente cómo estas prácticas han sido marginadas. Esto nos muestra que ellos, dentro del espacio escolar, regidos por un carácter científico que siempre los ha disociado e invalidado, pueden ser el medio para que sean transmitidos y valorados entre los jóvenes.

Si estas prácticas constituyen una realidad vivida como hemos visto en las comunidades, así como la hipótesis de que el espíritu de la naturaleza científica del espacio escolar tiende a tomar estos valores por un análisis injusto e inviable de la armonía entre los

espacios, entonces este proceso que se configura en un proceso antinómico es pasivo de nuestros análisis.

Entonces, una vez que aclarado esto, procedemos con el análisis. Toda la materialidad nos ha mostrado que no es nuevo que el arte de curar siempre aparece en el contexto histórico de la medicina en Brasil como una categoría difusa y marginada. En las comunidades escolares, si bien la salud y la pluralidad cultural son temas transversales previstos en los PCN (Parámetros Curriculares Nacionales), esta realidad no es muy diferente, los contenidos que se tratan en el currículo en ocasiones se alejan de las estructuras y no engloban la realidad local. Cuando hablamos de comunidades de *remanescentes de quilombolas*, esta realidad debe ser un imperativo en el currículo.

A los chamanes, *curanderos* y *benzenderas* por presentarse como profesiones que configuran el uso de la magia, a menudo se les ha otorgado el poder de hacer el mal. Pero este no es el único punto que ha transformado las prácticas de curación en el crimen, como ya hemos visto. Debe entenderse que estas prácticas no se derivan de la cultura blanca europea, lo que las haría incivilizadas a los ojos de los blancos. Estas manifestaciones derivadas de la cultura africana fueron adaptadas a la realidad de la diáspora mediante hibridaciones, deleciones y adiciones de diversos elementos. Nos referimos a los rituales curativos africanos en consonancia con el conocimiento indígena de las plantas medicinales en el tratamiento de diferentes enfermedades. La elocuencia del absurdo fue que tal conocimiento queda invalidado, ya que provenía de negros e indígenas (esclavizados). Los espacios para estas prácticas en Brasil se han reducido cada vez más. Los objetos que componían el curanderismo, ni siquiera se consideraban ni perfilaban ningún elemento que conciliara con la ciencia, y tan poco como la materialidad en los currículos escolares. No había lugar en la sociedad y tan poco pasivo de cualquier análisis científico.

Para Guedes (2018), estos valores o prácticas socioculturales son recurrentes debido a las situaciones de sumisión o segregación en las que viven los hombres y mujeres negros. La naturalización de la mirada de negros e indios marginados, en cierto modo, siempre ha puesto en duda la veracidad y efectividad de las artes de curar en Brasil. Guedes, a su vez, revela que las personas que buscan curanderos dudan de las prácticas curativas, dudan del conocimiento y siempre están buscando evidencia objetiva de los practicantes.

Hacia los años 70, con el compromiso de historiadores, antropólogos, sociólogos, psicólogos y filósofos, surgieron nuevas áreas de interés sobre el tema. Hasta entonces, según Wilker (2000), la mayoría de los escritos sobre el tema se contentaban con repetir el discurso médico sobre su acción como actividades marcadas por la ignorancia, la superstición y la ineficacia.

Por otro lado, identificamos en las comunidades, *locus* de la investigación, la práctica como memoria activa y presente en la vida de los comuneros. Es una suposición común que estas memorias están asociados con una herencia cultural. Son estructuras simbólicas intercaladas con registros (signos, símbolos y signos) que nos permiten notificar a la práctica (curandero) desde la llegada de los negros a la ciudad sus interacciones con los indígenas locales. Además, mostramos que de alguna manera estas personas se han acostumbrado a que las pongan en duda, por lo que siempre tratan de guardar evidencia de la efectividad de sus prácticas, como lo narra Doña María:

[..] Hay un chico aquí en las comunidades, él te puede confirmar, el pobre ni siquiera podía trabajar con tanto dolor en el lado derecho. Vino aquí y le dije una oración y le pasé un trago de té de hojas de aguacate, no había otro; en la misma semana me trajo la piedra en la que oriné. ¿Incluso lo guardé aquí si quieres verlo? (Maria de Souza, 67 años, Murumutuba).

La conversación con la comunitaria, además de mostrarnos la efectividad de su práctica (curar a los miembros de la comunidad del dolor renal severo), nos consolidó que la práctica es un conjunto de sabidurías (estructuras simbólicas) transmitidas de generación en generación. Hay lecciones, oraciones, procedimientos, diagnósticos, recetas, oraciones, fisonomía vegetal, prácticas de manipulación de compuestos (derivados de minerales, plantas y animales) y una adecuada formación teórica, práctica y espiritual:

[..] Fue mi mano la que aprendió de mi abuela quien me enseñó todo lo que sé hoy.
(Maria de Souza, 67 años, Murumurutuba).

La contribución africana al proceso de conformación de las prácticas de los curanderos en las comunidades está ligada por dos aspectos, el místico (religioso) y la vasta experiencia en la administración de plantas medicinales. La primera, según Alves (2012) está vinculada a *“tradição oral, sistema oracular divinatório, culto e manifestação de divindades, ritos de iniciação e de passagem são fundamentais para a inscrição de um paradigma civilizatório negro-africano nesse contexto”* (p.56) [la tradición oral, el sistema oracular adivinatorio, el culto y manifestación de divinidades, los ritos de iniciación y paso son fundamentales para la inscripción de un paradigma civilizador negro africano en este contexto]. Para Bâ (2010), la cosmovisión africana está vinculada a la interacción mundial donde todas las cosas están interconectadas e interactúan. El conocimiento, así como la propiedad curativa de las plantas, proviene de esta interacción entre el hombre y la naturaleza, el hombre en busca de la homeostasis (equilibrio) del cuerpo físico y del espíritu.

Las prácticas indígenas también están marcadas por concepciones espirituales, ritos corporales y experiencias en la administración de hierbas (plantas medicinales). Es lo que nos presentan como rasgo común que nos permite suscribirnos a ambas culturas y los elementos de hibridación que dieron origen a la práctica de los curanderos en estas comunidades. Algunos ritos indígenas aún presentan una peculiaridad de cada tribu, que no es el rumbo que tomaremos

como investigación. Nos referimos a estas prácticas en el sentido de que confluyen los resultados que interconectan comunidades de *remanescentes de quilombos* sobre el pretexto de un mestizaje del cual ya había descrito.⁴⁹

Sales (2009) destaca en las comunidades de *remanescentes de quilombolas* como un hecho de tradición el uso de plantas medicinales con fines terapéuticos. Gama; Souza; Borges y Castro (2019) leyendo en CPISP (2015) reescriben que,

estos grupos acumulan conocimientos sobre estas plantas nativas de sus territorios, que en la Amazonía se pueden mezclar con conocimientos indígenas. Estas singularidades de conocimiento se pueden encontrar en Brasil a través de los 24 estados de la federación que tienen comunidades *quilombolas* registradas (p.225-242, nuestra traducción)⁵⁰.

Cuando los investigadores identifican el uso de planas en las prácticas de curación en la comunidad Abacatal, reafirman que este aspecto es propio de estas comunidades tradicionales. La visión holística que describe el comportamiento de los grupos en las comunidades nos permite reconocer que este conocimiento es revelado por una característica habitual.

Los resultados obtenidos en las comunidades (Murumuru, Murumurutuba y Bom Jardim) nos recuerdan la afirmación, la frecuencia habitual de los tipos de plantas (¿cuáles son las más utilizadas?) y la edad media de quienes las usan (¿quién usa?), nos revela también que en ambas comunidades, la mayoría de las familias que visitamos utilizan prácticas de curación de plantas. Se ve que esta práctica es parte de la estructura cultural de este pueblo; así, el

⁴⁹ En el Tomo I, describimos la formación de comunidades (Murumuru, Murumurutuba y Bom Jardim) a través de un canal de mestizaje entre indios, negros y blancos.

⁵⁰ Gama, P. A.; Souza, T. C.; Borges, W. D.; De Castro, N. J. C. (2019). Prácticas de cuidado e cura no quilombo Abacatal. *Mundo Amazónico*, 10(1): 225-242.

conocimiento que se consolida desde el cultivo, la cosecha y el uso de raíces, chaquetas, hojas, frutos, semillas y vides, que sirve para producir tés, baños, jarabes y biberones, para uso terapéutico, constituyen elementos que engendran la memoria colectiva de los miembros de la comunidad.

Un detalle que llama nuestra atención es que las prácticas no siempre están cargadas de un rito religioso, sino que nos muestra como una costumbre común la manipulación de plantas para cierto tipo de enfermedades.⁵¹ Así, denotamos dos tipologías: curanderos (usan magia y hierbas) y personas que comparten el conocimiento medicinal de las plantas para tratar o prevenir alguna enfermedad. Ellos cultivan estas plantas en sus patios traseros, como informa Doña Ana da Silva:

[...] Plantamos porque realmente lo necesitamos, ay de nosotros si no tuvieramos ese don. Algunas plantas, raíces o cortezas cuando las necesitamos las sacamos del bosque. Este es el caso de la uña de gato de Verónica y otros que no sembramos. En mi patio trasero hay mucha menta, limoncillo, hierba sagrada. También planté un boldo que es muy bueno para hacer té. (Doña Ana da Silva, 62 años, residente de Murumurutuba, 2019).

La conversación con el residente nos reveló un vasto conocimiento de la biodiversidad de la región. Esto nos precede como características peculiares entre los residentes. En otra entrevista con la Sra. Angela:

[..] Para curar estas gripes tomo el ajo, lo mezclo con limón. Cuando a los chicos les duele la garganta les pongo jengibre y *jambu* que es muy bueno para la tos. ¡Pasa rápido!

La uña de gato y la *andiroba* también son muy buenas para la inflamación. Sientes un

⁵¹ La experiencia nos ha demostrado que la relación espiritual con la administración de plantas con fines terapéuticos es muy fuerte. Las oraciones y la fe en los *Orixás* son hechos del día a día de los comuneros. Sin embargo, las personas de las tres comunidades, que no solo utilizan oraciones o ritos religiosos, sino que prescriben recetas y tratan con algún tipo de planta medicinal en el día a día.

dolor, haz un masaje muy fuerte con aceite de *andiroba*, pasa rápido. (Angela, Bom Jardim, 2019).

Los informes de los residentes nos muestran mucha experiencia acumulada, conocimientos también heredados de padres y abuelos. Para nosotros, estas prácticas, el uso de plantas, no se trata solo de una práctica común asociada a un determinado diagnóstico (dolor de cabeza, estreñimiento, heridas, dolor de estómago, etc.) o que se inicie en un ritual religioso; pelo lo contrario, siempre escriben la vida diaria de los miembros de la comunidad. Por tanto, es a partir de este punto que buscamos entender que la aceptabilidad científica de las prácticas se configura en las vastas experiencias que surgen de las memorias que representan una determinada cultura, un pueblo específico. Se evidenció que, ante la ausencia del Estado, en materia de salud pública, estos practicantes se consolidan como verdaderos agentes y cuidadores de la población de estas comunidades.

El factor económico también resultó ser predominante en la atención de salud de los miembros de la comunidad. Para Pitanguy (2003), el bienestar de un individuo se ve amenazado por diferentes factores como, por ejemplo, la pobreza, la falta de saneamiento básico, la vivienda, los conflictos armados, el desempleo, los desastres naturales y la inestabilidad política. En *locus*, no es muy diferente. Los desafíos son los mismos, agravados por la distancia entre el gran centro (ciudad, Santarém) de las comunidades y alineados con las pésimas condiciones de las carreteras y la falta de transporte, muchas veces, se convierten en factores predominantes para aislar los remanentes de las comunidades, según lo narrado por el sr. Antonio:

[...] Hijo mío, la vida aquí no es fácil [...] si te enfermas aquí y necesitas urgentemente un médico, ¡Dios no lo quiera! tenemos que afrontar este camino. [...] Las consultas con los médicos en la ciudad son muy caras, aquí no hay médicos, cuando los buscamos en la ciudad, es muy difícil que los veas allá. Usamos las plantas que tenemos aquí, es un

té, un baño de hierbas para combatir el mal y debajo de los dioses benditos que tenemos aquí y en las comunidades aledañas (Sr. Antônio, Murumuru, 2019).

El residente resalta el rol relevante de los curanderos en las comunidades y cualquier condición social alineada con la fe y el conocimiento consolidado de la cual ellos notifican la cruda realidad de estos comuneros suscritos en la forma de vida. Esto nos muestra los obstáculos y logros que configuran el contexto histórico de las comunidades: luchas, resiliencia, exclusión y abandono. También son factores pulsantes que guían y suscriben los capítulos diarios de este pueblo.

Los engendramientos (prácticas de los curanderos) reafirman que toda visión converge en un rigor científico justificado por una memoria colectiva viva. El diagnóstico, en este caso, no es una duda sobre lo que puede ser, sino una experiencia (recuerdos activos) que conforman y validan la certeza de lo que es de hecho. Por ello, suscribimos a continuación las plantas, raíces, cortezas, flores y hojas más utilizadas en las comunidades. Relacionamos estas plantas con el tipo de enfermedad, de acuerdo con los datos que estábamos recolectando en las entrevistas en las tres comunidades.

Tabla 9 - Plantas medicinales utilizadas por personas de las comunidades de los quilombolas restantes: Murumuru, Murumurutuba y Bom Jardim.

Nombre Científico	Nombre vulgo	Preparación	Parte utilizada	Donde se encuentra	Enfermedades
<i>Carapa guianensis</i>	<i>Andiroba</i>	Aceite	Semilla	Bosque (planta nativa)	Problema de garganta y curación.
<i>Gossypium</i>	Algodón	Té/ apedreado / Jugo (extracto)	Hojas	Cultivado en el patio trasero	Inflamación (tratamiento del útero)

<i>Ocimum basilicum</i>	Alfavaca	Té	hojas y flores	Hortalizas	Alivia el dolor de muelas
<i>Anacardium occidentale</i>	Anacardo	Té	ladrar	Planta frutal	Diarrea, dolor de estómago
<i>Dipteryx odorata</i>	cumarú	Té/ botellas	semillas	Planta nativa de la selva amazónica.	Anti-inflamatorio: Disminuye los cólicos bronquitis asma y gripe
<i>Cymbopogon citratus</i>	Hierba santa	Té	Hojas	En el patio	Calmante
<i>Caesalpinia ferrea</i>	Jucá	Té	Ladrar	Árbol del bosque nativo	Inflamación uterina
<i>Citrus × limon</i>	Limón	Té / jugo / almíbar	jugo	Yarda	Gripe / resfriado / tos
<i>Solanum paniculatum</i>	Jurubeba	botella	Corteza de raíz	Planta nativa del bosque	diabetes
<i>Uncaria tomentosa</i>	Uña de gato	Embotellado té	<i>Cipó</i>	Planta nativa del bosque	Inflamaciones generales
<i>Phyllanthus niruri</i>	<i>Quebra - pedra</i>	Embotellado / té	Raíz	Planta nativa del bosque	Problemas renales (piedras)

Fuente: Propio / datos obtenidos en 2019

Ilustración 15 - Semillas de cumarú.



Fuente: propia/2019.

Entre controversias

El *cumaru* es un árbol de gran tamaño, que alcanza los 30 m, originarios de los bosques del norte de Brasil. Los nativos de las regiones durante mucho tiempo recolectan las semillas y las usan para diversos beneficios. En cocina, cosmética, té (fines terapéuticos) y otros. Las semillas también mueven la economía. Las semillas abastecen a las industrias farmacéuticas nacionales y extranjeras. El *cumaru* se convirtió en un producto de exportación por sus infinitas propiedades, lo que despertó el interés de los agricultores en su cultivo. La *cumarina* es una propiedad de semillas, esta propiedad fue aislada por primera vez en 1820. En 1940, las industrias norteamericanas ya lo usaban como aditivo sintético. Según Araujo (2008), se ha demostrado que la *cumarina* es tóxica para las hormigas cortadoras de hojas, pero tiene baja toxicidad en humanos. Desde 1954, se ha prohibido la comercialización del *cumaru* en los Estados Unidos. Con usos constantes, desde cocinar hasta mezclar la semilla rallada en el tabaco, algunas personas han informado problemas renales y hepáticos. Para Doña Francisca, más conocida como “Chica”:

[...] Este es un remedio sagrado, estas personas que estudian no saben nada, si tienes gripe, asma, tos muy fuerte solo toma la semilla abierta por la mitad con un cuchillo y ponla en el agua y déjala ahí descansa, luego bebes para ver, “*é tiro e queda*”! “*é mesmo que tira com a mão*”!⁵²(Francisca, 55, Bom Jardim, 2019).

Independientemente de las posturas diferentes con respecto a la planta (*cumaru*) y su consumo; lo denotamos como parte engendrada en la cultura de estos *remanescentes*. Es parte de una experiencia viva que nos dice que el uso de estas semillas con fines terapéuticos se consolida como un saber completo.

⁵² Decir que algo “*tiro e queda*” y “*é mesmo que tira com a mão*” es lo mismo que decir que es infalible, que no hay posibilidad de que salga mal.

Ilustración 16 - Aceite de Andiroba



Fuente: propia/2019.

Como miembros de la comunidad, aprendimos que la *andiroba* tiene una acción curativa y antiinflamatoria, que se mejora cuando se masajea, relaja los músculos y alivia el dolor y la inflamación muscular. También se utiliza en la industria cosmética. Árbol típico de la selva amazónica puede alcanzar hasta 50 m de altura. El aceite extraído de la almendra (frutos) pasó a formar parte de la bioeconomía de la región norte. Los frutos se recogen y se retiran para secar las almendras. Las almendras secas se transportan en coches, motos o bicicletas hasta la ciudad, donde se venden. Se observa que estos frutos, además de conformar el modo de vida de algunas familias en sus aspectos económicos (los ingresos derivados de las ventas, aunque pequeños, son la base que sustenta a algunos pobladores) también se consolidan como uno de los recursos naturales más utilizados con fines terapéuticos en las tres comunidades.

Reanudando la idea.

Oliveira E. R. (1985), Paula (1986) y Loyola (1984) defienden que en estas prácticas hay coherencia de ideas. Ambas autoras relacionan las funciones físicas del cuerpo y las acciones del mundo y del hombre sobre él. Las posiciones nos llevan al hecho de que estas prácticas parten de una racionalidad. Los diagnósticos se dan a través de la constitución simbólica, la experiencia acumulada de los curanderos / rezanderas. Correlacionan los

principios activos de las plantas (hierbas medicinales), con las diferentes patologías. Esta práctica sólo es posible a través del proceso de memorias activas que preservan las formas que involucran las prácticas de los antepasados, ya que la mayoría de los practicantes desconocen algún principio "compuesto científico" (tributario, químico o biológico) de las plantas y cómo actúan interactuando en el organismo a nivel celular.

Un hecho evidente y práctico en las comunidades es que de acuerdo a cada problema que presentan los comuneros, existe una prescripción de plantas, un tipo específico que muchas veces se combinan con fines terapéuticos (tabla 09). Se nota que combinar plantas con fines terapéuticos es una actividad muy común entre los miembros de la comunidad de 20 a 80 años, ya sean curanderos o aquellos que tienen habilidades con las plantas en las comunidades. La memoria colectiva es inherente a ambos personajes: los curanderos y las personas que solo administran porciones medicinales. El curanderismo como denotamos en comunidades implica, además de la capacidad de manipular plantas, un cariño religioso. Se trata de ritos que están ligados a preceptos religiosos para la administración medicinal de plantas. Demostramos que estos afectos están vinculados a practicantes de *candomblé*, *umbanda*, *rozaderas* (que también comparten religiones) o incluso al catolicismo. En su mayoría hay residentes que solo tienen la sabiduría para manipular las propiedades de las plantas. En cuanto a estos, sus prácticas se separan de cualquier rito religioso en la práctica de la curación.

La marginación de la práctica de la curación en el espacio escolar.

Al mismo tiempo que llevamos nuestra visión de estas prácticas a un carácter científico, notamos que si bien este ambiente se detona como válido, a los ojos de las escuelas, nos parece que aún suscribe un capítulo de duda sobre la realidad hecho de su vigencia en el currículo escolar. Por mucho que incluso encontramos certezas sobre las prácticas de los curanderos, lamentablemente, en todas nuestras visitas que hicimos a las escuelas, nuestras observaciones

no concibieron ningún registro de prácticas docentes o quizás menciones en relación a la práctica de la curación (es una realidad local) en el espacio escolar.

Como descargo de conciencia, en conversaciones informales con los estudiantes, denotamos ecos que surgieron de sus experiencias fuera de la escuela. De lo contrario, todo el alejamiento de las prácticas de cura (una conformación del científico cultural) de la naturaleza científica de la escuela (composiciones, creo que conocimientos previstos en el currículo escolar) todavía encuentra justificación en la concepción de su vigencia como ciencia y en la autoafirmación en sí misma: “después de todo, no es parte del currículo escolar”.⁵³

En otro trabajo, habíamos demostrado que la experiencia (proveniente de los estudiantes) se convierte en una herramienta para que entremos y examinemos la naturaleza. De esta forma, no se trata de una simple observación a distancia de los objetos de la naturaleza, sino más bien de una forma de acercarse a ella, sintiéndola por completo.⁵⁴ Nuestras ideas sobre el *Tratado de Epistemología y el Tratado de la Naturaleza Humana* de Dewey (1964), *Educación: La puerta de la cultura* de Bruner (1999) y la *Filosofía de las formas simbólicas* de Cassirer E., (1948-1972) nos muestran que el niño también lleva consigo los intereses y actividades de su hogar: formas simbólicas engendradas (cultura) y el entorno en el que vive; el educador tiene la tarea de utilizar la “materia prima”, orientando las actividades para conformar “resultados positivos”.

Por todo lo anterior, no hay ninguna promiscuidad en nuestras inferencias, cuando afirmamos que la estructura de la ciencia de la naturaleza en las escuelas (*locus* de investigación) descuida y margina, en concreto, estos saberes de su entorno (el arte de los

⁵³ ¿Es esta una línea [la respuesta de un profesor] cuando pregunté por qué las prácticas de los curanderos no podían usarse para enseñar ciencias, matemáticas y otras materias?

⁵⁴ Santos, Cleidison da Silva. Cardoso, Alessandra Lopes. (2019). Las formas simbólicas de Cassirerian: un punto de intersección entre Dewey y Bruner. Revista científica multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Año 04, Ed. 05, Vol. 03, págs. 98-113 de mayo de 2019. ISSN: 2448-0959

curanderos). Al contrario, es más que un momento de lucidez derivado de la divulgación de los hechos. Lo que nos revela que este es otro punto de conflicto de normas, un proceso antinómico que aleja la concepción del aprendizaje desde la perspectiva de la realidad local. Es lo que nos muestra cuán devastador es la escuela como excluyente de la realidad de su entorno. La hipótesis de que la ciencia de la naturaleza (un supuesto estrictamente estructurado en los currículos escolares) ignora, margina e incluso llega a borrar las conformaciones de la ciencia de la cultura (preceptos culturales cotidianos, formas simbólicas creadas). Es en las acciones y prácticas docentes donde podemos confirmar la desconexión entre la sabiduría popular y el currículo escolar. Este desafío también se confirma en la visión de los comuneros: - "los profesores, la mayoría son de fuera de la comunidad, hay uno u otro que vive aquí, no saben mucho de nuestra lucha". En ambas visiones son perceptibles los diferentes valores que agregan cada una, ya sea provenientes de los espacios escolares o de las comunidades, que siempre están dispuestos a distanciarse y que cualquier conformación entre ellos parece una utopía.

Finalmente, no hay duda de que el arte de los curanderos, ya sea por intersección religiosa o no, contiene ricos elementos de principios matemáticos, biológicos, históricos, lingüísticos, químicos, físicos, geográficos y filosóficos que se podrían utilizar como estructuras sólidas en el currículo, en el medio de la comprensión a la que singularizamos de relación enseñanza-aprendizaje. Cualquier contrapunto entre comunidades y escuelas, especialmente las derivadas de esta práctica (vivas y activas), debe ser superado por la perspectiva en la que la ciencia de la cultura es una herramienta de comprensión del vínculo que conecta la realidad de las comunidades con las escuelas y que ambos espacios aun comulgando valores diferentes, pueden, sin duda, conformarse cuando estos valores (valores comunitarios como base para el aprendizaje) se convierten en premisas en el currículo escolar.

7.0 MEMORIA COLECTIVA Y VALIDEZ CIENTÍFICA

Halbwachs (1990), sociólogo, rompe con la idea del concepto de memoria basado únicamente en el precepto biológico. Esta ruptura provocó el efecto de la suspensión individual que trazó el carácter de la reconstrucción del pasado histórico. Así, la memoria se convierte en un factor social, donde el individuo está representado por un colectivo. Por tanto, la memoria se constituye a partir de relaciones grupales, lo que no excluye la participación efectiva del sujeto en su construcción. Para Halbwachs, la memoria está ligada a la fase de olvido que se configura en la pérdida de contacto con quienes entonces nos rodeaban. Nuestros constantes esfuerzos por mantenerlos vivos es de hecho lo que constituye esta posibilidad (olvido). Miranda, L. M. (2019), señala que, lo que hay que señalar es que buena parte de la memoria de un individuo está relacionada con momentos compartidos con otros, ya sea en el ámbito familiar, laboral, escolar o, a mayor escala, en un barrio, ciudad o incluso país.

Para Simson (2003), la memoria es la capacidad humana de retener hechos y experiencias del pasado y transmitirlos a las nuevas generaciones a través de diferentes soportes empíricos (voz, música, imagen, textos, etc.). El autor también explica que la memoria individual está ligada a la experiencia del sujeto (particularidad) y por tanto refleja la memoria colectiva (vida grupal). Olga Simson conecta el concepto de memoria colectiva en la manifestación de hechos relevantes que surgen de una memoria más amplia (representación social): himnos, obras literarias y artísticas y monumentos.

Entonces, ¿cómo podemos pensar en estas memorias colectivas como un instrumento de validación científica en las comunidades *de remanescientes de quilombolas*?

Más que expresiones surgidas de la memoria más amplia, la memoria colectiva en estas comunidades guía las acciones diarias de los miembros, construyen un principio de identidad y elimina el antagonismo de las individualidades. Los preceptos fuertes, que sustentan

identidades y que interconectan comunidades de *remanescentes de quilombolas*, encuentran vínculos en memorias que se transmiten de una generación a otra. Así, vuelven a seguir el pasado y reconstruyen en las estructuras discursivas de las narrativas compartidas. Para Schmidt, Maria & Mahfoud, Miguel. (1993), la memoria colectiva encuentra su lugar en la tradición y, al mismo tiempo, dinamiza las tradiciones, en un proceso similar al descrito en relación con las memorias en el contexto de los marcos sociales.⁵⁵ Esto nos muestra la organización de los recuerdos, una estructura de discurso que se revela como un reflejo de los recuerdos compartidos.

Pensar en la memoria colectiva como un instrumento de validación científica es retomar los discursos del paradigma entre la ciencia de la cultura y la ciencia de la naturaleza. El consenso científico está conformado por la aplicabilidad de métodos donde el objeto se somete a diferentes pruebas y es invariable. Un verdadero cúmulo de reglas para que podamos producir conocimiento "válido". Como ejemplo, Hipócrates (460 AC 367 AC) ya usaba la corteza de sauce para el tratamiento de la fiebre y el dolor, en 1899 Felix Holffman transformó el polvo de la corteza de sauce en Aspirina. Pero no fue hasta 1995 que descubrió que la aspirina es un inhibidor de los procesos inflamatorios. Aquí vemos dos elementos: un lapso de tiempo y cambios metodológicos. Ambos fueron esenciales para el consenso científico de cómo actuaba la aspirina (derivada de la corteza del sauce) en el organismo. Sin embargo, debemos enfatizar que cualquier condición climática y método aplicado, no invalida la corteza de sauce como principio activo para la fiebre y el dolor. Osborne (1996) señala que las creencias científicas metodológicas están ampliamente respaldadas por las comunidades científicas. Queiroz, G. R. P. C. & Barbosa-Lima, M. C. A (2007) argumentan que,

⁵⁵ Schmidt, Maria y Mahfoud, Miguel (1993). Halbwachs: *memória coletiva e experiência*. Psicol. USP v.4 n. 1-2. São Paulo. [*nuestro griffo*]: Los autores buscan una reflexión sobre los conceptos relevantes para la Psicología Social: la distinción y las relaciones entre imagen, recuerdo y memoria, y entre memoria individual y memoria colectiva; enfrentó el concepto de testimonios; tensiones y complementariedad entre historia y memoria colectiva.

el conocimiento científico tiene una posición diferente en relación a otras formas de conocimiento y, para mantenerlo, los científicos adoptan un programa de experimentación, verificación y revisión atenta, en busca de consensos, que son la piedra de toque de la confiabilidad en el conocimiento científico. (p.289, nuestra traducción).

Este tipo de homogeneidad, no la identidad abstracta, constituye el “verdadero ideal científico”. Por tanto, en este caso, la homogeneidad sólo se puede conseguir en su plenitud con la condición de que el punto de vista se desplace del objeto al sujeto.

Para Cassirer (1948), el problema del conocimiento se convierte en un problema, no desde el punto de vista del universo, sino desde el punto de vista del hombre. Luego, vemos cómo todo se coordina de inmediato para formar una unidad completa. Cassirer, explica que las ciencias constituyen un sistema único, autocoherente y jerárquicamente organizado, ya que cada una de ellas tiene su propia función que cumplir dentro de la gran estructura del cosmos humano-espiritual, y esto le da su significado específico.

Otro ejemplo se ve en la duración de la misión de Comte, que se ha vuelto cada vez más difícil. El sociólogo confiaba en que el espíritu científico actual podría ser superado de raíz, sacándolo de la ansiedad ciega y desintegradora de la especialización e imprimiéndole paulatinamente el verdadero carácter filosófico que le es indispensable para poder cumplir su misión. El proceso científico no solo multiplicó constantemente problemas e intereses, sino que también obligó a sus cultivadores a especializarse continuamente en los medios de investigación. Se creía que la adaptación del conocimiento a su objeto respectivo sería tanto más fácil cuanto más paciente y meticulosa fuera cada ciencia especial, siguiendo su objeto concreto con toda la sutileza de su estructura, cuanto más aislada y oscurecida estuviera en él. Esto hizo que el proceso de diferenciación se acentuara cada vez más, pero también las ciencias especiales se volvieron cada vez más extrañas entre sí. Llegaría el momento en que no me

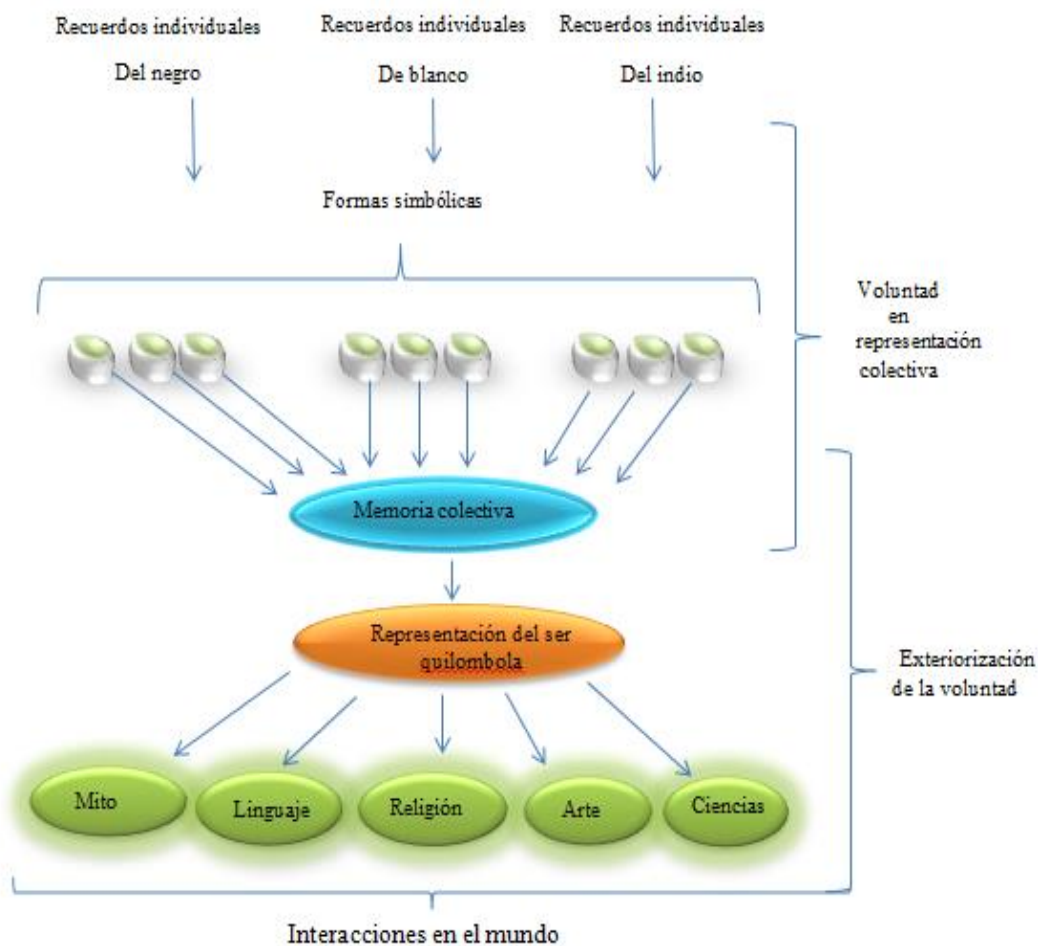
quedaría más remedio que detenerme en cada etapa para observar los múltiples y finos entrelazamientos que existen entre estos sistemas que componen las memorias colectivas para proceder con un trabajo científico concreto y detallado.

El lenguaje, la ciencia, la religión, el mito y el arte no son solo instrumentos para la exteriorización de estas memorias colectivas, sino elementos que nos permiten leerlos. Para Cassirer (1951), "las formas son los vínculos de un carácter lógico, que se unen entre sí a través de alguna conexión espiritual" (p. 90). Este espíritu es la memoria colectiva que cuando lo miramos vemos una unidad de representación de un determinado grupo, en este caso comunidades de *remanescentes de quilombolas*, privada de un objeto unitario que podamos captar y utilizar para guiarnos. Sin embargo, es en la impresión misma (del lenguaje, el mito, la religión, la ciencia y las artes) exteriorizada por la propia memoria colectiva (una forma en que se vincula con el mundo) que podemos comprender el mecanismo de su estructura funcional. En cuanto a estas funciones, se ve que se ajusta al principio que lo mantiene vivo (activo) y al de la reproducción. Para Sá (2005),

se trata de una proposición común que la memoria humana no es una reproducción de experiencias pasadas, sino una construcción, que se hace a partir de ellas, ciertamente, pero en función de la realidad presente y con el apoyo de los recursos que la sociedad y la cultura brindan (p. 20, nuestra traducción).

Las memorias individuales son atraídas por un espíritu necesario (sentimiento de pertenencia a un grupo) que las conduce hacia una conformación viva que, en nombre de una colectividad, incorporan y representan la nueva unidad. En este caso, la lógica de la investigación no parece tener otro rumbo que registrar estas impresiones y analizarlas en su relación con el mundo: ¿cómo se comunican? ¿Qué representan? ¿Cuáles son los estados de los objetos de las cosas que los componen? ¿Cómo interactúan entre sí sobre la objetividad (comando) de la memoria colectiva?

Ilustración 17 - Memoria colectiva en el quilombos



.Fuente: propia/2020

La reciente investigación de Gagnepain (2019) nos muestra que la memoria individual está impulsada por la memoria colectiva. Por lo tanto, la memoria colectiva, que existe fuera y más allá de los individuos, también puede organizar los recuerdos individuales y es un modelo mental común que conecta los recuerdos de las personas a través del tiempo y el espacio. Gagnepain, registra la actividad cerebral de 24 voluntarios, entre 22 y 39 años. Usando imágenes de resonancia magnética funcional mientras los participantes recordaban las exhibiciones de la Segunda Guerra Mundial en el *Museo Conmemorativo de Caen* después de un recorrido inicial a través de fotografías, registró actividades cerebrales similares cuando los

voluntarios accedieron a las mismas imágenes. Lo que configuró una influencia de la memoria colectiva sobre las memorias individuales.

Finalmente, nos preguntamos: ¿habría una memoria colectiva peculiar entre los miembros de la comunidad de diferentes comunidades (una memoria entre quilombos)?

En el capítulo anterior ya habíamos encontrado estos principios (el arte de los curanderos), la capacidad de manipular diferentes plantas con fines homeopáticos-terapéuticos. Estos nos presentaron un ejemplo validado la conclusión de la hipótesis: las memorias colectivas validan científicamente las prácticas (expresiones / externalizaciones de los miembros de la comunidad) en las comunidades. La experiencia en este caso está alineada con los experimentos exitosos en el tiempo y el espacio comunitario. Así, estas habilidades (arte de curar mediante la manipulación de plantas y ritos) están formadas por memorias (fragmentos de experiencias transmitidas de una generación a otra) que interconectan la forma de vida en el presente. Para ello, la observación (etnografía), el análisis y la comprensión de los hechos fueron indispensables para la conclusión de los resultados.⁵⁶ Sin embargo, esta no es la única memoria colectiva que merece nuestra atención, fue cuando todavía nos preguntamos: ¿habría también otra memoria colectiva activa que representaría la esencia de la *SER quilombola* entre los quilombos de Santarém/PA? Todo parece indicar que sí.

⁵⁶ Ver capítulo anterior, el uso de plantas medicinales y cuáles son las más utilizadas por dos categorías: curanderos (uso de rituales religiosos) y curanderos comunitarios con habilidades en el diagnóstico de enfermedades comunes y la administración de plantas.

CAPITULO VIII**8.0 IDENTIDAD Y REPRESENTATIVIDAD: SUPUESTOS DE UNA MEMORIA ENTRE *QUILOMBOS*.**

Terminamos el capítulo anterior con una pregunta: ¿Habría una memoria colectiva peculiar entre las comunidades? Bueno, no hay duda de que, ahora, concentraremos nuestros esfuerzos en la búsqueda de esta memoria. Hecho esto, nos alegra mencionar que no pudimos encontrar ningún otro afecto que detuviera mejor la espiritualidad que representaba a la comunidad que la relación con la tierra. Además, identificamos en las comunidades que este afecto, de cierta forma un recuerdo entre quilombos, interactúa con el mundo a través de las artes, el lenguaje, la ciencia y la religión. Entonces, si nos toma como un principio hipotético que nos ayuda a comprender la relación entre el conocimiento comunitario y las escuelas, entonces dependería de nosotros analizarlos.

Tampoco es inconsistente mencionar que el cariño (afecto) por la tierra, a lo largo de los años, desde los *quilombolas* hasta sus *remanescentes*, constituye una sólida sustancialidad que rige el grupo que vive en estas comunidades. El arte de cuidar la tierra (métodos transmitidos de padres a hijos, agricultura familiar), el lenguaje específico que denomina y suscribe las reglas del agricultor *remanescente*, la ciencia que se consolida en el tiempo (los saberes son consolidados como ciencia por la experimentación y el tiempo, que son fundamentales en el proceso) el derecho y el tipo de siembra, y la religión que además de la fe en la búsqueda de las bendiciones divinas para el progreso de la cosecha, suelen orientar y establecer las reglas en las comunidades.

En busca de una memoria colectiva entre comunidades.

Para solidificar las conclusiones anteriores, no habría otra forma de conocer mejor las realidades de estos miembros de la comunidad que un contacto más exacerbado. Para ello, a

mediados de septiembre de 2019, en una de nuestras visitas a las comunidades, tomamos 10 imágenes.⁵⁷ Algunas relacionadas con el contexto que rodea al *quilombola* y otras de registros aleatorios del negro, blanco e indio de diferentes realidades. Elegimos 20 (veinte) casas (familias), 07 (siete) en Bom Jardim, 07 (siete) en Murumuru y 06 (seis) en Murumurutuba. Al mostrar las diez imágenes a los 20 (veinte) residentes, con edades comprendidas entre los 30 y los 70 años, les pedimos que eligieran la fotografía (imágenes) que más representaran a su persona, colocándolas en orden de relevancia. A diferencia de la hipotética confirmación de Gagnepain (2019), que la memoria individual encaja en la memoria colectiva, nuestro objetivo fue identificar cuál sería la memoria colectiva que entrelaza las comunidades, un memorial “primordial” entre los miembros de la comunidad, otra relación entre *quilombos*, además de la habilidad de manipular y administrar plantas medicinales o afectos religiosos. Una memoria que engloba aspectos de la ciencia, las artes, la religión, el mito y el lenguaje.

Las 10 imágenes se organizaron en 20 filas, lo que generó doscientas posiciones coordinadas. Las dos imágenes que siguen a continuación, de forma secuencial, fueron las más elegidas por orden de relevancia por los voluntarios. La imagen de abajo (figura 16) se colocó en el primer orden 13 veces, ocupando el segundo orden de relevancia 04 veces, la tercera y séptima, respectivamente, una y dos veces en las veinte filas. Las dinámicas muestran que la imagen, por ser prioritaria, elegida y colocada en orden de relevancia (elegida primero), presenta puntos de conexión que voluntarios de diferentes comunidades se apejó.

⁵⁷ Ver Anexo III : imágenes colocadas según las elecciones realizadas por los voluntarios (residentes).

Ilustración 18 - Granjero Quilombola.



Fuente: almapreta/Tania Freitas, 2019.

Los rasgos que envuelven la imagen: la mujer negra, el cultivo y la tierra, son elementos que vinculan a la forma de vida que constituye a ambos miembros de la comunidad. No es necesario esforzarse mucho para comprender que esta forma de vida, ligada al cultivo de la tierra, establece una conexión entre el pasado (forma de vida de los primeros *quilombolas*) y el presente (modelo de agricultura familiar). La imagen aún revela un sentimiento de conquista de su territorio. Cuando les pregunté a los voluntarios, ¿qué representaba la primera imagen? Fueron categóricos al mencionar la conquista de su espacio, de sus legítimas tierras. Todas las respuestas compartieron el sentimiento de miedo a perder esas tierras.

Ya habíamos denotado este paradigma: que hay *un abismo entre los certificados y los títulos*.⁵⁸ Una verdadera lucha por los derechos de sus tierras. Nos parece que representa una memoria colectiva común entre los miembros de la comunidad: la relación con la tierra.

⁵⁸ Santos, Cleidison Da Silva. Et al. **Terras Quilombolas: Um abismo entre os certificados e os títulos**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 07, Vol. 11, pp. 121-147. Julho de 2019. ISSN: 2448-0959. Realizamos un análisis del número de comunidades *quilombolas* certificadas en Brasil entre 2004 y febrero de 2019. Revisamos la relevancia de los certificados y títulos de propiedad para estas comunidades, así como posibles inversiones en políticas públicas. Los datos obtenidos en este estudio nos revelaron que hubo un aumento en el número de comunidades certificadas, en contraste con una reducción en la inversión por parte del Estado. A pesar de los recursos de 54,2 millones en 2010 y 50 millones en 2012, solo 174 comunidades recibieron títulos de propiedad de sus tierras. Los datos obtenidos también mostraron que el creciente número de comunidades certificadas no está contemplado con la transferencia de recursos para titular la tierra. Las transferencias del gobierno federal, el proceso de certificación de las comunidades y la presunción de obtención de títulos, son en sentidos opuestos.

La hipótesis de una memoria colectiva activa que gobierna las comunidades, gana más facticidad en la elección de los voluntarios en la segunda imagen a continuación:

Ilustración 19 - *Família Quilombola*



Fuente: Secom/ Shara Rezende, 2019.

La imagen fue elegida y colocada cuatro veces en el primer orden, ocho veces en el segundo orden y siete veces en el tercer orden. Cuando nos preguntamos ¿por qué la elección de la imagen de arriba, figura 17 (representación de la familia), en el segundo y tercer plano para representarlos? Las respuestas variaron en la idea de hogar (casa) y familia. ¿Están estos sentimientos ligados a la memoria de la lucha territorial y la relación con la tierra?

La familia, la vivienda y el modelo de subsistencia (agricultura familiar) están presentes en la diversa literatura que involucra el contexto formativo de los quilombos. Nos introduce en la idea de vida en grupo, una vida compartida, otra memoria colectiva activa. La forma de vida en este caso está ligada a la condición representativa de *ser quilombola*. La identidad se redirige a los principios que comparten la misma memoria que sus antepasados: estilo de vida en comunidad. Entonces, ¿qué llevó a la mayoría de los voluntarios a elegir la imagen de la agricultura (figura 16) en primer lugar como un orden de relevancia representativa?

No escaparía a nuestros ojos que la idea de familia, vida en grupo y vivienda es una memoria colectiva inherente a todas las sociedades. En este caso, esta “*macra memoria*”, por

más que sea una conciencia activa de los comuneros, que llevó a la elección de la figura 17 (imagen de la familia) con un trasfondo representativo, solo no es suficiente para podamos inferir la esencia representativa del *quilombola* estando solo.

Cuando iniciamos la dinámica, pedimos a cada comunidad que escogiera las imágenes y las dispusiera en orden del 1 al 10, juzgando el nivel y aspectos que más lo representaban, el que más les afectaba. Colocaron en primera posición la imagen que más les conviniese como su propia imagen (figura 16 arriba, mujer negra en el campo) y secuencialmente las otras nueve imágenes en la misma dinámica. La elección de la imagen familiar en segundo plano y no en la primera, se justifica en la peculiar composición estructural que la mayoría de los voluntarios encontraron en la figura 16. Como nos enseña Durkheim (1922) que,

individuos que tienen en común ideas, intereses, sentimientos, ocupaciones que el resto de la población no comparte con ellos, es inevitable que, bajo el fluir de sus similitudes, se sientan como impulsados, como atraídos unos en relación a los otros, buscándose, entablando relaciones y asociándose; y que, así, se forma un grupo restringido, con su fisonomía general, dentro de la sociedad general (p. 107).

Así, la imagen (figura 16) fue interpretada por los voluntarios debido a una particularidad que los representa: la tierra (forma de subsistencia), que se remonta a las constantes luchas y conquistas por sus derechos; mientras que la imagen de la familia (figura 17) recuerda principios generales operados en todas las sociedades.

Para estar de acuerdo con la hipótesis de que la relación de la comunidad con la tierra se configura como una memoria activa colectiva común entre las comunidades, aún se necesitaban sustancialidades complementarias. Obras como Viera (2020); Brenda L. R.;

Mederios, L. G. de & Silveira, M. G. (2015)⁵⁹; Sousa, R. P. B. De. & Alves, A. C.F. (2019)⁶⁰; Freixo (2019)⁶¹; así como informes y notas en vehículos de comunicación y entidades representativas: Federación de Organizaciones *Quilombolas* de Santarém (FOQS)⁶²; *Terra de Direito*⁶³ [Tierras de Derecho]; y otros, combinan sus esfuerzos para representar a las comunidades de *quilombolas* en Santarém/PA como una disputa territorial. Levantan sus objetivos frente a la importante relación histórica de los remanentes con la tierra. Lo que también nos recuerda que la memoria colectiva activa que se configura en la relación de los miembros de la comunidad (remanentes de quilombos) está determinada por una peculiaridad entre unidades sociales (Murumuru, Bom Jardim, Murumurutuba).

Es en este punto donde encontramos solidez: la representación desde el exterior, desde la perspectiva subyugada del observador y en la representatividad exteriorizada desde dentro de las comunidades (visión de la propia comunidad). Las dos líneas convergen hacia un mismo punto (una memoria colectiva activa que tiende a una peculiaridad). No es inaudible que ambas visiones solo fueron posibles gracias al principio de exteriorización de la memoria colectiva activa (relación de la comunidad con la tierra). En este caso, la representatividad de los

⁵⁹ Defesa do Território da Comunidade Quilombola de Bom Jardim, Santarém – Pará: Além da Luta pela Terra. Cadernos de Agroecologia - ISSN 2236-7934 - Vol 10, No. 3, OUT 2015.

⁶⁰ *Comunidades quilombolas de Santarém: a força feminina. Revista de gênero, sexualidade e direito*. v. 5, n. 1 (2019). Disponible en: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistagsd/article/view/5679> accedido el: 17/10/2020.

⁶¹ *Sobreposições em áreas protegidas: unidades de conservação e terras indígenas no entorno de Santarém – PA*. Disponible en: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/334782/1/Freixo_CarolinaSilva_M.pdf consultado el 18/10/2020.

⁶² *Seguimos firmes na luta por nossos direitos territoriais e não vamos dar nenhum passo para trás*. Repudio: a las declaraciones del antropólogo Edward M. Luz quien cuestiona la legitimidad del reconocimiento de los territorios de Quilombos y de los procesos de titulación en curso en el Municipio. Disponible en: <https://cpisp.org.br/nota-de-repudio-das-comunidades-quilombolas-de-santarem-para/> accedido el 18/10/2020.

⁶³ El reconocimiento de las tierras quilombolas de Santarém / PA es un avance considerable hacia el objetivo principal del movimiento quilombola, relacionado con la demarcación de sus territorios, donde desarrollan actividades económicas extractivas, agricultura familiar y transmiten sus costumbres y tradiciones, como un elemento fundamental. medida para lograr sus objetivos. Derechos humanos a la vivienda, la tierra y la cultura”. Disponible en: <https://terradedireitos.org.br/noticias/noticias/incra-reconhece-duas-comunidades-quilombolas-em-santarem/3353> acceso 18/10/2020.

miembros de la comunidad de Murumuru, Murumurutuba y Bom Jardim se hace visible cuando la memoria colectiva exterioriza su voluntad colectiva en formas simbólicas: arte, religión, ciencia, lenguaje y mito. Estas manifestaciones desencadenan acciones que orientan la vida cotidiana en las comunidades. Así, consideramos que estas acciones, además de tener características que permiten la selección de recuerdos, también instrumentan la memoria.

La relación de la comunidad con la tierra y los atributos científicos de la memoria.

La presencia de una memoria colectiva activa, específicamente peculiar, que guía las acciones de los miembros de la comunidad de las comunidades *quilombolas* (*Bom Jardim, Murumuru y Murumurutuba*) ya no es una idea obtusa. Sin embargo, aún nos quedaba, después de identificarlo, demostrar cómo se manifiesta en las acciones cotidianas.⁶⁴

Los *remanescentes* de *quilombolas* de Santarém representan una fuerza social relevante en el área rural del municipio. Sobre todo, cuando hablamos de la agricultura como forma de subsistencia familiar. No podíamos dejar de mencionar el arte de la pesca como práctica diaria, ya que estas comunidades se encuentran posicionadas geográficamente a orillas del río Amazonas. Sin embargo, suspendimos cualquier juicio momentáneo sobre la experiencia (pesca) y retomamos la inferencia en relación a las exteriorizaciones de la memoria colectiva (la relación de la comunidad con la tierra).

Durante nuestras vistas, mostramos que estas relaciones se ven en las prácticas cotidianas. Como la ciencia que involucra todo el proceso de siembra y cosecha, la relación de fe y protección antes de salir al trabajo, el arte de podar y tratar plantas y mitos que involucran el contexto socio-histórico de las comunidades. Stasi (1996) atribuye este entrelazamiento como una estrecha complicidad e interdisciplinariedad con todas las ciencias. Es el mismo principio que encontramos en las artes de los curanderos.

⁶⁴ Ver Anexo IV: Mapa de memoria colectiva entre quilombos (afecto por la tierra).

Creemos que, en ambas estructuras, hablar de una oposición entre el conocimiento “científico” (ciencia de la naturaleza) y la experiencia (una ciencia de la cultura), en este momento, es tendenciosamente falaz. El problema radica en aclarar las condiciones metodológicas epistémicas que nos permitan visualizar los saberes sin una posición subordinada. Así, identificados por medio de la cultura, la gastronomía, la arquitectura, los tés medicinales, entre otros, los saberes populares forman parte de la práctica cultural de las comunidades. Para Gondim (2007), este conocimiento se transmite y valida de generación en generación. Esto nos valida que las acciones cotidianas (expresiones de la memoria colectiva) se suscriban a la estructura de la identidad local. De acuerdo con D'Ambrosio (2002),

la vida cotidiana está impregnada de los conocimientos y prácticas de la cultura. En todo momento, los individuos están comprando, clasificando, cuantificando, midiendo, (...) y, de alguna manera, evaluando, utilizando el material e instrumentos intelectuales específicos de su cultura (p. 22, nuestra traducción).

Sin embargo, por mucho que nos esforcemos por solidificar nuestras inferencias en la composición del tejido (texto) hasta aquí, todavía reiteramos que fue en las declaraciones de los miembros de la comunidad y en las acciones diarias que evidenciamos estas experiencias. Es el que nos permite mencionar con éxito que la relación con la tierra de la comunidad de *Bom Jardim*, *Murumuru* y *Murumurutuba* se consolida en los aspectos que involucran, por ejemplo: la siembra de yuca, cosecha y fabricación de harina. La práctica está impregnada de formas simbólicas desde la siembra hasta la cosecha (preparación del suelo, ritos y mitos que involucran conocimientos consolidados que indican cuándo es el momento propicio para la siembra, dominio estático, climatología y geografía), en la preparación de la masa (el raspado y preparación de la yuca requiere habilidades de los comunitarios con el cálculo de volumen y medidas), en el horno (para tostar la masa y convertirla en harina, la comunidad necesita regular constantemente la temperatura, requiere la habilidad de la relación entre volumen y

temperatura). Esta rica experiencia es solo uno de varios ejemplos de la ejercitación de la memoria colectiva derivada de la relación de la comunidad con la tierra.

Así, no es inaudible mencionar/concluir que esta memoria guía las acciones de los miembros de la comunidad (*Bom Jardim, Murumuru y Murumurutuba*) y solidifica el concepto de representatividad (ser un *remanescente de quilombola*). Pues bien, si el afecto por la tierra se convierte en un factor real de interacción en las comunidades, una conciencia mutua compartida por las diferentes comunidades de *remanescentes de quilombolas*, no podíamos dejar de cuestionar: una vez que el espacio escolar esté rodeado de esta realidad, ¿cuál sería la influencia de esta *memoria colectiva* en la composición de las acciones cotidianas (de la escuela)? ¿Cuál sería el espacio que ocupa esta memoria colectiva en el ámbito escolar? ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes en términos de representatividad?

9.0 ESPACIO ESCOLAR: UNA ARENA DE CONFLICTO.

Los contactos que teníamos entre comunidades y escuelas se convirtieron en parte de nuestra rutina. En medio de esta convivencia, pocas veces escuché a los docentes hablar con los alumnos sobre algún tema que involucrara a la comunidad y su fuerza representativa. Esta conformación solo fue evidente en festivales o fuera del espacio escolar. Si el espacio escolar estuviera tan alejado del espacio comunitario, implicaría que las acciones en las escuelas estuvieran guiadas por otras reglas (exteriorización de formas simbólicas), divergiendo una memoria colectiva activa de las comunidades. La manifestación de una memoria “errante” que, por sus diferentes valores, tiende a romper los principios estructurales de la memoria colectiva que gobierna las comunidades, puede ser desastrosa para el mantenimiento de las identidades de los *resmanescentes de quilombolas*. Si esto también nos toma como hipótesis aplicable, a lo que todo indica que sí; como en los capítulos anteriores ya hemos señalado que los espacios escolares están conformados por una ciencia de la naturaleza que en cierto modo toma con extrañeza las estructuras simbólicas que provienen de la comunidad, aún nos queda la pregunta: ¿Cuáles son los efectos de esta relación conflictiva para las comunidades?

La confirmación hipotética de que los valores internos que se enseñan en las escuelas difieren de los valores externos (en las comunidades) es demasiado degradante. Chassot (2004) menciona que existe una necesidad urgente de preservar este conocimiento (comunitario). El autor también nos advierte que, si bien la postura académica ha ido cambiando positivamente en relación a este posicionamiento, hay mucho que ver en la práctica. En consonancia, Lopes (1999) nos muestra que este conocimiento está al borde de la extinción. Mientras que Küster, J.; Ribeiro, M. E. M. & Robaina, J. V. L. (2019) sostienen que la escuela construye

conocimiento desligado de la realidad local. Esto nos muestra que no es nada nuevo que la cultura escolar dominante margina a las populares; además, diferentes posiciones opuestas vinculan el lugar (comunidades) como lugar de mediación entre práctica y teoría.

Si bien la pregunta no es tan simple como parece, por mucho que en los currículos escolares se contemplen estas dimensiones (el vínculo entre el conocimiento proveniente de las comunidades y el conocimiento académico), muchos docentes a la hora de construir sus planes desconocen estos principios. Küster, J.; Ribeiro, M. E. M. & Robaina, J. V. L. (2019) todavía a su vez, señala que el docente trae su trayectoria académica debido a la falta de correspondencia entre este conocimiento y su vida diaria. Lo que nos muestra que el problema también está ligado a la formación académica de estos profesionales. En el caso de las comunidades *quilombolas*, la ausencia de esta amalgama, puede desencadenar erupciones antinómicas y, como resultado, una desestructuración de identidades.

En general, estas comunidades (Murumuru, Murmurutuba y Bom Jardim) se denominan comunidades rurales y la inmensa mayoría de los maestros que trabajan en las escuelas, no pertenecen a las comunidades, son maestros de otras realidades que vienen a la comunidad para impartir sus clases.⁶⁵

Así, la ausencia de realidad en el proceso de alfabetización es una forma de mistificar la conciencia despersonalizándola a través de repeticiones. Por lo tanto, hace una lectura (la realidad) por una perspectiva de las formas simbólicas, presupone una lectura más temprana del mundo. Luego, la construcción del conocimiento está ligada al principio de realidad que conforman las estructuras espaciales en las que se ubica la escuela. Para Freire P. (2000), es la comprensión del lenguaje y su papel en la construcción de ciudadanía. Esto implica que los

⁶⁵ Ver en el tomo III la cartografía de las escuelas.

contenidos del programa de estudios deben ser inherentes a las situaciones cotidianas de los estudiantes.

Aunque estos discursos son recapitulativos, no nos presentan ninguna novedad. La lectura de la distancia entre prácticas docentes reales e ideales es todavía insuficiente para comprender la mecánica de las formas simbólicas y sus relaciones conflictivas, ya que estos discursos se basan en los reflejos de los conflictos y no en la existencia cultural de las cosas (forma simbólica) y sus efectos se derivan de peculiaridades locales.

Sin embargo, aún es innegable que la escuela no es escenario de conflictos. Los multiversos que involucran las estrechas relaciones entre estudiantes y estudiantes, docente y estudiantes, escuela y comunidad por mera causalidad están compuestos por valores diferentes. Cada experiencia, en particular o en grupo, se compone de estructuras (formas simbólicas) que por naturaleza tienden a conservarse. Diariamente, en el espacio escolar, mostramos que estas estructuras chocan, toman e incorporan aspectos entre sí. Más que una tendencia natural (flujo de desarrollo del conocimiento) estas características nos presentan una forma de sobrevivir a estas situaciones.

En vista de esto, por mucho que todo el contexto fuera convincente de los efectos en relación a este conflicto de formas (religión, ciencia, lenguaje, mito y artes), aún faltaba resaltar la memoria colectiva que exteriorizaba estas estructuras conflictivas en las escuelas; entonces, podemos analizar los efectos reales en las comunidades.

En busca de una memoria colectiva en los espacios escolares.

Entonces no podríamos hacerlo de otra manera. Durante dos semanas, aún en el mes de septiembre de 2019, volvimos a los espacios escolares. Utilizamos la misma dinámica, previamente utilizada en las comunidades (10 imágenes). También seleccionamos 20 (veinte) voluntarios: 06 (seis) estudiantes de la escuela São Sebastião, 07 (siete) de la escuela São Pedro y 07 (siete) de la escuela Afroamazonida.

Nuestras constantes visitas a estos espacios nos permitieron, con tranquilidad, realizar los trámites metodológicos. Ya habíamos construido un vínculo con directores, maestros y estudiantes. Mi presencia ya no fue una novedad, lo que contribuye a que todo el proceso se desarrolle sin problemas. A los alumnos de entre 12 (doce) y 16 (dieciséis) años, ambos de primaria (6° a 9° de educación primaria) se les asignó la tarea de distribuir las diez imágenes por orden de relevancia (representativas).⁶⁶ Como hicimos en los espacios comunitarios, pedimos a cada alumno que organizara las diez imágenes, colocando la imagen que más se identificaba en la primera posición, y, por tanto, la segunda y la tercera, hasta asignarlas todas. Cabe mencionar que utilizamos las mismas imágenes que se presentaron en las comunidades, como se describió anteriormente.

A la imagen que sigue (figura 18) fue escogida prioritariamente y ubicada en la primera posición por 03 (tres) estudiantes de los 06 (seis) de la escuela São Sebastião, 05 (cinco) de los 07 (siete) de la escuela São Pedro y 04 (cuatro) de los 07 (siete) estudiantes de la escuela Afroamazonida. Un total de 12 (doce) estudiantes escogieron la imagen como aquella que más les representa.

Ilustración 20 - Estudiantes no quilombolas



Fuente: Revista Veja /2019.

⁶⁶ Ver anexo V: las imágenes colocadas por los alumnos. La secuencia, así como en las comunidades, indica el orden de las imágenes más elegidas por los alumnos.

Entre las 10 imágenes, ¿cuáles son los factores que llevaron a los estudiantes a elegir principalmente la imagen de estudiantes jóvenes (figura 18) y no la imagen debajo de estudiantes *quilombolas* (figura 19)? Cabe mencionar que elegimos las 10 imágenes de diferentes realidades / diferentes contextos. Algunos tienen puntos / rasgos inusuales (similares) con las múltiples realidades de las comunidades y otros tienen disonancias en relación con estas realidades.

Ilustración 21 - *Estudiante quilombola de Alagoinhas.*



Fuente: alagoinhashoje/Ascom SEC/2019

Es curioso y al mismo tiempo no es difícil de entender. La imagen (figura 19) aparece en séptima posición (Anexo V). De alguna manera, los estudiantes no priorizaron los elementos de la imagen o no encontraron puntos de conexión con sus propias representaciones. ¿Por qué esta disonancia?

La Figura 18 nos muestra a estudiantes que son en su mayoría blancos y aparentemente exitosos. El escenario, como telón de fondo, es obtusa la realidad de los estudiantes en las comunidades, pero entonces ¿por qué la elección? La hipótesis es que la elección es un reflejo de la estructura de una memoria colectiva construida en el espacio escolar. ¿Los elementos que los estudiantes encontraran en la imagen (figura 18) estarían vinculados a la estructura del libro didáctico?

Los estudiantes encontraron un punto de conexión para las estructuras de la memoria, formas que fueron impuestas violentamente por una estructura sistemática que tiende a invisibilizar (hacer invisible), sofocar e incluso sucumbir a las coyunturas de la base cultural que surgen de sus propios espacios comunitarios. Al respecto, Abdías (2016) señala que a los ojos de la cultura dominante, la cultura afrobrasileña no es más que una curiosidad etnográfica, desprovista de significado artístico o ritual. Además del vaciado, los negros fueron sometidos al máximo de la técnica de la inferioridad cultural. Este proceso está ligado a mecanismos metodológicos escolares que a menudo toman posiciones dudosas, vestidas de ciencia doctrinal. Esta condición, metodológica, coincide con el mito de la democracia racial, manteniendo invisible a la población negra de la escuela para “todos”, defendida con tanto entusiasmo en el debate por la aprobación de la LDB desde 1961.

Todo lo que el contexto histórico nos ha mostrado hasta ahora, desde el proceso de esclavización de los negros, la formación de quilombos, el mito de la democracia racial después de la abolición, hasta los mecanismos de marginación del conocimiento de la cultura negra e indígena, es que la “elección” de veinte estudiantes (dinámica aplicada en el espacio escolar) es el resultado de un proceso efectivo de ruptura de identidad.

Desafortunadamente, no pude inferir otra condición que esta: las elecciones y posiciones de las imágenes es el vestigio de una memoria colectiva estructurada de formas simbólicas que tienden a superponerse y romper las formas que componen las estructuras de las identidades en las comunidades.⁶⁷ Cabe mencionar que este posicionamiento no solo se sustenta en la dinámica que hemos adoptado (imágenes), sino en un largo proceso de observación en los espacios escolares, como hemos señalado en el alcance de toda investigación.

⁶⁷ Ver anexo VI: Mapa de la memoria colectiva identificada en los espacios escolares de las comunidades.

Las expresiones manifiestas de la memoria colectiva de los espacios escolares: religión, mito, lenguaje, ciencia y artes, nos mostraron valores divergentes en relación a los de las comunidades. No solo por tablero que tiene la secuencia de imágenes posicionadas por los estudiantes en comparación con el cuadro del tablero comunitario, pero por una serie de mecanismos utilizados en las escuelas (metodologías, libros de texto y muchas veces la ausencia de una postura hacia la identidad negra) que contribuyen en la construcción de una “Memoria errante”.⁶⁸ En lo que a esto respecta, hace inviables las acciones y revoca (reflejos de la memoria colectiva comunitaria), rompen vínculos y desacreditan el conocimiento.

El posicionamiento de las imágenes, la organización de los estudiantes, en comparación con el posicionamiento organizado por los miembros de la comunidad, según las imágenes, muestra la paulatina distancia entre la estructura escolar colectiva (conciencia estructurada por mecanismos de memoria dominantes) y la memoria comunitaria colectiva. Las imágenes que fueron elegidas principalmente por la comunidad, en los primeros y segundos puestos de relevancia representativa, como ya habían comentado, son ubicadas por la mayoría de los alumnos en los puestos séptimo y octavo de la pizarra. De las veinte filas organizadas por los estudiantes, ambas imágenes (que fueron elegidas por los miembros de la comunidad y asignadas como prioridad, como se describe en el capítulo anterior) aparecen al menos en la séptima posición cinco veces y en la octava posición cuatro veces. Esto nos muestra la distancia entre la escuela y el espacio comunitario. El aglomerado de formas simbólicas exteriorizadas en las escuelas está vinculado a valores distintos de los valores que exterioriza la memoria colectiva comunitaria. Los mitos, las religiones, el lenguaje, las artes y las ciencias en las escuelas describen otra trama para estos niños, poniendo a prueba sus realidades. Estas dos

⁶⁸ Nos referimos a un memoria que toda su estructura desprende de una resistencia fija, un gratinado de cambios aleatorios que incide en un vacío cultural.

fuerzas que hemos visto en comunidades y escuelas son las protagonistas de un duelo incesante que, por sus propias características de auto conservación, producen antinomias.

Estas dimensiones que evidenciamos, el distanciamiento entre memorias colectivas (la escuela como dispositivo legítimo para promover el caos), no es una excepcionalidad de Murumuru, Murumurutuba y Bom Jardim. Por el contrario, este mismo principio se ve cuando Borgono (2017) investiga la historia del dominio del Estado chileno sobre la sociedad mapuche. El investigador relata que, en los últimos siglos, no es más que una de las formas en que la colonialidad en América Latina recurrió a distintas formas de desplazamiento simbólico y sometimiento físico, a territorios, relatos, narraciones y cuerpos apropiados. Aquí es posible denotar una relación inmediata entre las formas políticas de dominación y los modelos educativos que, para Borgoño, consisten en asumir la identidad (mapuche) como parte del proceso de racionalización modernizante.

Es común. Luego, se ve que la educación no formal en *quilombos* está intencionalmente dirigida a los niños con el objetivo de crear una conciencia de lucha. Por otro lado, es verdad que la escuela es coercitiva hasta el punto de convertir en anomia a sujetos que no encajan en el sometimiento moral. Para Macedo (2015) y Silva, C. C. M. & Menin, M. S. (2015), este conflicto subyace en la falta de diálogo entre la escuela y la comunidad. El autor se refiere al diálogo entre educación formal y no formal, que nos presenta productos derivados de memorias colectivas.

Finalmente, se vieron algunos proyectos en los espacios escolares con el fin de rescatar. Estos son intentos válidos que de alguna manera unen los universos; por cierto, memorias se enfrentan (un duelo entre fantasmagorías). Es un espacio dimensionado donde una estructura se desafía entre sí. La leve ventaja de la memoria colectiva errante (estructura conformada en los espacios escolares), en estos casos, es que estos proyectos siempre se promueven en el propio espacio escolar, donde esta estructura es la que termina las reglas de los juegos. Por

tanto, si la esencia misma de la memoria colectiva escolar (concretamente el núcleo cosmométrico de la memoria errante) se estructura con un precepto colonizador (quién establece las reglas), ¿qué rescatar y por qué rescatar? ¿Cómo rescatar definitivamente las tradiciones sin tomarlas como objeto de juicio debido al carácter científico de la escuela?

TOMO III

**ANTINOMÍAS CULTURALES TOMO III: UN PUNTO DE INTERSECCIÓN
ENTRE EL CONOCIMIENTO DE LOS *REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS* DE
BOM JARDIM, MURUMURU Y MUMURUTUBA Y LAS ESCUELAS.**

“Los conceptos científicos ya no aparecen como imitaciones de cosas existentes, sino como símbolos que representan órdenes y vínculos funcionales dentro de la realidad”

(Cassirer, 1972, p. 67).

PRÓLOGO

El Tomo III, dividido en 05 capítulos, es el registro de nuestras interacciones, una exacerbación entre espacios y con sujetos. Aquí narramos nuestras vivencias más profundas: el contacto con las impresiones que dejan las formas simbólicas en los espacios.

Traemos elementos como factores: económicos, culturales (bailes, celebraciones, rutinas, comidas típicas), geográficos, saberes, expresiones religiosas, estructura física y algunas peculiaridades entre las comunidades. Estos registros cartográficos nos ayudaron a comprender la relación entre los dos espacios (escuela y comunidad) mediada por estructuras simbólicas. Para esto, también, describimos las impresiones que componen los espacios escolares: número de profesores, aspectos físicos de las escuelas, proyecto (*Vagalume*) y grupos culturales. Aun así, es posible comprender la proximidad entre escuelas y comunidades mediada por la intersección de estas impresiones (las celebraciones que se realizan en las comunidades cuentan con la participación de estudiantes y docentes en la organización).

Además, narramos intensamente nuestras experiencias míticas y religiosas en las comunidades. Aquí, incorporamos las voces de los miembros de la comunidad, sus narrativas religiosas y míticas. Son símbolos y signos, engendrados e impresos, lo que permite una lectura más viva de las comunidades.

En otro momento, aclaramos cuán dañino puede ser el proceso de invisibilidad de este conocimiento, estas experiencias, en el espacio escolar, para las memorias colectivas y, en consecuencia, para las identidades en las comunidades. En él, también describimos cómo este proceso puede formar un abismo entre la escuela y la comunidad. Así, identificamos cómo esta brecha (laguna), entre escuela y comunidad, se consolida: un proceso de extrañeza. Este proceso es el resultado exitoso de las estructuras que provienen de los espacios escolares. Las estructuras, incrustadas en el currículo escolar, ajenas a los valores provenientes de las

comunidades pueden promover un engaño de identidades. También contemplamos que estos conflictos entre fantasmagorías son procesos antinómicos que se ven agravados por cuestiones de la práctica diaria de las actividades educativas en estos espacios: la falta de materiales, la falta de formación de profesionales y libros de texto que reflejan coyunturas simbólicas que son disonantes de las realidades, promover o ampliar la distancia entre escuelas y comunidades.

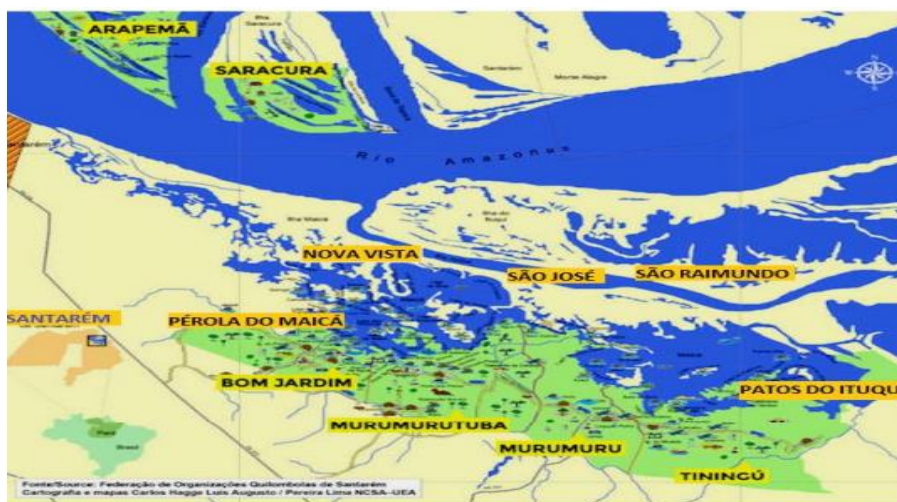
In line, mostramos cómo se vinculan las prácticas educativas a los proyectos (de corta duración). Estas prácticas, guiadas por el idealismo normativo, buscan a través de estos proyectos acortar la distancia entre los dos espacios. Aquí, todavía analizamos y describimos estas experiencias; y vimos cómo las formas simbólicas (religión, mito, lenguaje y ciencia) se manifiestan y cómo se toman en estos espacios (escolares).

Finalmente, en el capítulo V, describimos cómo los procesos antinómicos pueden exacerbarse en la modalidad de educación a distancia (suspensión de clases presenciales). Además, mostramos cómo la concepción del espacio como resultado de construcciones simbólicas.

1.0 CONOCIENDO LAS COMUNIDADES DE REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS DE SANTARÉM - PA.

En primer lugar, debemos tomar como factor relevante la comprensión de la dinámica de las formas simbólicas en estas comunidades: sus interacciones en el espacio escolar y el hipotético principio de relaciones entre *quilombos*, confirmado en el Tomo II. Nos damos cuenta de que las dimensiones geográficas, donde se encuentran las comunidades, comparten las múltiples relaciones entre los miembros de la comunidad, es lo que O'Dwyer (2002) llama la arena política. En particular, las comunidades: *Bom Jardim*, *Murumuru*, *Murumurutuba*, *Tiningú* y *Pérola do Maicá* tienen peculiaridades en términos de dimensiones territoriales. Como se ve en el mapa abajo:

Ilustración 22 - Mapa de la comunidad quilombolas de Santarém Pa.



Fuente: Conexão Planeta, 2018. Modificado por Ana Maria Silva Sarmiento. *Protocolo de consulta prévia: instrumento de diálogo e de Fortalecimento das comunidades quilombolas do Maicá, Santarém-PA, 2019.*

Es interesante notar que la proximidad entre las comunidades: *Bom jardim*, *Murumurutuba* y *Murumuru*, se configura más allá del aspecto geográfico. Esta relación entre *quilombos*, además de estar marcada por la lucha territorial (un arduo esfuerzo por titular sus

tierras), también comparte el modelo de desarrollo económico: agricultura familiar, pesca, recolección y procesamiento y venta de *açaí*. Además, comparten el mismo proceso histórico de formación, lo que provocó similitudes entre las concepciones mítica, religiosa, lingüística y científica.

Por tanto, ante esto, como investigador tenemos un examen más depurado de las coyunturas simbólicas de cada comunidad, con el fin de señalar las peculiaridades que existen entre ellas y cómo los distintos saberes que configuran cada espacio, de las distintas comunidades, se relacionan con sus propias escuelas.

1.1 Bom Jardim

La Comunidad de *remanescentes de quilombolas Bom Jardim* está ubicada en el área de la meseta en el Municipio de Santarém, Estado de Pará, se encuentra a 22 km del centro de la ciudad. La tierra ahora en proceso de regularización fue levantada a través de estudios históricos, sociales, agronómicos y antropológicos realizados por el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria - INCRA, que reconocen que la mencionada Comunidad se caracteriza como un grupo étnico-racial, con su trayectoria histórica propia, dotada de relaciones espaciales territoriales, con una presunción de ascendencia negra relacionada con la resistencia a la opresión histórica sufrida.

Según el Informe de Identificación Técnica - RIT, emitido por INCRA, la comunidad tiene un territorio de 2.654,8630 ha (dos mil seiscientos cincuenta y cuatro hectáreas, ochenta y seis áreas y treinta). Este territorio, así como los miembros de la comunidad, está representado por la Asociación de *Remanescentes de Quilombolas* de Bom Jardim - ARQBOMJA, organización de representación de los miembros de la comunidad fundada en 2003. Cabe señalar que sobre esta representatividad, en la comunidad, hay aproximadamente 80 familias.

Con el informe INCRA ya publicado en el diario oficial, la comunidad solo aguarda la documentación que definitivamente cede la propiedad colectiva de la tierra a la comunidad. El

título de tenencia colectiva de la tierra es un factor de suma relevancia en la inserción de políticas públicas en la comunidad. La comunidad también cuenta con un galpón donde se realizan reuniones y celebraciones. En general, estos encuentros son promovidos por ARQBOMJA, cuyo representante es el Sr. Dileudo Guimarães. Las fiestas son la fiesta de São Pedro en julio y la fiesta *quilombola*.

Ilustración 23 - *Parte interna del galpón de la comunidad de Bom Jardim ordenada para el festival.*



Fuente: Rogerio Almeida, FOQS/2018

Ilustración 24 - *Parte externa del galpón de la comunidad de Bom Jardim ordenada para el festival.*



Fuente: Rogerio Almeida, FOQS/2018

Es en estos festivales donde las expresiones culturales se vuelven más vívidas. En las fiestas, los miembros de la comunidad realizan presentaciones de bailes típicos, teatro (puesta en escena) y eventos religiosos. Jóvenes, adultos y niños se involucran en la elaboración de comidas típicas, decoración y ensayos para recibir a los visitantes los días de las fiestas. Los

grupos de danza, formados por los jóvenes de las comunidades, son los encargados de alegrar las noches con bailes regionales que se remontan a la identidad afrobrasileña (actuaciones coreografiadas) como *carimbó*, *capoeira* y *maculelê*.⁶⁹

Ilustración 25- *Grupo de danza regional.*



Fuente: Rogério Almeida/ FOQS/2018, fotografía de Girlian de Sousa.

También hay actividades religiosas, predominantemente católicas, estructuradas por la mayoría de las mujeres. La iglesia de mampostería de São Pedro cuenta con un equipo de mujeres que realizan actividades religiosas los domingos y otro equipo de catequesis.

No podíamos dejar de notar que la práctica de deportes, específicamente el fútbol, es común entre niños, adolescentes, jóvenes y adultos; hombres y mujeres. La práctica es realizada por niños y adolescentes en pequeños campos de arcilla. La comunidad también tiene

⁶⁹ De acuerdo con Côrtes, G. (2000). *Dança, Brasil!: festas e danças populares*. Belo Horizonte. Define: **Maculelê** : ballet guerrero en el que los participantes, masculinos, se origin. Negros, vestidos de blanco o sin camisa y con los labios agrandados de rojo, cantan y bailan haciendo chocar sus lágrimas, al son de los tambores.

Carimbó: es una danza cultural del norte, que se originó en el estado de Pará durante el siglo XVII, a partir de bailes y costumbres indígenas. El nombre carimbó es de origen tupí (korfbo'), formado por dos palabras: curi que significa "palo hueco" y m, bó que significa "perforado". Así, tenemos curimbó como un palo perforado que produce sonido. Posteriormente el propio pueblo cambió las letras de curimbó a corimbó (como todavía se le llama en el municipio de Salinópolis) y a estampa, como la danza se hizo conocida a nivel nacional.

Capoeira: es una combinación de acrobacias, danza y otras expresiones corporales. Sus orígenes se remontan a principios del siglo XVI, cuando fue desarrollado por descendientes de africanos que adoptaron influencias de las culturas aborígenes locales.

un campo más grande, donde los partidos / juegos (torneos) se llevan a cabo los domingos entre equipos donde también participan adolescentes, jóvenes y adultos de otras comunidades.

Ilustración 26 - Campo de fútbol comunitario



Fuente: propia/2019

Desafortunadamente para las condiciones económicas, resultado derivado de las fuerzas estructurales del sistema colonial aún presente, vimos que no todas las casas están construidas con mampostería y algunas siguen sin electricidad. El suministro de agua es por microsistema. El acceso a la comunicación sigue siendo muy precario la señal celular y en consecuencia los accesos a internet no son efectivos.

Ilustración 27- Casas de madera y tierra apisonada



Fuente: propia/2019

La producción agrícola de la familia en la comunidad cuenta con el Centro Comunitario de Producción - CCP, que fue implementado por *Eltronorte* (empresa energética). Este centro tiene como objetivo la construcción de casas harineras para el procesamiento de la yuca y, en consecuencia, el desarrollo económico de las familias vinculadas a esta actividad.

Ilustración 28 – el arte de hacer harina.



Fuente: propia/2019

La Fundación Nacional de Salud - FUNASA, también contribuye a la comunidad con la implementación del Centro de Información Comunitaria - CCI. Se implementó una radio comunitaria y una biblioteca Arca das Letras.

1.1.1 Herederos de Bom Jardim.

La formación de la comunidad Bom Jardim está ligada al deseo expresado en un testamento por la esclavista Joaquina da Silva Ferreira. Dejó sus tierras a los esclavos que le sirvieron en la vida. El deseo solo llegó a formalizarse y cumplirse, años después con la muerte de su esposo José Francisco Ferreira hijo en 1876. Funes (1995) nos cuenta que al año siguiente, en 1877, *“todos os cativos herdeiros já haviam falecido, ficando as terras para os seus descendentes”* (p.23) [ya habían fallecido todos los herederos cautivos, tierras para sus descendientes]. Es interesante notar que la expresión de donación en testamento de sus tierras para los esclavizados no era un acto común en la región. Esta peculiaridad, nos parece, fue la que dio origen a la investigación de Funes, inclinándolo a sus esfuerzos en la búsqueda de estos herederos. El arduo trabajo consistió en demostrar estas antiguas raíces por los nombres y sobre los nombres de estos herederos en los registros de esclavizados en los inventarios (documentos históricos).

Tabla 10 - Nombres de los herederos de Bom Jardim.

Nombre	Sexo	edad / año	Color
Cândida	F	17	negro
Josefa	F	14	negro
Luciana	F	24	negro
Camilo	M	09	negro
Eugênia	F	05	negro
Isidoro	M	07	negro
Candido	M	02	negro
Isidoro	M	11	negro

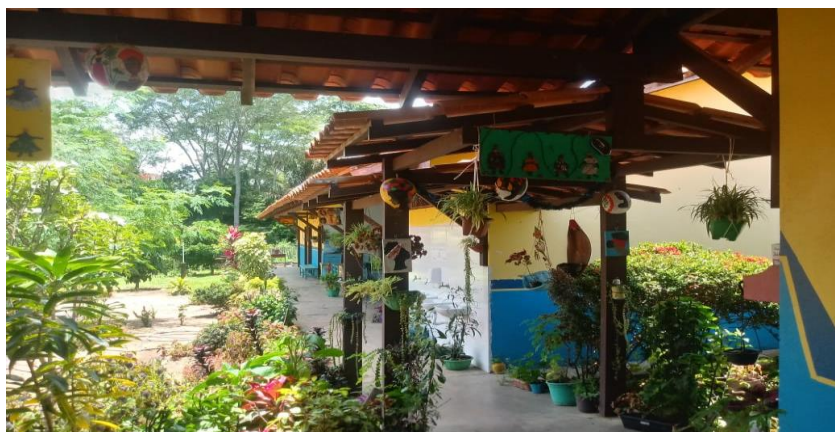
Fuente: datos extraídos de la investigación de Funes (1995) e Inventariada - Maria Joaquina da Silva Ferreira, Fecha: 22-03-1807 - Cartório 1º. Oficina de registro civil Santarém / PA.

La materialidad nos muestra que estas viejas raíces, constituyen herencias que van más allá de los nombres, pero en la propia forma de vida que configura la comunidad desde la formación. Es de destacar que aun con toda esta estructura que conforma la trama de la formación de la comunidad, algunos miembros de la comunidad aún no se reconocen como descendientes de *quilombola*. En general, son familias que a lo largo del contexto se han adherido a la forma de vida en la comunidad. Finalmente, se ve que quienes se reconocen como descendientes y herederos de Bom Jardim, encuentran fuerza en su ascendencia para permanecer en sus tierras por derecho.

1.1.2 La escuela de São Pedro.

La escuela está ubicada al borde de la calle principal, con colores vidriados (azul y amarillo), en el interior (cafetería) está compuesta por pinturas que conservan algunas leyendas. Más aún, en sus alrededores hay varias plantas ornamentales.

Ilustración 29 - Parte externa de la Escuela São Pedro



Fuente: propio/2019.

Ilustración 30 - *Patio de la escuela: Mural de leyendas.*



Fuente: propio/2019

La escuela de responsabilidad de la Secretaría Municipal de Educación - SEMED, cuenta con cinco aulas, una cocina, una sala de juntas, una sala de profesores, una secretaria, una despensa, un baño colectivo apto para alumnos con discapacidad o movilidad reducida y una cafetería. El espacio educativo tiene como visión la difusión de la cultura y el conocimiento *quilombola* en su práctica educativa y como misión el respeto y desarrollo para integrar la sociedad de manera crítica, reconociendo y elevando su origen. La comunidad escolar también tiene comidas/alimentación para los estudiantes, energía y agua potable y acceso a Internet. Este acceso (internet) es muy restringido, no es para estudiantes y no siempre funciona.

Las clases se imparten por la mañana y por la tarde. Las clases de primaria durante el 6° año con un promedio de 8° estudiantes, 7° con un promedio de 10 estudiantes, 8° con un promedio de 9 estudiantes y 9° con un promedio de 13 estudiantes, son por la tarde. Las clases de educación infantil y actividad complementaria (refuerzo de matemáticas y lengua portuguesa, clases de manualidades y *capoeira*) son para el período de la mañana.

En general, estas clases complementarias tienen una media de treinta alumnos por la mañana. Estos estudiantes asisten al ambiente escolar durante este período y regresan a su horario de clases (tarde). La escuela también cuenta con una dirección, coordinación pedagógica, asistentes de servicios generales y una plantilla de 10 docentes que laboran en la escuela primaria desde el sexto al noveno grado.

La escuela no tiene una clase de escuela secundaria ni para Jóvenes y adultos (PROEJA). Esto obliga a los estudiantes que terminan el noveno grado de la escuela primaria a estudiar en escuelas de la ciudad. Otra gran dificultad que destacamos: no todos los profesores que laboran en la escuela tienen formación en las áreas específicas en las que trabajan. Muchos de estos docentes, para completar su jornada laboral y, en consecuencia, obtener un mejor ingreso, si se ven obligados a tomar cargas horarias (otras clases) en otras comunidades o en la ciudad. Esto promueve un verdadero maratón entre los profesores que van y vienen en moto para cumplir con su jornada laboral.

1.2 Murumuru.

Con una distancia aproximada de 39 km del centro de la ciudad, la comunidad cuenta con un promedio de 103 familias que están representadas por la Asociación de *Resmensescentes de Quilombolas* de Murumuru - ARQMU desde 2003.

Con un área de 1.827.9958 hectáreas se encuentra todavía en proceso de regularización territorial desde 2003. La comunidad cuenta con un club y cancha de fútbol, una choza comunitaria, escuela, una iglesia evangélica (Asamblea de Dios) y una iglesia católica. La

mayoría de las casas están hechas de madera o mampostería o mixtas (parte de madera y parte de mampostería). La comunidad también cuenta con electricidad, un puesto de salud y un micro sistema de abastecimiento de agua.

Ilustración 31 - Comunidade Murumu .



Fuente: propia/ 2019

La patrona de la comunidad es Nossa Senhora da Guia. La Iglesia Católica ubicada en la parte central de la comunidad, cuenta con la ayuda de los vecinos en la organización de las celebraciones y catequesis. La mayoría de los miembros de la comunidad son católicos. Esta gran parte de ellos son habituales y otros se adhieren al catolicismo como religión. Identificamos un promedio de cinco familias que son evangélicas y asisten a la iglesia de la Asamblea de Dios. Estas familias generalmente se mantienen al margen de los eventos en la comunidad, participan y comulgan solo en las festividades promovidas por la propia iglesia.

Los eventos en Murumuru se llevan a cabo en el espacio del cobertizo o en el patio de la iglesia católica (cancha de arcilla). En general, no es muy discordante con otras comunidades. Todos los fines de semana se celebran partidos de fútbol en el campo. Hombres y mujeres forman equipos y compiten en torneos. En los pequeños campos de arcilla o hierba fina, los niños, todas las tardes, son asiduos a la hora del partido de fútbol. No podíamos dejar de notar, como en otras comunidades, que a esta misma hora, algunos hombres y mujeres están hablando frente a sus casas. En cuanto a esto, nos parece un patrón entre las comunidades; el calor abrasador siempre se refresca bajo la sombra de un árbol con una taza de café con

*tapiquinha o camote o mandioca o pupunha*⁷⁰ cocida (no es un hábito propio de la comunidad, sino de la gente de Pará). Mostramos que las conversaciones a veces también se rigen por un cuenco de *açaí* o por *bacaba*, cuando no con un refrescante jugo de *taperebá*.⁷¹

Ilustración 32 - Campo de fútbol.



Fuente: propia/2019

La comunidad también tiene ríos y arroyos y una rica variedad de peces. Estos pescados, además de la base de la alimentación de los vecinos, son también la base de la economía local. Muchos residentes (pescadores) toman y venden este pescado en la ciudad junto con el *açaí*.

Ilustración 33 - *el arte de pescar.*



⁷⁰ La **tapioca**, también conocida como beiju, es un manjar brasileño, de origen tupi-guaraní, originario del noreste. Elaborado con almidón de yuca, también conocido como goma de tapioca, tapioca, goma seca, almidón o almidón doce. Calentado en chapa o sartén, forma una media luna (o disco).

⁷¹ **Bacaba**, fruto autóctono del Amazonas, procedente de una palmera de la misma familia que *Açaí*.

Después de la maceración produce un jugo espeso, que se utiliza de la misma forma que el *açaí* para refrescos, dulces y helados. **Taperebá**, es más conocido como cajáe y también se consume por aportar beneficios al organismo. De sabor ácido y dulce, la fruta es rica en vitamina A y fibra. Se puede utilizar en diferentes recetas, en las comunidades hacen jugo para consumo y algunas familias bechifican la fruta (hacen pulpas) para vender.

Fuente: propia/2019.

Murumuru es una pequeña comunidad construida detrás de una gran montaña. Es interesante notar que su construcción fue estratégica, según explicó el docente:

Los antiguos dicen que cuando supieron que los perseguían aquí en la comunidad, la policía de época, ellos ya sabían porque estaban allá arriba en el cerro mirando y allí sabían cuando venían por la carretera, había tiempo para escapar al bosque. (Maestra infantil del colegio Aforamazonida).

El nombre de la comunidad, así como el de su vecino (la próxima comunidad de Murumurutuba) se justifica por la abundancia de palma *murumuru* (*Astrocaryum murumuru*) en la región. En general, los miembros de la comunidad de Murumuru son muy receptivos y les gusta contar historias.

Ilustración 34 – Murumuruzeiros.



Fuente: propia/2020.

1.2.1 Celebraciones

La comunidad celebra dos eventos al año: la Fiesta de la Patrona *Nossa Senhora da Guia* y la *Fiesta Açaí*, en septiembre y noviembre. En estas fiestas, que ayudan a la economía local, se venden manjares (platos típicos elaborados con *açaí* y frutas de la región). Durante el evento de tres días, la comunidad recibe turistas y miembros de la comunidad de los barrios. Para el turno de mañana y tarde, en los eventos, el movimiento y la diversión es en la cancha de fútbol, donde la comunidad local y los vecinos se reúnen para competir en el torneo de

fútbol. Este torneo, por lo general, ofrece premios como caja de cerveza, premio en efectivo para el equipo campeón. Mientras se juegan los partidos, por equipos femeninos y masculinos, los bares alrededor del campo y el cobertizo comunitario están llenos de cerveza y otros bebedores. Junto a él, los residentes venden puestos de *vatapá*, *tacacá*, *chopinho*⁷², tortas, dulces, asado al asador, pescado asado, helados, entre otras delicias. Estas ventas son realizadas por maestros, estudiantes y otros miembros de la comunidad que se detienen en estas carpas. el período nocturno marcado por la elección de la reina de los grupos de açaí y danza de la comunidad: las chicas negras, el grupo de sellos y otros que también están formados por residentes en estudiantes y profesores específicos de la escuela.

Ilustración 35 - Grupo de baile: “As Pretinhas”



Fuente: archivo digital / Federación de Organizaciones *Quilombolas* de Santarém - FOQS.

⁷² **Vatapá** es un plato típico de la cocina afrobrasileña. Su preparación puede incluir pan húmedo o pan rallado, harina de maíz, jengibre, ají, maní, clavo de olor, anacardos, leche desnatada, aceite de oliva, cebolla, ajo y tomate. En general, se sirve en festivales (celebraciones regionales) siendo camarón o pollo.

Tacacá es un plato típico de la Región Amazónica de origen indígena. Es muy apreciado en varios lugares del norte de Brasil. Preparado con un caldo amarillento, llamado *tucupi*. Este caldo se coloca sobre la goma de yuca, también se sirve con jambu y camarones secos.

Chopinho helado elaborado con frutas de la región. en otras regiones de Brasil se le conoce como refresco, *flau* y *chup-chup*.

Ilustración 36 - Grupo de baile de la comunidad: Carimbó

Fuente: archivo digital / Associação Vagalume

1.2.2 Escuela afroamazónica.

La escuela de *Nossa Sra Da Guia*, pasó a llamarse Afro Amazônida cuando recientemente comenzó a desarrollar prácticas educativas orientadas a la preservación del medio ambiente. Así, la visión y misión de la escuela es “Promover la emancipación humana, la producción de conocimiento, el desarrollo de la cultura y el intercambio de saberes, a través de la permanencia del alumno en la escuela y el respeto por el medio ambiente y los recursos naturales”. Con un ambiente amplio y una vista privilegiada, al pie de la montaña, la escuela de albañilería cuenta con 08 aulas, secretaria, salón de maestros, sala de juntas, patio techado, cocina, biblioteca, cafetería y área verde (jardín). La escuela atiende a un promedio de 148 estudiantes entre preescolar y primaria de 6° a 9°. En el turno de mañana, 27 alumnos reciben clases complementarias (clases de refuerzo de portugués, matemáticas y manualidades), una clase de educación especial con 04 alumnos, una clase de preescolar preescolar con 22 alumnos y una clase de 3er grado. Educación infantil con 13 estudiantes. En el turno de tarde hay una clase de 6° grado con 15 años, una clase de 7° grado con 12 estudiantes, una clase de 8° grado con 15 estudiantes y una clase de 9° grado con 16 estudiantes.

Ilustración 37 - Escuela Nossa Sra Da Guia - Afroamazonida



Fuente: colección propia / 2019.

La biblioteca de la escuela es pequeña y la mayoría de los libros son libros de texto. Los estudiantes generalmente realizan sus tareas escolares / de investigación en la biblioteca comunitaria, *Vagalume*. En cuanto a esto, es un proyecto creado en la comunidad con el esfuerzo mutuo entre los miembros de la comunidad y los docentes. El sitio simple contiene un promedio de 1200 obras. Fundada en 2008, la biblioteca tiene como objetivo mediar la lectura entre los miembros de la comunidad. La biblioteca también trabaja en asociación con la escuela con la misión de crear intercambios culturales entre comunidades, valorando el conocimiento local.

Ilustración 38 - Proyecto de mediación comunitaria, Biblioteca Vagalume – Murumuru.



Fuente: propio/ 2019.

Es indiscutible relevancia de la asociación del proyecto con la escuela en la relación entre la escuela y la comunidad. Esta asociación está garantizada por los profesores (un total de 12 que trabajan en la escuela), el pedagogo y el director de la escuela. Vimos que la mayoría de los docentes que trabajan en el espacio escolar, la dirección y coordinación no viven en la comunidad y otros no son miembros de la comunidad. En general, son los mismos profesores que también trabajan en otras comunidades.

1.3 Murumurutuba.

La comunidad de Murumurutuba está ubicada en la margen derecha del río Maicá, en la región de la meseta, a 35 km del centro de la ciudad de Santarém / PA y cuenta con 57 familias que están representadas por la Asociación de *Remanescentes Quilombolas* de Murumurutuba - ARQMUS. Con una superficie de 3.206.800 hectáreas, la comunidad aún se encuentra en proceso de regularización de la tenencia de la tierra. Murumurutuba fue formado por negros, blancos e indígenas de otras comunidades que se formaron durante el período de la esclavitud.

El nombre Murumurutuba (murumuru + tuba) fue adoptado en 1965 por miembros de la comunidad. Es interesante notar que *mumuru* es el nombre de una palma muy abundante en la región y produce frutos (castañas) de los que se extraen del aceite. Este aceite en la comunidad se utiliza en la cocina y con fines herbales. La etimología de la palabra no muestra que el sufijo [*tuba*] es un nombre para un instrumento musical indígena. El instrumento de viento, cuando se toca, simboliza la unión entre los miembros de una tribu terminada. Esto nos lleva al significado de la palabra fuerza *murumurutuba*, unión entre miembros de la comunidad.

La comunidad, como las demás, también tiene una choza comunitaria y una iglesia católica (iglesia de São Sebastião). Ambos espacios están construidos con mampostería y los miembros de la comunidad los utilizan para reuniones, celebraciones y celebraciones. La comunidad tiene como patrón, el nombre de la iglesia, São Sebastião. Las misas de los

domingos las celebran los propios vecinos y cada 15 a 20 días el sacerdote que asiste a la comarca e integra estas misas. Es en el patio de la iglesia donde ensayan los grupos de danza: grupo de danza de sellos y grupo de danza *açaí*.

La comunidad también cuenta con un sistema de energía eléctrica y una cancha de fútbol. Vimos que no todas las casas tienen energía, especialmente las que viven lejos del centro comunitario, el proyecto “*Luz para Todos*”⁷³ del gobierno federal no ha beneficiado a todos los comuneros.

En cuanto al ocio de estos miembros de la comunidad, vimos que no es muy diferente al de otras comunidades. Tienen un gran campo de fútbol donde se celebran torneos los fines de semana. Las competiciones atraen a otros equipos de las comunidades vecinas, donde estas disputas suelen durar todo el día. En el campo, los domingos, las familias se reúnen en rústicos bancos de madera y en pequeños bares. Este es un patrón común entre las tres comunidades. Los torneos de fútbol se rigen por las bebidas: cerveza, *cachaça*, jugos, refrescos (gaseosa) y otras bebidas.

Ilustración 39 - Campo de fútbol Murumurutuba



Fuente: colección propia / 2019.

⁷³ El proyecto Luz para Todos, creado por Lula, tiene como objetivo promover el acceso de las familias residentes en zonas rurales a la electricidad, de forma gratuita, acabando con la exclusión eléctrica en el país, mediante ampliaciones de red, implantación de sistemas aislados y realización de acometidas domiciliarias. El Programa ha priorizado a los beneficiarios del Programa Brasil sem Miséria, escuelas rurales, quilombolas, indígenas, asentamientos, ribereños, pequeños agricultores, familias en reservas extractivas, afectados por proyectos en el sector eléctrico y pozos de agua comunitarios.

El agua que abastece a las casas de la comunidad también es por microsistema. Estas casas en general son de mampostería y otras de madera, otras mixtas (madera y mampostería), otras de barro (casas hechas de barro y cubiertas de paja). En general, estas casas tienen árboles plantados en sus frentes y fondos, lo que alivia las altas temperaturas de la región. Estos árboles son mangos, *jambreiro* y otras especies frutales, como *açaí* y *murumuruzeiro*. Por la tarde, vimos que la comunidad tiene la costumbre de sentarse frente a sus casas. Bajo sus sombras, en la tierra batida y barrida, tienen bancos de madera. La escena es común sobre las sombras de estos árboles, sentados en bancos de madera, al final de la tarde, mujeres y hombres hablando.

Ilustración 40 - *Residentes descansando bajo la sombra de una manguera.*



Fuente: colección propia / 2019.

Ilustración 41 - *Casa de barro y cubierta de paja en la comunidad de Murumutuba.*



Fuente: colección propia / 2019.

Se ve que mientras algunos niños juegan al fútbol en las terrazas (campos de arcilla), algunas mujeres y hombres sentados bajo la sombra de este árbol comparten / discuten intereses

comunes. Al mismo tiempo, a primera hora de la tarde, también es posible ver a algunos jóvenes, niños y adultos venir todos mojados de los arroyos y ríos de la región.

La comunidad no tiene un acceso muy fácil. Las carreteras están en muy mal estado. En invierno, en época de lluvias, estos caminos se vuelven intransitables. Muchos de los residentes usan motocicletas. Y, es muy común que los niños y adolescentes viajen entre comunidades como este tipo de conducción.

No fue muy difícil. Al contrario, notamos fácilmente la rutina de los residentes; todos los días, cuando oscurece, los hombres y mujeres pueden verse llegando de los rozales (trabajos manuales, agricultura) cargados, muchas veces, con herramientas, pescado o cestas de frutas (*açaí*).

Por la mañana, la escena más común es la del pescador cargando su hilera de peces. En este sentido, el pez nos ha demostrado que la supervivencia de los miembros de la comunidad es extremadamente vital. Vimos que la alimentación de la comunidad, como se evidencia en las demás, también se basa en pescado, *açaí* y otras frutas, que se encuentran en la misma región.

El *açaí* y el pescado también son responsables de la economía local. Algunas familias pescan y llevan, por río o por tierra, sus productos al mercado local de la ciudad de Santarém / Pa, como ya hemos señalado.

1.3.1 Festival de Açaí.

Una vez al año, la comunidad, así como su vecino Murumuru, conmemoran el éxito de la cosecha de *açaí* con una celebración que dura un promedio de dos a tres días. A finales de agosto y principios de septiembre, la comunidad de Murumurutuba se moviliza para recibir visitantes, que van en busca de comprar y consumir *açaí*. La fiesta está marcada por turistas, bailes, presentaciones de grupos de *capoeira* y sellos, música regional, torneos de fútbol, bebidas, pescados y carnes asadas y, por supuesto, mucho *açaí*. Las mujeres de la comunidad

elaboran manjares: tortas, dulces, helados, entre otros, que se comercializan en los intensos tres días.

Estas presentaciones se realizan en el galpón comunitario. Por la noche, el espacio se llena de residentes y visitantes que aprecian los bailes y la elección de la Reina del Año.

Ilustración 42 - *Presentación de un baile de “Carimbó” en el galpón comunitario de Murumurutuba.*



Fuente: colección / Asociación de *Remanescentes de Quilombo* de Murumurutuba - ARQMU
Festival Açai-Murumurutuba / 2018.

Ilustración 43 - *Reina de Açai de Murumurutuba.*



Fuente: colección / Asociación de *Remanescentes de Quilombo* de Murumurutuba – ARQMU. Festival Açai-Murumurutuba / 2018.

El evento cuenta con la participación de alumnos y profesores de la escuela desde su organización hasta las presentaciones. Es interesante notar que el festival es el momento en el que se elimina el conflicto entre la escuela y los espacios comunitarios. En este momento, es legítimo decir: Las estructuras científicas de las escuelas ya no son amenazantes, ni tampoco egemónicas; se engendran de tal manera en las acciones, preparativos y ejecución del evento que no nos resuena ningún conflicto entre estructuras simbólicas como hemos visto hasta ahora. La confección de la indumentaria, las coreografías, las recetas, entre otras acciones, se estructuran por la homogeneidad de las composiciones simbólicas que componen el carácter científico surgido de la escuela y por las fuerzas estructurantes que conforman la memoria colectiva en la comunidad. El trabajo integrado de los miembros de la comunidad (padres, alumnos y profesores) en el festival nos revela cómo las fuerzas que gobiernan los espacios pueden ser consonantes.

Así, la fiesta de la comunidad, como hemos visto en las demás, es el momento en que los miembros de la comunidad se integran y manifiestan sus circunstancias culturales. Para más, también es un factor económico. Los miembros de la comunidad venden varios manjares y así recaudan dinero para el desarrollo de la propia comunidad.

1.3.2 Escuela São Sebastião.

Inaugurada en 2013, la escuela que lleva el nombre del santo patrón de la comunidad de São Sebastião atiende a un promedio de 93 (noventa y tres) estudiantes desde el preescolar hasta el noveno grado de la escuela primaria. El ambiente es amplio y agradable, con 04 (cuatro) aulas, laboratorio de computación (vacío), sala de juntas, cafetería, patio de recreación techado, salón de maestros, secretaria, baño, biblioteca y lectura. La biblioteca tiene pocos libros, en su mayoría libros de texto.

La escuela funciona por la mañana, por la tarde y por la noche. Por la mañana, las clases son de 6 ° grado con un promedio de 10 (diez) estudiantes, 7 ° grado con 10 (diez) estudiantes

y 8 ° grado con 12 (doce) estudiantes, 9 ° grado con 15 (quince) estudiantes y un preescolar clase (niño) con 12 (doce) alumnos. Por la tarde, estos alumnos regresan para clases extra (refuerzo), estas clases tienen una presencia diaria que varía entre 11 (once) a 17 (diecisiete) alumnos. Por la noche, trabajan dos clases de PROEJA - Jóvenes y adultos que en conjunto suman 10 (diez) alumnos.

La escuela también cuenta con 03 (tres) sirvientes (vecinos de la comunidad) que trabajan en la limpieza y preparación de las comidas de los estudiantes, con un director, 08 (ocho) maestros (algunos también trabajan en otras comunidades), 02 (dos) secretarías, un pedagogo.

Ilustración 44 - *Vista aérea de la escuela São Sebastião, comunidad Murumurutuba.*



Fuente: colección / Asociación de Restos del Quilombo de Murumurutuba – ARQMUS/2018.

No podíamos dejar de mencionar que la escuela también cuenta con una zona verde (jardín). Es en esta zona y en la cafetería donde presenciamos, durante el receso, las

interacciones de los alumnos. Juegos sencillos, conversaciones, compartir comidas, coquetear, así como las dudas sobre el ejercicio de los profesores, son acciones que marcan la rutina de los alumnos de la escuela São Sebastião durante el receso. Hay pocos de estos estudiantes que hemos visto usando teléfonos celulares, sobre todo porque no hay acceso a Internet en la comunidad. Estos pocos usan el dispositivo para juegos y generalmente están aislados en los descansos. En cuanto al uso de teléfonos celulares o dispositivos electrónicos que dispersan la atención del alumno, es constantemente reprimido por los docentes. En general, de lo que damos fe, la regla es extremadamente obedecida por los estudiantes.

Finalmente, podemos concluir que la visión y misión de la escuela no están reñidas con las anteriores. La escuela busca difundir la cultura y el conocimiento en las prácticas educativas y brindar educación y calidad, garantizando la igualdad de derechos a través del respeto a la diversidad. Mostramos, como en otras escuelas, que esta dinámica se consolida con proyectos puntuales de algunos profesores. Estos proyectos, aunque sea de forma fugaz, traen al espacio escolar las estructuras que provienen de la comunidad.

2.0 LAS EXPERIENCIAS MÍTICAS Y RELIGIOSAS: MÁS ALLÁ DE LOS MUROS ESCOLARES.

No es tarea fácil comprender las dimensiones que envuelven la conciencia mítica y religiosa en comunidades de *remanescentes de quilombolas*. En primero lugar, debemos entender que estas formas simbólicas están vivas y, como resultado de las múltiples imbricaciones (factor necesario para el mantenimiento natural de las formas simbólicas, que es lo que configura su propia subsistencia),⁷⁴ presentan cambios; son retratos que permiten leer a la comunidad en ese tiempo y espacio. En cuanto a los aspectos de mutabilidad, es posible vislumbrar a partir de la comprensión de la conexión entre elementos que constituyen el vínculo entre el pasado y el presente. Al respecto, el intento válido de Funes (1995) en estas comunidades, al describir los “viejos baúles” para reafirmar identidades, nos inspiró a buscar en la memoria de los comuneros elementos que nos permitieran visualizar el desencadenamiento de las formas simbólicas en las estructuras míticas y religiosas de estas comunidades. En este sentido, a la memoria, como parte de ella, se unen los cuentos, las leyendas, "los relatos", el lenguaje, las diversas formas de expresión, el arte de curar y otras manifestaciones culturales significativas, las cuales nos preceden como conjuntos formados por elementos que posibilitaron la lectura, en lo que respecta a la construcción de conocimientos / experiencias de los miembros de la comunidad.

Pues bien, si tomamos conciencia de algo inherente a las realidades de las comunidades y una vez que el papel de la escuela y sus lineamientos dentro de estas comunidades

⁷⁴ [Nuestro Griffio]. En el volumen II, explicamos las relaciones de las formas simbólicas y su propia condición de existencia.

(lineamientos de educación *quilombola*), nos preguntamos: ¿Cómo en la práctica diaria del contexto escolar se engendran estas experiencias míticas y religiosas?

El cuestionamiento exige un esfuerzo *a priori*: evidenciar estas experiencias míticas y religiosas en las comunidades y luego observarlas tal como se reciben en el espacio escolar. Para ello, es lícito afirmar que la dialéctica que envuelve la memoria e identidad, en este caso, se vislumbra en el abordaje de las prácticas rituales. La preservación e incluso la inoculación de nuevos elementos en los ritos religiosos, en estas comunidades, se manifiestan como un verdadero mapa que permite la conexión de los vínculos entre pasado y presente. Es como Cassirer (1973) nos enseña:

Solo la expresión simbólica crea la posibilidad de una mirada retrospectiva y prospectiva, ya que ciertas distinciones no solo se hacen a través de ella, sino que todavía están fijadas como tales dentro de la conciencia. Lo que una vez fue creado, lo que se destacó del conjunto de representaciones, ya no desaparece si el sonido verbal imprime su sello, dándole un sello específico (p.57).⁷⁵

Cassirer, se refiere al principio de analizar el origen del lenguaje. Sin embargo, nos precede el principio analítico de las posibilidades que evidenciaríamos en las comunidades del cual, en términos de mito y religión, se ancla en las bases formativas que configuran sus contextos históricos.

Sin embargo, este examen en el precedido como cauteloso. Es que se presentó como un gran error, la búsqueda desenfrenada de elementos cristalizados. El análisis histórico nos mostró un contexto, así como vemos en las diferentes partes del territorio brasileño, los mitos y religiones de origen africano como base formativa en las comunidades de los *remanescentes de quilombolas*. No es que no sea el caso, en las comunidades de Santarém / PA, pero la

⁷⁵ En su obra *Lenguaje e Mito*, Cassirer nos presenta la visión metodológica que necesitábamos en las comunidades: la mirada retrospectiva y perspectiva de los elementos míticos y religiosos.

evidencia de los hechos nos reveló una hibridación de valores míticos y religiosos que fusionaron o anularon, en el espacio-tiempo, los símbolos de origen africano. No es muy difícil encontrar investigaciones que encuadren a estas comunidades como verdaderas África del siglo XVIII. Representaciones derivadas del contexto histórico del negro esclavizado en Brasil componen la imaginación del investigador hasta el punto de incrustar estas representaciones sin un análisis previo de tiempo y espacios, desconociendo todas las mutabilidades que sufren las imbricaciones de encuentro y desajuste de formas simbólicas. Es una imagen de un socio antropológico miope. La torpeza no consiste en buscar recuerdos que denoten estos símbolos (de matrices africanas), sino en pensar que no sufrieron ninguna hibridación.

Entonces, conscientes de la dicotomía, aún teníamos que describir estas experiencias míticas y religiosas de las comunidades. Una vez consolidado este objetivo, la siguiente tarea fue comprender cómo se recibe este conocimiento (conjunto de estructuras simbólicas) en los espacios escolares. Pues bien, esta segunda tarea exigía una relación más exacerbada y una mirada más aguda dentro de los propios espacios escolares. Sin embargo, respecto a esta relación (experiencias míticas y religiosas en el ámbito escolar), tenemos cuidado de no sacar conclusiones precipitadas, ya que el análisis nos mostró diversos puntos de cierta complejidad para la comprensión.

Ciertamente, antes de continuar con los experimentos, vale la pena mencionar que no podríamos responder a la pregunta anterior por ninguna conclusión o inferencia superficial, sino por la coyuntura que denotamos en todo el ámbito de la investigación (engendrar las formas simbólicas como condición natural de las relaciones entre cosas); por lo tanto, esto nos lleva, principalmente, a otra pregunta: ¿cómo se reciben estos conocimientos (descritos a continuación) en la escuela?

2.1 Las estructuras simbólicas del *Pássaro Taxã*.

No podríamos comenzar nuestro análisis de esta estructura sino, primero, por lo que representa. El pájaro *Taxã* es una manifestación de la expresión cotidiana (religión, ciencia, lenguaje, arte y mito) de los habitantes de Bom Jardim. Desde hace 40 años, este evento cultural se vive en la comunidad. Expresada como una forma de danza y teatro, la expresión cultural está representada por los residentes de la comunidad en forma de celebración. Por mucho que no tuviéramos la oportunidad de presenciar esta presentación, aún sería nuestra misión tratar de entenderla y no encontraríamos una mejor manera de hacerlo excepto por los informes. En conversación con una comunidad, preguntando si hubo alguna manifestación cultural, creencias, danzas, rituales de *Candomblé* o *Umbanda* u otras prácticas, nos responde:

¡No, profesor! tenemos el *Festival quilombola* y el festival de São Pedro. En el festival, los alumnos de la escuela bailan, pero solo en este momento muestran *capoeira*, al son de la música. No tenemos ninguno *candomblé* o *umbanda terreiro*. En las fiestas los muchachos cantan y bailan y realizan el pájaro *Taxã*. (residente de Bom Jardim / 2019).

Ilustración 45- Ritual de Pájaro *Taxã*



Fuente: colección digital de la Federación de Organizaciones Quilombolas de Santarém – FOQS/2017

Las presentaciones de estas estructuras simbólicas se suelen realizar en eventos de la comunidad (festivales, celebraciones, entre otros). La participación es eficaz entre niños y

adultos. La actuación está formada por integrantes que tocan instrumentos que ritualizan la práctica de la danza. La trama está formada por personajes como médico, curandero, payasos, cazador, policía y lo que representa el pájaro *Taxã* que en general es para un niño, como vemos en la figura 43.

Buscamos tratar de entender por qué el ritual tiene a un niño como representación del pájaro místico, así como agudizar nuestra curiosidad en ese momento por saber qué representaba realmente esta figura simbólica para el residentes. El Sr. Antônio dice que,

-Los niños representan la pureza del pájaro y el respeto por la naturaleza.

La respuesta del habitante, sumada a los elementos (símbolos y signos), es concluyente para inferir que el cordón *Cordão do Taxã*⁷⁶ es el resultado de la generación de formas simbólicas afro e indígenas. Así, no cabe duda de que la práctica es una situación que fortalece las identidades de la comunidad y establece un vínculo entre la naturaleza y la comunidad.

Sin embargo, si esto nos precede como una estructura (coyuntura simbólica) impregnada de símbolos y signos, todavía teníamos que intentar comprender las características que rodean la práctica cultural. ¿Los personajes, que forman parte de la demostración, son representaciones que transcriben la forma de vida local? En su aspecto religioso, los cánticos / letanías y oraciones en las presentaciones complementan el catolicismo. Cabe señalar que esta estructura se vive en el espacio escolar, al menos eventualmente.

Sin embargo, las percepciones de algunos profesionales (profesores) son disonantes en relación a la relevancia del rito del pájaro *Taxã* en el ámbito escolar. Preguntamos ¿cuál es la relevancia del ritual *taxã* para la enseñanza en la escuela?

⁷⁶ La hilera de pájaros es una fiesta regada de juegos, música, teatro y danza grabada en todo Brasil, especialmente en el mes de julio [festa junina] donde la gente se disfraza de pájaros. En el caso específico de la comunidad Bom Jardim, premiada por FUNART por mantener viva la manifestación cultural, existe el culto a un ave llamada *Taxã* (ave anseriforme de la familia Anhimidae) *khaunos torquatus* = Ave con cuello de piel.

Maestra 01 - No veo ninguna relevancia en los rituales para enseñar algo a estos chicos en la escuela. Es hermoso, todos los años participan algunos de ellos, pero para mí en el día a día no le veo ninguna importancia.

Maestra 02 - Una vez al año participamos en las fiestas, pero nunca usé estos elementos en mi disciplina (historia). En general seguimos los libros didácticos.

El diálogo con los profesores permitió comprender que la figura del ave *taxã* no está asociada a los contenidos que se enseñan a los alumnos en la escuela. Pero ¿por qué los elementos del pájaro no son un requisito previo para la enseñanza en el espacio escolar? A partir de este momento, no hace falta mucho esfuerzo para comprender que las fuerzas coercitivas del espacio escolar eclipsan e ignoran los símbolos y signos de los pájaros como posible herramienta didáctica.

2.2 La Sapa (rana) de Bom Jardim y el proceso de licuefacción de valores simbólicos.

Iniciemos esta sección con la narrativa del señor Dileumo, la cual nos revela la coyuntura simbólica que gobierna la conciencia de los comuneros de Bom Jardim y otras comunidades de su entorno, la *Sapa* (una rana grande que vive y protege el lago de la comunidad). En una conversación informal el residente nos dice:

Un día que había prendido fuego al campo, mi primo y yo vimos el sapo. Mi prima no se resistió a prenderle fuego.

Inmediatamente le advertí que no hiciera eso, pero fue inútil.

Con una antorcha de fuego hecha de una *ramal* (parte de floresta), le prendió fuego. ¡Pobre *Sapa*, muchacho! Saltó y dio vueltas; cuando salió de las llamas del fuego salió todo quemado. Todavía le pregunté, ¿por qué le hiciste eso al sapo?

-A ella le corresponde pagar el daño que ya ha hecho aquí.

No tuve que esperar mucho, ya sabía que no iba a funcionar.

Tan pronto como oscureció (la noche alrededor de las 6 pm) este hombre comenzó a retorcerse en la hamaca (lugar para dormir), ahí mismo en ese balcón.

El hombre no dijo nada [hablar sin sentido o sin sentido, delirio], cuando me acerqué a él vi que estaba “temblando como un palo verde” [expresión para una persona febril].

No sabía qué hacer, fue cuando mi padre vino del campo y vio esa escena y preguntó:

- ¿Qué ha pasado?

Yo, que era apenas un niño, en aquella época tenía mucho miedo de mis mayores, por lo que no le dijimos que habíamos prendido fuego a Sapa.

Esa noche mi primo se puso muy mal, el hombre se movía de un lado a otro, no dejó que nadie durmiera en toda la noche.

Mi padre por la mañana dijo:

-Le llevaremos a ver a Doña Maria Alves en la ciudad.

En ese momento, era difícil ser médico en la región y Doña María fue quien ayudó a todos aquí en la región.

Ella era una sanadora ampliamente conocida en toda la región, ¡no hubo mal momento para ella! Realmente funcionó.

En el camino, decidimos decirle a mi padre que habíamos prendido fuego a Sapa. Apresuradamente llegamos a la ciudad [Santarém], mi padre, mi primo Mario Sérgio y yo fuimos a encontrarme con mi tía.

- ¡Germana, no sabes lo que pasó! Mario Sergio prendió fuego a Sapa y ¡ahora está así! ¡Veamos si Doña Alves nos ayuda!

Mi tía estuvo de acuerdo en ese momento, ¡sabes! Pero sólo lo llevaría al día siguiente a casa de doña Alves.

Mario durmió ahí mismo en la hamaca de la casa de su tía, pero el hombre estuvo en agonía otra vez toda la noche, dijo que el sapo estaba debajo de la hamaca. Esta agonía fue tan grande que, llegó al punto de romper la red, nunca había visto algo igual, ¿sabes?

Al día siguiente lo llevamos a doña Alves [curandera] quien pronto lo regañaba [para llamar la atención] con él:

- Te metiste con cosas que no debías. ¡Chico!

Ella comenzó a rezar en él y volvió a advertir:

- Si la hubieras matado, no cavarías, simplemente te lastimó como lo hiciste con ella, y eso advierte a tu amiga que no regreses a Bom Jardim por unos días.

Ilustración 46 - Cuvão, un lugar encantado y la casa de Sapa.



Fuente: Rogério Almeida/Foto: Girlian Sousa/2019

La narrativa del residente no es la única en la comunidad, solo retrata su experiencia personal con *Sapa* [rana grande] (forma mítica) de *Cuvão*⁷⁷, así como otras narrativas de varios residentes describen otros encuentros, con *Sapa* [rana], llenos de aventuras y por qué no decir tragedias. El residente que percibo ya está acostumbrado a compartir esta experiencia con los visitantes de la comunidad. Estas narrativas siempre nos muestran que la estructura, la *Sapa*, está configurada en la conciencia colectiva de los miembros de la comunidad por un vínculo que conecta el respeto por la naturaleza con la forma de vida local. El castigo corporal (enfermedad), la mala suerte e incluso la muerte son elementos (penas) que rodean esta mítica estructura que se atribuye a quienes la desafían. Pero no es solamente ella, se ve que la composición mítica se vuelve híbrida con la naturaleza y las penas se aplican también a quienes destruyen su hogar. Así, la *Sapa* se posiciona en la comunidad como una entidad protectora de la comunidad de *Bom Jardim* debido a las características de ejercer y establecer: fuerza sobre el hombre y la naturaleza, reglas que regulan la vida de los miembros de la comunidad, protección y venganza. Por mucho que estos fueran detalles que llenaran nuestra curiosidad, aún teníamos que entender: ¿Cómo esta entidad protectora, al mismo tiempo que se toma como

⁷⁷ Cuvão es un lugar sagrado en la comunidad de Bom Jardim. El Lugar tiene una fuente de aguas cristalinas. Los vecinos de la comunidad tienen un cariño respetuoso por el lugar, debido a que aquí es donde vive Sapa.

conciencia colectiva vivida y reguladora de las acciones de los mayores residentes en la comunidad (como vemos en la narrativa) en el espacio escolar adquiere un aspecto folclórico?

Por mucho que los alumnos de la escuela São Pedro conozcan la entidad mítica, hecho innegable, sin embargo, a través de un análisis más agudo se vio que sus concepciones decaen en el aspecto folclórico.⁷⁸ Es interesante notar que esta percepción pertenece a los estudiantes adolescentes que, cuando se les pregunta sobre la narrativa, en su mayoría desconectan los atributos míticos de *Sapa* como una estructura significativa para la comunidad. Llegados a este punto, el hecho no nos causaría ninguna extrañeza. Entonces, solo teníamos que entender por qué.

No fue una tarea muy difícil comprender que esta concepción de los estudiantes no es el resultado inherente de un proceso antinómico. Los valores que aún son sólidos en la comunidad adquieren un nuevo tono dentro del espacio escolar. Esta folclorización es una tragedia más que, en este caso, desfigura la composición simbólica de la *Sapa*; naturalmente, es provocado por el principio mismo de las estructuras / naturaleza científica de la escuela, como hemos descrito exhaustivamente hasta ahora.

Para entender hasta qué punto este proceso, un aporte directo del espacio escolar, puede ser perjudicial para la conciencia colectiva en la comunidad, retomemos el análisis de la narrativa.

El personaje narra su propia experiencia, se vincula a toda la trama con otros personajes: la familia y el curandero. Esta última, como ya hemos señalado, juega un papel muy importante en las comunidades.⁷⁹ La relación de la *Sapa* con la comunidad de *Bom Jardim* se expresa como una esencia moral que regula las acciones diarias de los residentes. Este devenir está

⁷⁸ En la escuela São Pedro, a través de conversaciones informales, nos dimos cuenta de que la mayoría de los estudiantes se referían a *Sapa* como una leyenda.

⁷⁹ En el tomo II vimos cuán relevante es el papel de los curanderos en estas comunidades en el aspecto de la salud colectiva en el uso de sus conocimientos.

compuesto por reglas que nos permiten ver una estructura coercitiva. Una vez que estos valores son perturbados, el principio genealógico de la ruptura resultante de los conflictos entre fuerzas (espíritus), este techo moral regulador en el espacio comunitario viene a ser cuestionado. Las reglas ya no se vividas, los castigos por infringir las normas comienzan a tener otras explicaciones basadas en una “ciencia”, cuyo papel es desmitificar, remover y, por qué no, sucumbir los valores que componen la estructura, en este caso concreto la composición mítica a *Sapa*. Esta disrupción que vemos en el entorno escolar es diferente al proceso de sincretización. No cambia en el sentido de un lenguaje que guía la estructura mítica, por el contrario permanece intacta (una forma silenciosa de romper con la estructura simbólica) y tampoco un cambio de símbolos como consecuencia, sino una desconexión del significado / valores que esta estructura representa en la comunidad que, en cierto modo, por silenciosa que parezca, es un cambio brusco y dañino para la conciencia colectiva. Así, una vez que denotamos lo dañina que puede ser para la comunidad la desestructuración / folclorización de esta estructura simbólica (*Sapa*); todavía nos quedaría comprender ¿cómo podría proceder la escuela, frente a la fuerza conflictiva y abrumadora de un hacer ciencia que gobierna su espacio, para acoger esta estructura mítica sin tomarla como elemento de juicio o análisis?

2.2 Un café, una conversación y una historia.

Volvamos a la comunidad de Bom Jardim en busca de más narrativas. Estas narrativas son fragmentos, memorias heredadas. Estas memorias, para Vansina (2010), “no son solo un medio de comunicación diaria, sino también un medio para preservar la sabiduría de los antepasados” (p.139, nuestra traducción). Es en estos recuerdos que se transmiten de padres a hijos donde encontramos situaciones exteriorizadas a través de narrativas cargadas de símbolos.

Para ello, decidimos visitar una de las casas. Confieso que, en ese día, como era una de nuestras primeras interacciones, no fue un abordaje muy fácil y mi presencia en la comunidad aún encendió los diferentes discursos entre los miembros de la comunidad.

Vi a una señora sentada frente a su casa. Una construcción sencilla. Los ladrillos que componían los muros se extendían hasta un metro de altura y el resto estaba terminado con madera, aparentemente, extraída de la propia región. Vi la puerta principal y las ventanas abiertas. Un sinónimo de la tranquilidad que se encuentra en los interiores. Esa dama descansaba bajo la sombra de una gran manguera. No pude dejar de notar, aún con el “sol abrasador”, unos niños jugando a la pelota en el patio bajo la vigilia de la mirada cansada de esa señora.

Caminé hacia ella sin dudar. Pronto, me presenté, hablé sobre mis propósitos en la comunidad. Pregunté si podíamos hablar sobre el patrimonio cultural de la comunidad. Con un semblante bajo y de voz suave, respondió:

-Sí, pero no quiero que mi nombre esté involucrado en nada.

Por respeto al testamento de esta dama, no describimos su nombre. Así que pasamos a llamarla bajo un seudónimo: María. Me di cuenta que este pedido se debía a los inherentes conflictos por la tierra entre los miembros de la comunidad, los agricultores y la gran industria en la región.

Sin embargo, no tardé en ganarme la confianza de doña María y recibir una invitación para tomar un café. Allí mismo, frente a la casa debajo de una manguera y sentado en un banco de madera, me di cuenta de que esa era la manera de iniciar una conversación, de escuchar una historia. Al respecto, Silva T. (2000) señala que compartir una bebida o comida establece una identidad entre nosotros. El antropólogo utiliza el ejemplo de la comida y la bebida para ilustrar este proceso. Según Andrade (2018), el consumo de alimentos puede indicar cuán ricas o cosmopolitas son las personas, así como su posición religiosa y étnica.

Enseguid le pregunté a doña María qué religión seguía:

-mis abuelos, toda mi familia siempre ha ido a la iglesia católica. En el pasado, tenía más respeto por los santos, por las cosas de Dios. Desde pequeña asisto a la iglesia. Hoy estos jóvenes no quieren saber nada más. Crié a 5 hijos. Hoy solo quedan dos aquí con nosotros, los otros dos se fueron a la ciudad.

La respuesta de Doña María retrata un patrón común de comportamiento de los jóvenes en las comunidades rurales, donde los padres agricultores dejaban las responsabilidades de la casa a sus hijos mayores mientras ejercían sus actividades en el campo. Andrade, menciona que esta *“possibilidade e, ao mesmo tempo, reponsabilidade, amadurecia as crianças para o trabalho de forma que, mais tarde, no advento do êxito rural, muitos não estranhavam os serviços domésticos a que se propunha”* (p.36) [posibilidad y, a la vez, responsabilidad, maduró a los niños para el trabajo de modo que, posteriormente, en el advenimiento del éxito rural, muchos no se sorprendieron por los servicios domésticos que proponían]. Esta misma posición también se ve en el enfoque de Silva.⁸⁰ El discurso de la comunidad ejemplifica uno de los puntos más insólitos entre las comunidades: la búsqueda de oportunidades de los más jóvenes en grandes centros hace que abandonen sus comunidades no solo por sus aspectos territoriales, sino por sus propias costumbres.

Antes de que el buen olor de ese café, servido en una taza blanca esmaltada, desapareciera, le pregunté cuál era el santo que tenía como devoción.

- ¡Profesor! Tenemos mucha fe en São Pedro. Pero el que realmente me protege es São Jorge. Desde pequeña nunca dejó que ningún mal me derribara.

Según Ries (2020), las religiones tienen tres caminos: *“o da poesia, o da arte e o do mito”* (p.21) [el de la poesía, el del arte y el del mito]. En consonancia, y contrariamente a las

⁸⁰ Silva, Francisca das Chagas da (2020). Educação escolar na comunidade quilombola Contente. 1º ed. –Curitiba: Appris. p.65.

tesis de Max Muller, el mito para Cassirer (1971) se manifiesta como una fuerza representativa simbólica, producto de la concepción de la inteligencia humana. Los afectos de doña María están vinculados al conjunto de representatividad que configura el Santo Guerrero (San Jorge) como protector. Los símbolos y signos que componen la imagen del soldado de la Capadocio⁸¹ se reflejan como virtud y protección. Para doña María, estas dos manifestaciones son únicas para su fe y se materializan en sus acciones diarias. El resultado positivo de la fe de Doña María se refleja en las bendiciones adquiridas a lo largo de su vida. Así, denotamos un sentido profundo, un estado de conciencia formado por diferentes vínculos culturales.

En este caso, destacamos la concepción del papel e influencia de las culturas en las instituciones y tradiciones religiosas. Aun sin conocer el origen de la santa de su devoción, doña María tomó para sí toda la coyuntura simbólica que representa al Sacro Imperio Romano. La idea de adorar a una deidad que no es de orientación religiosa africana, no nos causó ninguna extrañeza. Como se vio anteriormente, la presencia de la Iglesia Católica en el municipio de Santarém, además de expresiva, también fue coercitiva en relación a las manifestaciones religiosas de las comunidades negras e indígenas. Por tanto, los afectos de doña María son el resultado de la actuación de fuerzas culturales, imbricaciones de míticos signos religiosos y símbolos.

2.4 Otra visita, otro café: de camino a la casa de la hija de *Preto Velho*.

Es indescriptible. Hay personas que no pueden encontrar suficientes palabras para describir la sensación de tanta sensibilidad receptiva. La Sra. Hilda y su esposo el Sr. Antônio, residentes de la comunidad de Murumuru, son ejemplos vivos de tal inspiración.

⁸¹ Si en la fe católica es San Jorge, el Santo se sincretiza para *Umbanda* como Santo Guerrero y en *Candomblé* como *Ogum*. La imagen de un guerrero virtuoso (soldado) es una peculiaridad del Santo en el catolicismo, *Umbanda* o *Candomblé*.

En uno de nuestros viajes a las comunidades, todavía en 2019, cuando preguntamos a algunos miembros de la comunidad, en Bom Jardim, si había curanderos allí. Mencionan que no había, pero en la próxima comunidad, Murumuru tenía una dama, la Sra. Hilda.

Al día siguiente, volvimos a la carretera, mi esposa, mi hijo y yo. Había llovido mucho por la mañana, el *invierno amazónico*⁸² suele ser muy riguroso y generoso en volumen de lluvia. No es una ruta muy fácil. Llena de curvas y pendientes, la fuerte lluvia forma charcos de agua inmensos y profundos que cubren los vehículos. Los huecos formados con el tiempo son un signo de abandono del camino.

Ilustración 47 - Camino a Murumuru en el invierno amazónico.



Fuente: colección propia / 2019.

Faltaba poco para llegar a la comunidad, cuando vimos una imagen que nos llamó la atención. La escuela Santa Helena está ubicada entre las comunidades de Bom Jardim y Murumuru. Cuando más tarde buscamos información en SEMED - Secretaría de Educación

⁸² El invierno amazónico en la región de Pará comprende entre los meses de diciembre y principios de junio. Lectura sugerente: Mendonça, Rafael Rodrigues (2016). Precipitaciones en el sur de la Amazonía: variabilidad y conexiones extrarregionales Revista: Revistas N° 29. Disponible:

<https://journals.openedition.org/confins/11580#quotacion> acceso el 21 mayo de 2020.

Municipal de Santarém, nos enteramos de que la escuela asiste de 1 ° a 5 ° año (serie inicial, alfabetización) y solo trabaja por la mañana. Como se ve en la imagen, una construcción sencilla. No había nadie en el lugar y son visibles los signos de abandono. Sin embargo, hemos suspendido cualquier juicio con respecto a esta materialidad. En cuanto a nuestra objetividad, el nombre de la escuela nos llama la atención.

Ilustración 48 - Escuela Santa Helena.



Fuente: colección propia / 2019.

La Santa Romana, madre del emperador romano Constantino el Grande, ganó el título de honor más alto, "Augusta" por su devoción cristiana. Considerada una de las más grandes mártires de la Iglesia católica, se convirtió en un símbolo de benevolencia hacia los pobres. Es impropio e innecesario cualquier juicio sobre la perspectiva que componen los diferentes mundos: la Santa y las raíces culturales negras de los *remanescentes de quilombolas*. Entendemos que el nombre de la Santa asignado a la escuela nos revela el cariño de los miembros de la comunidad como resultado de un proceso antinómico. Las formas tienden a encontrarse y chocar, una expectativa natural e inherente de la condición de construcción del conocimiento, como ya hemos explicado.

No nos detengamos en el contexto formativo de la escuela, su fundamento o lo que se juzga. Sería desastroso si sucumbiéramos a una serie de elementos que, por su propia

materialidad y función, se descomponen en múltiples interpretaciones hasta el punto de que nos nubla la visión y perdamos de vista lo que realmente representa la situación analizada. Entonces, con esta lógica, dejemos de lado los elementos que componen este laberinto anacrónico. Es más sugerente pensar como elemento representativo, presente, de la estructura simbólica en estas comunidades y sus implicaciones. Somos conscientes de que todos los elementos (objetos) que componen la idea actual del nombre Santa Helena y la escuela tienen espacialidades y temporalidades distintas. Son órdenes, elementos (objetos) conectados que podemos observar un punto de cohesión en el tejido histórico. Entonces, miramos la relación de coyunturas (formas estructuradas) y no objetos aleatorios. Por ejemplo: la relación entre negros (esclavizados) en el municipio de Santarém (coyuntura formada por objetos, elementos que fueron escudriñados; para así representar una forma simbólica) y la fuerte presencia de la iglesia católica (otra coyuntura configurada como un objeto que pertenecen individualmente a otra composición).

Por lo tanto, es insignificante, sin sentido en este momento, criticar el punto de vista científico del hacer sociológico al que se refieren a métodos que durante mucho tiempo se preocupó por establecer la sociología como una ciencia. Reiteramos que no se trata de eso, sino del consuelo que encontramos en la visión de Geertz (1997) cuando visualizamos y decidimos analizar la escuela, "conclusiones sobre expresión, poder, identidad o justicia, nos sentimos, a cada paso, lejos de los estilos de demostración estándar. Usamos desvíos, los encontramos en calles paralelas" (p.87). La afirmación nos lleva a mirar la escuela de Santa Helena desde una perspectiva simbólica. Es lo que las interpretaciones de Geertz transforman en conocimiento científico, aquello que él considera

las implicaciones más generales de estas interpretaciones; y un ciclo recurrente de términos --símbolos, significado, diseño, forma, texto, cultura [...] - cuyo objetivo es sugerir que existe un sistema de persistencia, que todas estas preguntas, con objetivos

tan diversos, están inspiradas en una visión establecida de cómo debemos proceder para construir una descripción de la estructura imaginativa de una sociedad. (p.54, nuestra traducción,).

La escuela de Santa Helena se constituye en una red de significados, a juzgar por nuestra propia necesidad y capacidad de simbolizar. La dádiva que nos caracteriza como un animal simbólico nos permite interpretar, leer, inferencias sobre la imagen estática de la escuela. Por tanto, la mirada simbólica⁸³ que se brinda descansa en las relaciones entre las formas, lo que nos permite entender que la relación entre el nombre de la escuela y la comunidad es el resultado de afectos construidos, ya sea por la violencia o la aceptación.⁸⁴

En este momento, creo que nuestra intencionalidad no pasaría desapercibida: mostrar la fuerte influencia de la Iglesia Católica en la formación de situaciones históricas y culturales, en lo que respecta al sentimiento religioso de comunidad. Sin embargo, sería muy común y mezquino dispersar nuestros esfuerzos solo en esta objetividad. No necesitamos reiterar que estas comunidades tienen una rica pluralidad que ya ha inspirado diferentes enfoques para conformarnos solo a esta visión única.

Sabemos que el sentimiento religioso es inherente a la naturaleza humana y se expresó de manera concreta y diferente en las formas propias que se vinculan a las condiciones culturales en las restantes comunidades *quilombolas* (locus de la investigación).⁸⁵ En cuanto a

⁸³ [**Nuestro griffo**]. construimos nuestra existencia mediante las conjunciones que nos permite el lenguaje. Para nosotros, las formas simbólicas se presentan como un verdadero mapa que permite comprender las fuerzas vivas y activas en las comunidades *de remanescientes de quilombolas*. Esto es lo que llamamos “una mirada simbólica” como enseñaron Cassirer, Ernst (2001). *Filosofía de las formas simbólicas I - lenguaje*. Traducido por Marion Fleischer. 1. ed. São Paulo (SP): Martins Fontes. Título original: *Philosophie der symbolischen formen - die sprache*

⁸⁴ [**nuestro griffo**]. nos referimos a la forma en que se interconectan las coyunturas simbólicas. Las colisiones entre formas no son factibles. En los momentos que chocan, forman erupciones antinómicas. Los lados opuestos tienden a resistir y en otras ocasiones debido a su propio mantenimiento de la existencia, estas formas seducen.

⁸⁵ [**nuestro griffo**]. Resultado inherente a las comunidades Bom Jardim, Murumuru y Murumurutuba, luego de varias miradas. Lectura sugerente para complementar el tema: Bernardi, Clacir José (2016). *A religiosidade como elemento do desenvolvimento humano*. Interações. (Campo Grande) vol.17 n° 4 Campo Grande Oct./Dec..

estos vínculos que constituyen el contexto histórico y sus actores, como se explicó anteriormente, se hace evidente que la Iglesia Católica ha sentado sus bases para que el tiempo no se gaste fácilmente.

Reanudando la caminata.

Dejemos por un momento el análisis de los elementos del viaje y volvamos a la búsqueda de la señora Hilda. Incluso con el volumen de lluvia en la región, el calor era indescriptible. Llegamos a la comunidad de *Murumuru* alrededor de las 2:00 pm. Vimos a unos niños jugando a la pelota en un campo de tierra. Les pregunté e inmediatamente señalé la dirección. La comunidad de *Murumuru* es pequeña, como lo había demostrado anteriormente la condición estructural y geográfica. Por eso nos abstenemos de ceñirnos a estas estructuras de nuevo.

Fuimos en la dirección indicada por los niños. Nos llamó la atención en la casa de Doña Hilda, hecha de madera, algunas plantas medicinales cultivadas en el frente. Al poco tiempo, luego de presentarme, esa señora de sonrisa cautivante me hizo una invitación para entrar. Doña Hilda es una dama negra que había llegado a sus 70 años de edad. Nacida en la comunidad, formó una familia con el Sr. Antônio. De sus 4 hijos, solo 1 todavía reside en la comunidad. Doña Hilda no completó sus estudios, su trabajo en el campo y las adversidades de la vida no le facilitaron seguir en la escuela. La oferta de colegios, estudios en su juventud fue en la ciudad, “o trabajaba o estudiaba. El estudio era para unos pocos en ese momento, hoy hay en la comunidad, pero ya no tengo la cabeza para estudiar”, dice la comunidad.

No pude dejar de notar, allí mismo sentado en un rústico banco de madera, en la habitación de doña Hilda, antes de rendirme a su invitación para tomar una taza de café en su cocina, una foto de un viejo negro con un pipa en la boca. En la imagen, el hombre negro tenía el pelo blanco y llevaba un cordón hecho de semillas. Su mirada fija hacia la puerta de entrada parecía estar pendiente de quien se atreviera a entrar. Frente a la pintura, que tenía unos 50 cm

de alto y 40 cm de ancho, había dos velas encendidas. Más tarde descubriría que el negro de la imagen era el Negro Viejo. Una figura presente en las manifestaciones de *Umbanda*, como ya se explicó. Estas entidades, los *viejos negros*, estas escritas así en plural por el hecho de que se encuentran varios registros de manifestaciones con diferentes nombres. Todos hacen referencia a la misma figura de un anciano *Preto Velho*, esclavizado que desencarnó.

Ilustración 49 – *Preto Velho: Casa del Padre Joaquim / Doña Hilda*



Fuente: colección propia / 2019.

En Brasil, estas entidades están presentes en informes que anteceden al principio del siglo XX (período en el que supuestamente se construyeron los primeros *terreiros de Umbanda*).⁸⁶ La sabiduría de los *viejos negros* se caracteriza principalmente por la curación de personas mediante el uso de plantas medicinales. Le pregunté a Hilda si existía esta entidad femenina, ¿una anciana negra? Con una risa, ella respondió:

[..] Ahora hay muchas: *Maria Nagô, Maria Gongá, Nanamoroco, Negra Velha de Nazaré, Mama Oxum da Cachoeira*. Los nagots que conozco son: Pai João (de la

⁸⁶ Lectura sugerente: obra de Rezende, L. L. (2017). *Pretos Velhos: O sagrado e o mágico na encruzilhada das religiões*. *Revista discente do programa pós graduação em história –UFJF*. ISSN 2359- 4489. Vol. 3 | nº 6 . El estudio permitió analizar las formas en que la experiencia de consultar y convivir regularmente con los viejos negros influye en la construcción de las perspectivas, valores y expectativas de estos consultores, a través de la reelaboración de la memoria de la esclavitud negra en Brasil. .

imagen), Pai Joaquim, Angelim, Pai Guiné y Nego Velho siete Salomão. Pero hay más que no recordamos ahora.

Ya en la cocina, sentados, con una sensación de libertad como si ya hubiera estado allí varias veces, fuimos tratados como si nos conocieran desde hace mucho tiempo. No quise hacer ningún análisis de por qué la sensación de paz que rondaba en esa cocina. Mi esposa, que había ido conmigo ese día, también describe el mismo sentimiento.

En medio de conversaciones informales sobre la comunidad, la señora Hilda estaba a punto de terminar de preparar el café, el olor indescriptible lo denunciaba, cuando comenzó a cantar:

*Eu vi mamãe oxum na cachoeira
Sentada na beira do rio
Colhendo lírio lirulê
Colhendo lírio lirulá
Colhendo lírio pra enfeitar o seu gongá

Colhendo lírio lirulê
Colhendo lírio lirulá
Colhendo lírio pra enfeitar o seu gongá...*

El *Ponto*⁸⁷ es bien conocido en *Umbanda*. Composición de José De Ribamar Coelho Santos y hace referencia a *Mamãe Oxum*, divinidad mítica dueña (reina) de ríos y cascadas. Es común que los adeptos de este *orixá*, antes de bañarse en el agua, pidieran permiso a *Mamãe Oxum*. No podíamos dejar de denotar la diferencia entre *Mamãe Oxum e Iemanjá*⁸⁸ y las clasificaciones de estas deidades, así como la diferencia entre “entidad y divinidad”. En otras entidades, también denotamos los segmentos: la relación entre el hombre, con la naturaleza y el hombre con la naturaleza.

⁸⁷ [*Nuestro griffo*]. El punto (canción) no es una herencia familiar de Doña Hilda o de la comunidad, sino que se refiere a la memoria colectiva de la deidad Mamãe Oxum también referida por Doña Hilda. El punto es escrito por José Ribamar Coelho Santos, más conocido como Zeca Baleiro, es un cantante, compositor, cronista y músico brasileño del MPB.

⁸⁸ En Umbanda o Candomblé, ella es la reina de los mares. La madre de todos los orixás. En Brasil, en la víspera de Año Nuevo, el 1 de enero, siempre hay ofrendas a Iemanjá, en las playas.

Cabe mencionar que en ambas comunidades: Bom jardim, Murumuru y Murumutuba en sus alrededores existe una composición natural muy rica de ríos y cascadas. Sin embargo, no tuvimos la oportunidad de presenciar ningún ritual en referencia a la deidad *Mamãe Oxum* de la cascada. Pero eso no significa que no lo haya. Al respecto, Doña Hilda explica:

- cuando vayas a bañarte en el río, debemos pedir permiso a su dueña [madre oxum].

Estos jóvenes no hacen más eso hoy.

Aun pensando en la respuesta, tampoco pude dejar de notar que mi hijo estaba jugando en el patio trasero de esa casa con cierto aire de libertad. Tampoco pasaría desapercibida la respuesta de doña Hilda. Las declaraciones de la comunidad nos revelan una licuefacción de valores simbólicos en la comunidad. Entonces, en este sentido, sería nuestra misión entender su generis, así como el mecanismo de esta disrupción.

Seu Antônio, esposo de doña Hilda, estaba en el campo. La benzedeira nos ofrece un festín: un café recién hecho con *tapioca*, mandioca y patatas dulces horneadas. Nuestros ojos se llenaron en ese momento, no supe calcular tal gratitud. Reanudé nuestra conversación, allí mismo en la mesa. Le pregunté, ¿qué representaba el viejo negro para ella?

- ¡Todo! Él es quien me protege y no deja que me falte nada.

En ese momento me di cuenta de que el cariño de doña Hilda por la entidad estaba más allá de la protección, rasgo común que encontramos en las comunidades, también había un sentimiento de agradecimiento por los logros. Hilda es conocida en las comunidades por su poder curativo. Enfermedades comunes en la comunidad, como ella misma, mencionan:

- *espinhela caída, dolor de cabeza, mau olhado (quebranto), ventre virado, lentitud en el cuerpo, heridas, vendajes.[...].⁸⁹*

⁸⁹ *Espinhela caída*: También conocida como lumbago es la denominación popular de una enfermedad caracterizada por dolores severos en el pecho, espalda y piernas, así como un cansancio anormal que afecta al individuo, cuando se le somete a un esfuerzo físico.

Las curas están vinculadas a recetas de hierbas medicinales cosechadas allí mismo en el patio trasero. En cuanto a los aspectos científicos de este poder curativo, ya lo hemos descrito en el Tomo anterior (II). Al respecto, vimos una distinción entre aspectos de la curación que involucra la magia en el proceso de curación, esta distinción entre comuneros se consolida entre quienes bendicen y quienes solo saben administrar recetas (conocimiento del uso de plantas medicinales). Así, según Lalande (1999), quien apareció con el poder de producir, fuera de los ritos oficiales de las propias religiones nacionales, fenómenos que salían de lo ordinario de la naturaleza, como encantamientos, hechicerías, invocaciones, divinizaciones, se denomina mago. Para Ries (2020) "en esta visión, la magia no se ubica dentro de la religión, sino que produce efectos que no pertenecen al curso normal" (p. 335, nuestra traducción).

No contradecemos ambas posiciones, sin embargo, no trataremos el caso como magia, o poder milagroso, sino como una fuerza que emana de una determinada conciencia dotada de sabiduría. La fe de la comunidad también está vinculada a los santos y a la Iglesia católica, como ella nos revela. El cariño religioso de la *benzedeira* [curador], en este caso, se manifiesta en la mejora en relación con el otro. Los miembros de la comunidad, que lo procuran en busca de este poder, también producen un significado simbólico en la aceptación.

Cuando nos alistamos en el contexto histórico sobre el tema, vimos estas matrices (fragmentos) que resisten, la práctica de los curanderos/curanderas sufrió fuertes transformaciones. Según Berkenbrock (2016), las religiones africanas en Brasil se han

Mal olhado: São Cipriano. (2009). En el libro: o Bruxo. 19. ed. Rio de Janeiro: Pallas. Nos explica que, Hay personas que tienen un gran poder o fuerza magnética. Por lo general esa fuerza reside en los ojos y de ahí la teoría del mal de ojo. Que no tengo, por casualidad, encontré a cierta persona que, cuando se le presentó, ¿pronto nos impresiona mucho por la fuerza de su mirada y nos hace sentir sensaciones extrañas? A menudo, en una reunión, los ojos humanos se dejan llevar, irresistiblemente atraídos por otra mirada humana. Sin explicación, se siente atrapado y no puede deshacerse de él. Es la fuerza de mirar. Pues ahí está la mirada que además de fijar y penetrar, se puede secar, paralizar e incluso matar (p.117).

Ventre virado: Cuando crías a un niño en un nivel por encima de su cabeza (la persona que lo sostiene) se asusta y se le cae el aire.

convertido en religiones afrobrasileñas. Para las generaciones traídas de África, las brechas religiosas eran sentidas como dolorosas, ya que todavía habían conocido y participado en la práctica de la religión como un todo en África. Entendemos que la generación nacida en Brasil ya no había experimentado estas totalidades africanas. Ha comenzado el proceso de adaptación. Los mitos y ritos se interpretaron de manera diferente, muchos se presentaron de otras formas. Las prácticas curativas de los curanderos, específicamente de Doña Hilda, muestran vestigios de las tradiciones africana, afrobrasileña (Umbanda) y chamanista (técnica ritual de curación indígena con el uso de plantas medicinales y rituales). Es lo que Carneiro, (1958) llama sincretismo. El autor lo atribuye a cuatro momentos: la aproximación de religiones africanas que tendrían rasgos en común, a menudo fusionándose. Lo que revela a las diferentes tradiciones religiosas que llegaron a Brasil. El segundo se refiere al sincretismo de las tradiciones africanas con el cristianismo católico. Una de las violencias simbólicas más abruptas la constituyó, como ya dijimos antes: "Cómo los santos católicos se vincularon a los Orixás". Es como observa Koch-Weser (1976), que los calendarios de las fiestas de los santos católicos, en el Brasil, están ajustados como los respectivos *Orixás* son identificados. Reis (1996), señala que en el calendario del siglo XVII y en las casas candomblé del siglo XIX se percibe una íntima convivencia de elementos africanos y cristianos. Sin embargo, la intolerancia siempre fue grande, y los negros, para adorar a sus *Orixás*, terminaron relacionándolos con los santos de la Iglesia Católica.

El tercero está vinculado al mestizaje entre indios y negros. Este contacto se produjo por sincretismo religioso, tanto en religiones afrobrasileñas como en religiones indígenas. Es como afirma Berkenbrock (2016), "*as tradições religiosas no Norte do Brasil são hoje um exemplo típico da influência africana sobre as religiões indígenas*" (p.115) [las tradiciones religiosas en el norte de Brasil son hoy un ejemplo típico de la influencia africana en las religiones indígenas]. No diríamos que esta relación sería una calle de un solo sentido, pero el

resultado es contundente de que uno no cancela el otro simplemente choca y se fusiona, dejando los aspectos formativos de ambas composiciones.

Vale la pena señalar que, el último sincretismo señalado por Carneiro, está vinculado a las religiones afrobrasileñas y al espiritismo. Prácticamente, todas las religiones afrobrasileñas tienen hoy una influencia espiritista, a veces más explícita, a veces más velada.

Encontramos una fuerte evidencia de composiciones híbridas cuando analizamos las formaciones de las comunidades. Según los informes, buena parte de los miembros de la comunidad, de ambas comunidades, revela que tienen un parentesco cercano o lejano con los indígenas, ya lo habíamos denotado en relación a la composición étnica.

La forma en que Hilda lleva a cabo su práctica de curación muestra un vínculo con las estructuras simbólicas indígenas. Para más, la *benzedeira* (curadora) mantiene la práctica y tradición de comunicarse con los espíritus, para recibir consejos y enseñanzas. Esto también configura la relación entre espiritismo, catolicismo, religiones indígenas y religiones afrobrasileñas (Preto Velho - Umbanda y Candomblé). Las prácticas se conforman mediante rituales, con el uso de velas, incienso, semillas, hojas, gafadas (preparación de infusión de hojas o raíces). El vehículo que se utiliza es la oración. Así, la Sra. Hilda se comunica con los espíritus, con entidades que en este caso es el Viejo Negro, en busca de sabiduría, para realizar su práctica positiva (sanación) a quienes la buscan en la comunidad.

Ilustración 50 - *Dimensiones simbólicas de las prácticas y rituales curativos de doña Hilda*



Fuente: propia.

2.4.1 Las bendiciones de *Pai Joaquim*.

En la segunda visita a Doña Hilda, en 2019, fui en busca de “bendiciones”. Anteriormente había preguntado, en la primera visita, si era posible invocar a *Preto Velho* y ceder a esta conversación. La entidad se llama *Pai Joaquim* de Aruanda por Doña Hilda. Quería ese contacto más cercano, de hecho, una conversación que se saliera de los patrones. Entonces, ahí estaba. Listo para esa experiencia. Doña Hilda llamó a otras damas para que la ayudaran. Frente a un altar instalado en la casa, estas dos damas de mediana estatura, una parecía de 50 años y la menor de unos 30, ambas vestidas de blanco. En faldas largas llevaban collares, hechos de semillas, similar a lo que vimos en la imagen del *Preto Velho* (*Pai Joaquim*), rezando en silencio con los ojos cerrados. Doña Hilda también se había preparado para ese momento. Sentada en un viejo taburete de madera entre las dos mujeres, comenzó a cantar una canción:

Firma ponto minha gente!

Preto velho vai chegar

Ele vem de Aruanda

Ele vem pra trabalhar

Firma ponto minha gente!

Preto velho vai chegar

Ele vem de Aruanda

Ele vem pra trabalhar

Saravá, pai Joaquim!

Saravá, saravá, saravá!

Ele chegou no terreiro

Ele vem nos ajudar!

El *Preto Velho* (Viejo Negro) se había manifestado en el cuerpo de la comunidad. Su afecto, así como su forma de hablar, habían cambiado. Con mirada de anciano, golpeó el suelo con su bastón al ritmo del *ponto* (canción). Las velas de incienso y las hojas secas y verdes componían la escena del altar. Durante el canto, los dos se arrodillaron. Había 06 (seis) personas más, 02 (dos) caballeros y 04 (cuatro) damas conmigo en el ritual. Fueron residentes de la comunidad. El Sr. Antônio, esposo de Doña Hilda, estaba en la cocina preparando café para los invitados. Era casi de noche, en un día abrasador. El señor Manoel, un hombre de 70 años, una de las personas del ritual, buscaba una cura para el dolor que sentía en la columna. Las bendiciones de Doña Hilda mediadas por *Preto Velho* (Pai Joaquim), a veces en la comunidad, son el único camino de cara al poder público en materia de salud. Los curanderos, parteras y chamanes de estas comunidades terminan prestando servicios públicos que las autoridades públicas a menudo descuidan a estos miembros de la comunidad.

Una de las señoras que estaba al lado derecho, había preparado una pipa con humo. Doña Hilda, que no fumaba, manifestó en ese momento una entidad que tragaba una gran pipa. Su cuerpo se había doblado en cierto ángulo, asimétricamente, comenzó a caminar, a veces dando vueltas, en la sala, con la ayuda de un bastón hecho con un palo de escoba. Allí fui

testigo de la fuerza y dimensión simbólica de Pai Joaquim de Aruanda. El canto todavía fue entonado, y el *Preto Velho* en el medio de la sala. Las pocas personas que estaban allí, incluyéndome a mí, formamos un círculo (una rueda, un giro).⁹⁰ Las palmas dictaban el ritmo. Pronto el Senhor Manoel, que todavía estaba sentado, fue llamado por Pai Joaquim. Con tres hojas verdes en la mano, caminando en cuclillas y haciendo la señal de la cruz, de norte a sur de este a oeste, en Sr. Manoel. En cada intervalo de oración en silencio, había una bocanada de humo en la espalda del Sr. Manoel.

Entonces me llamaron, ¿Pai João quería hablar conmigo o ese deseo vendría de mí? No lo sabía con certeza, mientras estaba sentado frente a una entidad en uno de los bancos cubiertos con una alfombra hecha de trapos de telas de diferentes colores, el viejo negro sin decir una palabra, con una vela encendida en su mano derecha, hizo el signo de la cruz en mi mano izquierda. El ritual continuó por el brazo y el antebrazo hasta la cabeza. Y cada vez que se tragaba la pipa, con la vela sobre mi cabeza, fumaba humo. Fue entonces cuando se rompió el silencio:

Padre Joaquim (Preto Velho): - Hijo mío, ¿quieres saber quién soy? ¿no es así?

Le dije que estaba buscando bendiciones, autorización para escribir sobre él en ese momento. Sí, me gustaría conocerlo, le respondí.

Con la pipa en la boca, el viejo negro se rió tímidamente. Antes que hiciera cualquier pregunta, la entidad me sorprende:

¡Pasé toda una vida en esclavitud, hijo mío! Me desnudé, me golpearon, me escondí en el bosque y cuando me atraparon, el pequeño jefe me castigó. Mis heridas se curaron en el alojamiento de los esclavos, con las hojas que encontramos. En ese momento las cosas no eran fáciles para el negro, hijo. *Nego véio* te ayudará en tu viaje! [...] Yo

⁹⁰ [nuestro griffo] Rito común observado en Umbanda y Candomblé. Para nosotros, es un signo de herencia ritualista que es símbolo y signo de la fuerte presencia de religiones de origen africano.

iluminaré tu camino en el nombre de Jesús y Nuestra Señora! (Padre Joaquim de Aruanda / 2019).

Confieso que no me había preparado para presenciar tanta riqueza. Los temas a abordar, las categorías a analizar no son definidas previamente por el investigador. Surgen, o cambian, dentro del campo mismo en el curso del trabajo etnográfico. Después de las bendiciones de Pai Joaquim, reanudé y tomé asiento en otro banco en el costado cerca de la pared. El Sr. Manoel había hecho lo mismo. Allí mismo, le pregunté, ¿si ya había buscado otras curanderas?

Me dijo:- "sí, ya había ido a otras".

Después de mucha conversación, me di cuenta de lo que ya había deducido anteriormente, la ausencia de salud pública, cuando pregunté si había médicos.

Dijo: es muy difícil, tenemos que viajar a la ciudad, y ya no tengo edad para seguir yendo y viniendo por este camino, cuando llego a la ciudad a veces ni siquiera nos atienden, si es en privado, pero no hay dinero para pagar ¿cómo se hace? (Sr. Manoel / 2019).

En ese momento me di cuenta de lo importante que era el trabajo de Doña Hilda y otros curanderos de las comunidades. Al pensar en Schutz y Thomas⁹¹, me despedí y salí de la casa comunitaria. Comprendí el esfuerzo de esa señora por mantener las tradiciones que heredó de su madre, quien también fue una bendición. A menudo, tienen que luchar contra el rechazo de los restantes miembros de la comunidad quilombola, de quienes buscan otros caminos religiosos. Su práctica, además de mantener una coyuntura simbólica que nos permite leer sus raíces, lo que denotamos como una fuerte presencia afro-indígena, espiritual y católica.

Finalmente, certificamos que lo opuesto de las tesis de Peter Fry (1969), doña Hilda no mostró ninguna inclinación hacia la reafricanización. Las formas se presentan en forma híbrida.

⁹¹ Schutz, 1979 y Thomas, 1927. Ambos destacan la visión etnográfica como un interaccionismo simbólico.

Los símbolos y signos africanos se nos presentan entrelazados, modificados, resinificados. Un proceso más que normal, es natural e inherente al círculo de supervivencia de las coyunturas simbólicas que envuelven las prácticas de doña Hilda.

2.5 El baile con el *Boto*.

En una conversación informal con los estudiantes, surgió uno de los informes más intrigantes. Me dijeron que había una señora de la comunidad, *Murumurutuba*, que aseguraba haber bailado con el *Boto*⁹². Sin dudarlo, preguntamos quién era y fuimos a buscar la experiencia mítica. La residente que mencionaron los estudiantes es Doña Raimunda. Cuando nos da la bienvenida a su casa, nos dice que,

- ¡Bailé, maestra! En una de las fiestas de la comunidad, yo era joven y un chico me invitó a bailar. Estaba vestido de blanco, con sombrero, estaba muy delgado, llegó un momento en que me dolía el cuerpo con los huesos de él, bueno para hablar, pero era feo. Empezó a hablarme, ¡mira! Hacía tantas preguntas [...]. Empecé a sentir mucho dolor en mi cuerpo que no podía soportar. ¡Profesor! Empecé a sospechar de él y dejé de bailar. Pero no tardó en darme un terrible dolor de cabeza, estaba tan agonizante que mi mamá me vio y me llevó corriendo a doña Salu (curandera). Fue ella quien me dijo, después de hacer algunas oraciones en mi cabeza, que el niño con el que había estado bailando era el Boto. Ella me bañó con ruda y me tiró de la cabeza a los pies y le pidió a mi mamá que volviera a la fiesta para ver si todavía estaba allí. Ella regresó y dijo que se había ido. Doña Salu, cuando voy a bailar con alguien vestido blanco, me aconseja que primero mire sus pies, porque el pie del delfín siempre está volteado. (Dona Raimunda, Murumurutuba, 2019).

⁹² *Inia geoffrensis*, un mamífero marino del norte de Brasil similar a los delfines. Este animal es visto en la conciencia colectiva de la gente de la región norte de Brasil como un animal sagrado que, en una noche de luna clara (llena), se convierte en un hombre vestido de blanco que usa un sombrero blanco con aletas para esconder el agujero que tiene en la cabeza como el mamífero, y sale del río para seducir a las mujeres.

La narrativa de doña Raimunda no es aislada. La figura mítica del *Boto* ha sido parte de la conciencia colectiva de la gente de la región norte de Brasil durante muchos años. Siguiendo el ejemplo de Inglez de Souza, escritor naturalista, en 1893, en su obra literaria, ya registró la presencia de un joven delgado, de nariz larga, vestido de blanco y con sombrero de meneo, seduciendo a las niñas (jóvenes, mujeres solteras u hogares) en las fiestas. El resultado es siempre el mismo, luego de seducir a las mujeres, este joven regresa al río en su forma de *Boto*. Una metamorfosis, de boto (animal) a hombre (animal simbólico) y viceversa con el objetivo de conquistar a las chicas. Esta figura mítica, por muchos años, fue el culpable de la desaparición (fuga) y el embarazo de muchos jóvenes y adolescentes (mujeres) en las comunidades ribereñas de la región. Es interesante notar que aún prevalece esta, una mezcla mítico-religiosa que influye en la vida cotidiana de los residentes.

La influencia de los seres *transmorfos* en el comportamiento social no es nada nuevo en el contexto de la historia humana. En el este de Asia, los hombres son seducidos por *Kitsune* o *Huli Jing* como llama al chino, un zorro que se convierte en una bella mujer, atrae a los hombres ya sea por travesuras o para consumir sus cuerpos y espíritus. La literatura nos muestra que por miedo estos jóvenes, de las comunidades, dejan de caminar a determinados horarios y frecuentar determinadas regiones.

En Irlanda, son los *Selkies* los responsables de la muerte de muchos ahogamientos. Estas criaturas dejan sus pieles de foca y se transforman en hombres o mujeres para atraer a sus presas al fondo del mar. Esta narrativa todavía se utiliza hoy para justificar las desapariciones de pescadores en la región, lo que cambia el comportamiento de muchos pescadores y residentes de la ladera irlandesa.

La narrativa griega nos enseña que el propio Zeus se ha metamorfoseado varias veces para tener contacto con mujeres humanas. Por ejemplo, Leda (princesa de Esparta) fue seducida por el dios en forma de ganso, de la relación surgió Helena de Troika. Para Alcmena Zeus tomó

la forma de su propio marido, de la relación nació Apolo (dios del Sol) y Artemisa (diosa Amazonas).

En Brasil, entre tantas figuras míticas, llama nuestra atención la figura de *Iara* (Madre del agua) que atrae a sus víctimas, como el Boto. Sin embargo, hay una diferencia entre estas dos formas: el *Iara* atrae a los pescadores (hombres) al fondo del río con su canto y su hermosa forma femenina para cosechar la vida humana y el *Boto*, seductor impío, sale de su forma animal (*Inia geoffrensis*) y se vuelve en una forma humana para celebrar, dionisiacamente, dejando a las jóvenes enamoradas de sus encantos. Los relatos nos muestran que estas jóvenes siempre enferman debido a una búsqueda frenética y una espera ansiosa por el regreso del seductor *Boto*, cuando muchas veces no las toma.

Esta entre otras entidades tiene la capacidad de transformarse con un solo objetivo, seduce a los humanos. Y, en cierto modo, influyen en la vida social y cotidiana. La figura de Boto, un chico seductor que deja embarazadas a mujeres en comunidades ribereñas, es temida por muchos vecinos. Hay reportes en las comunidades que cuando pequeñas embarcaciones transportan mujeres a la ciudad (Santarém / PA), antes de salir estas mujeres pasan ajo en el cuerpo y los dueños de las pequeñas embarcaciones también pasan en la embarcación. Todo esto es para evitar que la criatura se sienta atraída por el olor de las mujeres y hunda el barco.

La narración de doña Raimunda nos introduce a otro personaje, que siempre se nos aparece como figura presente en la resolución de problemas en las comunidades, el curandero. En cuanto a estos, tiene el rol de remover, curar, bendecir y proteger a los miembros de la comunidad para que no se vean afectados por las fuerzas del Boto y si se han alcanzado las oraciones alineadas con la prescripción de hierbas, que se encuentran en la propia comunidad, es la cura. La fuerza convincente de la residente cuando afirma haber bailado con la figura (Boto) nos precede como una lectura de cómo ve el mundo. Una peculiaridad que presupone su propio lenguaje.

Todos estos los elementos hasta mencionados hasta aquí responden a la pregunta: ¿cómo afecta esta figura metamórfica (Boto) la vida diaria de los miembros de la comunidad? Dado que los cambios de comportamiento, en la rutina de residentes, la figura responsable de los embarazos no deseados y la fuga de mujeres a las comunidades, el Boto es temido por las riberas (incluso en las comunidades de los *remanescentes de quilombolas*, el *locus* de estudio).

Bueno, si esta figura afecta directamente la vida cotidiana de los miembros de la comunidad, aún tendríamos que entender cómo era visto en el espacio escolar. No era muy difícil denotar que el lenguaje proveniente de la escuela desvincularía el principio de esta figura mítica de ejercer influencia en la realidad, en las acciones cotidianas. La hipótesis se confirma en la conversación con los estudiantes que antecede a estos análisis, cuando mencionan que “había una señora de la comunidad que asegura haber bailado con Boto”. Es que estos alumnos se refieren a la figura de *Boto* como una leyenda. Un sentimiento aparte que se cernió sobre nosotros durante la conversación es que esta relación (Boto y doña Raimunda), en la concepción de los estudiantes, no influye en la realidad de la comunidad, ya que son leyendas, historias, contadas y desmitificadas por el núcleo del lenguaje científico del espacio escolar. Así, por mucho que estas experiencias se vivan en espacios comunitarios, en el espacio escolar se invalidan y ni siquiera forman parte del currículo escolar y cuando lo hacen, se asume un juicio que siempre lo ha abandonado como espiritualidad que hace levantar la realidad objetiva local por un sentido folclórico. Es que el lenguaje dentro de los espacios escolares siempre va en contra de aquello a lo que su “ciencia” no es tangible, por lo que la toma para sí y la desmitifica con argumentos que muchas veces son disonantes con estas realidades y su red de relaciones.

3.0 LOS PROBLEMAS DE LA INVISIBILIDAD DEL CONOCIMIENTO COMUNITARIO EN EL ESPACIO ESCOLAR.

Inconmensurable. Esta es la palabra que describiría con precisión la disonancia entre los espíritus que componen los espacios: comunidad y escuela. Cuando pusimos nuestros esfuerzos en el análisis de la educación *quilombola*, fue más que notorio que no pudimos concebirla sobre ningún aspecto que aleje las vivencias que vienen de los niños del espacio escolar. En este sentido, la educación *quilombola* no ignora estos valores, sino que se construye sobre ellos. Si hasta ahora hemos mostrado divergencias entre los espíritus (las formas simbólicas) y las propias memorias colectivas que componen ambos espacios, así como proyectos asertivos que veremos en la siguiente sesión, en este capítulo aclararemos lo peligroso que es para las memorias e identidades de las comunidades de *remanescentes* el proceso que hace invisible su conocimiento en el contexto escolar.

Las proposiciones planteadas en este momento, el problema de la invisibilidad de los saberes en las escuelas, conocimientos provenientes de las comunidades, se volvieron sensibles a nuestros sentidos desde el registro del “abismo entre estos espacios”: comunidad y escuela.⁹³ Esta visión sólo fue posible en la concepción análoga entre la fantasmagoría y sus manifestaciones. Las acciones se reflejan en estos entrelazados y son los que nos permiten moldear nuestros sentidos. El alejamiento del conocimiento comunitario del espacio escolar desencadena reflejos, engendra formas, que parten de las acciones. Estas nuevas conformaciones, resultantes de la brecha entre la escuela y la comunidad, tienden a permear

⁹³ En el Tomo II, en el capítulo I: El objeto de las ciencias culturales: un abismo entre escuelas y comunidades de *remanescentes de quilombolas*, mostramos que las diferentes formas simbólicas que componen ambos espacios chocan. Entonces, la naturaleza científica (simbólicamente combinada) tiende a transformar el espacio escolar y las comunidades en un verdadero campo de batalla, donde la ciencia de la naturaleza descalifica e ignora toda racionalidad del orden de los objetos de la ciencia de la cultura creando un abismo entre ambos espacios.

las memorias y, como resultado, a desfragmentar las identidades. Por mucho que un recuerdo, una identidad, sea sólido, vale la pena recordar que ellos también están vivos. Esta última característica es naturalmente responsable del movimiento de estructuras (recuerdos e identidades). Es su propia necesidad de mantenimiento lo que hace que estas situaciones sean permeables a otras formas, que no siempre traen consigo la característica de preservar la forma diseñada. Por tanto, hacer invisible estos valores en el espacio escolar (agente modificador) es una estrategia de la propia naturaleza antinómica del espacio.

3.1 Extrañeza.

Alexandre (2009) denuncia que, “las escuelas occidentales colonizadas, como en el caso brasileño, nunca se han preocupado por abordar temas de diversidad cultural” (p. 05). Estas tesis se sustentan en la perspectiva de que las comunidades escolares no saben cómo lidiar con la relación entre la vida cotidiana y las diferencias que surgen en cada región. Así, las escuelas se instalan en un contexto conflictivo que va desde el simple prejuicio religioso hasta políticas educativas cristalizadas.

En consecuencia, Soares (2008) describe que los niños son excluidos de estos espacios escolares. Los autores nos explican que cuando los niños negros *quilombolas* ingresan a la Escuela, se dan cuenta de que, al mismo tiempo que son acogidos en ese espacio, son excluidos, no solo porque sus compañeros les asignan diferentes apodos peyorativos en relación a su pertenencia, sino también porque la cultura escolar trata las diferencias (etnia, género, etc.) como algo muy cercano a un defecto, cuando no las marca como un defecto, como algo fuera de la norma, y cuando se trata de representaciones alusivas a la etnia negra etnicidad la diferencia señala hacía un grupo torpe, desarreglado, un grupo diseñado estratégicamente para despertar la risa y el desenfreno, por lo tanto, son representaciones o historias contadas que invalidan la autoimagen de estos niños. Así, aparece en la Escuela el deseo de mimetizarse, el

deseo de ser igual, el parecido con aquellos que les ponen apodos siempre basados en rasgos fenotípicos como el color de la piel y la textura del cabello.

Los argumentos nos vinculan a una realidad donde la escuela estaría dentro del espacio comunitario y donde los personajes (alumnos, docentes, administradores y padres) son protagonistas del propio mecanismo de exclusión que tanto los ha marginado en el contexto socio-histórico. Es decir, que estos autores dentro del espacio escolar excluyan o niegan su propia coyuntura; el proceso antinómico sucumbió con éxito a las formas (valores) que provenían de la comunidad.

No podemos dejar de destacar que este desastroso resultado, precede genealógicamente a un principio de voluntad que configura las estructuras curriculares de las escuelas a través de una óptica engendradora de valores ajenos a la conmovedora realidad. Valores que se presentan como superiores a la realidad y que seducen de forma atractiva sobre un punto de debilidad. Refieren su vida al tipo de “vida ideal”, que cuando un grupo engendra comienza a ejercer fuerza coercitiva. Con eso, determina y delimita el espacio escolar a quienes siguen las reglas. Los integrantes de los grupos continúan refutando otras realidades, otras verdades distintas de las normas que les permiten estar en el grupo.

Si lo damos por sentado, según los argumentos de Alexandre y Soares, todo el proceso de este engendramiento tiene como resultado desastroso el sentimiento de extrañeza. Extrañeza de la propia cultura, negándose a sí mismos y a la realidad de su entorno, además de desnuclear el significado real de hacer educación en estas comunidades, la exacerbación de estas contradicciones producen reflejos directos sobre el modo de vida de la comunidad. En este sentido, es seguro que este ensueño puede debilitar o romper la relación entre espacios (comunidad y escuela). Sin embargo, si esto nos confirma como una posibilidad, esta deconstrucción podría indudablemente conducir a un colapso de la identidad.

3.1.1 El devenir escolar o el delirio de identidades.

En conversación con una maestra de primaria de la escuela Afro Amazonida en Murumuru, quien pidió que no la nombráramos, escuchamos algunos de los relatos más integrales. Cuando pregunté sobre el tema de la identidad en la comunidad, la maestra relata que,

Maestra: Este es un punto muy complicado. Hablamos de la escuela, pero como vamos a trabajar en la escuela, hay miembros de la comunidad que no son reconocidos. Hay una señora que vive al inicio de la comunidad, que si mencionas o te refieres a su persona como negra, o descendiente de *quilombolas* ella te pone a correr. Para ella es una vergüenza. Ella dice: “No soy negra y está enojada con los negros”.

La conciencia de la residente de Murumuru expresada en los discursos de la maestra es el resultado exacerbado de las contradicciones que rigen entre el espacio comunitario y el mundo que la rodea. No podemos decir que la negación de su propia estructura no sea extraña, pero tampoco es infrecuente. Lamentablemente, en esta y otras comunidades también registramos a jóvenes que, por temor a identificarse como *remanescentes*, niegan su propia estructura. El discurso del joven, que ahora vive en la ciudad (centro urbano, Santarém), es incisivo a esta conclusión:

Joven: en la comunidad no se ofrece mucho para las personas que quieren ir al bachillerato y la universidad, la dificultad del transporte para ir y venir hizo que viniese a vivir a la ciudad y buscar trabajo. [...] aquí ya me he encontrado con otras dificultades, el poco estudio y el hecho de decir que vengo de la comunidad hace que todo sea difícil. La gente, algunos miran con lástima, compasión, otros se distancian e ignoran. No quiero que nadie me mire con lástima, sólo que me respeten. Pero debido a estas dificultades, a veces ni siquiera digo que vengo de la comunidad. (*remanescente* de Murumutuba, 20 años).

El discurso del joven nos recuerda las inferencias de Stuart Hall, de manera relevante, recordado por Silva T. T., (2000) en su texto: “¿Quién necesita identidad? Sin embargo, los caminos que hemos tomado en las comunidades nos han señalado una diferencia significativa. Es que la pregunta de Hall no tiene sentido cuando hablamos de comunidades conformadas por territorios específicos y solidificadas por una construcción histórica. Para Andrade (2018) estas son las razones: territorio e historia, es lo que nos hace necesario discutir el camino de la construcción de identidades. Los jóvenes (comuneros entrevistados) exponen razones que llevaron a la deconstrucción de su representación ante la sociedad. Su acción refleja el éxito del proceso de desmantelamiento de arreglos simbólicos. Este éxito para Borgono (2017) se consolida en el delirio de identidades.

Tanto el discurso del joven, como el de la señora mencionada por la maestra, nos lleva a reflexionar sobre la noción de identidad en las comunidades. Más que los factores nos llevan a pensar que estas nociones se pierden en estas comunidades. Sin embargo, debemos considerar que estas nociones (de comunidad e identidad) están vinculadas al tema de las costumbres y el territorio físico. El territorio está relacionado con espacios y tiempos comunes y costumbres y acciones cotidianas. Esto nos recuerda que son estructuras sólidas que resisten las adversidades del engendramiento de formas externas. Entonces, estas características, alineadas con una memoria colectiva, por mucho que sufran ataques a la esencia de su colectividad y representatividad, encuentran bases sólidas en su contexto histórico para resistir. Esto nos certifica que tanto los recuerdos como las identidades están vivas.

En el espacio comunitario, estas identidades establecen una relación de poder. Encontramos esta relación en los líderes que vinculan sus esfuerzos a declaraciones políticas y culturales. Esto nos antecede como un consenso común, entre quilombos, para luchar por el reconocimiento de sus territorios. Esta lucha nos reafirma la expresión de la “voluntad colectiva” en la forma de vida.

En vista de lo anterior, es natural e indudable que esta expresión (Voluntad = conjunto de formas simbólicas externalizadas) de comunidades de *remanescentes de quilombolas* en el municipio de Santarém / PA adquiere nuevos significados. En cuanto a esto, nos precede como un advenimiento de la naturaleza misma de las formas simbólicas. La religión, el lenguaje, la ciencia y los mitos no solo atribuyen identidades a las características, sino que las moldean en la estructura de la memoria colectiva. Es en estas formas que ocurren los cambios (reencuadre). Como tentáculos de la memoria, interactúan con el mundo en forma de expresión (acciones) y el contacto con otras formas (tentáculos de la memoria) se engendran (establecen intercambios mutuos en sus relaciones) y traen fragmentos de los demás al núcleo concéntrico de la colectividad la memoria. Un cambio efectuado por la naturaleza de las formas al interactuar con el mundo, un proceso de exteriorización de la memoria colectiva que al final de su círculo termina por traer cambios a sus estructuras internas. Este mecanismo nos muestra que estos recuerdos no son rígidos y mucho menos inmutables.

Así, si estas características de las identidades (maleables), por otro lado como una especie de equilibrio natural, la memoria colectiva tiende a preservar algunos aspectos de estas identidades. Por mucho que el joven intente negar su origen, para preservarse de las concepciones ajenas, no puede negar para sí mismo la condición histórica de la experiencia en la comunidad. Por otro lado, la señora mencionada por la maestra, por mucho que niegue su condición histórica, antiguamente aún vive el modelo de vida comunitaria.

Ambos miembros de la comunidad comparten el mismo sentimiento, la negación de su esencia. Si esta negatividad nos lleva a un resultado exitoso de estas estructuras engendradas en los espacios, ¿cuál sería la contribución de las escuelas, las comunidades, en la reestructuración consonante de estos arreglos simbólicos a la memoria colectiva?

Para Melo (2009), la escuela debe garantizar la educación en estos territorios, respetando su historia y prácticas culturales. El comunicado no presenta ningún punto que no

hayamos delineado ya en la Ley 10.639 / 03. De hecho, son pautas consonantes que se refieren a acciones que de alguna manera vinculan los espacios escolares con las comunidades de *remanescentes de quilombolas* y sus circunstancias. Melo, todavía nos enseña que,

Queda un largo camino por recorrer, tanto en términos de romper el silencio y la invisibilidad histórica que acompañan la trayectoria de estas comunidades, como de reconocer la importancia de la cultura afrobrasileña y la larga historia de lucha de los afrobrasileños por la dignidad y ciudadanía (nuestra traducción, pág. 3).

Esas proposiciones nos posibilitan vislumbrar que la problemática no es una peculiaridad de las comunidades *locus*, también enseña un fondo de optimismo. El rompimiento de la invisibilidad histórica, en el contexto escolar, solifica las estructuras de los espacios escolares y de los comunitarios.

Si hablamos de espacios hasta ahora, estas acciones convergen para que ambos se conviertan en uno. Es cierto, ahora, una acción legítima surgida de las prácticas pedagógicas referidas ya no como una calle de un solo sentido, sino como un devenir que la escuela toma para sí. A partir de este momento, la escuela es un espacio en el que entendemos como titular de la responsabilidad de reafirmar estos valores. Cabe destacar que estos valores reflejan las múltiples realidades de las comunidades; sobre todo porque no tendría sentido reafirmar estructuras (híbridas) muertas o ya engendradas como precepto de identidad, lo que sería extremadamente desastroso.

3.2 Escuelas y comunidades: huecos y el mecanismo de resistencia.

A lo largo del proceso que se remonta a nuestras interacciones en las comunidades y las escuelas, nos damos cuenta de que existen lagunas en el proceso que envuelve el hacer educación en estas comunidades. Estos vacíos son reflejos del proceso antinómico que envuelve los espacios. Estos nos presentan fuerzas simbólicas que actúan como elementos de

las estructuras, memorias colectivas. Vislumbrar estas brechas en las comunidades de *remanescentes de quilombolas* no es únicamente mérito de nuestra percepción. Estudios como el de Silva (2020) revelan que la comunidad de *remanescentes de quilombolas* Contente, en el estado de Piauí, presenta vacíos que dificultan, dificultan o en ocasiones hacen inviable las actividades educativas en esta comunidad. En línea con el trabajo de Carril (2017), estas brechas se refieren a desafíos como amplios y antagónicos. Para el autor los recursos económicos, el material didáctico específico y los incentivos al Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE) revelan avances. Sin embargo, son muchas las inseguridades presentes en la educación *quilombola*, que involucran las condiciones de los establecimientos escolares, el uso de recursos didácticos adecuados y la formación de maestros.

En *locus*, los universos de las escuelas (*São Sebastião, São Pedro y Afroamazonida*) no son muy diferentes. Además de nuestras observaciones, los discursos de enseñanza revelaron problemas similares. Docentes que no viven en comunidades y tienen difícil acceso a las escuelas; carga de trabajo baja y no excluyente, hace que estos docentes busquen otras escuelas para complementar sus sueldos. Por lo tanto, están sobrecargados con diferentes clases dentro y fuera de las comunidades. También agregamos: formación precaria en línea con falta de incentivo de las autoridades públicas (secretaría de educación - SEMED, ayuntamiento de Santarém-Pa), falta de material didáctico, falta de acceso a internet, falta de libro de texto que atienda las necesidades reales de la docencia (*educación quilombola*), la falta de recursos económicos y la distancia entre escuelas y comunidades, son factores que amplifican el proceso antinómico en los espacios escolares de las comunidades.

Todas estas composiciones parten de la marginación del conocimiento en el espacio escolar. Al examinarlas, estas estructuras se revelan como mecanismos que convergen en el flujo de formas simbólicas, perturbando y volviendo inviable la naturaleza de la memoria colectiva. Los problemas señalados influyen en la profesión docente de tal manera que las

clases se mecanizan por valores obtusos, ajenos, las estructuras de las comunidades. Sin tiempo y materiales adecuados, estas clases se convierten en reproducciones (externalizaciones) de otras estructuras que chocan con las formas provenientes de las comunidades. Sin dudas, el resultado es desastroso para las memorias.

Sin embargo, se ve que si se altera el orden natural de la memoria, en contra partida, como una respuesta inmunológica, activa mecanismos de resistencia.⁹⁴ Las luchas, la persistencia de los autores de la educación en estos espacios, nos permiten afirmar que este sentimiento no proviene de la naturaleza individual de cada uno, sino de la expresión misma del colectivo que exterioriza estas acciones en respuesta a los reflejos del abismo entre escuela y comunidad producidas por estos factores.

3.2.1 Falta de materiales y libros didácticos.

Preguntamos a algunos profesores de ambas escuelas si tenían material didáctico disponible, además del libro, para desarrollar actividades enfocadas en temas culturales y de identidad. Los discursos de los profesores en ambos espacios fueron enfáticos y consonantes:

[...] cuando necesitamos cartón, papel u otro material, tenemos que traerlo de la ciudad. Si queremos hacer algunas cosas diferentes, salimos y compramos con nuestro dinero. Muy difícil, por eso no hacemos estas actividades todas las semanas. (maestro 01)

[...] buscamos buscar en internet, como veis que no tenemos nuestra disposición. Cada vez que vamos a la ciudad preparamos este material. Si queremos hacer algo diferente, tenemos que comprarlo todo, incluido material de fotocopiadora para estudiantes. De

⁹⁴ Nos referimos al núcleo concéntrico de la memoria. Esta estructura está solidificada por símbolos y signos que representan una expresión colectiva (la idea de ser *quilombola*). Es una macroestructura que mostramos en la comunidad, un sentimiento de pertenencia a un determinado grupo representativo (*quilombolas*). Notamos que no importa cuán adverso (eruptivo) sea el proceso antinómico, esta estructura aún prevalece intacta. Sin embargo, cuando no está estructurado (por factores, estructuras extrañas) el individuo colapsa en identidad.

vez en cuando hacemos una colecta con los alumnos, muy pobre, muy difícil porque aunque sean pequeñas monedas, un valor insignificante, para ellos es mucho (profesor 02).

[...] el material que tenemos en el colegio, solo se entrega para realizar trabajos para fechas conmemorativas. La gente no se ve afuera, somos conscientes de que tenemos que trabajar en temas culturales e identidades, pero las condiciones no siempre son favorables (profesor 03).

Dado lo anterior, es evidente que la falta de material didáctico contribuye a la invisibilidad del conocimiento en las escuelas. Sacar un poco de lo poco que ganan (salario) para comprar materiales, incluso eventualmente, es desmotivador. Vimos que no es el desconocimiento de los docentes en relación a la importancia de trabajar con estas estructuras en las escuelas, sino el propio sistema que dificulta la formación de docentes, haciendo el mismo arduo esfuerzo por buscar otros medios para cumplir con su misión.

3.2.1.1 La blancura de los libros didácticos.

¿Pueden los libros didácticos expandir el proceso antinómico entre formas simbólicas en escuelas de comunidades de *remanescentes de quilombolas*?

Es sin duda una verdad espuria e infértil para la memoria colectiva en las comunidades, pero no podíamos dejar de exponerla: los libros (didácticos) usados en las escuelas son obtusos. Sin demora, no nos callaríamos en el análisis de estos instrumentos pedagógicos en cuanto al objetivo de conocer cómo se establece la relación de formas simbólicas entre escuelas y comunidades, lo que en cierto modo nos permitió concluir que se trata de un instrumento para la desestructuración de las memorias.

Cuando nos referimos a la expresión “blancura de los libros didáctica” no dispersamos nuestros esfuerzos en un análisis que se refiere a denotar la participación, la presencia de negros

en los libros didáctica, sino en la condición del vacío de estructuras simbólicas que llevan estos libros o sus representaciones anacrónicas en relación con los miembros de las comunidades. Son estructuras de formas que generalmente cimentan la idea de *Ser quilombola*. Traen en su alcance formas momificadas que siempre figura la idea de negros y esclavos. En cierto modo, llama nuestra atención que estos libros (cuando se distribuyen), al contrario de lo que imaginamos, traen una fuerte presencia del negro, sin embargo se ve que no ayuda a amenizar el proceso antinómico, porque las representaciones son completamente obtusas a las múltiples realidades que representan las comunidades y sus cambios inherentes. Las representaciones de las estructuras del negro (*remanescentes de los quilombolas*) son tan lejanas que sería una fatalidad que los estudiantes se tomaran a sí mismos como estructuras representativas.

Los libros con los que tuvimos contacto, de lengua portuguesa, matemáticas, historia, geografía y ciencia, no son específicos de los *quilombolas*; también certificamos que son los mismos que se utilizan en otras escuelas no *quilombolas*. Se ve que las formas simbólicas (Religión, Mito, Lenguaje y Ciencia) que presentan en estos libros, al referirse al negro, son estructuras cristalizadas. Se presentan como pretexto histórico, desprovisto de toda reflexión, salvo la condición misma de configurar el negro mediante una alusión africanizada. Aun así, el negro, incluso de manera discreta o en ocasiones explícita, se muestra siempre en la posición de esclavo. Cuando no, embolsan contenidos desconectados de las realidades locales. Esta disonancia entre las formas vacías o ajenas y las estructuras que configuran la vida cotidiana, dificulta la comprensión y el aprendizaje en el aula. Nos dimos cuenta de que los estudiantes son incapaces de establecer la relación entre el contenido enseñado y su aplicabilidad (su uso en el día a día). En cierto modo, estas expresiones, aunque no convergen con las experiencias de los estudiantes, siguen siendo imperativas en el espacio escolar. Se vio que las formas "extrañas" (símbolos y signos) son aceptadas y conformadas como estructuras válidas, como ciencia indudable. Y, lo que es peor: formas escritas, certificadas y compartidas por agentes,

mediadores de esta verdad (docente). Pues bien, no podríamos concluir ningún otro resultado inherente a este proceso que no sea la propia desintegración de las coyunturas simbólicas de las comunidades y que el libro de texto es un instrumento analógico utilizado para consolidar este proceso en las escuelas de las comunidades de *remanescentes de quilombolas: Bom Jardim, Murumuru y Murumurutuba*.

3.2.2 Distancia entre escuelas y comunidades.

No presenta ninguna novedad que la distancia entre escuela y comunidad acentúe el proceso de desfragmentación de identidades en las comunidades. Más aún cuando nos referimos a comunidades de *remanescentes de quilombolas*, la relación positiva entre escuela y comunidad es más que necesaria para garantizar, asegurar memorias colectivas. En general, esta relación, ya sea en escuelas *quilombolas* o no *quilombolas*, está prevista en los Parámetros Curriculares Nacionales - PCN,

[...] la importancia de la participación comunitaria en la escuela, para que los conocimientos aprendidos generen mayor comprensión, integración e inserción en el mundo; La práctica escolar comprometida con la interdependencia escuela-sociedad tiene como objetivo colocar a las personas como participantes de la sociedad - ciudadanos - desde el primer día de su escolarización. (Brasil, 1998, p. 10, nuestra traducción).

En específico, el artículo Art. 1, resolución nº 08, Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Escolar *Quilombola* en Educación Básica, también nos muestra que:

V - Debe garantizar a los estudiantes el derecho a la apropiación de los conocimientos tradicionales y sus formas de producción para contribuir a su reconocimiento, apreciación y continuidad.

IV - presencia preferencial de profesores y directivos *quilombolas* en las escuelas *quilombolas* y en las escuelas que reciben estudiantes de territorios *quilombolas*;

Aún en la misma resolución, ya en el Art. 8, se muestra que la Educación Escolar *Quilombola* debe garantizarse mediante las siguientes acciones:

XI - inserción de la realidad *quilombola* en todo el material de apoyo didáctico y pedagógico producido en conjunto con la comunidad, los sistemas educativos y las instituciones de Educación Superior;

Todas las regulaciones que eluden y orientan el principio de educación *quilombola* se refieren a la participación efectiva de las comunidades en el espacio escolar. La articulación entre el conocimiento comunitario y la escuela es el principio rector a la hora de enseñar en estas comunidades. De hecho, son los derechos y deberes los que envuelven el ambiente de hacer educación en estas comunidades desde la perspectiva de la valoración de los preceptos culturales que surgen de la memoria colectiva. Si esto nos configura como un imperativo normativo, ¿por qué el modelo se vuelve complejo en la práctica? ¿Qué debilita el vínculo entre comunidades y escuelas?

Todos los cambios estructurales en las comunidades, el lugar de la investigación, están vinculados a cambios sociales fuera de ellas. La política, la economía y las tecnologías afectan directamente la forma de vida de los miembros de la comunidad que comparten este contexto. Estos factores encuentran en la escuela, un agente de cambio, una herramienta necesaria para que la instrucción de cualquier dirección sea aplicada en los grupos sociales.

Si, hasta ahora, nuestros esfuerzos han estado encaminados a consolidar la certeza de que ambos espacios están conformados por estructuras simbólicas, composiciones que configuran memorias colectivas, nos queda por mostrar cómo funcionan estas formas creando un desplazamiento, un abismo entre la escuela y la comunidad. El análisis que hace referencia a la separación de ambos espacios se configura en el conflicto de la fantasmagoría. Son espíritus de diferentes valores que dan forma a las cosas en estos espacios y cuando entran en contacto producen antinomias.

Así, las normas que envuelven y orientan la enseñanza en estas comunidades, como se muestra, se refieren a la figura pasiva de las formas simbólicas como conformación ideal. Esta pasividad es el engendramiento, la conformación entre ambas estructuras configurada por la concepción no antagónica de los espíritus de las cosas. Estos son valores que, por la propia naturaleza de la forma a generar, prueban el proceso antinómico contado donde cada estructura busca naturalmente asegurar sus valores. Las comunidades luchan por preservar su forma de vida, sus valores heredados. Por otro lado, la escuela se presenta como un agente modificador y se convierte en un instrumento de inserción de paradigmas en las comunidades. Todo proceso, ya sea el idealismo normativo, o la realidad fluida y antagónica, nos muestra que la relación entre espacios está condicionada por encuentro y desencuentro de diferentes valores. Son estos valores (coyuntura simbólica) los que se revelan como el gen de la distancia entre comunidad y escuela.

En las declaraciones del docente, estos conflictos se consolidan ante la ausencia de los padres en la escuela:

[...] Muchos padres no vienen a las reuniones, a veces solo aparecen en eventos que hacemos en la escuela. A veces surgen problemas de conducta y aquí solicitamos la presencia de los responsables, pero pocos responden. Sabemos que la mayoría trabaja y no lleva una vida fácil, pero esta participación es necesaria en la vida escolar de sus hijos. La comunidad es pequeña, imaginamos que esto facilitaría su participación efectiva; por el contrario, muchos padres solo vienen aquí a la escuela en el momento de la inscripción solamente (maestra).

Por razones éticas y por solicitud de la propia profesora, no revelamos su nombre y escuela. La no participación de los padres en este caso y para el docente, incide directamente en la relación entre escuela y comunidad. Para Libâneo (2004), esta participación efectiva de los padres en la escuela es el principal medio para asegurar el espacio escolar como espacio

democrático. Esta democracia es la coparticipación, la apertura que la escuela promueve para la comunidad. Pero entonces, ¿qué lleva a la ausencia de los padres en las escuelas?

Preguntados sobre el interrogatorio, intentamos averiguar qué llevó realmente a la ausencia de los padres en las escuelas. En una conversación con algunos padres de la comunidad, un discurso nos llama la atención,

[...] Es muy difícil para mí estar aquí dentro casa, cuando no estoy en el campo ayudando a mi esposo. No todos los días tenemos tiempo para ir a la escuela. Otro, solo sé firmar mi nombre, leo poco, no entiendo mucho de las cosas que traen mis nietos para hacer en casa. En mi época era solo A, b, C. Su madre no está en ese mundo, realmente no puedo ayudarlos. (remanescente de quilombola, 61 años - abuela de estudiantes).

El discurso de la comunera vuelve a revelar los dos espacios: escuela y comunidad. Para ella, la condición de no haber estudiado es lo que hace extraño e intangible el espacio escolar. Esto afecta a su participación. La comunera no reconoce que sus experiencias en el ámbito escolar son válidas, lo que amplía la distancia entre ella y la escuela.

El lenguaje es la forma que más exacerba estas diferencias. La naturaleza del lenguaje científico de la escuela en las actividades de sus nietos le resulta extraña. Esto nos muestra que la fuerza coercitiva que ejercen las formas simbólicas en el espacio escolar refleja su antagonismo en el espacio exterior. En este sentido, ya no podemos hablar de antinomias en el sentido de paradigmas sobre estos valores. Valor proveniente de las comunidades, en este caso, sin querer entrar en conflicto. Se vuelven opacos ante el dominio de la naturaleza que surge de la escuela, que ahora también domina las estructuras del espacio comunitario.

3.2.2.1 La disonancia entre currículo, prácticas y realidad.

No está en nuestra conciencia, en esta etapa de la investigación, hacer alusiones sobre ideas y tipologías curriculares. Ahora, es cierto que independientemente del tipo de currículo

que se adopte en las escuelas, primero, necesitamos conocerlos por los aspectos que resuenan en las realidades. Y así lo hicimos. A fines del segundo semestre de 2019, ya imbuidos de las múltiples situaciones que configuran las acciones y cosas en las comunidades, regresamos a las escuelas y preguntamos a algunos docentes sobre los encuentros pedagógicos y la construcción del currículo. Así, nuestro objetivo no podría ser diferente: describir la relación entre el conocimiento de cada comunidad y el currículo escolar. Una vez que aclaramos cómo son las estructuras que componen las comunidades, el segundo paso fue identificar cómo están ordenadas estas formas en el currículo escolar. Para eso, nos apuntamos al examen de la dinámica con la que se construyeron estos currículos.

Por consenso, en las tres escuelas, *Afromazonida, São Pedro y São Sebastião*, escuchamos una resonancia: el plan de estudios se construye anualmente a través de reuniones, generalmente al comienzo del año escolar. En el discurso del maestro,

- Adaptamos el plan de estudios durante el año. Aparecen proyectos y también según la necesidad. (Maestro 01).

Para Silva T. (2003), el currículo escolar no es más que una cuestión de identidad. Con este principio y consciente de la idea de un currículo vivo, se pudo inferir idealmente que este documento (currículo) representa el proceso de reconocimiento de la cultura y particularidad de las comunidades *quilombolas*. Considerando que este momento se fundamenta en la realidad de la escuela *quilombola* y las escuelas que atienden a los estudiantes, creemos firmemente que la construcción del currículo escolar, que es indispensable, en estas comunidades brinda oportunidades para la reconstrucción de la propuesta curricular pedagógica para cada materia o área de conocimiento de acuerdo con cada realidad. Es así, la construcción del currículo a través de situaciones simbólicas que representan las múltiples realidades de estas comunidades, que la escuela podría revelar sus principios y valores ajenos a acciones disruptivas.

Por otro lado, el discurso del docente cobra sentido porque entendemos que el hecho de ser un “documento de identidad” y que las coyunturas que componen esta identidad están vivas (formas simbólicas); por lo tanto, es lo que hace que las actualizaciones sean esenciales. Esto tampoco nos ha presentado ninguna novedad hasta el momento, ya que insistentemente a lo largo de la investigación hemos denotado y señalado estas características de *Cosas y Acciones* en las comunidades: “vivos”.

Sin embargo, todavía tuvimos un escrutinio más agudo. ¿Cuáles eran estas necesidades? ¿Qué se tuvo en cuenta para la construcción del currículo? ¿Cuáles son los elementos considerados para la actualización del plan de estudios durante el año escolar?

- Aquí en la escuela trabajamos mucho con la idea de medio ambiente. Repasemos el contenido de acuerdo con el libro de texto. Luego, cuando hay fiestas, fechas conmemorativas, trabajamos en esas fechas. (Maestro 02).

A pesar de lo evasiva que fue la respuesta del segundo maestro, todavía nos lleva a otra reflexión: el currículo y las prácticas efectivas en el aula. ¿Las prácticas de enseñanza en las escuelas (lugar de investigación) reflejan la planificación curricular?

La respuesta llegó cuando miramos los currículos de las tres unidades. Para ello, utilizamos formas simbólicas como instrumento de lectura. Lo que nos permitió visualizar un patrón entre currículos (genéricos) y una torpeza entre el documento y las prácticas docentes. Estaba claro que se construyeron de conformidad con las directrices normativas; sin embargo, las formas simbólicas presentan una característica genérica de la idea de *Ser quilombolas*, que se aleja de los principios de un currículo vivido (aquel que engendra las coyunturas simbólicas del entorno escolar con un imperativo de construir su propio espacio). Explicamos: Las normas de la educación *quilombola* orientan un enfoque más generalizado a la idea de preservar la memoria y la cultura afrobrasileña, pero al mismo tiempo dan autonomía a las escuelas para

construir el currículo de acuerdo con sus realidades como ya lo habían descrito, que implica una mirada a cada realidad en su construcción y a las prácticas docentes.

Art. 1 - memoria colectiva, lenguas reminiscentes, hitos civilizacionales, tecnologías y formas de producción del trabajo, prácticas culturales, colecciones y repertorios orales, festividades, usos, tradiciones, territorialidad y otros elementos que conforman el patrimonio cultural de las comunidades *quilombolas* de todo el país y territorialidad. (Brasil, Resolución No. 08 de 20 de noviembre de 2012, nuestra traducción).

De alguna manera, en cada paso que dábamos, en cada situación del currículo que visualizábamos, nos dimos cuenta de que las formas simbólicas y genéricas de los documentos se alejaban de las experiencias que habíamos registrado en las comunidades en cada momento.

Nos molestaba que las expresiones de formas simbólicas impresas en los currículos y prácticas docentes encontrarán otros caminos en las ideologías y concepciones obtusas a las realidades cercanas a ellas. Esto se debe a que las situaciones que allí se encontraban, de religión, lenguaje, ciencia y mito, son tratadas de manera tan generalizada que se vuelven extrañas, hasta el punto de no encontrar una forma de conformarse en las estructuras de las memorias colectivas de la comunidad y consecuentemente en las identidades. Peligrosamente, las situaciones que encontramos en los currículos siempre están ligadas al sufrimiento de los negros, cuando no siempre marca al negro en una posición inferida en la historia. Es un eco del pasado que siempre está ahí, en el espacio escolar, para decir cuál es el lugar de los negros en la sociedad. Estas historias momificadas ayudan poco desde la perspectiva del precepto de la identidad, de hecho reafirman una visión estenotipiadas que posiciona a los negros como atrasados e inferiores.

Por el contrario, tomar las historias de vida de la comunidad y sus prácticas cotidianas como elementos de la educación *quilombola* es pensar la educación en una perspectiva más amplia, considerando la lucha, los saberes y valores tradicionales. Por lo tanto, el conocimiento

sobre la medicina herbal, la agricultura, las inundaciones de los ríos, así como los valores espirituales, la historia local, la samba y la actitud de lucha son prácticas de educación *quilombola* y constituyen la identidad *quilombola* local y deben ser imperativas en el currículo de construcción y las prácticas de enseñanza cotidianas en las comunidades.

Para Pacheco (2007), hay cuatro elementos que deben tenerse en cuenta en la construcción del currículo escolar: justificación teórica, planificación, operacionalización y evaluación. Entonces, lo que nos presentan los currículos escolares (*locus*) no es más que un punto de vista teórico que retrata un segmento ideológico y cultural, pero que se aleja genéricamente de las estructuras que sustentan las realidades circundantes. Eso de alguna manera nos presenta el problema más agudo: la operacionalización. Si el currículo no refleja las estructuras de las comunidades, sino las formas generalizadas de la idea de Ser quilombola; es natural que, puesto en práctica, este currículum se convierta en un elemento más que produce antinomias en el espacio escolar. Sobre esto, la diferencia es que cada comunidad construye su propia "realidad" de una manera específica, es decir, no la "realidad" interpretada de diferentes formas, sino la "realidad" y los valores construidos de diferentes formas y perspectivas. Por tanto, son irreductibles, es decir, cada forma simbólica construye su propia realidad de una forma concreta, no se superpone y, por tanto, no se confunde. Esto nos recuerda que cada espacio se construye, a través de formas simbólicas, cada uno crea su propio universo explicativo de sus propias preguntas: comunidades y escuelas. Todos pretenden tener validez universal, es decir, estas totalidades ordenadas no se conciben como una forma de interpretación, sino como la única forma efectiva de interpretación. Sin embargo, los mecanismos de enseñanza creados por los espacios escolares, el currículo, tienden a manipular / controlar el espacio escolar con cierta hegemonía. Esta discrepancia se justifica en El discurso de otro profesional:

- Falta material, no tenemos tiempo para trabajar en algunos temas porque tenemos que correr a otras escuelas. Como ve el Sr., la carga de trabajo es baja; tenemos que ir tras él para complementar nuestro salario. Trabajamos con lo que está permitido, hacemos fechas conmemorativas y otros proyectos, pero en el día a día es difícil. Entonces, ocupémonos de lo que tenemos: libros de texto, ejercicios que imprimimos cuando vamos por la ciudad. (Maestro 03).

El arrebató del profesor revela la disonancia entre las prácticas docentes y el currículo escolar diario. Además, el profesional aludió que el propio sistema imposibilita la práctica en simetría con un currículo que refleje la realidad de la comunidad. En este caso, las prácticas educativas y el currículo en interfaz con la realidad sociocultural de las comunidades deben ser un elemento categórico; como ya hemos explicado, al constituir grupos sociales representados por elementos históricos, económicos, sociales y culturales imbricados en relaciones de sociabilidad representadas por sus hábitos y costumbres que están conformados por formas simbólicas, no por una unilateralidad de los aspectos genéricos del *Ser quilombola*, pero de respeto y lectura previa de la naturaleza de las acciones y cosas que rodean la escuela. Finalmente, el examen permitió concluir que para constituir realmente una escuela basada en el método de enseñanza *quilombola* y en la práctica de la educación *quilombola* como guía para saber si la idea de currículum a través de formas simbólicas es necesaria para ir más allá de cambiar el contenido pedagógico. La estructura curricular, la metodología, la práctica diaria, la formación del profesorado, los materiales didácticos, aportando cambios en la forma de cada etapa de la enseñanza, en horario escolar, son fundamentales y deben establecer coherencia entre lo que se planifica enseñar / aprender, como tiene la intención de enseñar / aprender de las realidades que rodean el espacio escolar.

4.0 LAS VOCES Y PRÁCTICAS DOCENTES: ENTRE IDEAL Y REAL.

Antes de adentrarnos en el núcleo del tema, nos tomamos la libertad de explicarnos brevemente la concepción entre Ideal y Real en lo que se refiere a la relación entre el conocimiento comunitario y el conocimiento escolar. El Ideal, como prever las normas que rodean la atmósfera del hacer educativo en las comunidades de los *remanescentes de quilombolas*, es que la educación en estas comunidades debe, a partir del principio de la apreciación de la cultura material e inmaterial, respetar las peculiaridades de cada lugar.

Sin embargo, lo que evidenciamos en los espacios escolares es que lo real en el sentido práctico, las prácticas pedagógicas, se consolidan en una búsqueda desenfrenada en contemplar este idealismo normativo mediante inserciones de proyecto a corto plazo. Alrededor de esto, no pudimos dejar de notar que, por más que las prácticas educativas apuntan a este ideal, lo que nos configura como voluntad de expresión del hacer docente, aun sin los autores deben considerar las fuerzas estructuradoras del entorno escolar. Afirmamos esto porque, por más que estas prácticas comportan todo sentimiento de expresión de las comunidades memorias colectivos, el conflicto entre las estructuras es inevitable e impredecible de cualquier resultado preestablecido como objetivo. ¿Qué nos muestra esto si no la tendencia propia de las estructuras cuando engendra?: una pluralidad infinita de resultados independientes de cualquier naturaleza objetiva de las acciones / prácticas. Esto implica otro cuestionamiento: ¿los maestros (en busca de idealismo previstos en normas) en las comunidades, están vinculados al principio de la realidad peculiar local (conformaciones simbólicas que guían las acciones cotidianas) o por una concepción alusiva generalizada de la idea de *quilombola*?

4.1 Redimensionamiento del saber y del hacer docente.

Las múltiples experiencias en las comunidades nos han revelado una riqueza inconmensurable y desproporcionada, nuestras condiciones describimos a todos los aspectos que involucran las coyunturas que forman culturas de la comunidad. Estas multiplicidades de los valores, al contrario de lo que podríamos pensar, también incide sobre la contradicción en el espacio comunitario. Es que todas las estructuras fantasmagóricas que engendran el contexto de las compañías comunitarias son configuradas por una naturaleza conflictiva y necesaria a la composición de las estructuras de memorias. Esas macro estructuras son responsables de describir la forma de vida, las acciones ya conformadas que describen la vida diaria en las comunidades. Por lo tanto, desencadenan los conflictos, las erupciones antinómicas en estos espacios, por más que sea necesaria la composición de la propia naturaleza de la cultura, aun sin poder ser extremadamente peligroso para sobrevivientes de algunas estructuras. El desastroso resultado de estos momentos de contradicciones *artificializadas* por el entorno escolar podría contribuir a un sentido de inconsciente colectivo. Este inconsciente no es solo una licuefacción de los valores ni un delirio de identidades, sino un instante más profundo y más exacerbado de las memorias.

Pues bien, dado que ya denotamos el daño que podría promover contradicciones de valor simbólico en las comunidades, aún en consonancia con nuestra objetividad precisábamos reafirmar ¿cuál es el papel de las escuelas en los cambios de estos valores en las comunidades?

Los espacios escolares están formados por estructuras (de carácter científico) que ejercen una influencia directa en las conjunciones simbólicas de las comunidades (micro y macro estructuras de las memorias), modificándolas lentamente por el proceso de enseñanza y aprendizaje (unilateral) en sus espacios (desde dentro de la escuela, los nuevos valores parten para el espacio comunitario, engendrando las memorias). No hay duda de esto, la escuela es el espacio donde las contradicciones marcan el proceso de desestructuración de las memorias colectivas (en consecuencias para la desfragmentación de las identidades). Sin embargo, nos

quedaba tiempo para un análisis más afilado y menos pesimista de esta relación (escuela y comunidad por una perspectiva de las formas simbólicas).

Evidenciamos que los espacios escolares no siempre nos presentaban un factor de contradicción a los valores de la comunidad. Los proyectos ejecutados, incluso a corto plazo, en las escuelas y la forma en que los docentes encuentran para suscribir algunos capítulos borrados del contexto de las comunidades (un intento de hacer que el espacio escolar permeable a las coyunturas simbólicas de la comunidad). No hay duda de que esto se ha convertido en un camino válido y valioso como la armonía de las formas simbólicas dentro y fuera de la escuela. El estado de consonancia que se refiere al análisis, no tan pesimista, se consolida en este camino: de proyectos (acciones, maestros) en las escuelas.

Por lo tanto, ya que denotamos en las comunidades los principios que rigen las interacciones, las formas simbólicas, ya sea por una conformación o principio de conflicto, concomitantemente volvemos a los resultados de estos proyectos. Si para los maestros, estos proyectos son herramientas metodológicas (ruta que encuentran) para solidificar las conformaciones simbólicas entre los espacios escolares y comunitarios, lo que muestra el papel parcial de la escuela en esta relación; entonces, ¿cómo funciona esta intermediación (a través de proyectos) entre la escuela y la comunidad? ¿Los mecanismos que imbrican son los mismos que ya habíamos denotado (conformación o conflicto de las formas)? ¿Cuáles son los efectos de estos proyectos en escuelas y comunidades? No podríamos esperar ninguna respuesta inmediata a estas preguntas, antes de evidenciar algunas acciones prácticas / enseñanzas en las escuelas, para describirlas con bastante principalmente y analizarlas.

4.1.1 Escuela San Pedro: Proyecto *Orixás*.

Nuestra presencia en comunidades, así como en las escuelas ya no era ninguna novedad. En noviembre de 2019, experimentamos algunos proyectos / actividades que incluso a corto plazo llamaron la atención. En una de nuestras visitas, todavía era muy temprano, ya había establecido contacto con algunos residentes y había tomado café en la casa de la Sra. Angela. Algunos estudiantes de la preescolar y otras clases de refuerzo se concentraron frente a la escuela, algunos estaban sentados en la acera y otros aprovechaban un “*banco*” de madera (Silla, lugar rústico hecho de madera para sentarse) junto a la manguera. Cuando me dirigí a una de las habitaciones, con el fin de esperar a un profesional (maestro o técnico) para dialogar respecto a las dificultades que enfrentó en la escuela, noté que colgando de las puertas de las aulas, así como en la cocina y la secretaría, hubo pinturas hechas por los alumnos. Esas pinturas no estaban allí hace un mes. Cada trabajo representa y hace referencia a los *Orixás*. Hechas en cartulina (tipo de papel utilizado para realizar trabajos manuales en las escuelas) y pintado con lápices de colores, estos dibujos, más allá del colorido que representa a cada uno de los *orixás*, los estudiantes describieron nombres y algunas de estas entidades míticas. Algunos ya estaban desgarrados, pero todavía era posible vislumbrar el trabajo.

El proyecto de *Orixás*, celebrado por el profesor Erivete, apunta recuerdos de la presencia de estos *Orixás* (dioses) y su relevancia en la construcción de la cultura afro brasileña. Si ya habíamos denotado las memorias colectivas, anteriormente, como frutos inherentes de las imbricaciones entre formas; estas acciones (proyectos) nos parecen que se concretizan en trazar los fragmentos de estas memorias del espacio escolar. Al principio, no podría estar equivocado en cierta perspectiva. Todo contexto histórico formativo de las comunidades, si consideramos esta relación de proximidad entre los quilombos, las narrativas que surgen de la cultura negra que se agregaron a los valores blancos indígenas y europeos, que ya describimos en el Tomo I, remontan a los valores que de alguna manera representan una unidad de

características de las comunidades de los *remanescentes de quilombos*. Sin embargo, ¿en qué medida estos recuerdos (diseñados en el proyecto) reflejan la realidad en la comunidad *Bom Jardim*?

Consciente, podemos inferir que no importa cuánto estos afectos (*Orixás*) no sean una representatividad para un todo en la comunidad, algunos comunitarios desconocen o demuestran sus afectos a otros símbolos y signos que engendran la forma simbólica (religión); aun así, evidenciamos algunos *Orixás* que forman parte de la vida cotidiana de las compañías comunitarias, aunque de forma sincretizada. ¿Habíamos encontrado la validez de la acción (pedir dibujar los *Orixás*), justificada por el problema mismo que habíamos denunciado? Por más que sea una forma conflictiva, en el contexto escolar, en relación con el respeto de las otras afecciones religiosas, como en una entrevista revela la profesora:

- "Muchos maestros dificultaron el proyecto por ser de otra religión. ¡Fue duramente criticado! Llegaron al punto de decir que era *cosa del diablo*".

¿Podríamos justificar la resistencia de estos maestros en relación con el proyecto de *Orixás* por la condición antinómica que traen las formas? Estas estructuras de cierta forma no representan una amenaza para el espacio escolar, pero temporalmente desafían el orden natural de las cosas en este espacio. Bien recibido por los estudiantes, lo contrario de los otros profesionales, las estructuras simbólicas de los *Orixás* han ganado su espacio en el proceso educativo (con el proyecto) no por la perspectiva de una re-africanización, sino por las estructuras vividas que representan (resultado de varias imbricaciones, proceso de sincretización sufrido por las formas).

Ver la realidad, antes que nada, es comprender que los fundamentos de esta realidad están estructurados en formas simbólicas que rompieron el espacio y el tiempo a fin de preservar los valores que se consolidaron como relevantes para el mantenimiento de las identidades en estas comunidades. Proyectos, acciones / prácticas en la vida cotidiana, así como

direcciones metodológicas en los espacios escolares, como el ejemplo de las *Orixás* diseñadas en la escuela, se manifiestan como herramientas del mecanismo del mantenimiento de las memorias. Por supuesto, los estudiantes encuentran en las figuras míticas (*Orixás*) correlaciones como las estructuras que conforman su vida diaria en la comunidad.

Ilustración 51 - Xangô



Fuente: Colección de la escuela São Pedro / Bom Jardim / 2019.

Xangô es una entidad mítica que tiene dominio sobre los rayos y los truenos. El *Orixá* data su origen en los cultos africanos, específicamente, en Umbanda y Candomblé. Según Motta (1990), las entidades en Candomblé a veces escriben para instrucción de sus discípulos, prestamos atención a los pasajes dedicados al juego de *Búzios* (que es el primer paso en el proceso de iniciación).

Lody (1995), en su narrativa atribuye a la entidad de *Xangô* la capacidad y las habilidades para hacer el bien y el mal [un concepto de justicia] de diferentes maneras en el mismo momento que nos describe la relación entre hombres y entidad (Dios).⁹⁵ Esta relación

⁹⁵ Lody, Raul (1995): escribe que: los dioses que gobiernan el mundo, Obatalá, Xangô y Ifá, determinaron que para convertirse en un hechicero tan poderoso, el hombre debería ofrecer una gran fiesta para los dioses, pero estaban hartos de comer alimentos crudos y fríos. Querían algo diferente: comida caliente, comida cocinada. Pero en ese momento ningún hombre sabía cómo hacer fuego y mucho menos cocinar. Reconociendo la incapacidad de satisfacer a los dioses, el hombre fue a la encrucijada y pidió ayuda a Exu. Esperó tres días y tres noches sin ninguna señal, hasta que escuchó un estallidos en el bosque. Eran los árboles los que parecían estar riéndose de

no es muy disonante con la narrativa griega sobre la relación de Prometeo y la humanidad; *Xangô* también tomó un recurso, del que hasta entonces solo los dioses tenían acceso, para dárselo a la humanidad: el fuego.

Berkenbrock (2016) narra que *Xangô* es el hijo favorito de *Yemanjá*⁹⁶, en Candomblé junto a su madre es una figura fuerte. En línea, Rodrigues (1945) explica que *Xangô* es una figura sin competencia y consolidada con una *Orixá* más popular en Bahía.

Pues bien, la figura de *Orixá*, ahora conocida por los estudiantes, se ajusta, la protección, la admiración en el aspecto de los poderes (una alusión mítica). En la comunidad, los pocos residentes que reconocen y afectan a la entidad, refieren la figura mítica a la suerte y la protección. Sin embargo, no encontramos registro de ningún festejo a la entidad en ninguna de las comunidades; La mayoría de la legislación comunitaria solo se encuentran con la figura sincretizada de *Xangô*: San Juan Bautista.

él, frotando sus ramas entre sí. A él no le gustaba esta broma e invocó a *Xangô*, quien lo ayudó arrojando una lluvia de rayos sobre los árboles. Algunas ramas quemadas estaban decepcionadas y arrojadas en el suelo, donde se quemaron hasta quedar sólo las brasas. El hombre recogió algunas brasas y las cubrió con palos y ahogó todo poniendo tierra en la parte superior. Algún tiempo después, al descubrir el montículo, el hombre vio pequeñas astillas negras. Era el carbón. El hombre dispuso las piezas de carbón entre las piedras y las encendían con las brasas que quedaban. Luego sopló hasta que vio llamear el fuego y en el fuego cocinó los alimentos.

⁹⁶ Narrativa mítica: cuando Obatalá y Odudua se casaron, tenían dos hijos: Iemanjá (el mar) y Aganju (la Tierra). Los hermanos estaban casados y tenían un hijo, Orungan (el aire). Cuando creció, Orungan se enamoró de su madre. Un día, aprovechando la ausencia del Padre, trató de violarla. Iemanjá logró escapar y huyó a través de los campos. Cuando Orungan la alcanzó, ella cayó al suelo y murió. Luego, su cuerpo comenzó a crecer hasta que se rompieron sus senos y salieron dos grandes ríos, lo que formó los mares; y del vientre salieron los *Orixás* que gobiernan las 16 direcciones del mundo: *Exu, Ogum, Xangô, Iansé, Ossain, Óxosi, Obá, Oxum, Dadá, Olocum, Oloxá, Okô, OKê, Ajê Xalugá, Orum y Oxu*.

Ilustración 52 - Nanã



Fuente: Colección de la escuela São Pedro / Bom Jardim / 2019.

Nanã es un orixá que establece la conexión entre el hombre y la tierra. Esta conexión se da en la concepción de la vida y la muerte. El agua y la arcilla son sustancias que representan estas concepciones y dan dominio sobre el hombre en la tierra.

Llamada abuela, Nanã Buruquê ha estado presente desde la creación de la humanidad, y se ha convertido en una de las *orixás* más temidas en Candomblé y Umbanda. Además del dominio de la vida y la muerte, este *orixá* es quién da la bienvenida a las almas desencarnadas, limpiando sus recuerdos de la vida en la tierra. El objetivo es liberar al alma del peso, para que pueda reencarnarse sin dejar rastro de la vida anterior. Casada con Oxalá, sus colores son lila, índigo y blanco. Además de los atributos del *orixá*, no podíamos dejar de observar la expresión de la fuerza femenina y el poder extremo que se le atribuye.

Prandi (2001), describe al *orixá* como responsable de la creación humana⁹⁷. Nanã también usa la materia prima, la arcilla, para dar forma al ser humano. Esta creación vuelve a

⁹⁷ Prandi, Reginaldo.(2001). *Mitologia dos Orixás. 11ª. reim.* São Paulo: Companhia das Letras, p. 196-7. [...] Se dice que cuando Olorum le encargó a Oxalá hacer el mundo y modelar al ser humano, el orixá intentó varios caminos. Trató de hacer que el hombre se pareciera a él. No funcionó, porque el hombre pronto desapareció. Trató de hacer un palo, pero la criatura fue dura. El intento fue aún peor en piedra. Hizo fuego y el hombre fue consumido. Probó aceite, agua e incluso vino de palma, y nada. Fue entonces cuando Nanã Burucu acudió en su

acercarse a la narrativa griega, donde Prometeo moldea al hombre a partir del barro y las narraciones del Génesis de la Biblia hebrea y cristiana.

La investigación de Berkenbrock (2016), muestra que esta entidad mítica también está relacionada con la fertilidad, la agricultura y los cultivos. Se invoca la tierra, en la tradición Yoruba, siempre con testimonio de juramentos o alianzas.

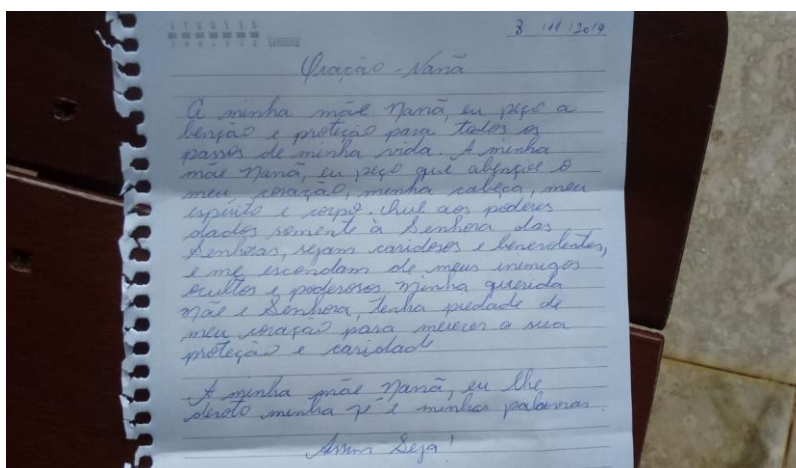
En relación a estos últimos aspectos, se acercan más a las realidades de las comunidades. Tomemos la libertad de mencionar que vivenciamos esta relación con algunos miembros de la comunidad, no solo de Bom Jardim, sino también de Murumuru y Murumurutuba: culto a lo sagrado en busca de prosperidad en los campos. Sin embargo, no vimos ningún registro específico sobre el *Orixá* (Nanã) en las comunidades. En cuanto a los alumnos de la escuela donde se llevó a cabo el proyecto, la mayoría fueron abrumadores, nunca se enteraron de él. Los registros de conocimiento de los estudiantes, en relación a la entidad, están relacionados con la explicación / exposición del proyecto. Tal disonancia no nos sorprendió, ya que el proceso de sincretización transfigura la imagen de Nanã, en Brasil, en Santa Ana.

Además, en uno de los acercamientos a alumnos de 8º grado, más allá de alguna información sobre el *orixá*, en medio del diálogo informal, escuchamos a una alumna mencionar que Nanã tenía una oración. La estudiante no recordaba muy bien cómo era, pero me pidió que esperara un poco. Estábamos en el patio de la escuela, regresando de su salón de clases, ella vino con un cuaderno en la mano. En ese momento, hojeando el cuaderno, me di cuenta de que estaba buscando algo. Para mi sorpresa, la estudiante había copiado la oración.

ayuda. Señaló el fondo del lago con su ibiri, su cetro y su arma, y sacó una porción de barro. Nanã le dio la porción de lodo a Oxalá, la arcilla en el fondo del estanque donde ella vivía, el lodo debajo del agua, que es Nanã. Oxalá creó al hombre, lo modeló sobre arcilla. Con el aliento de Olorum, caminó. Con la ayuda de los orishas, pobló la Tierra. Pero hay un día en que el hombre muere y su cuerpo tiene que volver a la tierra, volver a la naturaleza de Nanã Burucu. Nanã dio la historia al principio, pero quiere todo lo que está a su espalda al final.

Rápidamente, sacó la hoja de su cuaderno, antes de que tuviera alguna reacción, la dobló, me la entregó y dijo: Señor, puede llevarla, le dará suerte [...].

Ilustración 53 - Oración de Nanã



Fuente: acervo propia/2019

Traducción y descripción de la figura 53

Oración - Nanã

“A mi madre Nanã, le pido la bendición y protección para todos los pasos de mi vida. Le pido a mi madre Nanã que bendiga mi corazón, mi cabeza, mi espíritu y mi cuerpo. Que los poderes otorgados solo a la Dama de las Damas sean caritativos y benevolentes, y me escondan de mis enemigos ocultos y poderosos. Mi querida Madre y Señora, ten piedad de mi corazón para merecer tu protección y caridad.

A mi madre Nanã, le dedico mi fe y mis palabras.

¡Que así sea!

¡Saluba Nanã! "

No podemos decir que no nos sorprendió, de hecho Nanã en la conciencia de esta alumna gana un atributo (de traer suerte) además de la fertilidad, el dominio sobre la vida y la muerte y la prosperidad en la agricultura.

Ilustración 54 - Omulu



Fuente: Colección de la escuela São Pedro / Bom Jardim / 2019.

Narraciones mitológicas cuentan que Nanã fue embrujada por *Oxalá*, quien siempre quiso tomar sus poderes. Para obtener la sabiduría que proviene de la relación con la humanidad y el poder de la vida y la muerte sobre los hombres, *Oxalá* se casó con Nanã. De la relación sin amor, nació Omulu con graves problemas de piel. Nanã, en vano, abandona el río. Omulu fue fundado y creado por Yemanjá. Oxalá, ante el error cometido por Nanã, resuelve castigarla. Nanã fue expulsada de su reino y condenada a vivir en un pantano oscuro.

Omulu es el orixá conectado a la tierra. Por eso Omulu, que también se llama Obaluyê, Soponna o Xapanã, está vinculado al nacimiento y la muerte; y el secreto que interconecta a los dos. Cultivado en candomblé, este *orixá* también está vinculado a enfermedades como la viruela, enfermedades de la piel y epidemias.⁹⁸ Azorli (2016), describe que,

⁹⁸ Prandi, Reginaldo. (2009). Mitología de los Orixás. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras. p.204. [..]

Cuando Omulu era un niño de unos doce años, se fue de casa y salió al mundo para ganarse la vida. De ciudad en ciudad, de pueblo en pueblo, ofreció sus servicios en busca de trabajo. Pero Omulu no logró nada. Nadie le dio

cuando se incorpora a sus hijos Omulu se viste de paja y usa *xaxará*, un cetro con el que barre las enfermedades de los lugares. Sus títulos son: *Aynon* (dueño de la tierra), *Olóde* (señor de lo indivisible) y *Bàbá Ìgbóná* (padre del calor, fiebre) (p.43).

Xaxará es un accesorio elaborado con paja de palma aceitera (palmera - *Elaeis guineensis*) que se utiliza para cubrir el rostro. En general, las ofrendas a *Omulu* son: frijoles negros, palomitas de maíz, camarones, *obi* y *àkàsà*.

Berkenbrock, explica que debido a su terrible conexión con la viruela y otras enfermedades, Omulu es adorado en África fuera de los pueblos y ciudades. La historia nos revela que había una costumbre en África de que los iniciados en *Omulu* eran responsables del entierro de las personas que murieron de viruela. Como resultado, también fueron herederos de estas personas. A través del contacto con los muertos, también se convirtieron en transmisores de la enfermedad. Para Bastides (1989), *Omulu* está vinculado al concepto de cura y si imaginamos que una gran parte de la población brasileña no tiene acceso a la atención médica, no es difícil imaginar la gran importancia de la figura de *Omulu* y su poder curativo para los miembros de la comunidad, *remanescentes de quilombolas* de Santarém/PA.

Sin embargo, por mucho que estas últimas características nos lleven a una relación con la realidad en las comunidades, no encontramos ninguna comunidad adscrita a la entidad *Omulu*. Esto nos devuelve a la figura y papel de la sincretización, como ya habíamos descrito,

qué hacer, nadie lo contrató. Y tuvo que mendigar, pero nadie le dio nada al niño, ni de comer ni de beber. Tenía un perro que lo acompañaba y eso era todo. Omulu y su perro se retiraron al monte y se fueron a vivir con las serpientes. Omulu comió lo que le dio el bosque: frutos, hojas, raíces. Pero las espinas del bosque lastimaron al niño. Las picaduras de mosquitos cubrieron su cuerpo. Omulu estaba cubierto de llagas. Solo el perro consoló a Omulu, lamiendo sus heridas. Un día, mientras dormía, Omulu escuchó una voz: “Estás listo. Levántate y cuida a la gente”. Omulu vio que todas las heridas estaban curadas. No tuvo dolor ni fiebre. Obaluaê reunió las cabacinhas, los atós, donde guardaba el agua y las medicinas que había aprendido a usar con el bosque, agradeció a Olorum y se fue. En ese momento, una plaga infestaba la Tierra. La gente moría por todas partes. Todos los pueblos enterraron a sus muertos. Los padres de Omulu fueron al babalaô y él dijo que Omulu estaba vivo y que traería una cura para la plaga. Dondequiera que fuera, la fama precedía a Omulu. Todos lo esperaban con una fiesta, porque sanó. Aquellos que antes le negaban incluso beber agua, ahora suplicaban por su curación. Sanó a todos, mantuvo a raya la plaga. [...] Curaba a los enfermos y con el *xaxará* barrió la plaga de la casa, para que la plaga no alcanzara a otros familiares.

ya que todos los vecinos que visitamos en las comunidades, así como los alumnos del espacio escolar, conocen a São Lázaro (figura sincrética de *Omulu*).

Ilustración 55 - *Ossain*



Fuente: Colección de la escuela São Pedro / Bom Jardim / 2019.

Ossain es el orixá de la vegetación, las hojas, las hierbas y sobre todo la curación que contienen.. Según Barcellos (1990), “*as folhas são por excelência portadoras de Axé, e no Candomblé, sem elas e sem Ossain, nada se faz*” (p.60) [las hojas son portadoras por excelencia de Axé, y en Candomblé, sin ellas y sin Ossain, no se hace nada]. Axé es la fuerza sagrada de cada orixá. Si curar a través de plantas medicinales es el poder de Ossain, entonces podríamos preguntarnos: ¿cuál sería la importancia de la figura (orixá) para los curanderos y personas que usan plantas medicinales en las comunidades?

Durante nuestras visitas, notamos que es muy común entre los remanentes de ambas comunidades tomar “*banho de cheiro*” un [baño aromático] (la mezcla e infusión de hierbas para bañarse).⁹⁹ Sin embargo, esta práctica no está asociada a la figura de Ossain. Para

⁹⁹ En el Tomo II: identificamos en las comunidades “Las artes de los curanderos” la costumbre de hacer infusiones de hierbas que se encuentran en la propia comunidad para curar enfermedades, roturas (mal de ojo) y ahuyentar a los malos espíritus.

Berkenbrock, “*o culto a Ossain é incomum. Justamente por causa da importância do orixá no sistema religioso do Candomblé, seu culto é organizado de forma independente e autônoma*” (p.245) [el culto a *Ossain* es inusual. Precisamente por la importancia del *orixá* en el sistema religioso Candomblé, su culto se organiza de forma independiente y autónoma]. Aun así, no podríamos negar que en las prácticas de curación, el uso de hierbas con fines terapéuticos en las comunidades, no estarían asociados con las vivencias derivadas de las culturas africanas e indígenas, ya que el tejido histórico referente a estas prácticas nos dice lo contrario.

Además, Berkenbrock destaca que las sociedades que adoran a *Ossain* tienen conocimiento sobre los efectos de las hierbas, su forma de recolectarlas y prepararlas. Aunque estas prácticas son similares a las prácticas que hemos visto en las comunidades, no hemos podido encontrar ningún registro que las correlacione con ningún culto específico de *Ossain*.

En este caso, aun así, la sabiduría de la comunidad en el manejo de las plantas es recordada, en la escuela, por la figura de *Ossain*. Esta disonancia está relacionada con la intención del proyecto de traer elementos del contexto africano al espacio escolar. En un principio, no encontramos errores en esta acción, pero cabe destacar el peligro de la animosidad de las formas simbólicas y sus incalculables resultados cuando se engendran. Entonces, ¿estarían solidificando la cultura reformulando elementos o agregando un nuevo valor obtuso?

En este sentido, no nos precedió como un análisis muy simple. Si, por un lado, tuviéramos realmente toda la estructura que configura el *orixá* en las comunidades (uso de plantas medicinales con fines terapéuticos); por otro lado, estas prácticas no están ligadas al nombre *Ossain* (*orixá*). Además, aunque el *orixá* está sincretizado con São Benedito, aún no existe correlación entre el nombre, incluso de la figura sincrética, y el uso de plantas medicinales o cualquier ritual similar. En las comunidades, los miembros de la comunidad atribuyen a San Benito (Santo Católico) como piadoso y resistir las adversidades (este es un consenso del propio catolicismo sobre el santo). A partir de aquí entendemos que si bien no

hemos podido identificar en ningún fragmento en los contextos históricos de las comunidades, así como tampoco hemos dejado constancia de la figura de *Ossain* en las memorias colectivas, dejémosla de lado y pautemos en las acciones (práctica de sanación) de las que se conforman e interconectan los dos espacios: comunidad y escuela, por las prácticas de sanación mediante el uso de plantas medicinales y por los atributos del *Orixá Ossain* y no por su propio nombre, que no expresa ninguna relación con las comunidades.

Ilustración 56 - *Oxóssi*



Fuente: Colección de la escuela São Pedro / Bom Jardim / 2019.

Oxóssi es el orixá cazador. Una actividad muy parecida entre las sociedades africanas y los indios en Brasil. Para estos dos grupos, la práctica de la caza siempre ha sido fundamental para la supervivencia. *Oxóssi* también es conocido por quienes trabajan con plantas. Según Berkenbrock (2016), este *orixá* en Brasil es conocido por tres factores: caza, conocimiento de plantas y descubrimiento de lugares para nuevas aldeas. Los tres factores están estrechamente relacionados con la forma de vida de los *remanescentes de quilombolas*. Para Koch-Weser (1976),

Oxóssi es el señor de los bosques y la caza y en todos los *terreiros* que tienen una leve influencia sincrética con las tradiciones de los indios se le representa como un indio,

con una pluma en la cabeza y con un arco y flecha en la mano (p. 195, nuestra traducción).

En otra narrativa, Prandi (2001) nos cuenta una tragedia entre *Obatalá* y *Oxóssi* donde la figura del cazado y de la naturaleza se sumerge como equilibrio, un deber moral que guía la acción de los cazadores que solidifica el respeto por la naturaleza y los recursos ofrecidos a los hombres cazadores. La búsqueda de la narrativa no sería para abastecer el ego egoísta de cada sujeto, sino como la necesidad de tomar de la naturaleza solo lo necesario para su supervivencia, lo que no proporcionaría escasez ni desequilibrio entre el hombre y la naturaleza misma.¹⁰⁰

La obsesión y desobediencia de *Oxóssi* provocó un profundo disgusto por lo que más le gustaba hacer. Esto muestra el sentido de la caza y la relación con la naturaleza. Ambos deben ser un equilibrio, un proceso armónico donde el hombre se aproveche de lo que la naturaleza le ofrece y nada más.

Los colores de *Oxóssi* son el azul y el blanco. En el espacio escolar, los informes de los alumnos revelaron que desconocían la figura de *Oxóssi*. Tampoco habíamos notado la presencia de este *orixá* en las comunidades. Tendríamos que entender por qué, un *orixá* con tantos puntos de conexión entre las formas de vida de los miembros de la comunidad se vería ensombrecido. Pues bien, en relación a esta disonancia encontramos una respuesta en el propio proceso de sincretización. La figura de *Oxóssi* se sincretizó para São Jorge. La presencia del

¹⁰⁰ Prandi, Reginaldo. (2009). *Mitología dos Orixás*. 11.ed. São Paulo: Companhia das Letras. pag. 118.

[...] Había una gran hambruna y faltaba comida en la Tierra. Entonces *Obatalá* envió a *Oxóssi* a cazar y mantener a los que estaban sin comida. *Oxóssi* cazaba tanto, pero tanto, que se volvió obsesivo: quería matar y destruir todo lo que encontraba. *Obatalá* le pidió que dejara de cazar, pero *Oxóssi* desobedeció. *Oxóssi* siguió cazando. Un día encontró un pájaro blanco, una paloma. Independientemente de que los animales blancos sean de *Obatalá*, *Oxóssi* mató a la paloma. *Obatalá* volvió a pedir que ya no cazara, pero *Oxóssi* siguió cazando. Una noche *Oxóssi* encontró un ciervo y le disparó muchas flechas. Pero las flechas no le hicieron daño. *Oxóssi* se acercó y cerró la cabeza del animal. En ese momento, el venado se encendió. Era *Obatalá* disfrazado, allí, todo fusilado por *Oxóssi*. *Oxóssi* nunca pudo volver a cazar y su disgusto fue profundo.

Santo Guerrero (sincretización de *Oxóssi*) es muy fuerte en las comunidades, como ya lo hemos señalado en narrativas anteriores.

En la escuela no fue diferente, cuando les pregunté a algunos estudiantes si conocían Santo São Jorge, todos decían que sí, que conocía al Santo. Tanto los estudiantes como los miembros de la comunidad que ya habíamos entrevistado configuran en la sincretización de *Oxóssi* (São Jorge) la protección. Lo que nos muestra que toda la figura mítica del *orixá* pasó por un cambio brusco en la memoria colectiva comunitaria.

4.1.1.1 Exacerbando las interacciones.

Era nuestro deseo que en la relación entre *Orixás*, escuela y comunidad encontráramos dos supuestos: el de Rockwell (2009), la educación con miras a su dimensión cotidiana [...] los antecedentes teóricos no están plenamente concluidos; y Weber M. (1999), una concepción de la vida resultante de un posicionamiento conscientemente significativo y unificado.

Las dimensiones de la vida cotidiana son engendradas por formas simbólicas que siempre están configurando / modificando acciones y relaciones en las comunidades. Pensar la educación desde esta perspectiva, es establecer el vínculo entre el espacio escolar y el espacio comunitario. Las dimensiones que involucran a ambos espacios tienden a conformarse y corresponde a la escuela (profesionales de la educación) hacer posible esta apertura. Esto nos muestra una posición consciente de las relaciones entre conocimientos.

Sin embargo, en relación con esta conciencia en la comunidad escolar, resaltamos que no todos mostraron afecto por estas estructuras simbólicas (*Orixás*). Esta afección estaría relacionada con la propia condición de estas estructuras, de alguna manera, habiendo sido parte de su realidad. Así, si bien algún elemento que ha conectado esta coyuntura simbólica (*orixás*) con la estructura de la memoria colectiva, referida al contexto histórico de las comunidades, escaparon a nuestro análisis, nuestra convivencia en ambos espacios (escuela y comunidad) nos mostró lo contrario: no encontramos ninguna conexión que no fuese las figuras de los

orixás sincretizados o los símbolos y signos que conforman (una similitud) entre las acciones en las comunidades y sus atributos. De hecho, nada que pudiéramos vincular los afectos directivos (cultos, una representación directa) a estructuras en las comunidades. Esto no significaría que no habría otras estructuras (míticas y religiosas) adoradas en las comunidades, pero la disonancia que encontramos está específicamente ligada a los nombres: Esto aún nos reveló que estas conformaciones, por mucho que hayamos encontrado puntos de armonía entre las dos realidades (mitológica y comunitaria), no establecen ningún otro vínculo salvo la similitud entre sus prácticas (vida cotidiana de los comuneros) y los atributos de los *Orixás* (conjunto representativo de formas simbólicas). Por tanto, es lícito afirmar que estas estructuras simbólicas dentro del contexto escolar se configuran como una anomalía. Para las realidades comunitarias son estructuras anacrónicas (están presentes en el contexto de la educación afrobrasileña, pero distantes en el tiempo y el espacio de las comunidades), no están asociadas a ninguna *nomecratura*; aunque algunas de estas formas dentro de un contexto comunitario se manifiestan fuertemente sincretizadas, no significa que tales estructuras estén vinculadas a los valores comunitarios y tampoco a los escolares.

Reconsideraciones.

En este punto, son necesarias algunas reconsideraciones: Los *Orixás*, así como sus símbolos y signos, incluso sincretizados, aún tienen algunos adherentes católicos en las comunidades. Si esta relación que ya habíamos descrito anteriormente, revela algún impacto en la escuela, sería más que natural. Por lo tanto, aún faltaba analizar las dinámicas que involucran la relación entre *Orixás* y estudiantes, a través de la perspectiva estudiante-escuela y comunidad. Por mucho que hemos avanzado en nuestro análisis hasta ahora, todavía necesitamos entender la dinámica que involucran la relación entre *Orixás* y estudiantes desde el punto de vista del estudiante, la escuela y la comunidad.

Sobre estas interacciones, se ve que forman una red de significados que se volverían incalculables. Esta red de Geertz (1997), requiere que nuestros análisis se conviertan en una ciencia interpretativa, en busca de sentido. Así, el análisis y comprensión de las dinámicas que rodean la relación entre estudiantes, *Orixás* y comunidad, fue esencialmente semiótico.

Inspirado en proposiciones de Goellner (2010): “más que intentar comprender el significado atribuido a una práctica particular, el esfuerzo es comprender cómo los significados se manifiestan y constituyen un universo cultural particular” (p. 334); y sobre los consejos de Daiolio (2007):

la etnografía debe ser parte del horizonte de comprensión de la dinámica cultural de los grupos sociales. La mera descripción cultural no garantiza el acceso al complejo universo de significados y representaciones de estos grupos, a lo sumo, nos ayuda a conocer ciertas peculiaridades, que no están muy contextualizadas (la sociedad en su conjunto), corren el riesgo de constituirse en un campo informe (pp. 139-141).

Allí mismo, dentro del espacio escolar, desde la visión y los elementos que tenemos, a través de un segundo abordaje (más intenso) emergimos en las concepciones de los alumnos y del docente en relación al trabajo realizado: - En un fuerte calor amazónico, junto a la escuela, bajo la sombra de un árbol, esperaba el receso entre alumnos y profesores. Como nos tomaron por sorpresa los dibujos de los *Orixás*, esta espera sirvió como una reflexión sobre el método de acercamiento que en poco tiempo podría resolver las dudas. En ese momento, no quería construir solo un informe de campo, sino una descripción de las relaciones que, para Geertz, pueden entenderse como el significado detrás de las acciones, gestos y situaciones, comprensible para quienes están familiarizados con los signos del grupo social en cuestión.

En el intervalo, luego de una charla, con algunos alumnos de 6° y 7° de primaria que se encontraban en el patio delantero de la escuela, se notó que el tiempo no era tan propicio para una comprensión más efectiva del tema. Así que decidimos reanudar la escuela en los próximos

tres días. Esta convivencia, objetivada, con los alumnos, entre preguntas y respuestas informales, nos permitió ampliar nuestro propio conocimiento en relación a los *Orixás* y evidenciar aún más la fragmentación de estas formas míticas tanto en la comunidad como en el contexto escolar. Las acciones o conformaciones de los estudiantes suelen estar relacionadas con las reflexiones de las comunidades, específicamente, el lugar donde vive el grupo. Esta naturaleza que encontramos en la relación entre formas míticas y comunidades (*orixás*), son puntos que podemos partir de la divulgación del lugar para una comprensión más global. Estos valores que surgen de estas relaciones, ya sea de la comunidad o de la escuela, o escuela-comunidad, nos conforman como supuestos válidos en otros contextos, como ya hemos mostrado en textos anteriores. Si este contexto nos reveló su relación con bases sólidas en el tejido histórico de la composición ética de las comunidades, específicamente Bom Jardim, aún teníamos que establecer el papel de estas entidades (*orixás*) en la educación.

Por eso, cuando buscamos respuestas a las proposiciones, que aún sonaban como problemas agudos: el aporte de estas formas simbólicas a la educación y las características del vínculo entre *Orixás* y estudiantes en el espacio escolar, decidimos remitir nuestros esfuerzos y atención a los profesores y algunos alumnos del 8º y 9º.

En cuanto a los docentes, solamente la docente que realizó las actividades con los alumnos hizo posible esta interacción, los demás por la rutina de las clases y la distancia entre la comunidad y la ciudad, argumento plausible, no pudieron interactuar en ese momento. Los resultados inherentes a nuestras observaciones e interacción, como ya hemos descrito anteriormente, en este segundo momento revelan la percepción de algunos alumnos y del docente en relación con los *Orixás* y el proyecto como instrumento pedagógico de resignificación cultural. Pues bien, al finalizar el cuarto día en el espacio escolar, con un enfoque en el mismo tema, transcribimos algunos discursos, sus relaciones con los *orixás*, para nuestro análisis:

Estudiante A: [...] no en casa, mi madre y mi padre son católicos, pero la maestra nos enseña que Xango es un Dios negro y es muy poderoso [...] controla los rayos y los truenos.

Estudiante B: [...] mi madre tiene un cuadro que está aquí en la puerta del salón de profesores. Ni siquiera sabía quién era, pero aquí en la escuela supe que es él quien cuida todos los bosques.

Estudiante C: [...] Yo no sabía quiénes eran en casa, mi papá, mi mamá dice que esto es *macumba*. A ellos no les gusta [...]

Estudiante D: el profesor que pidió dibujar. Algunos de estos ya los habían visto en la casa de un colega allí en la otra comunidad. Pero aprendí los significados de algunos colores que algunos representan [...] Este en la puerta, es la diosa de la vida y la muerte, NANÂ. Ella es como Zeus, muy poderosa.

Estudiante E: [...] la profesora nos enseñó que estos dioses son parte de nuestra historia. Realmente disfruté aprendiendo sobre ellos. Lo que más me gustó fue ese, que se mezcla con plantas [*Ossain*] y este, él lanza fuego por la boca [*Xangô*].

Maestra: [...] nuestros niños han llegado a conocer al menos fragmentos de sus antepasados. Y ese es nuestro papel como educadores, valorar las historias de nuestros niños. Muchos de estos chicos como viste, ni siquiera eran conscientes de esa fuerza negra. Muchos siempre hablan de superhéroes alejados de sus antepasados [...]. ¡pero no fue muy fácil! Muchos de los compañeros profesores estaban en contra. Esto se debe a que son evangélicos y dicen que esto es obra del diablo.

Las relaciones que encontramos en los discursos de algunos estudiantes nos revelan, en parte, cierta extrañeza en relación a entidades míticas. A veces, no porque no lo supieran, sino por el mismo estigma de auto identificarse y ser acosados en este espacio. Espacio que, por cierto, siempre ha estado ocupado por el reinado de la ciencia de la naturaleza. Al respecto, las

declaraciones de los estudiantes no revelaron ningún punto de conexión entre asignaturas como matemáticas, física, química, biología o cualquier otra asignatura, a no ser historia. No es que el proceso, el proyecto, haga inviable el vínculo de estas disciplinas con los *Orixás*, pero afirmamos por el hecho de que no evidenciamos en los discursos de los alumnos y el docente esta relación entre las ciencias naturales y los *orixás*. Son conexiones que se pueden armonizar, si imaginamos que todos los *orixás* establecen vínculos con atributos de la naturaleza: tierra fuego, plantas, etc. Esta disonancia nos revela como un factor extraño en el divorcio de las ciencias de la cultura y la naturaleza ya selladas en los espacios escolares. Además, en relación a las prácticas religiosas, específicamente a los rituales que involucran a los *orixás* (poco mencionados en los discursos de los alumnos y del docente), debido a una tendencia que ya se ha vuelto natural, los niños de este espacio (escolar) sabreca sobre la fuerza coercitiva que les hace renunciar a sus propias concepciones, vivencias que provienen de la propia comunidad o de situaciones que son parte de su herencia, para pertenecer al grupo.

Si ese fue siempre el precio, parece que algunos alumnos de la escuela São Pedro lo pagaron. Por mucho que los discursos de los pocos alumnos con los que conversamos expresan, en su mayor parte, aspectos positivos sobre la figura de los *orixás* o lo que han aprendido nuevamente. Sin embargo, las fuerzas que gobiernan el espacio escolar se oponen y desestructuran los signos y símbolos (de los *Orixás*); lo que hacen con de los pocos que reconocen la relación entre su historia como *remanescentes* de *quilombolas* (todo su contexto de resistencia) y la importancia de estas figuras *orixás* en su cotidianidad, llegan a ver esta relación en el sentido folklorizado.

En este sentido, nombramos el discurso del estudiante "B" y "E" como el título del examen. La alumna "B" reconoce la figura de *Oxóssi* de su hogar (aunque sea de forma sincretizada), aunque desconoce atributos de las características de la entidad, establece la relación entre el afecto religioso de la familia y el espacio que este afecto ocupa en la escuela.

Esta simetría, entre la presencia del *Orixá* en su hogar y en la escuela, es la conformación de la fuerza de resistencia de las formas que, desde el espacio adquirido, comienzan a establecer vínculos entre los valores comunitarios, específicamente, familiares y escolares. El alumno “E” encuentra en *Ossaim*, *orixá* de plantas, un cariño representativo diferente que encontró y *Xangô*. No nos sorprendió, ya que *Ossaim* tiene características que están ligadas a los curanderos (el arte de curar mediante plantas medicinales), ya que ya habíamos presenciado esta fuerte coyuntura simbólica en las comunidades, este alumno correlaciona estas características con los valores que constituye y se ajusta al ámbito familiar. El *orixá Xangô*, en los discursos del alumno (a) “E”, aparece más en el sentido de admiración de alguien que se aficionó a sus habilidades, poderes, que de alguna manera no encontramos una conexión entre estas habilidades y la realidad cotidiana, diferente de *Ossaim* en quien este estudiante encuentra una correlación directa con su realidad.

En cuanto al discurso de la maestra, es incisivo y preciso cuando menciona “que muchos de estos chicos desconocían la fuerza negra”. Por mucho que el cuidado en importar e imputar una cultura extranjera debe ser primordial en estas circunstancias, esto no nos presenta al caso. La valorización de la cultura negra, mencionada por el maestro, es que los *orixás* son inherentes a las conformaciones africanas, valor que no solo constituye el universo en Bom Jardim, sino en el imaginario de los brasileños. En suma, todavía se percibe el factor de resistencia por parte de los otros profesionales (discurso que se agudizó en las entrevistas), que entendemos como externalizaciones resultantes del proceso antinómico entre las formas simbólicas presentes en el espacio escolar. Si esto nos concluye como una realidad presente, sólo queda el cuidado de incurrir en estas entidades como estructuras sincretizadas o folclorizadas.

4.1.2 Muro de la sabiduría: un punto de intersección entre la escuela y la comunidad.

Esa misma semana, aún en noviembre de 2019, la maestra nos entregó otra fotografía. Recuerda que en 2018 había realizado otros trabajos con alumnos de 9º grado (última clase del

ciclo de primaria). Muchos de estos estudiantes hoy, según el profesor, están asistiendo a la escuela secundaria (otra etapa del ciclo escolar) en otras escuelas fuera de la comunidad.

Ilustración 57 - Proyecto: Rostros de sabiduría



Fuente: Colección de la escuela São Pedro / Bom Jardim / 2019.

La profesora, todavía en su turno, explica que el trabajo fue realizado por los alumnos. Cada estudiante trajo a casa una fotografía que representaba a su familia. En el aula, utilizando materiales sencillos que se encuentran en la comunidad (pedazos de madera, pintura y cuerda) hicieron los marcos. Todos fueron colocados sobre la *esteira* (artesanía hecha de paja, utilizada como colchón) y se dejaron en exhibición en el mural de la escuela.

Cabe mencionar que previamente ya habíamos visitado la escuela São Pedro, con el fin de identificar una memoria colectiva en la escuela y, por tanto, compararla con la que denotamos en la comunidad. La dinámica nos permitió visualizar los elementos de conflicto entre los dos espacios. Los resultados encontrados mostraron que la representatividad de los estudiantes está desvinculada de algunos valores comunitarios. De esta manera, el trabajo del docente valora los aspectos que representan la familia de los alumnos, nos reafirma que el problema que habíamos evidenciado en meses anteriores ya era una realidad constituida y estructurada. En las declaraciones del maestro,

[...] en 2018 cuando les pedí que trajeran una fotografía de sus padres, abuelos o quien los representara, mi objetivo era fortalecer estos lazos, como el sr. mismo demostró que

la representatividad del estudiante es a menudo completamente diferente a la de la comunidad. Ya éramos conscientes de este problema ya que muchos de nuestros jóvenes se están yendo de la comunidad (Erivete, maestra idealizadora del proyecto, 2019)

Si bien el proyecto ya no estaba activo, el docente muestra conciencia del contexto relevante que relaciona escuela y comunidad, que va más allá de las estructuras de asignaturas comunes como portugués y matemáticas. Según las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar *Quilombola* (2012),

La Educación Escolar Quilombola se desarrolla en unidades educativas inscritas en sus tierras y cultura, requiriendo su propia pedagogía respecto a la especificidad étnico-cultural de cada comunidad y la formación específica de su profesorado, observando los principios constitucionales, la base nacional común y los principios que orientan la Educación Básica Brasileña. En la estructuración y funcionamiento de las escuelas *quilombolas* se debe reconocer y valorar su diversidad cultural (p. 42, nuestra traducción).

Por más que el trabajo del docente no deja definidas las estructuras simbólicas, éstas se nos presentan como una expresión general de la comunidad (un conjunto de símbolos y signos engendrados como expresión representativa); sin embargo, no cabe duda de que su objetividad va en contra de estos lineamientos curriculares. La valorización de su diversidad, de recuerdos, de identidades requiere que el espacio escolar se convierta en una extensión de la comunidad. El conocimiento comunitario y el contenido escolar deben objetivarse en el sentido de homogeneidad.

No es nada nuevo, y ya no nos sorprende: la distancia entre estas dos estructuras (escuela y comunidad) puede desencadenar una ruptura en la memoria colectiva y, en consecuencia, en las identidades; una contravención del artículo 1 de las Directrices

curriculares nacionales para la educación escolar. Este reglamento establece que la escuela debe alimentarse de la memoria colectiva y las prácticas culturales. De manera dañina, las heridas de esta ruptura implican directamente la vida en la comunidad. “Los jóvenes se van de la comunidad”, el discurso de la docente se refiere a una consecuencia desastrosa derivada del conflicto entre estructuras simbólicas. El contexto histórico nos muestra que es natural que la fuerza coercitiva de la escuela, cuando actúan tendenciosamente, se aleja o sucumbe y, muchas veces, descuida los símbolos que surgen de su espacio circundante. Los estudiantes, durante su vida escolar, cuando los valores que rodean su realidad no se consideran relevantes, buscan su representación en otras realidades. En este sentido, vimos que se ajusta al éxito de una práctica silenciosa, muchas veces tomada por la inconsciencia de los actores, que prevalece en los espacios escolares como una fuerza, un poder. Silva, Gomes y Santana (2016) nos recuerdan que

es imposible dejar de lado la escuela, la familia y la comunidad, porque si el individuo es estudiante, niño y ciudadano al mismo tiempo, la tarea de enseñar no le corresponde solo a la escuela, porque el estudiante también aprende a través de la familia, los amigos, personas que considera significativas, de los medios de comunicación, de la vida cotidiana en las comunidades de *remanescentes de quilombolas*.

De lo contrario, cuando el conflicto entre estas dos estructuras se acentúa, es natural que la escuela asuma el papel de *destructuring*¹⁰¹. Las formas simbólicas que componen el espacio escolar al disociarse de la realidad que las rodea, reaccionan violentamente al contacto para preservar sus estructuras básicas. Las herencias, como modelos en el campo educativo, no siempre les gusta que las contradigan, se oponen a todo y a todos los que atentan contra su espacio. La falta de formación de los profesionales que laboran en las comunidades practicas

¹⁰¹ En el Tomo II vimos que es un camino natural de formas simbólicas, en el espacio escolar, tomar cualquier estructura que entre en su espacio y diseccionarlo.

prácticas educativas desconectadas de la realidad, valores divergentes, situación política y económica, entre otros; son factores que entran directamente en el ámbito de la educación en estas comunidades. El reflejo de esta arbitrariedad se materializa en la propia comunidad. Es lo que pone a la escuela en una posición de agente modificador.

En las declaraciones de Piletti (2004), las escuelas tienen un gran poder de transformación. Si esta concepción nos conforma como realidad, la arena del conflicto (espacio en el que se engendran las múltiples formas) nos parece concebir alusiones positivas y negativas inherentes a estas transformaciones. Clasificamos como positivas las conformaciones que provienen de la engendradora, imperativa comunidad - escuela, y no al revés.

Sin embargo, vimos que a veces los espacios escolares no son muy atractivos para las comunidades. Lo que nos posiciona como otro mecanismo antinómico. Según la maestra, “la presencia de familias en la escuela es escasa. Algunos padres, aunque es un pueblo pequeño como pueden ver, solo vienen a la escuela cuando hay un evento”.

Esta distancia es la confirmación de que las fuerzas simbólicas que gobiernan el espacio escolar actúan fuertemente como factores antinómicos que muchos de los miembros de la comunidad (padres) sienten anómalos a estos espacios. La hipótesis en cuestión gana sustancialmente en la memoria colectiva que habíamos denotado en el espacio escolar, en los discursos del maestro y en la ejecución del proyecto (mural de la sabiduría), lo que nos demuestra como un intento del maestro por armonizar los dos espacios. (Escuela y Comunidad).

La naturaleza de este conflicto se da en el campo de las formas donde el espacio (arena) es el factor definitivo para los resultados y, en consecuencia, las transformaciones que estos resultados implican. La distancia entre la escuela y la comunidad se ve brutalmente exacerbada por las fuerzas estructurales que gobiernan el espacio escolar. La idea errante de hacer ciencia

o construir conocimiento desconectado de la realidad que rodea el espacio, puede desequilibrar el sentido de hacer educación en las comunidades de *remanescentes de quilombolas*.

La audibilidad de estas propuestas se sustenta en la resolución nº 08, Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Escolar *Quilombola* en Educación Básica, que establece que las prácticas educativas deben valorar las estructuras de las comunidades. En definitiva, la legislación siempre aborda el tema de la enseñanza desde la perspectiva de los valores comunitarios. Esto demuestra que las acciones en los espacios escolares no pueden desconectarse de las realidades que los rodean. Es cierto que cuando ocurre, en estos espacios, este proceso se caracteriza como una disonancia naturalizada. Esta disparidad se reafirma en el concepto de educación bancaria de Freire P. (2001). Lo que para nosotros, se define más como resultado de la distancia entre la práctica pedagógica, el espacio escolar y la realidad. Si Boudieu, P. & Jean Jean-Claude Passeron (2008), enfatizan que el fracaso escolar se solidifica por el mecanismo de “violencia simbólica” ejercida en la propia escuela; para nosotros se confirma como una fuerza *desfragmentadora* de la realidad, una *Ammut*¹⁰². Estas fuerzas fueron desafiadas cuando el docente llevó las imágenes y su representatividad de la comunidad al espacio escolar.

Finalmente, es cierto que por más desafiantes que sean estas fuerzas (situaciones simbólicas representadas por el proyecto Rostros de la Sabiduría) en este espacio; sin embargo, la naturaleza de las formas imperativas de la escuela no se vuelve amenazante. Por tanto, si esta fuerza se singulariza en un poder, su arbitrariedad es un factor extraño en la ruptura del vínculo escuela-comunidad. Por más que el reconocimiento de los valores comunitarios; como el proyecto que elogia a los miembros de la comunidad y no a los médicos, maestros o científicos de renombre, desafía la conducta escolar engendrada históricamente por valores

¹⁰² Las estructuras simbólicas en el espacio escolar toman como juicio cualquier otra estructura que ingrese a su espacio y; así, desfragmentan y devoran sus símbolos y signos.

adversos (considerados como ciencias) la armonía entre estas dos realidades, aun así, sería insuficiente para efectuar cualquier cambio en la naturaleza rígida que ocupa ese espacio.

4.1.3 La contribución de la arqueología en la permeabilidad del espacio escolar.

Todavía en el mes de noviembre, precisamente en la semana de la conciencia negra, nos enteramos de un movimiento en la comunidad de Murumurutuba. Fue una acción de los estudiantes del curso de arqueología de la Universidad Federal de Pará - UFOPA, "*Historia, memoria y conocimiento del Quilombo de Murumurutuba*". El proyecto de extensión es parte del programa de arqueología en las escuelas, tiene como objetivo democratizar y difundir la investigación arqueológica en la región. Ese día, 19 de noviembre, hubo un intenso movimiento entre la escuela y algunos miembros de la comunidad y los graduados de la UFOPA. La escuela primaria São Sebastião fue el escenario de esta interacción. Los círculos de capoeira, pancartas, carteles y conferencias contaron la historia, la rutina, las acciones y la memoria de los miembros de la comunidad en el espacio escolar. Además de estas acciones, los graduados y estudiantes de la escuela São Sebastião reunieron objetos, fotos y narrativas en un espacio dentro de la escuela misma. Según un estudiante de posgrado en arqueología, este espacio tiene como objetivo "*valorar el conocimiento de las comunidades*" (egresado del curso de arqueología de la UFOPA).

Ilustración 58 - *Espacio: Historias y Memorias*



Fuente: Colección digital del Programa de Arqueología en las Escuelas / UFOPA / 2019.

Ilustración 59 - Rueda de Capoeira



Fuente: Colección digital del Programa de Arqueología en las Escuelas / UFOPA / 2019.

La relevancia de las acciones es inconmensurable, así como la relación entre arqueología y escuelas en las comunidades de *remanescentes de quilombolas*. Si esto nos configura como otro intento de conformación entre los dos espacios; sin sombra de duda, estudiantes, profesores de la escuela São Sebastião, egresados del curso de arqueología de la UFOPA y miembros de la comunidad se sintieron felices con esta práctica. En cuanto a esta conformación, aún tenemos un análisis de las coyunturas que componen los dos espacios, en ese momento, interconectados por el proyecto.

Cabe mencionar que en ocasiones algunas acciones, con el objetivo de resignificar elementos de una cultura, acto que en sí mismo se caracteriza por ser erróneo, aportan elementos que no pertenecen a esa realidad. Como ya habíamos señalado la tendencia de la investigación en comunidades étnicas definidas a converger en el anacronismo, una actividad “antropológica miope”. Algunas acciones pueden remodelar y revalidar la realidad de comunidades con elementos que forman parte de un contexto. Así, estas acciones traen como forma de memoria una sección momificada de la historia. Las aversiones, sustancialidades asignadas a la fuerza en ese contexto, se estructuran a partir de elementos de similitud o proximidad a la coyuntura social e histórica generalizada de ese grupo social particular, pero

que no pertenecen específicamente a él. De ahí surge el cuidado con la idea de "resinificar". Si nos ocupamos de la naturaleza de las formas simbólicas y sus conformaciones como elementos y mecanismo de la cultura misma y su eje de transformación en el contexto histórico¹⁰³; Se nota que esta *resinificación* derivada de acciones guiadas por composiciones no análogas a la especificidad local, ligadas únicamente por generalizaciones sobre ejes representativos, nos configura como un engendramiento artificial. Esta disparidad desconectada de la intencionalidad, de la objetividad de preservar la memoria, de hecho contribuye a la disociación de la realidad entre y entre espacios de comunidades y escuelas. Que no es el caso del proyecto de arqueología en la escuela.

Este paradigma es superado por la propia concepción que precede al recorrido del proyecto: el hacer arqueológico. Mokus (1992) señala que el trabajo del arqueólogo converge con consecuencias sociales, políticas y culturales. Si esta proposición gana sustancialidad y veracidad en la materialidad histórica y en el trabajo científico del arqueólogo; para nosotros es el punto de intersección, un mecanismo metodológico que facilita la conexión entre la escuela y el espacio comunitario. Es en este sentido que la arqueología contribuye a la preservación de las memorias y las identidades colectivas. Vemos que el espacio escolar se vuelve más permeable, más pasivo, y por qué las composiciones que estructuran la comunidad, cuando están representadas por este hacer científico (arqueología), no son aceptables.

4.1.4 Pensar y hacer: escuela de São Sebastião.

Unos meses antes, a mediados de agosto de 2019, tuvimos el placer, porque no la suerte, de entrevistar a la maestra de matemáticas de la escuela primaria y vislumbrar su proyecto "étnico-matemático". El proyecto de la profesora Patrícia tiene como objetivo potenciar el

¹⁰³ Nos referimos a la tendencia natural de las formas simbólicas a engendrarse unas a otras cuando encuentran similitudes (puntos permeables en las estructuras). Una naturaleza inherente a la composición de la estructura de las cosas, una animosidad.

conocimiento comunitario en la enseñanza de las matemáticas en una clase del sexto al noveno grado de la escuela primaria en la escuela São Sebastião en la comunidad de *remanescentes de quilombolas* Murumurutuba. Asociar el hacer y el pensar, los saberes que surgen de las experiencias de los comuneros con el carácter científico de las disciplinas en matemáticas específicas, es sin duda el ejemplo de conformación simbólica que ansiosamente esperábamos contemplar. El proyecto, así como su ejecución (acción práctica), es el ejemplo que necesitamos para demostrar que es posible que las formas simbólicas (las que componen la naturaleza científica de la escuela y las que componen los saberes, las experiencias de comunidad miembros) acuerdan el mismo espacio y se ajustan en la misma dirección. La historia, los recuerdos, las identidades, las vivencias, así como los saberes populares (composición de los propios recuerdos e identidades) son estructuras básicas para hacer educación en este sentido. Una vez más, como ya hemos demostrado que estas estructuras son manifestaciones resultantes de la generación de formas simbólicas, nos queda un análisis de la relación de estas conformaciones con las fuerzas imperativas del espacio escolar, en la perspectiva de que el proceso no anula una u otra coyuntura, pero convergen y comparten un mismo espacio.

En un breve espacio de tiempo otorgado por el docente, nos permitió resolver algunas dudas sobre la enseñanza de las matemáticas en la comunidad. Preguntamos, primero, ¿qué es? ¿Y cómo es trabajar con el concepto de *etno-matemática* en la comunidad?

Docente: una matemática practicada por grupos culturales. Indígenas y *quilombolas*, que podemos ver que forman parte de la formación histórica de nuestra comunidad, son productores de conocimientos prácticos. Entonces, estas experiencias, el hacer del día a día pueden aportar a la enseñanza de las matemáticas.

La definición de maestra, así como su práctica, choca con el trabajo de Ortiz Franco (1998) cuando muestra cómo utilizar el sistema numérico azteca para enseñar algunas propiedades de las matemáticas. En este sentido, se consolida cuando nos ejemplifica:

Docente: Para algunos indígenas, si toman una penca de plátanos y les preguntan cuántos plátanos hay? Él responderá que una. Porque para él la penca es un solo elemento.

Para Wenger (1998), esta perspectiva de la enseñanza de las matemáticas, las etnomatemáticas trae interés, entusiasmo y relatividad a los estudiantes que estarán motivados para aprender esta disciplina. En este sentido, la docencia se vuelve significativa, ya que las bases provienen de la vida cotidiana de los estudiantes. Sobre eso,

Docente: trabajamos precisamente con este concepto para que la comunidad no pierda su cultura, aprenda algoritmos dentro de su contexto cultural.

Pues bien, esta verdadera necesidad, vivida y expresada por el docente, de mantenimiento de la cultura local, nos muestra que los procesos antinómicos entre los dos espacios (comunidad y escuela) están coordinados por fuerzas, no había duda (frente a esta acción) que la escuela puede asumir el papel de reconciliar estas fuerzas. Como ya se vio, este espacio no siempre es receptivo y que estas acciones no debían ser excepciones, sino un procedimiento común en la vida escolar cotidiana; ya que la escuela tiene un rol fundamental en el mantenimiento y preservación de la memoria colectiva del espacio comunitario.

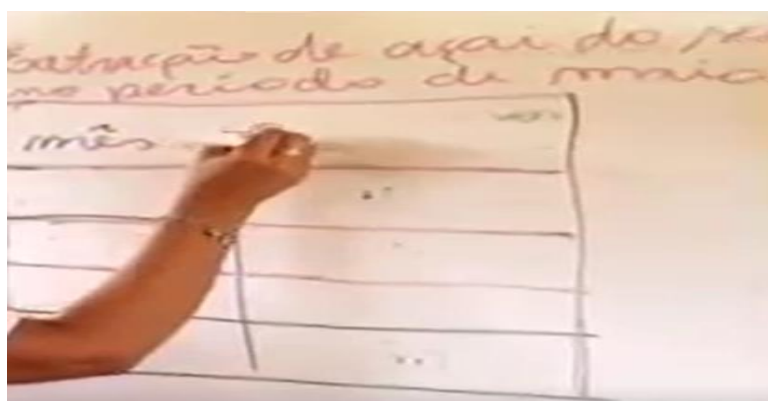
Estas proposiciones cobran significado en el concepto de conciencia al hacer educación en la comunidad de *remanescentes de quilombolas*. Cuando preguntamos: ¿por qué es importante la presencia de la comunidad en la escuela en este proceso?

Docente: a medida que nos como profesores obtenemos los conocimientos empíricos que los padres pueden traer a la escuela, los cuales se transmiten en casa a sus hijos, dentro del contexto del aula podemos vincular estas experiencias con el contenido,

vemos que así el alumno asimila mejor el contenido matemático. Pronto, el alumno puede visualizarse a sí mismo en el contexto y es capaz de asociar lo empírico con el algoritmo.

En este sentido, la docente nos invita a asistir a una clase, en el turno de 8° grado y, una vez más, ejemplifica, pone en práctica lo que habíamos hablado. En clase, muestra a los estudiantes cómo las matemáticas están vinculadas a la colección de *açaí* en la comunidad. Dibujó en la pizarra una tabla con dos columnas (mes y cantidad) y ejemplificó a los estudiantes que podía armar una tabla con la actividad de recolectar *açaí*.

Ilustración 60 - Usando la etnomatemática



Fuente: colección propia / 2019.

En la clase [...]

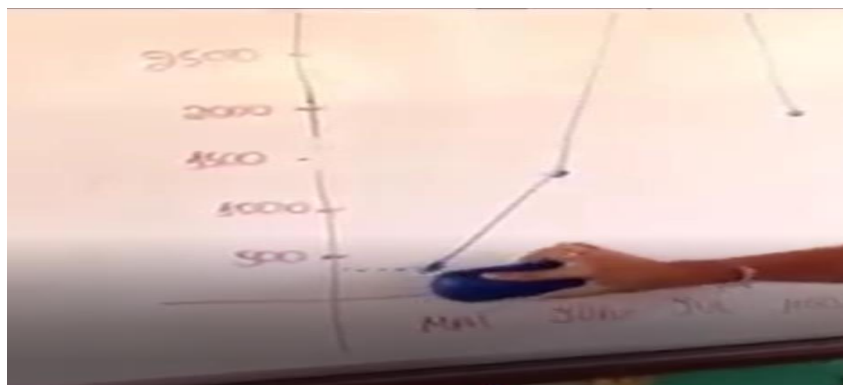
Profesora: la cantidad a la que nos referimos aquí está en la lata, ahí es donde entra la *etnomatemática*. Aquí en nuestra comunidad por ejemplo: ¿que instrumento usamos para medir el *açaí*?

Clase: ¡en la lata, maestra!

Profesora: ¿en la lata, verdad? En otros estados, el *açaí* se mide por peso.

La profesora ejemplificó a los alumnos que podemos crear una tabla con la actividad de recolectar *açaí*. Este gráfico que mostró la profesora se refiere a la producción de la fruta cada mes del año.

Ilustración 61 - Clase de matemáticas: Gráfica de producción de açaí.



Fuente: colección propia / 2019.

Esta relación entre conocimiento empírico y escolar (ciencias de la naturaleza y cultura), mencionada por la profesora, nos muestra una conformación de los espíritus de las cosas. No se trata solo de la permeabilidad del espacio escolar, sino que la acción que refleja esta relación se caracteriza por la ruptura del paradigma (disonancia entre valores) donde la escuela busca sentido y significado en sus acciones en la realidad. Esto se confirma en el discurso de una estudiante, cuando preguntamos: ¿cuál era la importancia de que la escuela trabajara con estos valores comunitarios?

Estudiante: Creo que el conocimiento, la cultura, el aprendizaje de los vecinos que viven aquí en el quilombo deben ser respetados y valorados porque es parte de nuestra vida.

Por tanto, en este sentido, las matemáticas ya no se componen de formas puramente analíticas, los símbolos y signos empiezan a engendrar objetos. Además, añaden nuevos significados preservando ambos núcleos. El objeto que antes era sensible a nuestros sentidos, y que bastaba para nuestra impresión, gana el espíritu a priori. Es lo que nos precede como una conformación entre objetos y formas, así como también entre macro-estructuras: ciencia de la naturaleza y de la cultura, que ahora nos conforman en un sentido más allá de la impresión, la comprensión

5.0 ENSEÑANZA A DISTANCIA Y CONFLICTOS ENTRE VALORES SIMBÓLICOS.

Es innegable que después de todos los exámenes realizados hasta aquí, no estaríamos agotados. Sin embargo, aún nos quedaba como último esfuerzo comprender la dinámica de los conflictos entre las espiritualidades sobre las nuevas condiciones: Educación a distancia. Esto nos antecede como un nuevo desafío que las escuelas y las comunidades comenzaron a experimentar en marzo de 2020. Estudiantes y docentes comenzaron a dejar de compartir un entorno físico común (el aula en su aspecto físico), en un período en el que la distancia es obligatoria. Este nuevo desafío para estudiantes y docentes fue impuesto por las condiciones de salud pandémicas que provocó el COVID 19. Inicialmente se suspendieron todas las clases y luego de unos meses, precisamente en el segundo semestre, fue que la educación a distancia se consolidó en las comunidades como garantía de la continuidad del proceso educativo del programa.

Entonces, nos preguntamos: ante el nuevo escenario (educación a distancia), ¿siguen presentes los conflictos entre valores, ya que los estudiantes se han distanciado del espacio escolar (espacio físico)? ¿lo que podemos entender por espacios en el corazón de la educación? Este entre otros temas nos incomodó lo suficiente como para buscar fuerza en un intento de agotar analíticamente algunas condiciones que involucran las nuevas dinámicas de enseñanza en las comunidades.

A medida que la situación de la pandemia se agravó en el municipio de Santarém / PA, en la misma proporción en las visitas también disminuyeron, hasta el momento que haría inviable mi presencia en las comunidades. En cierto modo, por mucho que tomamos el medio ambiente como algo familiar durante el segundo semestre de 2019, en el año consiguiente

procedimos con sentido común ante la situación y tratamos de acortar la recolección de material para el examen de esta nueva condición.

Bueno, no podríamos empezar sino por entender los instrumentos que se están utilizando para mantener el vínculo entre alumno y escuela de forma remota (proceso metodológico utilizado por los profesores). Para ello retomamos el diálogo con la profesora Erivete, la que aclara:

[...] ¡Profesor! Los contenidos, así como los ejercicios se están imprimiendo y cada quince días los padres o tutores vienen a recogerlos al colegio. Grabamos videos, pero no tiene mucho efecto porque no todos tienen internet en casa y muchos ni siquiera tienen celular o computadora. No está siendo fácil afrontar esta nueva situación. (Ivanete, profesora de la Escola São Pedro, 2020).

La metodología parece seguir un patrón no solo en las escuelas de las comunidades *quilombolas*, sino en todas las escuelas públicas del municipio. Se ve que los libros de texto se empezaron a utilizar con más ahinco, en el sentido de consulta para los alumnos. Como todavía menciona el maestro,

[..] Pasamos los ejercicios y les pedimos que usen el libro de texto para intentar resolverlo, pero hay que explicarlo todo, de lo contrario ni los alumnos ni los padres pueden entender. (Ivanete, profesora de la Escola São Pedro, 2020).

Aún con estas respuestas, por mucho que nos ayuden a comprender el proceso antinómico entre los valores comunitarios y escolares, nos faltaba mostrar que esta relación se configura a través de un contraste entre lenguaje y espacialidad, como hemos demostrado hasta ahora en las clases presenciales. Era necesario confirmar esta misma hipótesis en educación a distancia. Y esto fue posible al examinar las actividades enviadas a estos estudiantes.

Si habíamos encontrado disonancia entre valores en el espacio escolar antes de la pandemia, en la educación remota esta disonancia también está marcada por el lenguaje

científico de la escuela, que en forma de expresión escrita (actividades) se ha distanciado aún más de las representaciones simbólicas de las comunidades. Es que estas actividades nos mostraron ser vacías, formas que no se correlacionan con la realidad de los miembros de la comunidad, forma *a priori* que no encuentran vínculos, conexiones con las experiencias de la comunidad. Desvinculadas hasta tal punto que nos parecen extrañas, los símbolos no chocan con la realidad objetiva, y el lenguaje, siguiendo el mismo camino, no logró imponer un sello de forma definitiva y significativa a los alumnos. Esto nos muestra que las diferencias entre los dos lenguajes (escuela y comunidad) no residen en los signos ni en los símbolos que cada uno representa, sino en las diferentes formas en que ambos conciben el mundo: la escuela con su lenguaje científico concibe un modelo apriorístico y analítico (a través de ejercicios de tareas a distancia) el cual no consigue tangibilidad en las experiencias de los comuneros. Esta falta de sentido por parte de los estudiantes (comunitarios) está vinculada al contraste que marcan estas dos formas de ver y exteriorizar el mundo de ambas composiciones. Esto se confirma en el propio arrebato del profesor:

[...] tenemos mucho trabajo, los estudiantes no pueden entender las actividades y los padres no pueden ayudar. En todo momento, un alumno viene a la escuela para preguntar [...] lo que nos obliga a permanecer de guardia en la escuela.

Si no cabe duda de que en la educación a distancia (nueva modalidad adoptada ante la pandemia provocada por el COVID 19) las metodologías adoptadas por las escuelas, en las comunidades de *remanescentes de quilombolas*, promueven procesos antinómicos y que el lenguaje es la forma simbólica que rige este conflicto; aún nos quedaría comprender la concepción de espacialidad a la que se ajustan estos lenguajes. Nos referimos a la concepción del espacio como un lugar que las formas toman y ocupan para sí. Las espiritualidades, fuerzas simbólicas, necesariamente para conformarse, necesitan un trasfondo, donde ocurren los conflictos, y es donde podemos observar las impresiones resultantes de ellos. Esa tela empieza

a ser tejida según las relaciones que van adquiriendo estas agrupaciones simbólicas. Así, este espacio gana sustancialidad para, después de todo, también servir de molde para las impresiones, registros de conflictos entre estos valores (composición simbólica). Cabe señalar que ahora con la educación a distancia, estas estructuras claramente están ganando espacio en los hogares de los estudiantes. A modo de ejemplo, las experiencias que hemos mostrado son curiosas y adaptables para aclarar mejor la pregunta: Incluso en casa (en educación remota) algunos niños para realizar las tareas visten el uniforme escolar, como una especie de ritual diario solo en los días escolares. Lo que nos causó cierta sorpresa es que cuando estas tareas se realizan los fines de semana, como hemos visto a algunos alumnos, no se practica este ritual. No podríamos inferir de otra manera: ciertas acciones provienen del deseo de estar en el aula y de la propia concepción del espacio que se consolida con el rito.

No solo nos referimos al hecho de que los estudiantes intentan transformar el espacio de sus hogares en una extensión física de la escuela, sino que estos espacios se construyen mediante formas simbólicas manifestadas en acciones. Ahora tenemos un lenguaje (escolar) que media los contenidos y tenemos acciones (externalizaciones) que buscan recrear las dimensiones escolares. Por tanto, no podríamos concluir de otra manera: estas dos instancias nos mostraron como el inicio del conflicto, que está marcado por la disociación entre los contenidos (lenguaje de las actividades remotas) y las múltiples composiciones de las realidades que se insertan. La espacialidad que se crea al momento de realizar las actividades se construye a través de un lenguaje, la misma estructura que encontramos el año anterior en las clases presenciales, que no consigue conexión y no se fija como la realidad, es lo que promueve la extrañeza y dudas de las actividades entre alumnos y padres.

EPILOGO

Teniendo en cuenta la amplitud que nos recuerda el tema “relación entre formas simbólicas” y dadas las complejidades de estas interacciones en los espacios escolares, el título aplicado a este estudio ciertamente puede considerarse bastante ambicioso, ya que apunta al desenredo de situaciones (proceso antinómico) que poseen una respuesta unísona. De todos modos, y aun corriendo varios riesgos, opté por mantenerlo, entre otras cosas porque confío en que las experiencias vividas en los espacios escolares y en las comunidades logren dejar en claro que se trata de un estudio de procesos antinómicos y sus implicaciones para las actividades educativas en las comunidades de *remanescentes de quilombolas* de Santarém / PA (*Murumuru, Murumutuba y Bom Jardim*).

Con esta primera delimitación aludida, correspondía seleccionar las diferentes y posibles estructuras que aparecen dentro de este universo (interacciones simbólicas). Independientemente del camino que hayamos tomado, sería posible, por ejemplo, un análisis que tuviera como objeto solo el currículo escolar, o solo las prácticas docentes. A medida que se pudieron ejercitar los diferentes tratamientos, esta perspectiva se volvió bastante viable. Expliquemos: la educación *quilombola* ha sido frecuentemente explorada en los últimos años, arriesgándose a adscribir un sentido de “currículo vivido”, o por el contrario consagran, enlistándose genéricamente el principio educativo para un currículo idealista de ser *quilombola*. Cuando no, explican metodologías con la esperanza de guiar asertivamente las prácticas del aula. En esta unilateralidad, ¿sería entonces el caso de decir que nos sentimos más cómodos tratando con formas simbólicas, coyunturas que indiscutiblemente se convirtieron en la base para comprender las relaciones entre espacios, y no una singularidad que representa el

currículo o las prácticas docentes? En este aspecto, podríamos incluso plantear la hipótesis de que no nos desviamos de la idea de “currículo vivido”, sino de las concepciones genéricas e ideológicas que lo representan; no de prácticas docentes, sino metodológicas (didácticas).

Pero es que como asignatura comprensible, las interacciones de formas simbólicas en los espacios escolares y comunitarios aquí tratados como un conjunto de estructuras que permean tanto las prácticas docentes como el currículo. Este proceso puede ser considerado como una trama, una red de significados que, por tensiones y *engendramientos*, esconden a veces posiciones jerárquicas (lenguaje científico de la escuela), construyen valores, privan identidades y fragmentan memorias. En pocas palabras, fue a partir de estas premisas que desarrollamos nuestra investigación.

Y así, una vez demarcados, la temática que nos proponemos estudiar no podía desprenderse de tres principios direccionales: el contexto histórico, las interacciones simbólicas y el contexto vivido por una perspectiva *antropofilosófica* de hacer educación en estas comunidades.

Frente a un proceso largo e intrincado que a veces unía y a veces distanciaba nuestras percepciones de las coyunturas de las comunidades, pudimos analizar en el tejido histórico la presencia de los negros en Pará y la formación de comunidades, así como su presencia (o ausencia para aclarar) en los espacios escolares. Los símbolos y signos estáticos (en el tejido histórico) son impresiones que nos permitieron leer y comprender los segmentos de estructuras simbólicas en las comunidades y concluir que por intensos que sean los cambios en estas estructuras (memorias colectivas), presentan mecanismos para preservar símbolos y signos que los componen. Sobre esto, tuvimos que superar fuentes pesadas y amargas que la mayoría de las veces imprimen la figura del negro (la vida de esclavizado) en el contexto de la época, como objeto / mercancía. De hecho, recortes de periódicos, leyes y literatura que se remontan a la época de la esclavitud en Pará, protagonizan y destacan las impresiones vividas en ese

momento. Así, era necesario alejarnos de los sentimientos, las pasiones, que nos hicieron conscientes en esta etapa de la investigación. Estas alusiones nos llevarían a resultados anacrónicos que impermeabilizarían nuestra visión de las comunidades como estructuras simbólicas vivientes. Por otro lado, esto nos precedió como un desafío real, que superamos al mirar las formas simbólicas (religión, ciencia, lenguaje y mito) como instrumentos de memorias colectivas de interacción en las realidades. Estas realidades, incluso estáticas en el tejido histórico, nos permitieron analizar e interpretar los cambios inherentes que sufren las formas simbólicas en el tejido que representan a las comunidades *quilombolas* de Santarém / PA.

Ahora, conscientemente, establecemos los hechos cronológicamente, seguimos estas irrupciones (transformaciones) completamente alejados de cualquier juicio que nos lleve al anacronismo, a las concepciones que rastrearon la presencia de los negros en los espacios escolares, leyes y pautas que son símbolos de conquistas por los *remanescentes de quilombolas*. Al respecto, Silva y Leite (2020) aclaran que los habitantes de las comunidades *quilombolas* brasileñas buscan recuperar los derechos que les fueron negados durante siglos. Llegados a este punto, es innegable que la búsqueda de la igualdad, la libertad y el respeto no está ligada a una condición asimétrica promovida por las culturas dominantes y que no hay otra forma de tomar conciencia que, en primer lugar, la mirada al contexto histórico. Esto nos explicaría de alguna manera todas las objetividades de las leyes y directrices *quilombolas* que hemos examinado. Porque siempre fue de nuestro interés la idea de rescatar, preservar los recuerdos como forma de reparación. En cuanto a esto, lo cierto es que se aclaró. En el pasado, una nube oscura aún se cernía sobre nuestras cabezas que siempre nos incomodó a lo largo de la investigación, lo que planteaba preguntas implícitas: ¿cuál sería el papel de las escuelas en este proceso? ¿Cómo podría hacerlo la escuela, si las estructuras que gobiernan las escuelas siempre fueron obtusas? ¿Por qué rescatar estructuras muertas? Simplifiquemos. El papel de las escuelas en las

comunidades *remanescentes de quilombolas* está idealizado y estandarizado. Si bien estas pautas recaen en una concepción genérica en cuanto al rescate y preservación de la memoria, aún dejan amplia autonomía a las escuelas para trabajar con las múltiples realidades de su entorno. En cuanto a la segunda pregunta, el tejido histórico nos mostró que la presencia de los negros y sus estructuras simbólicas en los espacios escolares no siempre fue leve. En cuanto a esto último, nos precede la misma cautela: no podemos mirar a las comunidades con la mirada de estructuras rígidas, momificadas en el tiempo, y querer comprenderlas con esta visión borrosa, porque esto nos configura como una tumba fría y vacía que el investigador prefiere cerrar con llave.

Por lo tanto, tomamos estas impresiones (resultados de manifestaciones simbólicas) como un análisis. Era necesario establecer una mirada más aguda, ver qué había detrás de las cortinas, dónde se escondían los verdaderos actores de las acciones y representaciones de las cosas en estas comunidades si querían totalizar la relación entre escuelas y comunidades a través de la objetividad: Conocer cómo estas formas simbólicas (religión, mito, lengua y ciencia) se relacionaron en los espacios escolares.

Por mucho que el tejido histórico nos haya mostrado que estas estructuras conservan símbolos y signos, aún nos faltaba consolidar esta hipótesis. Para ello, sobre todo, necesariamente nos centramos en la angustia filosófica en la objetividad del entendimiento, aclarando una posición sobre las interacciones de estas situaciones. Es en este punto que las tesis “formas simbólicas” de Cassirer se convierten en instrumentos indispensables para llevar a cabo nuestras inferencias. Una vez que supimos dónde y qué mirar, las formas simbólicas y cómo interactúan y se manifiestan en las cosas y acciones de la comunidad, nos tocó capturarlas antes de cualquier examen. Hecho. No habría otro lugar más fértil para realizar esta etapa de la investigación (identificando las formas simbólicas en las comunidades) que en las narrativas, en el conocimiento de la comunidad. Confesamos que por muy cautelosos que fueron nuestros

enfoques en este momento, todavía nos permitió recopilar suficientes impresiones para concluir sólidamente nuestras ansiosas expectativas. Nos damos cuenta de que, si para Cassirer el lenguaje, el mito, la religión y la ciencia es la esencialidad de la marca del hombre como “animal simbólico” y eso lo caracteriza como fluido, una generalización de movimientos; para nosotros, ante las impresiones, no nos quedó ninguna duda: las formas simbólicas, en las comunidades, nos antecieron como instrumentos que interactúan las memorias con las múltiples realidades ya consolidadas por sí mismas. Identificamos que las narrativas, acciones, saberes en estas comunidades se rigen por espiritualidades; en particular, el lenguaje nos destacó como un instrumento de conciencia colectiva. A lo largo de nuestro viaje y proceso de investigación, esta espiritualidad (lenguaje) fue expuesta como una situación presente manifestada por impresiones en estas narrativas, acciones y cosas. De hecho, una forma de que esta conciencia cree y forme nuevas estructuras para las memorias. En ese momento, era más que evidente que este proceso era responsable de las generalizaciones de movimientos: los viejos símbolos y signos empezaron a ocupar otras posiciones en la memoria, cuando no fueron reformulados, muertos, borrados; dando paso a la nueva expresión de la conciencia colectiva. Aclaremos: En las prácticas de los curanderos, que vemos en las comunidades, se utilizan símbolos y signos derivados del catolicismo y los pueblos indígenas. Los rituales de esta práctica a lo largo de los años han incorporado nuevos significados, expresiones, oraciones, representaciones de dioses y métodos que cambiaron lentamente las estructuras del arte de curar en estas comunidades. Además, registramos la angustia de los miembros de la comunidad al intentar transmitir esta y otras prácticas de expresión colectiva a los más jóvenes (jóvenes y niños). Esto nos llamó la atención sobre el punto donde planteamos la hipótesis: la escuela ejerce fuerzas extremas (derivadas de las estructuras simbólicas dominantes) en los niños y jóvenes de las comunidades, hasta el punto de negar sus propias estructuras. En este punto, más certeza que dudas se cernían sobre nuestra conciencia: la escuela “*aquí a colas*” [de vez en

cuando] es presentada en la literatura como un espacio opresivo por los críticos de las actividades educativas. Entonces tendríamos que tomar esta pista, esta chispa, como una suposición; pero aún tendríamos que responder "cómo". ¿Cómo estas estructuras provenientes de los espacios escolares reciben los valores de las comunidades? Esto nos obligó a hacer un esfuerzo más centrado en examinar las circunstancias que construyen este espacio. Nos alistamos para identificar por impresiones cuál sería la memoria colectiva que rige estos entornos. Exacto: "Ambientes". La palabra en plural denota una peculiar memoria colectiva que identificamos entre las tres escuelas encuestadas (Afroamazonida, São Pedro y São Sebastião). Por mucho que esta memoria nos presente los mismos patrones que encontramos entre los quilombos, forma nucleada, estructura ordenada por formas simbólicas, y presentan expresiones (impresas) de una identidad (anatomía de memorias colectivas), pero aún nos molestaba una pregunta: los valores (representados por símbolos y signos) ¿convergen con los (valores) conservados en el núcleo de la memoria colectiva comunitaria? En cuanto a su núcleo, no habría otro lugar para encontrar los símbolos y signos que se conservan y las formas como mecanismo de impresión de realidades. Así, conscientes de la estructura anatómica de las memorias colectivas (escuela y comunidad) y de la disonancia de los valores que las regían, vimos a través de las impresiones de cada una, que la memoria que ocupa el espacio escolar está encapsulada y representada por un lenguaje científico, una membrana que lo envuelve y lo protege. Este lenguaje se encarga de juzgar y distanciar estructuras ajenas a los valores cimentados en este espacio. Los valores que surgen de las comunidades (mito, religión, ciencia y lenguaje) se toman en un sentido que niega la posibilidad de que ejerzan cambios sociales efectivos en las comunidades. Narrativas, vivencias mitológicas y religiosas, prácticas cotidianas son elevadas al juicio de una mirada científica que primero desprecia y despoja de símbolos y signos, y por tanto de las formas simbólicas en sí mismas, desfragmentando memorias y consecuentemente identidades. Al notar estas agudas rupturas en los contextos de

las comunidades por estructuras en las escuelas, un ataque directo a las memorias colectivas, vimos cuán devastadoras pueden ser las fuerzas coercitivas que gobiernan el entorno escolar para las identidades (impresiones de memorias). En este punto, no cabía duda de que la memoria colectiva que rige los espacios escolares tiene una membrana (lenguaje científico) que, a través de métodos y moldes, acoge las coyunturas (religión, mito, lenguaje y ciencia) derivadas de estructuras comunitarias (memorias colectivas). Así, de manera devastadora las narrativas, las acciones, las cosas que representan las impresiones de formas simbólicas son desmitificadas, arrojadas a la inutilidad hasta el desprecio de los actores de la educación.

En el tercer momento de este proceso devastador (fuerza coercitiva en el espacio escolar que toma las coyunturas de las comunidades y las desfragmenta), que identificamos a través de nuestras observaciones y análisis, ya había tomado gradualmente nuestra percepción con “colores y certezas”, pero necesariamente sintió que todavía necesitábamos exacerbar nuestros contactos. Así lo hicimos. Las experiencias míticas y religiosas que vivimos en las comunidades nos permitieron afirmar definitivamente que estas nunca ganaron los espacios escolares, lo que demostró cómo las estructuras (conjunto de formas simbólicas que representan una memoria colectiva) de las escuelas son efectivas. Por más que hemos vislumbrado algunos proyectos, un intento de algunos profesionales de paliar la disonancia entre escuela y comunidad (aliviando las tensiones promovidas por los procesos antinómicos), estos inevitablemente no llevaron a ningún cambio (ruptura de estructuras escolares). Son obras de corta duración que ingresan al espacio escolar y no amenazan su hegemonía. Por el contrario, cuando estos proyectos son engendrados por circunstancias ajenas a las realidades que solía ser la objetividad de representar (el espacio que rodea la escuela), caen desastrosamente generalizaciones que expanden el proceso antinómico en este espacio. Las fuerzas coercitivas de las coyunturas simbólicas del espacio escolar no fueron suficientes,

vimos que esta generalización, elementos genéricos en los que incurrieran estos proyectos, comenzaba a disputar espacio en la conciencia de los estudiantes.

Por lo tanto,

CONSIDERANDO que las formas simbólicas de *Cassirer* pueden usarse como un instrumento para leer las múltiples realidades en las comunidades de *remanescentes de quilombolas*;

- CONSIDERANDO que la relación entre la ciencia de la cultura y la ciencia de la naturaleza puede determinar la distancia entre la escuela y los espacios comunitarios;
 - CONSIDERANDO que las contradicciones entre estos dos espacios (escuela y comunidad) están regidas por estructuras que se conforman a memorias colectivas;
 - CONSIDERANDO que las memorias colectivas se manifiestan por impresiones compartidas en acciones en la vida cotidiana de los espacios escolares y comunitarios;
 - CONSIDERANDO que ambas memorias colectivas (de la escuela y los espacios comunitarios) son disonantes;
 - CONSIDERANDO que estas memorias son engendradas / compuestas por formas simbólicas (religión, mito, lenguaje y ciencia) que se caracterizan como instrumentos (tentáculos) de interacciones en la realidad;
- CONSIDERANDO que los espacios son el resultado de interacciones simbólicas (espacio construido);
- CONSIDERANDO que las concepciones míticas y religiosas de las comunidades se toman en las escuelas con un sentido *folklorizado*;
 - CONSIDERANDO que los espacios escolares solo se vuelven permeables a situaciones simbólicas que surgen de comunidades con proyectos de corto plazo, pero que no logran privar a las fuerzas hegemónicas de estos espacios;

- CONSIDERANDO que estos proyectos también pueden exacerbar el proceso antinómico entre los dos espacios, cuando se vinculan a conceptos momificados o ajenos a las representaciones de los espacios comunitarios.

SE COMPRENDE que la relación entre las escuelas y los valores de la comunidad está mediada por conflictos. Este proceso antinómico está regido por formas simbólicas: religión, mito, ciencia y lenguaje. También se sabe que los valores comunitarios están constituidos por estas espiritualidades que, al entrar en el espacio escolar como prerequisites válidos para la docencia, fueron asumidas como formas ajenas a la construcción del conocimiento. Hay valores, distintas percepciones que entran en conflicto, manifestaciones espirituales que no encuentran el camino de la conformación, salvo la fuerza aniquiladora de cierta "naturaleza científica" que tiende a transformar el espacio escolar y las comunidades en un verdadero "campo de batalla", donde la ciencia de la naturaleza se autoproclama, descalifica e ignora toda racionalidad en el orden de los objetos de la ciencia de la cultura, lo que contribuye a la ruptura de las memorias colectivas y, en consecuencia, de las identidades en las comunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdias, N. (2016). *O Genocídio do Negro Brasileiro* (Vol. 3ª). São Paulo, São Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Alberto, P. (2017). *Termos de inclusão - intelectuais negros brasileiros no século xx*. São Paulo, São Paulo, Brasil: Unicamp.
- Alberto, P. L. (2017). *Termos de inclusão: Intelectuais negros brasileiros no século XX*. (E. d. Solano, Trad.) Campinas: Unicamp.
- Alexandre, Elizabeth Rodrigues, et all. (2009). *Percepção dos Quilombolas Nação Xambá Acerca da Educação em Escolas Circunvizinhas In: jornada de ensino, pesquisa e extensão, IX., 2009*, Recife. Anais... Recife: UFRPE/CEGOE/Centro de Ensino de Graduação.
- Almeida, José Ricardo Pires de. (1989). *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. História e legislação. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC.
- Almeida, A. (1999). "*Os quilombos e as novas etnias*" In: *Leitão (org.) Direitos Territoriais das Comunidades Negras Rurais*. São Paulo: Instituto Socioambiental.
- Almeida, M. A. (2016). Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Reveduc -Revista Eletrônica de Educação*, 10, 234-246.
- Alves Filho, Ivan. (1988). *Memorial dos Palmares*. Rio de Janeiro: Xenon, 1988.
- Alves, Míriam Cristiane. (2012). *Desde dentro: processos de produção de saúde em uma comunidade tradicional de terreiro de matriz africana*. Porto Alegre: PUC/RS, 2012. 306 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Amaral, Maria (2004). *Dilthey – conceito de vivência e os limites da compreensão nas ciências do espírito*. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 27(2): 51-73.
- Amorim, Gisella; Pereira, Mateus; Porto, Amélia. (2012). *Quilombolas e quilombos*:. Belo Horizonte: Rona.

- Andrada e Silva, José Bonifácio. (1998). *Projetos para o Brasil (Organização de Miriam Dolhnikoff)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Andrade, P. (2018). *Educação quilombola e os saberes do quimbolo na escola* (1 ed., Vol. 01). Curitiba, Parana, Brasil: Aprris.
- APEP - Departamento de Policía de la Provincia Correspondencia del Comando Militar del Bajo Amazonas con varios, - 1843 –1845 *as cited in* Funes (2016). In .Bom Jardim, *Murumurutuba, Murumuru, Tiningu, Ituqui, Saracura, Arapemã. Terras de Afroamazonidas - “Nós já somos a reserva, somos os filhos deles”*. São Paulo: Comissão do Pro –Indio –cisp.
- Araújo, M. S.; Lucia, T. M. C. D.; Moreira, M. D.; Picanço, M. C. (2008). *Toxicidade de extratos hexânicos de plantas às operárias de Atta laevigata e Acromyrmex subterraneus subterraneus (Formicidae: Attini)*. Revista Brasileira Agro- ciência, v. 14, n. 3-4, p.106-114.
- Asad, Talal. (1986). *Medieval heresy: an anthropological view*. Social History, v. 11, no.3, p. 345-362, 1986.
- Ausubel, D.P.; Novak, J. D. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. (2º ed.). Rio de Janeiro: Interamericana.
- Azevedo. (1953). *Educação e seus Problemas* (3º ed.). São Paulo, São Paulo, Brasil: melhoramentos.
- Azorli, D. F. R. (2016). *Ecos da África Ocidental: o que a mitologia dos orixás nos diz sobre as mulheres africanas do século XIX*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, SP.
- Azorli, D. F. R. & Cunha, F. L. (2016). *Àwọn Omi Òsàlá: o mito do rei recontado na mitologia dos orixás*. Revista Geografia e Pesquisa, 10(2), 9-16.
- Bâ, A. H. (2010). *Tradição Viva: História Geral da África* (2ª ed., Vol. 1). São Paulo, São Paulo: Atica.
- Barcellos, B. M. (1990). *Os Orixás e a Personalidade Humana*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Barros, S. P. (jul./set. de 2016). Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *Educação e Pesquisa*, 42, 591-605.

- Barros, Surya Aaronovich Pombo de. (2005). *Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX*. In: Romão, J. (Org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília/DF: Ministério da Educação.
- Bastides, R. (1989). *As religiões africanas no Brasil*. São Paulo : Pioneira.
- Bates, Henry Walter (1944). *O Naturalismo no Rio Amazonas*. Tra. Pref. Notas do prof. Candido de Mello Leitão. São Paulo, Companhia Editorial Nacional.
- Beisiegel, Celso de Rui. (1974). *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira.
- Benci, J. (1954). *Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos* (2º ed.). (S. Leite, Ed.) Porto, Portugal: Livraria Apostualdo da Imprensa.
- Berkenbrock, V. J. (2016). *A experiência dos orixás* (2ª ed.). Petrópolis, Brasil, Rio de Janeiro: Vozes.
- Bernardi, Clacir José (2016). *A religiosidade como elemento do desenvolvimento humano*. Interações. (Campo Grande) vol.17 noº 4 Campo Grande Oct./Dec.
- Bick, E. (1964). *Notes on infant observation in psychoanalytic training*. *International Journal of Psychoanalysis*, 45, 558-566.
- Bion. (1991). *Elementos em psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago.
- Boakari. (2005). *Comunidades negras rurais no Piauá: mapeamento e caracterização sociocultural*. Terezina : EDUFPI.
- Borgono, A. M. (2017). *Aculturações: O vazio cultural ou delírio de Identidade* (1ª ed.). São Paulo: UNICAMP.
- Botelho, Tarcísio R. (1998). *População e nação no Brasil do século XIX. Tese (Doutorado em História Social)* – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Botelho, T. (2005). “Censos e construção nacional no Brasil Imperial. *Tempo Social: Revista de Sociologia USP*, 17(USP), 321-341.
- Bourdieu, P. & Jean Jean-Claude Passeron . (2008). *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de*. (R. Bairão, Trad.) Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil : Bertrand.

- Brasil (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: História. Brasília: MECSEF, 1998. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Ciências Naturais. Brasília: MECSEF.
- Brenda L. R.; Medeiros, L. G. de & Silveira, M. G. (2015). Defesa do Território da Comunidade Quilombola de Bom Jardim, Santarém – Pará: Além da Luta pela Terra. *Cadernos de Agroecologia*, 10.
- Bruner, J. (1999). *La educación*. (F. Díaz, Trad.) Madrid: Puerta de la cultura.
- Camargo, A. P. (Fevereiro de 2015). Dimensões da nação: Uma análise do discurso estatístico. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 30, 80-95.
- Camargo, A. P. (Setembro/Outubro de 2018). O censo de 1872 e a utopia estatística do Brasil Imperial. *História Unisinos*, 22(3), 414-428.
- Cardoso, F. (1984). *Economia e Sociedade em áreas coloniais periféricas: Guiana Francesa e Grão-Pará 1750 e 1817*. Rio de Janeiro : Graal .
- Carneiro, E. (1958). *O quilombo dos Palmares* (5 ed.). São Paulo, São Paulo, Brasil : Brasiliana -campanha editora nacional.
- Carril, L. F. (jul de 2017). Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação* , 22, 539-564.
- Carvalho. (2007). *Nação e Cidadania no império: novos horizontes*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira .
- Carvalho. (marzo de 2018). Experiencias religiosas e dimensão espacial. *Mercator*, 17.
- Carvalho, A. (2013). Comunidades quilombolas, territorialidade e a legislação no Brasil: Uma análise histórica. *Politica & Trabalho*, 329-346.
- Cassirer. (1951). *Las ciencias de la cultura* (1 ed.). (W. Roces, Trad.) Pánuco, D.F, México : Fondo de Cultural económico .
- Cassirer. (1964). *Philosophie der symbolischen Formen*. Die Sprache; II: Das Mythische Denken; III: Phänomenologie der Erkenntnis. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cassirer, E. (1948). *El Problema del Conocimiento* (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.

- Cassirer, E. (1972). *Linguaje y Mito*. Mexico: Fondo Cultural.
- Cassirer, E. (1973). *An essay on man*. New Heaven: Yale University Press.
- Cassirer, Ernst (2001). *Filosofía de las formas simbólicas I - lenguaje*. Traducido por Marion Fleischer. 1. ed. São Paulo (SP): Martins Fontes. Título original: *Philosophie der symbolischen formen - die sprache*.
- Chalhoub, S. (mar./ago. de 1988). Medo branco de almas negras: escravos,. *Revista Brasileira de*, 8, 84-105.
- Chartier, Roger; Bourdieu, Pierre. (2001). *A leitura: uma prática cultural*. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: Chartier, R. (org.) *Práticas de Leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade. p. 229-254.
- Chassot, A. (2004). *Saberes Populares fazendo-se saberes escolares: uma alternativa para a alfabetização científica*. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 5., 2004, Curitiba. Anais.
- Chomsky, N. (2005). *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. (M. A. Sant'Anna, Trad.) São Paulo, São Paulo, Brasil: UNESP.
- Conrad, Robert. (1975). *Os últimos anos da escravatura no Brasil, 1850-1888*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Costa, S. (jan/Dez 2006). *O branco como meta: apontamentos sobre a difusão do racismo científico no Brasil pós-escravocrata*. Estudos Afro-Asiáticos, n. 1/2/3, p. 47-68, jan./dez.
- Côrtes, G. (2000). *Dança, Brasil!: festas e danças populares*. Tese de doutorado, Belo Horizonte: UNICAMP.
- Couto, Honório (1992). *A linguagem do quilombo de Palmares*. PAPIA: Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico. e-ISSN: 2316-2767. V. 2, n. 1.
- Cruz, Luís P. B. (2018). *O futuro da escola: uma etnografia sobre a relação dos jovens com o conhecimento escolar*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Cunha, Euclides da. (1902). *Os sertões. São Paulo Três, 1984*. (Biblioteca do Estudante).
- Daiolio, J. (enero de 2007). Análise etnográfica das relações de gênero em brincadeiras realizadas por um grupo de crianças de. *Movimento*, 13, 13-37.

- D'Ambrosio. (2002). *Etnomatemática. Elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Danilo (2016). *Fazendo desatinos e propalando ideias subversivas a ordem pública: Os marimbondos contrários a “Lei do Cativo” em Alagoas (1851-1852)*. 10.18468/fronteiras.2016v3n2.p25-47.
- Descartes, R. (2001). *Discurso do método* (2º ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Dewey. (1964). *Human Nature and Conduct*. México: F.C.E.
- Dewey, J. (1958). *Filosofia em Reconstrução*. São Paulo: Companhia Editora.
- Dilthey, Wilhelm. (1992). *Teoria das concepções de mundo* Lisboa: 70.
- Domingues, P. (set/dez de 2009). O recinto sagrado: Educação e antirracismo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 39, 963-994.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et Sociologie*. Paris: F. Alcan.
- Ennes, Ernesto. (1938). *As guerras nos Palmares*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.
- Eugênio, B. G. (2014). A Construção da Identidade na Comunidade remanescente quilombola Tucum-BA. *Poliésis*, 8, 203 - 222.
- Fontana, V. F. (2006). Descartes/Husserl: a relação entre idéias e coisas materiais. *Acta Sci. Human Soc. Sci.*, 28, 55-61.
- Fonseca, Maria Nazareth Soares (Org.) .(2000). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 347 p.
- Fourshey, Catherine Cymone; Gonzales; Rhonda, Said, Christine. (2019). *África Bantu. De 3500 a.C. até o presente*. Petrópolis: Vozes.
- Freire. (1998). *Pedagogia do Oprimido* (25 ed.). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro , Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (1974). *Concientización: teoria y practica de la liberación*. Buenos aires: Busqueda.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freitas, Décio. (1984). *Palmares: A guerra dos escravos*. 5. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- Freixo, Carolina. (2019). *Sobreposições em áreas protegidas: unidades de conservação e terras indígenas no entorno de Santarém – PA*. Dissertação de Mestrado. Limeira, SP: Unicamp.
- Freyre, G. (2001). *Casa-grande & senzala* (42 ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Funes, E. (2016). *Bom Jardim, Murumurutuba, Murumuru, Tiningu, Ituqui, Saracura, Arapemã. Terras de Afro-amazonidas - “Nós já somos a reserva, somos os filhos deles”*. Recuperado el 02 de febrero de 2020, de Terra de Direito: <https://terradereitos.org.br/wp-content/uploads/2016/04/EURIPEDES-FUNES-SANTAR%C3%89M-afro-amazonidas.pdf> . acceso en marzo de 2020.
- Funes, Eurípides A. (1995). *Nasci nas matas, nunca tive senhor: História e memória dos mocambos do Baixo Amazonas. 1995*. (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Furtado, M.B., Sucupira, R.L., & Alves, C.B. (mayo/Abr de 2014). *Cultura, identidade e subjetividade quilombola: Uma leitura a partir da psicologia cultural*. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 106-115.
- Gagnepain. (17 de diciembre de 2019). Notícia: *Memória coletiva influencia lembranças individuais*. São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Gama, P. A.; Souza, T. C.; Borges, W. D.; De Castro, N. J. C. (2019). *Práticas de cuidado e cura no quilombo Abacatal*. *Mundo Amazônico*, 10(1): 225-242.
- Garcia, Renísia Cristina. (2007). *Identidade fragmentada – um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005*. Brasília/DF: Inep.
- Geertz, C. (1997). *O saber local. Novos ensaios em antropologia interpretativa* (5ª ed.). Petropolis, RJ., Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Geertz, C. (1989). *A religião como sistema cultural*. In: *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gilberto, F. (1996). *Manifesto regionalista* (7 ed.). Recife: Fund. Joaquim Nabuco.

- Goellner, S. V. (2010). A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. *Cadernos RBCE, 1*.
- Gondim, M. S. C. (2007). *A inter-relação entre saberes científicos e saberes populares na escola: uma proposta interdisciplinar baseada em saberes das artesãs do Triângulo Mineiro*. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília.
- Gomes, L. (2019). *Escravidão – do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares* (Vol. I). Rio de Janeiro: Globo Livros.
- Gonçalves, A. O. & Silva P. B. (Set/Out/Nov/Dez de 2000). Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação, 134-158*.
- Guarnieri, F. V. (2010). Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias. *Psicologia & Sociedade., 3(22)*, 486-498.
- Guedes, Ana Célia Barbosa¹(1981). *Mulheres Quilombolas e uso de plantas medicinais: práticas de cura em Santa Rita de Barreira/PA*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém.
- Guimarães, A. S. A. (1999). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34.
- Haesbaert. (2004). *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Halbwachs, M. A. (1990). *A Memória coletiva*. (L. L. Schaffter, Trad.) São Paulo: értice/Revista dos Tribunais.
- Hasenbalg, C. A.(2005). *A discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Tradução de Patrick Beurglion. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Heidegger, M. (2012). *Ser e tempo*. (F. Castilho, Trad.) Campinas, São Paulo , Brasil: Vozes.
- Hofbauer, A. (2006). *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: Editora UNESP.
- Humboldt, Alexander Von. (1950). *Quadros da natureza*. Rio de Janeiro: Jackson. 2v.

- Ianni, O. (2004). *As metamorfoses do escravo*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.
- Ianni, O. *Escravidão e Racismo*. São Paulo: Editora Hucitec, 1978. Ianni, O. *Pensamento social no Brasil*. Bauru, São Paulo: EDUSC.
- Kidder, Daniel Parish (1943). *Reminiscencia de Viagens e permanencia no Brasil (província do norte)*. São Paulo, Livraria Martins.
- Koch-Weser, M. R. (1976). *Yoruba - Religion. Die yoruba - religion in Brasilien*. Bonn.
- Küster, J.; Ribeiro, M. E. M. & Robaina, J. V. L. (jun/jul de 2019). Saberes populares e concepções escolares. *Popular Knowledge and Conceptions in School*, 12, 220-226.
- Lalande, A. (1999). *Vocabulário técnico e crítico da filosofia* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Leite, José Correia. (1992). *E disse o velho militante José Correia Leite: depoimentos e artigos*. Organização e textos de Cuti. São Paulo: SMC.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática* (5ª ed.). Goiânia, Goiás, Brasil: Alternativa.
- Lody, R. (1995). *O povo do santo: religião, história e cultura dos orixás, voduns, inquices e caboclos*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Lopes, A. R. (1999). *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Loyola, M. A. (1984). *Médicos e curandeiros*. São Paulo: DIFEL.
- Macedo, E. (out/dec de 2015). Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educ. Soc*, 36, 891-908.
- Maestri, Mario.(2004). *A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira*. In: Stephanou, Maria; Bastos, Maria Helena Câmara (Orgs.). *História e memórias da educação no Brasil*. V. 1. Petrópolis: Vozes, p. 192-210.
- Maggie, F. (2004). A reserva de vagas para negros nas universidades. *Estudos avançados*, 18, 77-80.
- Malerba (2005). *As Independências do Brasil: ponderações teóricas em perspectiva historiográfica*. História, São Paulo, v.24, N.1, P.99-126.
- Mandarino, A. C. (2007). *(Não) deu na primeira página: macumba, loucura e criminalidade*. São Cristovão: UFS.

- Maroun, K. (jan/mar de 2014). Building a quilombola identity from the body: cultural practice of jongo. *Movimento*, 20, 432-448.
- Mendonça, Rafael Rodrigues (2016). *Precipitaciones en el sur de la Amazonía: variabilidad y conexiones extrarregionales*. Revista: Revistas Nº 29.
- Melo, Willivane Ferreira de. (2009). *Educação Escolar em Comunidades Quilombolas*. In: Encontro nacional da associação brasileira de psicologia social, XV., 2009, Maceió. Anais... Maceió: Faculdade Integrada Tiradentes – FITs.
- Miranda. (maio/jun de 2018). *Quilombos e Educação: identidades em disputa. Educar em Revista*, 34(69), 193-207.
- Miranda, L. M. (27 de mayo de 2019). *Texto lembra que “o esquecimento da tragédia, que poderia representar alívio, só acontecerá no futuro”*. São Paulo, São paulo, Brasil.
- Miranda, S. A. (febrero de 2016). *Dilemas do Reconhecimento: a escola quilombola “que vi de perto”*. *Revista da ABPN*, 8, 68-89.
- Miranda, E., & Rodrigues, D. (2020). *Saberes, [re] Construção de identidades e contradição trabalho-capital em comunidade quilombola*. *Revista Trabalho Necessário*, 18(36), 212-234.
- Mokus, A. (1992). *Presentacion*. In: Poilitis, G. (ed.), *Arqueología en América Latina Hoy*, pp.8-12. Biblioteca Banco Popular, Bogotá.
- Moraes, Christianni Cardoso. (set./dez. 2007). *Ler e escrever: habilidades de escravos forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731- 1850*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, p. 493-504.
- Mota, C. (2000). “Ideias de Brasil: formação e problemas (1817-1850)”. In: MOTA (org.). *histórias*, 197-238.
- Motta, R. (1990). *Meat and feast: the Xango religion of Recife, Brazil*. Recife : Ann Arbor: UMI Dissertation Information Service.
- Moura, M. G.V.,(1997). *Ritimo e ancestralidade nas forças dos tambores negros: currículo invisível da festa*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo-USP, São Paulo.
- Munanga, K. (2004). *O negro na sociedade brasileira: resistência, participação e contribuição*. Brasília: Fundação Cultural Palmares.

- Muniz, J. (6 de out de 1922). Adesão do Grão Pará à independência. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará*.
- Nascimento, A., (1940). *Influência da mulher negra na educação do brasileiro*. In: *O negro no Brasil – trabalhos apresentados no 2º Congresso Afro-Brasileiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 211-222.
- Nascimento, M. E. do., (1989). *A estratégia da desigualdade : o movimento negro dos anos 70*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP.
- Neder, G. (1979). , “a escravidão era vista como um mal necessário e o braço escravo como sendo insubstituível. Apelava-se para o direito de propriedade – e neste ponto buscava se fundamentos na própria ideologia liberal: a inviolabilidade da propriedade privada” . Rio de Janeiro: Achiamé .
- Neto, J. B. (Marc. de 2001). Ousados e insubordinados: protesto e fugas de escravos na província do Grão-Pará — 1840/1860. *Topo 1*, 73-112.
- Nogueira, Tânia. (jun/2007). *Um novo olhar sobre o mundo oculto do autismo*. Revista Época. São Paulo: Editora Globo, nº 473, p. 76-85.
- O’Dwyer, E. C. (2002). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Osborne, J. F. (1996). Beyond constructivism. *Science Education*, 80, 53-82.
- Oliveira, E. R. (1985). *O que é medicina popular*. São Paulo: Abril Cultural e Brasiliense.
- Oliveira, W. J. (jan./Abr. de 2013). De gente de cor a quilombolas: desigualdades, religião e identidade. *Caderno CRH*, 26, 139-156.
- Pacheco, José. A. (2007). *Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo*. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 371-398.
- Paiva, Eduardo França. (2003). *Leituras (im)possíveis: negros e mestiços leitores na América Portuguesa*. In: *colóquio internacional política, nação e edição, Belo Horizonte. Anais...* Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Paula, M. (1986). *Magia e pensamento mágico*. São Paulo: Editora Ática.

- Peres, E. T., (1995). *Tempo da Luz: Os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pelotense (1875-1915)*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS.
- Pereira, Cassia e Farias, Guedes (2016). *Análise de mitos africanos em uma comunidade quilombola: comunicação, informação e religiosidade*. Comun. & Inf.,Goiânia, GO. dx.doi.org/10.5216/ci.v19i2.36800 v.19, n. 2, p. 53-70, jul./dez.
- Pirola, F. Ricardo. (2012) *A lei de 10 de junho de 1835: justiça, escravidão e pena de morte* , pp-33 156.
- Piletti, C. (2004). *Didática Geral*. São Paulo: Ática.
- Pitanguy, Jacqueline. (2003). *Movimento de Mulheres e Políticas de Gênero no Brasil*. In: Lobo, Thereza; Pitanguy, Jacqueline, Montañó, Sonia. *As políticas públicas de gênero: um modelo para armar. O caso do Brasil*. Serie Mujer y Desarrollo, No.45, CEPAL, Santiago de Chile. p.23-40.
- Popkewitz, T.; Bloch, M. (2000). Em *A difusão mundial da escola*; Nóvoa, A.; Schriewer, J., eds.; Lisboa: Educa.
- Prandi, R. (2001). *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Queiroz, G. R. P. C.; Barbosa-Lima, M. C. A. (2007). Conhecimento científico, seu ensino e aprendizagem: atualidade do construtivismo. *Ciência & Educação*, 13, 273-291.
- Ramos, A. (1938). Castigos de escravos. *Revista do Arquivo Municipal*, 4(69), 69-104.
- Reis, J. (1996). "Identidade e diversidade étnicas nas irmandades negras no tempo da escravidão". *Tempo*, 2, 7-33.
- Reis, Borges (2009). *Filosofia da Linguagem e Teoria Social em Noam Chomsky*. 4º encontro de pesquisa na graduação em filosofia da UNESP. Vol. 2, nº 2.
- Ries, J. (2020). *Mito e rito: as constantes do sagrado* (1ª ed.). (S. C. Leite, Trad.) Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Rezende, L. L. (jul/dec.2017). *Pretos Velhos: O sagrado e o mágico na encruzilhada das religiões*. *Revista discente do programa pós graduação em história –UFJF*. ISSN 2359- 4489. Vol. 3 | nº. 6 .
- Ricci (2006). *Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840*. V. 11 nº 22 (02). pp. 22-30.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica*. Buenos Aires : Paidós.

- Rossi, A. (02 de julho de 2019). *A desconhecida revolta popular armada que barrou o primeiro censo no Brasil, em 1852*. São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Sá, C. P. (2005). *As memórias da memória social*. Rio de Janeiro, RJ: Editora do Museu da República.
- Saavedra, R. (2015). *Recenseamento e conflito no brasil imperial*. *Revista de pesquisa histórica* –, 31(1).
- Salles, V. (1971). *O negro no Pará : sob o regime de escravidão* (1 ed., Vol. 1). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil: Fundação Getulio Vargas e Universidade Federal do Pará.
- Sales, G. P. S.; Albuquerque, H. N.; Cavalcanti, M. L. F. (2009). *Estudo do uso de plantas medicinais pela comunidade quilombola Senhor do Bonfim – Areia-PB*. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*. Vol. 1.
- Santos, Cleidison Da Silva. Et al. (jul/ 2019). *Terras Quilombolas: Um abismo entre os certificados e os títulos*. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 04, Ed. 07, Vol. 11, pp. 121-147. Julho de 2019. ISSN: 2448-0959.
- Santos, Cleidison (2020). *Maiêutica socrática como metodologia de ensino: a imprescindibilidade da linguagem, da vontade e das representações simbólicas” Educação e Dilemas contemporâneos: volume II / Organizador Lucas Rodrigues de Oliveira*. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 62-72p.
- Santos, Cleidison da Silva. Cardoso, Alessandra Lopes. (2019). *Las formas simbólicas de Cassirerian: un punto de intersección entre Dewey y Bruner*. *Revista científica multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Año 04, Ed. 05, Vol. 03, págs. 98-113 de mayo de 2019. ISSN: 2448-0959.
- Santos, I.J.; Almeida, M.G.A.A. (2014). *Revista de extensão e estudos rurais*, 3, 155-189.
- São Cipriano. (2009). *En el libro: o Bruxo*. 19. ed. Rio de Janeiro: Pallas.
- Schmidt, Maria & Mahfoud, Miguel. (1993). *Halbwachs: memória coletiva e experiência*. *Psicol. USP*, 4, 285-298.
- Schwarcz, L. K. M. (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Schütz A. (1979). *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro (RJ): Zahar.

- Senra, N. (br.-jun de 2005). Pesquisa histórica das estatísticas: temas e fontes. *História, Ciências, Saúde*, 15(2), 411-425.
- Silva, Geraldo da; Araújo, Marcia. (2005). *Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas*. In: Romão, J. (Org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília/DF: Ministério da Educação.
- Silva. (2020). *Educação escolar na comunidade quilombola contente* (1 ed., Vol. 1). (J. A. Guedes, Ed.) Curitiba, Parana , Brasil: Appris.
- Silva, A. (2002). *A manilha e o libambo: África e a escravidão, de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira .
- Silva, Tomaz Tadeu da. (2003) *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, C. C. M. & Menin, M. S. (jan de 2015). Escola e comunidade: pensando em parcerias para a educação em valores. *Nuances: estudos sobre Educação*, 26, 136-158.
- Silva, M. (2015). O tráfico de africanos na amazonia colonial: abordagens historiográficas. *Revista Margens Interdisciplinar*, 9, 270-288.
- Silva, T. (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* . Petrópolis, RJ.: Vozes.
- Silva, T. H. C.; Sousa, R. P. B.& Neto, J. C. D. (Jan/Mar. de 2019). Entre o desenvolvimento e a decolonialidade: Santarém, os portos e os conflitos. *Interações* , 20, 125-140.
- Silva, T. T. (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva. (2012). *Quilombolas: Resistências, história e cultura* (1º ed.). São Paulo, São Paulo, Brasil: Editora IBEP.
- Skidmore, T. (2012). *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- Simson, O. V. (may de 2003). Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. *Margens*, 14-18.
- Siss, A. (2003). *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. . Niterói : Penesb.

- Soares, E. G. (2008). *Do Quilombo à Escola: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba.
- Sousa, R. P. B. De. & Alves, A. C.F. (2019). Comunidades quilombolas de Santarém: a força feminina. *Revista de Gênero, Sexualidade E Direito*, 5, 95-118.
- Souza, F. R. & Souza, Lindaci. (2012). *Educação Escolar Quilombola e a Lei 10.639/03: Quebrando Silêncios e Promovendo Reconhecimento*. Campina Grande: Realize Editora.
- Stasi, D. (1996). *Plantas medicinais: arte e ciência*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1927). *The polish peasant in Europe and America*. New York: Knopf.
- Uricoechea. (1978). *O minotauro imperial*. São Paulo: Difel.
- Vainfas, R. (1986). *Ideologia e escravidão- os letrados e a sociedade escravista no Brasil colonial*. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes.
- Vansina, J. (2010). *A tradição oral e sua metodologia*. In: *História Geral da África: Metodologia* (Vol. I). Brasília: Unesco.
- Van Velsen, J. (1967). *The Extended-Case Method and Situational Analysis*. In: A. L. Epstein (ed.) *The Craft of Social Anthropology*. London: Tacistock. p. 129-149.
- Veiga, C. G. (set./dez de 2008). Escola pública para os negros e os pobres no. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 502-520.
- Veiga, I. P. (1998). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. (4º ed.). Camoinas, São Paulo, Brasil: Papyrus.
- Viera, C. J. (02 de fev de 2020). Quilombolas na cidade: dilemas do planejamento urbano frente ao território do quilombo do Maicá em Santarém-pa. *Terra de Direito*.
- Villalta, Luiz Carlos. (1999). *Reformismo ilustrado, censura e práticas de leitura: usos do livro na América portuguesa*. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 553 p.
- Wallace, A. (1939). *Viagens pela Amazoas e rio Negro* (1 ed.). (O. Torres, Trad.) São Paulo, São Paulo, Brasil: Companhia Editora Nacional.

- Weber, M. (1999). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira.
- Weber, M. (2004). *Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia* (2º ed.). (T. R. Barbosa, Trad.) São Paulo, São Paulo, Brasil : Editora UnB, Imprensa Oficial.
- Wenger, H. L. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wilker, N. (jul/dez de 2000). Curandeirismo: um outro olhar sobre as práticas de cura no brasil do século xix. *Vida*, 19, 183-197.
- Windelband, Wilhelm. (1894). *Geschichte und Naturwissenschaft. Rede zum Antritt des Rektorats der Kaiser-Wilhelms-Universität Strassburg*, gehalten am 1. Mai 1894. Straßburg: J. H. Ed. Heitz,.
- Wittgenstein, L. (1984). *Investigações Filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. 3 a ed. São Paulo: Abril Cultural.
- Wittgenstein, L. (2008). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos. 3ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Legislación

- Brasil. (1961). *Lei de Diretrizes e Base da Educação* de 1961 - Lei 4024/61 | Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429.
- Brasil. (1850). *Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850*. Establece medidas para la represión de la trata de africanos en el Imperio. *Coleção das leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 267, v. 1, parte 1, 1850.
- Brasil. Lei nº 1.829 de 09/09/1870: Sanciona el decreto de la asamblea general que ordena la realización del censo de población del imperio. Senado Federal Secretaria-Geral da Mesa Secretaria de Informação Legislativo.
- Brasil. (1871). *Decreto nº 4.676 de 14/01/1871*: Crea en la corte del imperio una junta general de estadística, por autorización otorgada por el artículo 2 de la ley 1.829 de 9 de septiembre de 1870, y ordena ejecutar las respectivas reglamentaciones. Senado Federal
- Brasil. (1830). *Código Criminal do Império do Brasil, 1830*. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos.

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, de 05.10.1988*. Brasília, . Art. 2015 y 2016.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996*.
- Brasil. (2003). *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.
- Brasil. (2005). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva. Art. 68, 215 y 216
- Brasil. (2003). *Decreto Nº4887 de 20 de novembro de 2003*. Presidência da República. Brasília-DF.
- Brasil. (2004). *Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004*. Establece los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana.
- Brasil. (24/jun2004). *NE/CP Resolução 1/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 11.
- Brasil. (24/jul2006). *Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Lei nº 11.326*, Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil. Brasília, DF.
- Brasil. (20/062007). Casa Civil. Lei nº 11.494 de 20/06/2007c – Regulamenta o FUNDEB.
- Brasil. (Fev/2007). *Decreto nº 6.040 / 2007*. Presidência da República. Diário oficial da Republica da União federativa do Brasil, Brasilia, DF.
- Brasil. (2010). *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB.
- Brasil. (20/jun /2010). *Lei Federal 12.288, de 20 de Julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003*. Brasília, DF.
- Brasil. (Nov/2010). *Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA: Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1.

- Brasil. (2012). *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Câmara da Educação Básica, Ministério da Educação y Conselho Nacional de Educação
- Brasil. (2003). *Decreto No. 4.887, 20 de noviembre de 2003. de Brasil, Brasilia, DF.:* Diario Oficial de la República.
- Brasil. (1850). *Establece medidas para la represión de la trata de africanos en el Imperio*. Ley N ° 581, 4 de septiembre de 1850. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM581.htm consultado el 2 de agosto de 2020.
- Brasil. (1871). *Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nasceram desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. Coleção das leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 147, 1871.

Publicaciones periódicas: documentos históricos

- Biblioteca pública do Pará. (1985). *Jornais paraoaras: catálogo*. Belém: Secretaria de Estado de Cultura, Desportos e Turismo.
- Editorial Paraense. (1848-1849) Belém, año 1-2, nº 60-85.
- Jornal Treze de Maio. (1845 – 1863). *Documento encontrado en la Biblioteca Nacional de Brasil*.
- El periódico Paraense. Belém, año 1, nº 64, 24, dic. 1849.p.1. Informe nº 4, de 7 de febrero de 1856, redactado por el gobernador Sebastião do Rego Barros.
- IBGE. (1872). *Recenseamento do Brazil*. Rio de Janeiro: Typographia G. Leuzinger, s.d. [prov. 1875]. Relatório do Ministério dos Negócios do Império apresentado em 1870. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1870. Relatório do Ministério dos Negócios do Império apresentado em 1871. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1871.
- IBGE. (1951). *Legislação básica dos recenseamentos de 1872 e 1890*. Documentos Censitários, série A – Número 1. Rio de Janeiro, IBGE, 17 p.

Revista Docente de la Asociación Benéfica de Maestros Públicos de São Paulo.(1902).
Publicación bimensual subvencionada por el Gobierno del Estado, Anno I, n. 01, abr.,
SP.

Sites

<https://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,como-funciona-o-conversor-de-valores,581,0.htm>. Consultado el 5 de julio de 2020.

www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/Quilombolas-enfrentam-ainda-mais-dificuldades-com-os-cortes-orcamentarios/2/34596 consultado el 24 de noviembre de 2020.

FOQS. Quilombolas de Santarém. [s.d.]. Disponible en
:<http://quilombolasdesantarem.blogspot.com.br/>. Acceso en: 20 /08/2020.

O Globo, en 2019, la acción indica la existencia de siete comunidades *quilombolas* que sufrirán impacto directo o indirecto del puerto de Embraps reconocido por el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (Incra), por la Fundación Palmares, por la Justicia Federal e incluso por el Ayuntamiento de Santarém. <https://cpisp.org.br/nota-de-repudio-das-comunidades-quilombolas-de-santarem-para/> accedido el 18/10/2020.

Reconocimiento de territorios. Disponible en:

<https://terradedireitos.org.br/noticias/noticias/incra-reconhece-duas-comunidades-quilombolas-em-santarem/3353>. Acceso 18/10/2020.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Reforma Agrária. Disponible en: <https://antigo.incra.gov.br> . Acceso en 11 de diciembre de 2020.

Proyecto Vagalume: *Lectura y escriba* . Disponible en: www.vagalume.org.br acceso en 20 diciembre 2020.

Biblioteca Nacional. (2012). *Periódicos raros*. Disponible en: http://catcrd.bn.br/scripts/odwp032k.dll?t=nav&pr=periodicosraros_pr&db=periodicosraros&use=cy&rn=10&disp=card&sort=off&ss=22332052&arg=belem . Consultado el 20 de mayo de 2020.

Biblioteca pública Arthur Vianna. Biblioteca Pública Arthur Vianna. Disponible en: http://www.bn.br/portal/?nu_pagina=19. Consultado el 20 de mayo de 2020.

Anexo I

Cuadro general de la población esclavizada

IMPERIO DO BRAZIL

Quadro geral da população escrava considerada em relação aos sexos, estados civis, raças, religião, nacionalidades e grau de instrução

Números	SEXOS		ESTADOS CIVIS				Raças		Religião		Nacionalidades		Instrução			
	Homens	Mulheres	dos homens		das mulheres		dos homens		das mulheres		dos homens		das mulheres			
			Casados	Viuvers	Solteiros	Casadas	Viuvas	Pardos	Pardas	Proletas	Catholicos	Protestantes	Brasileiros	Extranjeiros	Gabem ler e escrever	Analfabetos
1	487	492	473	6	482	7	8	201	288	171	321	487	492	487	492	
2	13006	13550	12703	483	272	12468	709	5747	8161	5857	7718	13006	13550	13040	13529	
3	36859	38950	35103	1356	816	34988	1291	11679	29210	20386	26889	36859	38950	36308	38029	
4	11045	11850	10839	869	317	11257	402	4026	7319	6642	11045	11850	11770	11669	11800	
5	14941	15972	13870	919	182	13797	979	6539	1462	7297	14941	15972	15910	15606	15900	
6	6571	6440	6203	397	61	6090	283	3183	3388	3171	6571	6440	6328	6271	6446	
7	10981	10845	10226	768	133	9941	697	4700	5651	4910	10981	10845	10679	10702	10810	
8	47623	49205	41778	4159	816	37250	3702	13216	33927	12122	28883	47623	49205	46256	49158	
9	17913	17828	15757	1767	309	16683	1366	6072	12841	6631	12297	17913	17828	17460	17807	
10	10840	11788	22923	1206	139	10607	1241	4644	6196	4736	6987	10840	11788	10840	11788	
11	8004	7870	10324	1628	473	6341	1170	5729	6197	2971	5050	8004	7870	8138	8004	
12	11359	10800	2850	1467	239	9282	1385	3407	8432	3445	7355	11359	10800	10571	11833	
13	24885	24033	24625	248	118	23584	302	5276	19671	6786	18287	24885	24033	18019	23944	
14	42394	29357	146709	12268	847	116554	11230	49366	118790	36234	90009	42394	29357	129375	130215	
15	89000	68772	146612	11457	2189	56484	9887	24774	63596	20778	47894	89000	68772	79907	88549	
16	5506	5094	19950	829	76	4711	267	2010	3496	2069	2955	5506	5094	5029	5632	
17	8069	6916	14984	7065	126	6756	66	2388	5486	2274	4641	8069	6916	7238	6865	
18	36886	32105	67101	34999	814	173	30933	889	11590	11081	21074	36886	32105	32391	32623	
19	194034	171026	470650	174135	1102	148747	16741	67316	142318	48240	123465	194034	171026	182501	199833	
20	6372	6280	3032	4709	611	102	4675	445	2046	3927	2034	6372	6280	6283	6280	
21	3632	3035	6667	3169	363	110	2360	364	1533	2107	1345	3632	3035	3409	3632	
	803170	706936	1010906	711869	70779	26222	622504	63010	262921	552916	224680	490666	803170	706936	856400	894212
																446
																70571

Somma

Anexo II
Documento histórico de biblioteca nacional

Provincia de Bahia Recenseamento Geral do Imperio em 1872. Quartelão 19
 Município de Capital Lugar em casa de alameda
 Paróquia de S. Antonio de Matos Rua de S. Antonio
 Distrito de Pa. Casa N.º 1127

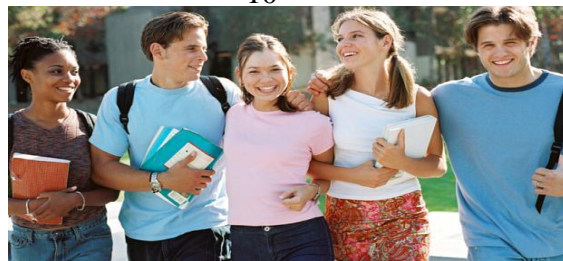
LISTA DE FAMILIA N.º 1127

(Das famílias listadas no processo de recenseamento de 1872)

N.º	Nomes, sobrenomes e apelidos	Idade	Sexo	Estado	Lugar de nascimento		Nacionalidade		Profissão	Religião	Instrução		Qualificações especiais e observações
					De Brasil	Do Exterior	Brasil	Exterior			Alta	Mediana	
1.º	<u>Antonio Fernandes de Mattos</u>	<u>35</u>	<u>M.</u>	<u>solteiro</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>comerciante</u>	<u>Catolico</u>	<u>Alta</u>	<u>Mediana</u>	
2.º	<u>D. Ana de Mattos</u>	<u>34</u>	<u>F.</u>	<u>casada</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>comerciante</u>	<u>Catolico</u>	<u>Alta</u>	<u>Mediana</u>	
3.º	<u>Albino</u>	<u>25</u>	<u>M.</u>	<u>solteiro</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>comerciante</u>	<u>Catolico</u>	<u>Alta</u>	<u>Mediana</u>	
4.º	<u>Augustina</u>	<u>24</u>	<u>F.</u>	<u>casada</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>comerciante</u>	<u>Catolico</u>	<u>Alta</u>	<u>Mediana</u>	
5.º	<u>Theresea</u>	<u>23</u>	<u>F.</u>	<u>casada</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>comerciante</u>	<u>Catolico</u>	<u>Alta</u>	<u>Mediana</u>	
6.º	<u>João</u>	<u>19</u>	<u>M.</u>	<u>solteiro</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>comerciante</u>	<u>Catolico</u>	<u>Alta</u>	<u>Mediana</u>	
7.º	<u>Albino</u>	<u>18</u>	<u>M.</u>	<u>solteiro</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>comerciante</u>	<u>Catolico</u>	<u>Alta</u>	<u>Mediana</u>	
8.º	<u>Theresea</u>	<u>17</u>	<u>F.</u>	<u>casada</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>comerciante</u>	<u>Catolico</u>	<u>Alta</u>	<u>Mediana</u>	
9.º	<u>Albino</u>	<u>16</u>	<u>M.</u>	<u>solteiro</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>comerciante</u>	<u>Catolico</u>	<u>Alta</u>	<u>Mediana</u>	
10.º	<u>Albino</u>	<u>15</u>	<u>M.</u>	<u>solteiro</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>Brasil</u>	<u>comerciante</u>	<u>Catolico</u>	<u>Alta</u>	<u>Mediana</u>	

Anexo III

Imágenes colocadas según las elecciones realizadas por los voluntarios (residentes).

1^a2^a3^a4^a5^a6^a7^a8^a9^a10^a

Anexo IV

Memoria colectiva entre quilombos (afecto por la tierra).



Anexo V

las imágenes colocadas por los alumnos. La secuencia, así como en las comunidades, indica el orden de las imágenes más elegidas por los alumnos.

1^a2^a3^a4^a5^a6^a7^a8^a9^a0^a

Anexo VI

Mapa de la memoria colectiva identificada en los espacios escolares de las comunidades

