

PARTEIRAS QUILOMBOLAS KALUNGA DE ENGENHO II: TRADIÇÃO, MEMÓRIA E IDENTIDADE¹

PARTNERS KALUNGA KILOBALAS DE ENGENHO II: TRADITION, MEMORY AND IDENTITY

²Diranice Cesário dos SANTOS, ³Severina Alves de ALMEIDA, ⁴Rogério dos Reis BRITO, ⁵Eliseu José dos SANTOS, ⁶Marcelo José de Sousa MELO

²Licenciada em Educação do Campo. Professora da Educação Básica quilombola. E-mail: diranicesesario@gmail.com. ³Orientadora da pesquisa. Doutora em Linguística (Linguagem e Sociedade); Mestre em Letras (Ensino de Língua e Literatura); Pedagoga; Professora Pesquisadora da Faculdade de Ciências do Tocantins FACIT. E-mail: sissi@faculdadefacit.edu.br. ⁴Mestre em Educação, Administração e Comunicação, Pós-graduação em Administração de Empresas / Recursos Humanos e Graduação em Administração de Empresas. Administrador Hospitalar - CRA-74893 - Consultoria Financeira e Treinamentos. Professor do Curso de Administração e Pós-Graduação. Na Faculdade de Ciências do Tocantins - FACIT: Professor do Curso de Administração, Professor do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistema e Pós-Graduação. ⁵Professor da Faculdade de Ciências do Tocantins FACIT. Curso Análise e Desenvolvimento de Sistemas. E-mail: admejs@gmail.com. ⁶Professor da Faculdade de Ciências do Tocantins FACIT.

Resumo

Este trabalho apresenta uma análise do trabalho das parteiras quilombolas Kalunga do Engenho II, de forma a estabelecer um diálogo dos saberes oriundos dessas mulheres na perspectiva da Educação do Campo. O estudo utilizou-se de vários procedimentos metodológicos, mas a pesquisa de campo foi predominante durante todo o processo, constatando a necessidade que a cultura em destaque necessita ser inserida na formação dos jovens, promovendo a aquisição de novos conhecimentos a partir da ação da escola local. A partir de tudo que foi estudado e pesquisado, é possível compreender a relevância da memória e da cultura que, ao serem percebidas como prática social, historicamente tem marcado e ainda marca a realidade social dessa comunidade do campo.

Palavras chave: Educação do campo. Educação quilombola. Parteiras quilombolas Kalunga.

Abstract

This paper presents an analysis of the work of midwives Kalunga quilombo of Engenho II, in order to establish a dialogue of knowledge arising from these women in the field of education perspective. The study used several methodological procedures, but field research was predominant throughout the process, noting the need to highlight in culture needs to be inserted in training young people, promoting the acquisition of new knowledge from the school's action local. From all that has been studied and researched, it is possible to understand the relevance of memory and culture, to be perceived as a social practice, historically have marked and still mark the social reality of the camp community.

Keywords: Rural education. Quilombola education. Kalunga quilombolas midwives.

¹Artigo vinculado à Monografia bdm.unb.br/ TRADIÇÃO, MEMÓRIA E IDENTIDADE DAS PARTEIRAS QUILOMBOLAS KALUNGA DE ENGENHO II: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO Diranice Cesário dos Santos, disponível: www.unb.br. Orientadora: Profa. Dra. Severina Alves de Almeida Sissi.

**“A Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.”
(Paulo Freire)**

INTRODUÇÃO

O estudo efetivou-se mediante uma pesquisa qualitativa, seguida pela metodologia da pesquisa de campo, buscando ainda discutir e analisar a importância da medicina tradicional, em especial o trabalho das parteiras, vinculando suas ações à Educação do Campo.

A pesquisa foi realizada na Comunidade Quilombola Kalunga de Engenho II, e teve como objeto de estudo o trabalho das Parteiras da Comunidade e da Escola Municipal Joselina Francisco Maia.

Para realização da pesquisa partimos do seguinte questionamento: Por que estudar a Tradição, Memória e Identidade das Parteiras Quilombolas Kalunga de Engenho II em consonância com o Contexto da Educação do Campo?

Segundo Maria Custódia Wolney de Oliveira (2012), uma das ações do Ministério da Cultura, é qualificar o ambiente social do campo, promovendo o acesso ao rico patrimônio cultural de muitas gerações, estendendo às minorias quilombolas o que de fato já lhes pertence que é o direito à cidadania, valorização de sua cultura, resgate e consolidação de sua memória coletiva, suas tradições e identidades.

Assim sendo, todo trabalho desenvolvido sobre a temática é muito relevante, uma vez que possibilita a valorização dos saberes tradicionais dos camponeses, principalmente quando se vincula tudo isso à Educação que é ofertada nas Escolas do Campo.

A partir das ações em diálogo com a comunidade onde está localizada a escola, é possível não só preservar a cultura e os saberes tradicionais, mas também contribuir para que as crianças e jovens do campo possam perceber que são im-

portantes, e dessa forma se interessem em fixar-se em suas comunidades, não migrando para os centros urbanos.

Dessa forma, na medicina tradicional, principalmente as parteiras, têm importância fundamental, pois além de salvarem vidas e trazerem à luz novas vidas, elas podem ensinar suas práticas às gerações mais novas, o que pode ser articulado através da escola.

1. A Pesquisa: Metodologia, Procedimentos e Técnicas

A pesquisa foi realizada na comunidade Kalunga Engenho II e, respectivamente, na Escola Municipal Joselina Francisco Maia. Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica, visando a percebermos as teorias que fundamentariam a discussão e análise dos dados. Segundo Gerhardt e Silveira, (2009), este é um procedimento que contempla todo o período da pesquisa, de modo que oferece subsídios para as demais etapas da investigação.

Outro procedimento foi a pesquisa documental, quando levantamos informações sobre os Kalunga, a Comunidade Engenho II e a Escola Municipal Joselina Francisco Maia. Nesse sentido, acreditamos que tal procedimento é fundamental quando são desenvolvidos trabalhos que estudam a Educação do Campo em comunidades tradicionais como os Kalunga do Engenho II. Para Gerhardt e Silveira (2009), em pesquisas envolvendo povos culturalmente distintos e a educação a eles ofertada é necessário fazer um levantamento dos documentos que norteia e direcionam as ações desses campos de estudo.

No que diz respeito à metodologia é qualitativa. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009,

p.31), “Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria”. Uma das coisas que diferencia a pesquisa qualitativa da pesquisa quantitativa, na percepção de Gerhardt e Silveira (2009), é a profundidade da análise que esta primeira tem em relação ao objeto de estudo, de maneira que esta dialoga fortemente com a realidade em cada ponto de análise, pensando-se na importância de dados que tenham relevância para a evolução da ciência em dado tema na sociedade, conforme Creswell (2010).

Todavia, é relevante apontar que a aplicação de diferentes métodos de pesquisa se dá em face da amplitude desta temática, o que acaba por dialogar com Gerhardt e Silveira (2009), que salientam sobre o fato de que o pesquisador possui uma gama de metodologias que podem ser utilizadas numa mesma pesquisa, de forma que nem sempre será preciso fundamentar-se num único método para exploração do tema escolhido para trabalho.

Nessa perspectiva, a investigação se enquadra como uma pesquisa do tipo etnográfica, pois é um trabalho desenvolvido numa comunidade tradicional, com aspectos socioculturais repletos de significados. Por se tratar de uma comunidade quilombola, a pesquisa se situa no campo da Etnografia, pesquisa qualitativa por excelência (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A pesquisa teve, também, uma fase exploratória, a qual, segundo Almeida, Albuquerque e Aoki (2011), é considerada um processo da pesquisa do tipo etnográfica e, não obstante, é de fundamental importância, devido ao fato de encaminhar as fases subsequentes da pesquisa. Para esses autores, esse procedimento possibilita melhor entendimento dos aspectos internos a serem investigados; proporciona a incidência de um diagnóstico acerca da realidade no ambiente

da pesquisa, antecipando hipóteses e favorecendo maior visibilidade do corpus em todas as suas dimensões.

Com efeito, para a execução da pesquisa recorreremos ao método de Estudo de caso Etnográfico, tendo como base os estudos de Martucci (2001). Segundo essa autora, esse é um tipo de pesquisa com abordagem qualitativa e também interpretativa, que tem como objetivo compreender e retratar a particularidade e a complexidade de um grupo natural ou microcultura, a partir dos significados subjetivos de seus atores, coletados em seu contexto ecológico, por meio de observação participante, entrevistas e narrativas escritas.

Por fim, realizamos a Pesquisa de Campo, mediante os procedimentos do estudo de caso etnográfico e da pesquisa do tipo etnográfica. Esta foi realizada na Comunidade Kalunga de Engenho II e em sua escola, e se efetivou mediante os procedimentos de coletas de dados, com entrevistas e aplicação de questionários, além de acervos de estudosos acerca do assunto em foco, mais precisamente ao focalizarmos a cultura quilombola, os saberes tradicionais e a Educação do/no Campo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

1.1. Instrumentos de Coleta de Dados

Segundo Martins Júnior (2013), os instrumentos de pesquisa são vários, podendo o pesquisador adotar aquele ou aqueles que tenham significado para a sua pesquisa, entre esses se destacam o questionário, roteiro de entrevista e fichas de observação, que se encaixam em pesquisas como a exploratória. Ainda para este autor, os “instrumentos são os meios, materiais, instrumentos, aparelhos, técnicas, registros, escalas, fichas e outros formatos que o pesquisador utiliza para coletar os dados para a pesquisa” (MARTINS JÚNIOR, 2013, p.80).

Para este trabalho utilizou-se como principal instrumento de pesquisa o roteiro de entrevistas, contendo entrevistas semiestruturadas, justa-

mente porque trabalhou-se a coleta de dados de forma que questões livres foram sendo colocadas e as pessoas entrevistadas foram respondendo de forma livre às mesmas, de acordo como as compreendiam (GERHARDT e SILVEIRA, 2009). Outro aspecto importante de ser identificado aqui, é que durante a coleta de dados fez-se o uso do gravador de voz e das anotações das falas das parteiras, tendo-se como objetivo destacar, o modo de falar, a cultura de letramento que essas possuem e que servem para reconhecer a variação e a presença da identidade quilombola no viver dessas mulheres.

1.1.1. Procedimentos para Análise dos Dados

Conforme Gerhardt e Silveira (2009), na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, obtém-se que é preciso superar a posição de que os dados venham de forma espontânea, ou seja, sem a necessidade de grandes sacrifícios. Assim, para essas autoras, o pesquisador precisa realizar análises do discurso e do conteúdo que está sendo empregado, ou seja, é preciso que sejam feitas as redações das falas dos pesquisados, e consequentemente a interação do que estes falam com a realidade do tema em estudo.

Os dados desse estudo são analisados dentro desta perspectiva, de forma que, após a tabulação dos dados obtidos, estes foram sumarizados em tópicos que refletem a percepção de cada parteira em relação ao que está sendo colocado diante das mesmas, e em sequência a análise de suas percepções, fazendo-se a devida relação com o tema e com as representações dos aspectos sociais e culturais que precisam ser considerados nessa esfera.

1.2. O Contexto da Pesquisa: Os Kalunga e a Comunidade de Engenho II

Segundo Oliveira (2012), na década de

1970 o tema aqui estudado começou a ser abordado no âmbito acadêmico e atualmente existe uma grande quantidade de pesquisas e estudos sobre a temática negra, além da preocupação de preservar a memória e identidade afro-brasileira.

A Comunidade Kalunga Engenho II, está localizada no norte do estado de Goiás, situada entre os municípios de Teresina, Cavalcante e Monte Alegre, viveu isolada, por muitos anos, mas tem conseguido manter seus costumes e tradições. Antigamente, na situação de isolamento em que viviam, toda a cultura e tradição da comunidade quilombola Kalunga era passada de pai para filho, de geração em geração. A partir de meados de 1980 esta comunidade começou a ser identificada e estudada e saindo de uma situação de isolamento, hoje é reconhecida e valorizada pela sociedade como um riquíssimo patrimônio histórico e cultural brasileiro (OLIVEIRA, 2012).

Para essa autora, “A partir desta maior interação com a sociedade a comunidade quilombola Kalunga, começou a sofrer transformações em seu modo de vida e visão de mundo, onde as barreiras do isolamento foram quebradas” (p. 3).

Em relação à Comunidade Kalunga de Engenho II, João Francisco Maia (2014), pergunta, “porque será que esta comunidade se chama Kalunga Engenho II? É o que veremos agora, a partir das narrativas dos mais velhos da comunidade” (p. 22), e em seguida responde: “Segundo o que afirmam os mais velhos, a comunidade Engenho II tem esse nome porque no passado se fazia muita cachaça e existiam mais de um engenho movido a boi para moer a cana, tirando o seu caldo para fazer cachaça, rapadura, açúcar e melado “ (Idem), e traz o seguinte depoimento:

É porque no Engenho tinha fazia muita pinga. Na Paciência, mas dentro do Engenho II mesmo, tinha um Engenho, por baixo daquele engenho que tem de moer cana tinha outro, na passagem dos povos, caminho que nós iaprá roça (...). Os

plantios de cana, u canavial ficava dali da onde a gente vai passando do Tamanduá num tem aquele mato que desse de cabeça a baixo, fica dali prá baixo, ali naquela capoeira. Naquele mato de quando vai pro Segredo num tem aquele mato que é um capoeirão, ali que era o canavial, mas é na Paciência mesmo o canavial, dali fazia rapadura, fazia pinga fazia a açúcar (Sr. Elói 79 anos, *apud* MAIA, 2014, p. 24).

De acordo com Jorgeanny de Fátima Rodrigues Moreira (2013), a Comunidade Kalunga Engenho II, possui 160 domicílios habitados por 768 moradores, sendo que o número de famílias em cada casa varia, podendo chegar a 8 em uma única residência. A principal atividade econômica dos moradores é a agricultura familiar.

Essa sociedade cultiva um forte vínculo com o cerrado, de onde tira sua sobrevivência e estabelece uma relação de pertencimento com o lugar. Algumas práticas demonstram essa relação cultural dos Kalunga com o cerrado. O cultivo dos alimentos, por exemplo, acontece nas roças de toco, que medem de 2.000 m² a 4.000 m², dependendo do número de pessoas envolvidas na produção, essa técnica foi repassada de geração em geração. Outros mecanismos para o plantio são utilizados sem uma orientação profissional, como a adubação orgânica e o uso de instrumentos rústicos no cultivo da terra, como a plantadeira e o arado (serve para lavar/arar a terra) (MOREIRA, 2013).

2. Fundamentação Teórica

2.1. Educação do Campo

“A educação pode ser tanto uma forma de opressão quanto uma forma de libertação. Isto depende apenas de como ela é pensada e praticada.” (Paulo Freire.)

Segundo Ellen Vieira Santos (2011), a Educação é um direito dos povos do campo e, não obstante, nos últimos anos a discussão dessa como um direito subjetivo tem-se evidenciado em todo o mundo.

A Declaração de Jomtien de Educação para Todos (1990), da qual o Brasil é signatário, é um marco internacional e se constitui numa referência ao colocar a política educacional, a política social e o desenvolvimento integral do ser humano como elementos fundamentais na construção de uma sociedade democrática e justa (SANTOS, 2011).

No Brasil, o direito universal à educação tem sido uma dura conquista dos movimentos sociais, especialmente dos trabalhadores e trabalhadoras da educação pública nas esferas federal, estadual e municipal, tendo como referência a Constituição de 1988, e mais recentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9394/96, como marco legal nesse processo de afirmação da educação no campo dos direitos humanos e sociais (SANTOS 2011).

De acordo com essa autora, a educação é um direito social e não uma questão de mercado. A educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura - a cultura do campo – não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas.

Nessa perspectiva, a educação recria o campo, porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença a terra. Ela instiga a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta como um direito social, porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo, buscando entre o campo e cidade, seja nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento (SANTOS, 2011).

O campo é concebido como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultu-

ra que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura. O princípio pedagógico da Educação do Campo acredita que papel da escola enquanto formadora de sujeitos é articular um projeto de emancipação humana dos sujeitos do campo a partir do ensino que intensifique a valorização e saberes locais (IDEM).

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária (IDEM).

Conforme Monte Alto (2012) a educação do campo deve ajudar a legitimar a identidade de homens e mulheres quilombolas, de forma a buscar a valorização os saberes e fazeres quilombolas,

Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente.

O currículo precisa incorporar essa diversidade, assim, como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes tecnológicas e à produção de sementes. Incorporar não somente ao currículo, mas ao cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório. Políticas de educação como formação humana pautam-se pela necessidade de estimular os sujeitos da educação em sua capacidade de criar como outros um espaço humano de convivência social desejável (FREIRE, 1988; SANTOS, 2011).

A formação humana é todo o processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se

enquanto ser social responsável e livre capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural (FREIRE, 1988; SANTOS, 2008).

O diálogo sobre as transformações necessárias na escola rural para que a educação do campo venha acontecer em seu contexto é um ponto abordado por Caldart (2012), Brandão (2014) e Molina (2010) e entre outros autores do dicionário da educação do campo em suas produções científicas.

Os autores Kolling, Cerioli e Caldart (2002) *apud* Caldart (2012) percebem que a escolarização dos povos rurais não deve prender-se na simples concepção de inserir os sujeitos na escola, mas é necessário o fortalecimento da formação de sujeitos donos do próprio destino, sendo que a educação nesse sentido está relacionada com a cultura, com a história e valores do cidadão do campo.

No âmbito da educação rural, também vingou uma corrente de pensamento, o chamado “ruralismo pedagógico”, sob a influência dos debates ocorridos nos anos 1930-1940, geradores do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, de 1932 (Calazans, 1993). O fracasso da educação rural era comprovado pela existência de um grande contingente de analfabetos. Assim, o “ruralismo pedagógico” contrapunha-se à escola literária, de orientação urbana, que parecia contribuir para o desenraizamento do camponês (RIBEIRO, 2012, p.298).

A educação rural na perspectiva do ruralismo pedagógico segundo Ribeiro (2012), acabou por contribuir para que o camponês fosse cada vez mais desenraizado do seio do ruralismo, dan-

do-se cada vez mais ênfase ao urbano, ou ainda, ao idealismo capitalista. Segundo Ribeiro (2012) a educação rural surgiu em busca de acompanhar aos movimentos norte-americanos que estavam sendo seguidos ainda nos anos de 1970 na promoção do ensino às comunidades rurais que:

Partiam de uma visão externa à realidade brasileira, na suposição de que as populações rurais estariam sendo marginalizadas do desenvolvimento capitalista. A política adotada para a educação rural justificava-se, então, como resposta à necessidade de integrar aquelas populações ao progresso que poderia advir desse desenvolvimento (RIBEIRO, 2012, p.298).

De certo modo, vemos que a educação rural surge no propósito de incluir a população rural excluída pelo capitalismo que deu preferência a cidade em detrimento do campo, mas como discorre Ferreira (2012) esses ideais ficaram distantes daquilo que na prática aconteceu aos povos do campo no âmbito da educação.

[...] a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso, havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas. (RIBEIRO, 2012, p. 299).

Em Ribeiro (2012) observamos que a educação rural estava basicamente relacionada com o preparo de mão de obra para o trabalho assalariado rural, sendo que, nessa perspectiva os saberes rurais eram colocados em segundo plano,

tendo-se o objetivo de excluí-lo e menosprezá-lo dentro deste novo sistema.

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra organizados no movimento camponês articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas (RIBEIRO, 2012, p. 300).

Ribeiro (2012) expressa bem o que a educação do campo constitui no cenário social perante um sistema excludente que foi adotado pela sociedade capitalista durante muitos anos em torno do ensino dos moradores do campo.

O que verifica-se segundo Molina (2010) é que os movimentos sociais tiveram intensa contribuição para o surgimento da educação do campo, de forma que, esses ainda devem permanecer em busca de que o ensino dos povos do campo seja constituído pelas dimensões que envolvem a realidade dos mesmos, pois ainda existe a permanência da educação rural que termina por não abranger os objetivos de um ensino pautado na valorização da cultura e das práticas desses povos.

Para Molina (2010), as mudanças ocorridas no cenário da educação para os povos do campo nas últimas décadas têm ajudado no debate sobre políticas públicas que desenvolvam projetos cada vez mais aderentes da socialização de questões que se relacionam com a educação do campo que tem como premissa levar os sujeitos a construir um mundo melhor e a serem ativos na transformação social.

Em relação à estratégia de luta pelo público, as ações do MST em prol da edu-

cação do campo são as mais marcantes do Brasil. Buscando dar um sentido ao público que recusa a tutela estatal, o movimento sustenta um projeto ético-político universal que contém as principais marcas da pedagogia socialista – como o sentido do trabalho na formação do ser social e, dialeticamente, como forma de alienação a ser superada nas lutas sociais – sem perder de vista a particularidade do campo, recusando as concepções arcaicas da educação rural e da educação para o campo (LEHER; MOTTA, 2012, p. 584).

Conforme Leher e Motta (2012), o movimento MST teve uma das maiores influências na conquista da educação do campo para os povos do campo, de maneira que, este movimento elegu o respeito e a valorização do sujeito do campo em primeiro lugar, tentando negar cada vez mais os antigos preceitos de educação rural.

Caldart et al (2012) apontam que:

E há ainda um confronto acerca da concepção e dos objetivos mais amplos das relações necessárias à conquista ou à construção de políticas públicas: a partir dos movimentos sociais camponeses originários da Educação do Campo, trata-se de entender que a luta pela chamada “democratização do Estado” (e nos limites do que se identifica como “Estado democrático de direito”) é uma das lutas desse momento histórico e não a luta por meio da qual se chegará a uma transformação mais radical da sociedade (CALDART et al, 2012, p. 17).

Assim, a educação do campo é um movimento histórico que ainda luta por transformações dentro do Estado Democrático de Direito que ajudem a resguardar os direitos relacionados

a identidade cultural dos sujeitos do campo.

2.2. Educação Quilombola

A Educação quilombola está normatizada por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013). Segundo informações do Ministério da Educação MEC⁷, para elevar a qualidade da educação oferecida às Comunidades Quilombolas, o MEC oferece, anualmente, apoio financeiro aos sistemas de ensino. Os recursos são destinados para a formação continuada de professores para áreas remanescentes de quilombos, ampliação e melhoria da rede física escolar e produção e aquisição de material didático.

Ainda de acordo com o MEC, levantamento feito pela Fundação Cultural Palmares, órgão do Ministério da Cultura, aponta a existência de 1.209 comunidades remanescentes de quilombos certificadas e 143 áreas com terras já tituladas. Existem comunidades remanescentes de quilombos em quase todos os estados, exceto no Acre, Roraima e no Distrito Federal. Os que possuem o maior número de comunidades remanescentes de quilombos são Bahia (229), Maranhão (112), Minas Gerais (89) e Pará (81).

Estudos realizados sobre a situação dessas localidades demonstram que as unidades educacionais estão longe das residências dos alunos e as condições de estrutura são precárias, geralmente construídas de palha ou de pau-a-pique. Há escassez de água potável e as instalações sanitárias são inadequadas. De acordo com o Censo Escolar de 2007, o Brasil tem aproximadamente 151 mil alunos matriculados em 1.253 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Quase 75% destas matrículas estão concentradas na região Nordeste⁸.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola,

⁷Educação Quilombola – Apresentação. <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 30-jan-2016.

⁸Educação Quilombola – Apresentação. <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 30-jan-2016.

estas segues as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. De acordo com tais Diretrizes: A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2013, p. 42). Orienta-se também pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). De acordo com o documento final da conferência, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional. b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local. c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo. d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados. e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e

a preservação cultural dessas comunidades étnicas. f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (CONAE, 2010, p. 131-132 *apud* BRASIL, 2013).

Ainda sob a ótica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, ao se observar o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas são considerados comunidades e povos tradicionais. Isso porque são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

2.3. Medicina Tradicional: Parteiras⁹ - Saberes, Memória e Identidade

“Quem me ensinou foi minha avó e minha bisavó. Sempre que elas saíam, saíam comigo, saía mais elas, elas me ‘ensinava’. Saía de lá e elas tornava a me ensinar. Tudo de ‘có’, de cabeça, não tinha nada de letra nenhuma.”

Maria Pereira, Parteira Kalunga¹⁰

⁹Fonte: Prevenção e Saúde nos quilombos: Ministério da Saúde. www.gov.br. Acesso 01-Abr-2015. 11:50h.

¹⁰Fonte: Prevenção e Saúde nos quilombos: Ministério da Saúde. www.gov.br. Acesso 01-Abr-2015. 11:50h.

As comunidades quilombolas encontraram explicações e soluções para os distúrbios de saúde do dia a dia e para os elaborados processos do ato de dar continuidade à vida por meio dos saberes tradicionais e dos costumes passados e perpetuados através das gerações.

Os saberes tradicionais e os costumes historicamente estruturaram o ciclo de vida das comunidades quilombolas e orientam, atualmente, a sua estrutura social. Em grande parte das comunidades quilombolas do país, há pessoas que tradicionalmente dominam o conhecimento acerca de rezas, curas e ervas medicinais, e outras pessoas que detêm enorme saber sobre o funcionamento do corpo humano, gestação e parto.

Os quilombolas depositam a esperança da cura das diversas enfermidades no auxílio dessas pessoas, que além de ajudá-las, representam a continuidade dos ensinamentos de cura de seus ancestrais.

2.3.1 Parteiras Tradicionais: Mãe da Pátria¹¹

Segundo Documento Oficial (BRASIL, 2008), até 2005, o Ministério da Saúde conseguiu capacitar 1.200 parteiras nos Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Alagoas, Bahia, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Paraíba e Roraima, num trabalho que vem sendo desenvolvido em aproximadamente 110 Municípios.

Desde o ano de 2005, tem ocorrido uma melhoria no processo de cadastramento das parteiras nas Unidades Básicas de Saúde (UBSs), especialmente devido a parceria que está sendo formada entre parteiras e profissionais da área de saúde. Em vários Municípios, Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde desses estados, têm conseguido realizar a distribuição de kits às parteiras dessas localidades. Em alguns locais, houve

aumento das informações sobre o parto domiciliar, o que para nós neste estudo é também fundamental (BRASIL, 2008).

Muitas parteiras que já foram capacitadas ajudaram a aumentar o número de encaminhamentos para a assistência médica e de pré-natal, pois passaram a reconhecer a necessidade desse acompanhamento. Também têm ocorrido a adoção de técnicas adequadas para a realização do parto domiciliar, de maneira que, se percebe uma importante organização das parteiras em busca de melhorar os seus trabalhos (BRASIL, 2008).

Ainda não ocorreu a compreensão por parte dos gestores e até mesmo por parte de outros profissionais de saúde de que a melhoria das condições do parto domiciliar assistido por parteiras tradicionais é responsabilidade do SUS e deve ser garantida no âmbito da atenção básica (IDEM).

Esse ainda é um grave problema, porque médicos, enfermeiras e muitas vezes o próprio gestor do sistema não consideram o trabalho da parteira como importante, daí a baixa institucionalização, a descontinuidade das ações, sobretudo quando há mudança do gestor estadual ou municipal, e a insuficiência de recursos para o adequado desempenho do trabalho (BRASIL, 2008, p. 25).

Assim, compreende-se que a começar do setor de saúde, o trabalho das parteiras ainda encontram limites que precisam ser superados, tanto na busca por reafirmar a identidade e importância das mesmas para a sociedade, quanto para possibilitar a aquisição de recursos que ajudem na conservação e melhoria de seus trabalhos.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional Sobre Demografia e Saúde (PNDS) realizada no ano de 1996 (BRASIL, 2002) houve o apontamento de que as regiões norte e nordeste do Bra-

¹¹BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Legislação Participativa. Parteiras Tradicionais: mães da pátria. — Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008. 66 p. — (Série ação parlamentar; n. 350).

sil apresentavam uma maior incidência de partos domiciliares nas áreas rurais, de forma que na realização desse tipo de serviço, as parteiras tradicionais e as enfermeiras ganhavam maior representatividade, de forma que e a figura do médico acabou sendo cada vez menos observada neste contexto.

Em busca de valorizar o trabalho das parteiras tradicionais no País, de forma geral, o Sistema Único de Saúde (SUS), no intento de também apoiar na prática social dessas mulheres, passou a reconhecer a necessidade de cadastrá-las, de forma a inseri-las no trabalho de saúde nas comunidades rurais onde estas vivem e atuam com a realização destes serviços de atenção básica à mulher das áreas rurais (BRASIL, 2002).

Não só o interesse do SUS é o de articular o trabalho das parteiras tradicionais com os trabalhos de saúde, mas também alguns dos alvos colocados em pauta pelo mesmo são os de capacitar a formação profissional e o preparo destas parteiras para salvar vidas, respeitando-se os seus saberes e práticas sociais Houve aumento da informação dos partos domiciliares nos municípios de Melgaço/PA, Xapurí/ AC, Marechal Taumaturgo/AC, Oiapoque/AP, no Sítio Histórico das Parteiras Kalungas/GO, na região da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá/AM (BRASIL, 2002).

O que é exposto acima ajuda a perceber que, o Sítio Histórico Kalunga também faz parte de lugares rurais no Brasil onde os partos domiciliares passaram a ser informados nos últimos anos, o que acaba por fortalecer a visão de que, esse fato não é ilusório ou um invento, mas que de fato existem dados oficiais que fundamentam a existência dessa prática cultural entre os povos quilombolas.

O SUS tem a responsabilidade de acompanhar e avaliar o trabalho das parteiras tradicionais, de fornecer o material básico necessário às parteiras para a realização de serviços de qualidade e que evitem complicações às parturientes e às crianças, de possibilitar o apoio logístico às partei-

ras e à equipe de atenção básica de saúde, buscar apoiar financeiramente às parteiras, isso a partir de convênio com as prefeituras ou associações de parteiras (BRASIL, 2002).

“No processo educativo é importante promover se o encontro entre o saber das parteiras e o conhecimento técnico dos profissionais de saúde, para garantir um parto seguro e humanizado” (BRASIL, 2002, p.13).

De forma geral, obtém-se que, muitos são os profissionais na área de saúde que tem se mobilizado na busca por observar o papel das parteiras tradicionais como sendo um serviço que auxilia no trabalho de atenção básica às mulheres grávidas que encontram-se em trabalho de parto, especialmente nos contextos rurais, onde os serviços médicos são esporádicos ou nulos, de forma que, se passa a entender a parceria que precisa existir entre conhecimento comum e científico nesta situação que marca as práticas da vida social e da existência humana (BRASIL, 2011).

2.3.2 Saberes e Identidade das Parteiras

As parteiras são mulheres que realizam o parto humanizado através de práticas que compreendem tradição e saberes advindos de muitas gerações, de forma que, a partir de seus conhecimentos estas formam uma identidade solidificada e representativa, especialmente nas localidades onde vivem, de forma que, é relevante a consideração das mesmas no espaço rural e no ambiente onde os recursos em saúde e de assistência médica são escassos (BRASIL, 2002; BRASIL, 2010).

Em se tratando do povo Kalunga, de forma geral, observa-se que, a própria Constituição Federal de 1988, art. 68, e também pelo Decreto 4.887/2003 dão maior representatividade e o asseguramento de seus direitos em relação à terra e à manifestação cultural e identitária dos quilombolas, grupo no qual as parteiras encontram-se inseridas (BRASIL, 2011).

Em conformidade com o artigo 2º do decre-

to 4.887 de 20 de novembro de 2003, os quilombos “são grupos étnicoraciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”, de forma que as parteiras também interagem e cogitam das mesmas características históricas dos quilombos onde estão inseridas (BRASIL, 2011, p. 9).

O que é exposto no artigo 2º do referido decreto ajuda a entender a visão de identidade que passa a vigorar em relação ao quilombo, inclusive os quilombolas kalunga que marcam toda uma história de cultura e de luta por terra e pela reafirmação de seu papel na história nacional. Segundo Souza (2008) a comunidade negra kalunga tem sua identidade marcada pela luta contra o preconceito e busca pelo direito à terra nas propriedades rurais onde vivem.

Conforme Almeida (1996) *apud* Souza (2008), a luta pela garantia dos direitos sociais por parte das comunidades quilombolas e também pelo aprimoramento de seus saberes na prática de vida social ajudam a sustentar e a afirmar a identidade desse povo na sociedade, fazendo-se jus que esta seja reconhecida dentro de sua relevância e particularidade na formação histórico do País.

[...] a população Kalunga se constitui de descendentes de negros que fugiram do trabalho escravo, negros que receberam a terra em doação ou a compraram, além de descenderem também de índios que viviam na região. Nesse sentido, quando nos remetemos ao território Kalunga, falamos de um grupo rural negro que possui uma formação singular e complexa, a qual influencia na identidade dos seus moradores [...]. Os moradores da comunidade vivem da agricultura de subsistência, da criação de gado, do trabalho na minera-

ção e nas fazendas dos municípios próximos durante a entressafra ou os períodos de estiagem. Assim como na maioria das comunidades rurais negras, a comunidade Kalunga faz uso comum da terra, que se constitui num território onde reelabora a vida, as tradições e os costumes oriundos dos antepassados, valoriza os mais velhos e reforça os laços de parentesco e a solidariedade. (BAIOCCHI, 1999 *apud* SOUZA, 2008, p. 81).

De certa forma podemos entender que as parteiras tradicionais são exemplos de amostras da identidade quilombola, sendo que estas acabam por influenciar no processo de formação da identidade do povo Kalunga.

3. Parteiras da Comunidade Kalunga Engenho II

3.1. Sobre o Dom de Ser Parteira

A parteira 1 afirmou que entende que “o dom de ser parteira é uma exclusividade que Deus deu”, e com isso, esta acredita que o fato de exercer a função que ela exerce é algo sublime. Esta abordou que em sua família havia pessoas que tinham esse dom, contudo já faleceram e, somente ela resta para dar continuidade a esta tradição em sua comunidade.

A parteira 2 salientou que o dom adquirido para fazer partos foi herdado de conhecimentos repassados por pessoas de sua família que realizavam essa prática tradicional, não restando mais ninguém de seus familiares nesse exercício. A Parteira informa que costumava observar os trabalhos de parteiras locais ainda quando era muito jovem, de forma que aos poucos esta foi ganhando habilidades para o trabalho de parteira.

Vejamos sua fala no excerto 1 a seguir.

Excerto 1:

Aprendi fazer parto com a senhora Simoa pois morava mas ela, então quando uma grávida sentia dor ia atrás da senhora¹² Simoa e eu ficava olhando e aprendi cum¹³ a senhora Simoa, ela faleceu mas eu aprendi (Parteira 2, comunidade Engenho II)

A parteira 3 destacou que ser parteira é um dom muito importante, justamente porque através deste se ajuda a trazer vidas ao mundo e prestar atendimento às mulheres do campo que precisam dar a luz e não têm condições de se deslocarem para um hospital ou unidade de atenção médica. Essa parteira frisou, ainda que, “o dom foi adquirido através do acompanhamento dos trabalhos de partos feitos por mulheres mais velhas nas casas das parturientes. Ela considerou que em sua família já existiram outras pessoas que atuavam como parteiras, mas todas já faleceram”.

O que essas parteiras compreendem sobre o dom de ser parteira em muito estabelece um diálogo com as observações feitas em Monte Alto (2012) no que tange a concepção da cultura para os cidadãos do campo, bem como encontramos em suas palavras o respeito pelo que são e pelo ser humano, o que compreende a solidariedade e o desejo de se sentir humanas frente às demandas sociais (FREIRE, 1988; BRASIL, 2010; BRASIL, 2008; BRASIL, 2002; OLIVEIRA, 2012).

3.1.1. A Decisão de Ser Parteira

A parteira 1 afirmou que resolveu ser parteira “porque Deus lhe deu coragem para a ajudar as mulheres gestantes na missão de colocar o ser humano no mundo, sendo que esta considera que a primeira coisa que veio em sua mente foi o desejo de ser útil, ou seja, de apoiar a quem precisa”. Para a parteira 2 “a decisão de ser parteira adveio

do reconhecimento de seu papel diante da necessidade evidenciada na região pelas mulheres que precisavam ser atendidas com os procedimentos dos trabalhos de parto”.

A parteira 3 salientou que “a decisão de ser parteira adveio e advém da precisão das mulheres que encontram-se em serviço de parto, de forma que, se é possível fazer algo por estas, não se pode negligenciá-las e deixá-las morrer por falta de prestar o socorro no momento necessário”.

Nesse sentido, percebe-se que a decisão de ser parteira pode ser compreendida no propósito de solidariedade e de importância com o outro na esfera social onde se vive, num contexto de troca de saberes e na utilização dos mesmos para salvar vidas e para a devida serventia para as práticas diárias (BRANDÃO, 2014).

3.2. Período de Atuação como Parteira

Conforme a Parteira 1, ela já atua há muitos anos em trabalhos de partos na comunidade kalunga Engenho II, mas quando iniciou este serviço a mesma já tinha 30 anos de idade.

As parteiras 2 e 3 salientaram que não se recordam ao certo quando da idade que tinham quando começaram a realizar partos, mas lembram bem que ainda eram muito meninas quando ajudavam à senhora chamada por estas de “tia Simoa”.

O trabalho dessas parteiras na comunidade Engenho II compreende um contexto de trocas de saberes e informações entre as gerações, o que para Oliveira (2012) e Molina (2010) é visto como forma de agregação de valor e continuidade na história social do conhecimento do homem do campo.

3.2.1. O Trabalho de Acompanhamento a Gestante

¹²O mesmo que “senhora” (substantivo). ¹³O mesmo que “com” (preposição).

Em relação à atenção dispensada às gestantes no período da gravidez, a parteira 1 destacou que durante o período de gestação ela costuma acompanhar a mulher a fim de já ir preparando-a para o parto, de maneira a orientá-la e ajudá-la nesta fase delicada. Um aspecto que segundo esta Parteira facilita o processo de acompanhamento a gestante é o fato de que na comunidade do Engenho II todos serem vizinhos e morarem próximos. A parteira 2 e a parteira 3 também afirmaram acompanhar o período de gestação das mulheres que estão na comunidade, de maneira que se colocam à disposição das mesmas para retirar dúvidas e apoiar as mães de “primeira viagem”. Todavia, destacam a dificuldade de apoiar amplamente este período prévio, em face dos afazeres domésticos que realizam, ou os serviços de cultivo do solo que são realizados nas roças.

Esse trabalho de acompanhamento a gestante que as parteiras realizam é uma amostra de autonomia do sujeito ante a um sistema social opressor e limitado no serviço de políticas públicas do setor de saúde (BRASIL, 2002). Mas não se pode deixar de observar o quanto é positivo existir esse tipo de atuação no contexto social do Engenho II, pois há pessoas que se interessam pelas outras e coração cumprem um papel muito relevante na vida social dos sujeitos que ali residem, aspectos que precisam de reconhecimento e respeito (MOREIRA, 2013; SANTOS, 2011).

3.2.2. Instrumentos e Remédios Utilizados para a Realização do Parto

A parteira 1 afirmou que não costuma utilizar nada de tão relevante no momento da realização de partos de mulheres no Engenho II, sendo que o principal instrumento utilizado é a própria técnica e os saberes culturais que possui. Na compreensão da parteira 2 é importante o uso de re-

médio caseiro para que a parturiente possa ter maior facilidade no momento de dar a luz, dessa forma, esta considera que:

Excerto 2:

Quando tem mulher com dor que vem atrás de mim vou com boa vontade, aprendi que tenho que ajudar as pessoas. Quando a dor está fraca é bom beber chá de cravo, se o parto estiver demorado faço simpatia, sopro a boca de uma garrafa para a mulher prenha ganhar logo o nenê. Antigamente havia parteiras e os partos eram normais feitos em casa mesmo, faziam banhos para parir (folha de pau terra, folha de baru, e água de sal) e faziam remédios após o parto (manjerição, saúde das mulheres, quina, artelãozinho¹⁴, gervão e mastruz, etc. era o medicamento (Parteira 2, comunidade Engenho II).

A parteira 3 afirma que no momento do parto ela utiliza alguns chás e simpatias quando julga ser necessário o emprego destes recursos, de forma que tudo acaba por depender do nível de dificuldade do trabalho, de maneira que, quando demora muito para a mulher dar a luz, esta costuma utilizar “chá de cravo e café amargo”, mas muitas das vezes nos partos que já fez as mulheres tem partos bons e rápidos.

Essas parteiras fortalecem em suas práticas as técnicas culturais aprendidas através de várias gerações, o que se constitui numa representação identitária dos costumes locais (MONTE ALTO, 2012).

3.3. Aspectos Relacionados à Parturiente

Conforme a parteira 1 no momento do parto é preciso que a mulher esteja deitada e com

¹⁴O mesmo que “hortelãozinho” (substantivo no diminutivo de grau).

as pernas abertas para facilitar a saída da criança que está a nascer. Outro ponto destacado por esta senhora, é a idade das mulheres que estão ganhando seus filhos na comunidade kalunga Engenho II, segundo a mesma, antigamente, as parturientes eram mais velhas, porém hoje estas são muito jovens. Dessa forma, esta parteira reconsidera a necessidade de se pensar muito antes de se colocar um filho no mundo, pois para a mesma não é fácil criar uma criança com a qualidade desejada no contexto social onde vivem.

A parteira 2 considerou que é muito importante que a parturiente seja colocada de forma que consiga ter um bom parto, esta ressalta que no contexto atual as mulheres tem filhos com qualquer idade, e muitas dessas acabam indo para a cidade e tem os seus filhos por lá mesmo, pois muitas desconhecem a relevância da cultura do parto humanizado realizado na própria comunidade do Engenho II. Essa parteira afirma ser preciso que a parturiente fique de cócoras ou deitada com a cabeceira alta no momento da realização do parto.

Na concepção da parteira 3 “tem hora que a grávida deve ficar sentada ou deitada, depende da forma que a mulher aquecer, até achar uma posição melhor, sendo preciso que a mesma mantenha as pernas abertas. O que se observa através dessas parteiras, que mesmo no trabalho realizado em domicílios, é importante o emprego de técnicas, e isso essas mulheres conquistaram pelo bom aprendizado que tiveram ao longo de suas histórias, de forma que as mesmas representam a cultura quilombola e os saberes que o povo kalunga carrega consigo ao longo de sua existência de luta (OLIVEIRA, 2012).

3.3.1. Demais Aspectos Relacionados à Relação da Parteira com a Parturiente

A parteira 1 destacou durante a entrevista que, após a realização do parto ela costuma retornar à casa da mulher que teve o filho pelas

suas mãos. Esse retorno acontece primeiramente em cumprimento a um ritual seguido pela parteira em levar um remédio chamado de mijo (feito através de plantas medicinais) para a mulher em resguardo tomar. Quanto a questão de cobrar pelos serviços, esta senhora destacou que nunca cobrou pelo que faz e considerou ser algo que não tem preço, sendo uma ação que para ela é muito superior para ser medida em valor financeiro.

Conforme as parteiras 2 e 3 elas disseram que retornam sim à casa da mulher em puerpério, visto que, enquanto não passar o resguardo inteiro de 40 dias, as suas visitas são constantes para acompanhar a mãe e o bebê, auxiliando nos banhos com plantas medicinais e o processo de recuperação e adaptação destes, sendo que nada é cobrado em troca disso, pois consideram que jamais esse ato deve ser colocado como instrumento de troca.

Esse verdadeiro trabalho de atenção básica à saúde da mulher em puerpério e do bebê recém-nascido deve ser visto como uma forma de conhecimento e de representação da tradição e dos saberes e fazeres de um povo no contexto social onde este vive, inclusive no que toca a voluntariedade com a qual essas parteiras trabalham, tendo em vista ajudar o outro (MONTE ALTO, 2012; MOLINA, 2010).

3.4. Amostra de Obstáculos em Relação à Introdução do Conhecimento das Parteiras no Universo Escolar do Engenho II

Segundo a parteira 1, se esta fosse chamada para dar uma palestra sobre sua profissão aos alunos da escola do Engenho II, esta não iria porque os jovens encontram-se muito desrespeitosos, e a mesma que estes terminam por não valorizarem esta tradição, com isso, esta sente-se desmotivada para tal ação.

A parteira 2 e 3 também cogitam com a mesma ideia da parteira 1, pois afirmam que o ambiente escolar local acabou por banalizar o

saber tradicional do parto humanizado em casa, de maneira que não existe o reconhecimento da importância deste trabalho, principalmente por pessoas mais jovens, que cada vez mais se afastam dos ensinamentos antigos e não consideram que os mesmos podem ter sido fruto do serviço de parteiras locais.

Excerto 3:

Não iria a escola porque hoje em dia tá tudo mudado, ninguém respeita ninguém, até a tradição tá mudando, hoje em dia as menina só quer fazer parto Cesário, mas sabe minha filha, esse parto Cesário deixa a pessoa doente, já no normal, ela fica sadia, com um mês está forte, já o Cesário é de três meses ou mais (Parteira 3, comunidade Engenho II).

O que a parteira aborda ajuda na reflexão de que a indisponibilidade das parteiras em visitar o universo escolar está ligada a análise de que a escola tem banido do seu contexto o conhecimento tradicional da localidade rural, de maneira que a educação do campo que privilegia estes aspectos tem sido colocada em último lugar, o que dialoga com Molina (2010) e Brandão (2014).

Excerto 4:

Já fiz mas¹⁵ de 100 parto, graças a Deus deu tudo certo. Eu não vou na escola dar uma palestra¹⁶ pois já estou com a cabeça fraca não me lembro mas de muita coisa, e além do mais, os alunos são muito mal educados. (Parteira 2, Comunidade Engenho II).

A parteira 2 aponta inicialmente o quanti-

tativo de partos que já realizou na comunidade, e ao mesmo tempo coloca que teria dificuldade de ir a escola tanto por não lembrar de muitas informações relacionadas, quanto pelo fato de resistir o contato com os alunos indisciplinados que estudam na escola local.

4. Contribuições das Atividades das Parteiras para a Educação do Campo

A partir deste trabalho de pesquisa com as parteiras da comunidade do Engenho II é possível compreender que, apesar das parteiras não se prontificarem em ir até a escola para uma palestra, não se pode deixar de pensar na necessidade de que na perspectiva da educação os saberes destas sejam incorporados na escola.

Nesse aspecto devemos imaginar que, logo que há resistência quanto a isso por parte dessas mulheres repletas de conhecimento tradicional e de saberes que ajudam a fortalecer a cultura e saberes oriundos da formação ideológica e identitária local, que tal a escola realizar esse processo de chamada de tais representações para o seu espaço? Assim como apresenta Brandão (2014) em relação a Escola João Sem Terra, no Estado do Ceará, que conseguiu agregar a comunidade ao contexto escolar, deve-se pensar que ações de integração social podem partir da escola rural presente no Engenho II.

A partir de Molina (2010) que dialoga sobre as questões relacionadas à educação do campo, podemos compreender que os trabalhos como os que as parteiras realizam na localidade devem de fato ser contextualizados dentro da escola da comunidade, visto que é um trabalho social e que está totalmente relacionado aos saberes culturais do povo kalunga, entendendo-se a relevância deste fator para o encontro de gerações e não para a separação destas como tem acontecido atualmente.

¹⁵O mesmo que "mais" (advérbio de intensidade). ¹⁶O mesmo que "palestra" (substantivo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou a discussão com vários autores sobre a temática em estudo, inclusive, isso fez com que, entendêssemos a necessidade de estabelecer relações entre os saberes das parteiras ao contexto da escola rural, a qual necessita urgentemente estabelecer políticas de inclusão da sociedade e de seus conhecimentos em seu contexto formativo.

A pesquisa realizada alicerçou-se numa metodologia diversificada, em que a pesquisa de campo acabou por ser determinante neste trabalho de coleta e análise de dados junto a algumas parteiras residentes na comunidade Engenho II, de forma que os aspectos metodológicos se embasam em Gerhardt e Silveira (2009), Martucci (2001), e Almeida (2011), que salientam sobre os aspectos que se relacionam com o propósito de estudar a particularidade do grupo social que compreende as parteiras da comunidade do Engenho II.

Brasil (2008), Oliveira (2013), Santos (2011), Freire (1988) e Moreira (2013) e entre ou-

tros fundamentaram teórica sobre a relevância dos trabalhos das parteiras para a comunidade Kalunga Engenho II, bem como para que a escola local, entendendo-se que, no contexto da educação do campo o trabalho formativo deve valorizar todas as formas de saberes possíveis que compreendam a cultura e a identidade local do moradores do campo.

Quanto a educação do campo e as práticas pedagógicas que devem andar na perspectiva do resgate cultural, foi possível entender que, no caso das parteiras, é extremamente relevante considerar que os seus saberes encontram-se incluídos nos propósitos de uma educação que visa aprimorar e reafirmar a identidade quilombola na esfera educativa do Engenho II.

Portanto, não podemos deixar de contextualizar que, a unidade escolar do Engenho II não pode medir esforços para fortalecer o respeito e o interesse dos educandos pelas práticas sociais dos moradores locais, inclusive, o trabalho das parteiras precisa ser identificado como importante pela sua finalidade e aplicação na história e memória dos sujeitos quilombolas.

REFERÊNCIAS

1. BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.
2. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Presença Pedagógica**. Diálogo entre a universidade e a educação básica para a formação do professor. Brasília: UnB, V.20, n. 120. Nov/dez, 2014.
3. BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 7. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012, 44 p. (Série legislação; n. 95).
4. BRASIL. **Educação do Campo**: Marcos Normativos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012.
5. BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, 2002.
6. _____. **Trabalhando Com Parteiros Tradicionais**. Ação premiada no 7º Concurso de Inovações na Gestão Pública Federal. Brasília: Prêmio Hélio Beltrão, 2002.
7. _____. **Lei nº9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: MEC, 1996.
8. _____. **Parto e nascimento domiciliar assistidos por parteiras tradicionais** [recurso eletrônico]: Programa Trabalhando com Parteiros Tradicionais e experiências exemplares. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.
9. _____. **Parteiros Tradicionais**: Mães da pátria. Congresso Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados- Comissão de Legislação Participativa Brasília- Câmara dos Deputados - Coordenação de Publicações, 2008, 66 p.
10. _____. **Programa Trabalhando com Parteiros Tradicionais**. Brasília: Ministério da Saúde Área Técnica de Saúde da Mulher, 2013.
11. CALDART, Roseli Salete [et al]. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, 789 p.
12. CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete [et al]. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.259-267.
13. FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Ed, Vozes, 1988.
14. LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso Da. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete [et al]. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.578-587.
15. MAIA, João Francisco. **História e Memória da Comunidade Kalunga Engenho II**. Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção ao título de licenciado em Educação do Campo, com habilitação na área de Linguagens. Brasília: UnB, 2014.
16. MARTINS JÚNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
17. MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão organizadora. Brasília: MDA/MEC, 2010.
18. MOLINA, Mônica Castagna. **Políticas Públicas**. In: CALDART, Roseli Salete. Verbete do Dicionário da Educação do Campo. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 587-596.
19. MONTE ALTO, Rosana Lacerda. Saberes e fazeres quilombolas: diálogos com a educação do campo. Uberaba: 2012. 136 p.
20. MOREIRA, Jorgeanny de Fátima Rodrigues. **Práticas e Saberes Populares no Quilombo**: a comunidade Kalunga do Engenho II em Cavalcante, Goiás. XXVIII Simpósio Nacional de História. Conhecimento Histórico d Diálogo Social. Natal/RN, 22 a 26 de Julho de 2013.
21. OLIVEIRA, Maria Custódia Wolney de. **Memória e identidade quilombola, em tempos de modernidade o caso da comunidade Kalunga, no Estado de Goiás**, 2012. Disponível em: https://odonto.ufg.br/up/133/o/mem%C3%B3ria_e_identidade_cultural_quilombola.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2015.
22. OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. **Educação Básica do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete. Verbete do Dicionário da Educação do Campo. EPSJV/ Expressão Popular, 2012, p. 239-246.

23. SANTOS, Ellen Vieira. **Educação do campo: rompendo cercas, construindo caminhos**. 2ª ed. Belo Horizonte/MG: FETAEMG, 2011, 28 p.

24. TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. **Política Educacional e Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete. Verbete do Dicionário da Educação do Campo. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 571-578.

Corresponding author:

Keico Graciela Sano Trauth
Av. Universitária, 1105 - Universitário, Criciúma - SC,
88806-000.

Curso de Odontologia.

Tel: +55 (48) 3431-2796, +55 (48) 99662-6720.

E-mail: keicosano@unescc.net