



GILMARA NATIVIDADE DAMASCENO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO DA
REALIDADE AMAZÔNICA:** conquistas, re-existências e desafios na
constituição da identidade ancestral



BELÉM - PA
2025

GILMARA NATIVIDADE DAMASCENO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO DA
REALIDADE AMAZÔNICA:** conquistas, re-existências e desafios na
constituição da identidade ancestral

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa

BELÉM - PA
2025

***Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de acordo com o ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará***

D155e Damasceno, Gilmara Natividade

Educação escolar quilombola no contexto da realidade amazônica: conquistas, re-existências e desafios na constituição da identidade ancestral / Gilmara Natividade Damasceno. — Belém, 2025.

313 f.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa
Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) -
Universidade do Estado do Pará, Campus I - Centro de Ciências Sociais
e Educação (CCSE), 2025.

1. Amazônia. 2. Comunidade quilombola. 3. Educação escolar quilombola. 4. Identidade ancestral. 5. Movimento negro/quilombola. I. Título.

CDD 22.ed. 370

Elaborada por Priscila Melo CRB2/1345

GILMARA NATIVIDADE DAMASCENO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO DA
REALIDADE AMAZÔNICA:** conquistas, re-existências e desafios na
constituição da identidade ancestral

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa

Data da Aprovação: 28/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa - Orientador

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Prof. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Membro Interna

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Prof. Dr. Antônio Jorge Paraense da Paixão – Membro Externo

Instituto Federal do Pará (IFPA)

BELÉM - PA
2025

AGRADECIMENTOS

Quando sentimos que não caminhamos sozinhos (as), o caminho se torna mais leve e seu curso mais tranquilo, e eu nunca estive sozinha. A Deus, minha eterna gratidão por me sustentar sempre.

Nessa caminhada da vida, marcada por felicidades, tensões e também desafios...

Agradeço aos meus familiares, em especial à minha mãe, meus irmãos e meu padrasto... só nós sabemos o começo disso tudo e os contornos que tivemos que fazer para que tudo se tornasse possível, então a vocês, Genilde Natividade e Fábio Maia. Gratidão.

À minha irmã, Gilnara Damasceno com quem desde sempre divido a vida e juntas aprendemos a caminhar, a arrancar, pular e até quebrar as pedras do meio do caminho.

Aos parceiros e amigos de vida, Edelvan, obrigada pela força, companheirismo e pelo apoio mesmo nos trajetos mais turbulentos e com pedregulhos que sozinha eu não conseguiria retirar. Ester, por se juntar a mim para apreciar a leveza dos passos, mas também para dividir o peso da caminhada.

Nesse caminhar onde muitas histórias se cruzam e caminhos se encontram, eu tive a felicidade de traçar a caminhada do Curso do Mestrado com pessoas especiais, agradeço à turma 19 por todo afeto e trocas que sem dúvidas tornaram tudo mais leve e feliz. Estendo os meus agradecimentos especiais à Liciane pela amizade e por caminharmos juntas durante todo o trajeto, ao Willon e à Carol pelo apoio e diálogo.

Agradeço ao meu orientador, professor Sérgio Corrêa, que, com paciência, sabedoria, criticidade e, entre lanches coletivos e abraços fraternos, materializou comigo esta pesquisa. Ao grupo GEPPSEMA por toda troca, aos professores (as) e servidores (as) do programa que trabalharam/trabalham para que muitos (as) cheguem a esse ponto - não final -, porque a caminhada só se inicia. E à CAPES pelo incentivo financeiro para realizar esta pesquisa.

À comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, em especial ao professor Fernando e à professora Rosilândia, meu profundo agradecimento pelo apoio, acolhimento e por terem me permitido me inserir na vida da comunidade, conhecer suas histórias e os caminhos de suas ancestralidades. Sem vocês, esta pesquisa não teria sido possível. Também agradeço aos (às) alunos (as) e professores (as), pela confiança e participação, bem como à liderança da comunidade.

Agradeço à professora Ivanilde e ao professor Paraense, que, com seus trabalhos, colaboraram para a minha construção enquanto pesquisadora. Obrigada por fazerem parte da banca avaliadora desta pesquisa e da minha trajetória acadêmica.

Claro que existem as dificuldades, porque trabalhar em educação escolar quilombola não é algo fácil, é algo difícil. Tanto é que tem os problemas até hoje. Existem as problemáticas, então não posso dizer que é algo perfeito de se trabalhar. É difícil, sim, mas a gente busca cada dia melhorar e nos reinventar.

(Marciele, 2025).

Eu sempre digo, eu nasci negra, né? Eu não sou uma fantasia. Os meus adereços não são acessórios para que haja uma apropriação no 20 de novembro, onde a gente ainda vê as pessoas se fantasiarem de pretos e pretas. Como se a nossa vivência, a nossa identidade, a nossa cultura fosse... Fantasias, né? Devesse se trabalhar de forma folclórica. Infelizmente ainda vemos isso, e até mesmo dentro da própria educação.

(Eucilene, 2024).

RESUMO

Analisar a temática da educação escolar quilombola na região amazônica envolve o entendimento de que a mesma é marcada por singularidades e desafios que lhe são próprios, é compreender que ela se constitui como um campo em disputa, atravessado por tensões e também emergências que se dão, nesse contexto, por resistências e re-existências. Frente a isso, analisando a realidade brasileira/amazônica que possui marcas evidentes da colonização, da escravidão e do racismo que se fazem e refazem visando acirrar o processo de marginalização, opressão e invisibilização da população negra e quilombola do país, atravessando o âmbito educacional, iniciamos essa discussão através da presente pesquisa que possui como fenômeno de estudo a educação escolar quilombola, no contexto da realidade amazônica, relacionando esse debate com a questão da identidade ancestral. Entendendo que existem avanços, entraves e desafios que estão postos para esse debate, apontamos como questão problema: Quais os avanços e entraves que a escola da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri apresenta para trabalhar com a educação escolar quilombola, tendo em vista a contribuição do fortalecimento da identidade ancestral? O objetivo geral da pesquisa é: Analisar os avanços e entraves que a escola da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri apresenta para trabalhar com a educação escolar quilombola, tendo em vista a contribuição do fortalecimento da identidade ancestral. Os objetivos específicos são: Realizar uma revisão de literatura para identificar os avanços, entraves e desafios na implementação da educação escolar quilombola no contexto brasileiro e, em especial, na realidade amazônica; Examinar o Projeto Político-Pedagógico Quilombola (PPPQ) da escola e, por meio de entrevistas e observação participante, verificar de que forma a instituição atua para que haja a implementação da Resolução CNE/CEB nº 08/2012; Investigar a existência de projetos e ações escolares voltados à afirmação e valorização da identidade ancestral quilombola e Observar a partir das narrativas dos (as) estudantes se há identificação e sentimento de pertencimento enquanto sujeitos quilombolas. A pesquisa sustenta-se no método do Materialismo Histórico-Dialético com Enfoque Decolonial e como procedimentos metodológicos, partimos da abordagem qualitativa, pesquisa de campo, com os procedimentos de revisão bibliográfica e análises documentais. As técnicas utilizadas para a coleta de dados são entrevistas semiestruturadas, observação participante e roda dialogada, além disso, a análise dos dados é realizada por meio da análise de conteúdo. No que concerne aos resultados, a análise evidenciou que a Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues, articulada ao movimento negro quilombola local, consolida-se como um marco na afirmação da identidade ancestral e dos direitos quilombolas e que conquistaram avanços significativos em dimensões infraestruturais, pedagógicas, políticas e ancestrais para a materialização da educação escolar quilombola e fortalecimento da identidade ancestral. No que se refere aos entraves, identificamos que eles persistem e se fazem presentes através de toda uma estrutura que é guiada por bases coloniais, racistas, capitalistas e patriarcais. Esses entraves ocorrem através de várias dimensões que partem de uma dimensão maior, a estrutural, e a partir dela elencamos algumas dimensões, a saber: infraestruturais, epistemológicas, políticas e ontológicas. Diante dos avanços conquistados, dos entraves tensionados e dos desafios delineados, evidencia-se que a educação escolar quilombola é fruto de um movimento contínuo de resistência e re-existência que parte do próprio território e que atua para que os seus direitos sejam efetivamente materializados.

Palavras-chave: Amazônia; Comunidade quilombola; Educação escolar quilombola; Identidade ancestral; Movimento negro/quilombola.

ABSTRACT

Analyzing the topic of quilombola school education in the Amazon region involves understanding that it is marked by its own singularities and challenges. It is also a contested field, permeated by tensions and emergencies that arise, in this context, through resistance and re-existence. Given this, analyzing the Brazilian/Amazonian reality, which bears clear marks of colonization, slavery, and racism that are constantly being created and remade to exacerbate the process of marginalization, oppression, and invisibility of the country's Black and quilombola population, across the educational sphere, we begin this discussion through this research, which studies quilombola school education within the context of the Amazon, connecting this debate with the question of ancestral identity. Understanding that there are advances, obstacles, and challenges facing this debate, we identify the following question: What advances and obstacles does the São Pedro-Bacuri quilombola community school face in working with quilombola school education, considering its contribution to strengthening ancestral identity? The general objective of this research is to: Analyze the advances and obstacles that the São Pedro-Bacuri quilombola community school faces in working with quilombola school education, considering its contribution to strengthening ancestral identity. The specific objectives are: Conduct a literature review to identify the advances, obstacles, and challenges in implementing quilombola school education in the Brazilian context, and especially in the Amazon; Examine the school's Quilombola Political-Pedagogical Project (PPPQ) and, through interviews and participant observation, verify how the institution works to implement CNE/CEB Resolution No. 08/2012; To investigate the existence of school projects and initiatives aimed at affirming and valuing ancestral quilombola identity, and to observe, based on students' narratives, whether there is identification and a sense of belonging as quilombola individuals. The research is based on the Historical-Dialectical Materialism with a Decolonial Approach method. Methodological procedures include a qualitative approach, field research, and bibliographic review and documentary analysis. Data collection techniques include semi-structured interviews, participant observation, and discussion groups. Data analysis is conducted through content analysis. The results show that the Fernando Nunes Rodrigues Quilombola School, linked to the local Black quilombola movement, is a landmark in the affirmation of ancestral identity and quilombola rights. Significant progress has been made in infrastructural, pedagogical, political, and ancestral dimensions, fostering quilombola school education and strengthening ancestral identity. Regarding obstacles, we identified that they persist and are present throughout an entire structure guided by colonial, racist, capitalist, and patriarchal foundations. These obstacles occur across several dimensions that stem from a larger, structural dimension. From this, we list some dimensions: infrastructural, epistemological, political, and ontological. Given the progress achieved, the obstacles addressed, and the challenges outlined, it is clear that quilombola school education is the fruit of a continuous movement of resistance and re-existence that originates within the territory itself and works to ensure that their rights are effectively realized.

Keywords: Amazon; Quilombola community; Quilombola school education; Ancestral identity; Black/quilombola movement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Momento da roda dialogada com os (as) estudantes	47
Figura 2 - As três pontes.....	51
Figura 3 - Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues	52
Figura 4 - Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues	53
Figura 5 - Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues	53
Figura 6 - Mapa da Amazônia Legal	121
Figura 7 - Mural Quilombola produzido pelos (as) estudantes	165
Figura 8 - Mapa da comunidade Quilombola de São Pedro-Bacuri.....	174
Figura 9 - Igreja Assembleia de Deus (Local onde a escola funcionou em 2006)	204
Figura 10 - Barracão onde funcionava a escola e Mediação de leitura no Barracão.....	205
Figura 11 - Mediação de Leitura Escola Fernando Nunes, no prédio da escola entregue em 2008	205
Figura 12 - Imagem atual da escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues.....	206

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caminhos para a implantação	96
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estrutura física da escola.....	55
Tabela 2 - Os interlocutores (as) da pesquisa	56
Tabela 3 - Trabalhos selecionados no Banco de teses e dissertações da CAPES com o descriptor “Educação escolar quilombola	65
Tabela 4 - Trabalhos selecionados no Banco de teses e dissertações da CAPES com o descriptor “Educação escolar quilombola na Amazônia”	74
Tabela 5 - Trabalhos selecionados no Banco de teses e dissertações da CAPES com o descriptor “Educação escolar quilombola AND identidade ancestral”	75
Tabela 6 - Trabalhos selecionados no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.....	79
Tabela 07 - Trabalhos selecionados no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.....	83
Tabela 8 - Causas principais que determinaram a abolição do trabalho escravo no Brasil....	108
Tabela 9 - Identificação dos avanços.....	283
Tabela 10 - Identificação dos entraves	285

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gráfico que apresenta as pessoas quilombolas por Grandes Regiões.....	146
Gráfico 2 - Gráfico que apresenta a população quilombola no Brasil, segundo as unidades da federação – 2022.....	147
Gráfico 3 - Gráfico da População quilombola no Brasil e na Amazônia legal	149
Gráfico 4 - Gráfico que apresenta os 20 territórios quilombolas mais populosos do Pará.....	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	–Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição
Federal	
APC	–Acumulação primitiva do Capital
ARQP	– Associação dos Remanescente Quilombola São Pedro
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal De Nível
CBA	– Casa Brasil África
CEB	– Câmara de Educação Básica
CF	– Constituição Federal
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CONAC	– Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais
Quilombolas	
COPIR	– Coordenadoria de Promoção de Igualdade Racial
DCNEEQ	– Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola
EEQ	– Educação Escolar Quilombola
E.M.E.I.E.F	– Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ESDEPI	– Escola Superior da Defensoria Pública do Piauí
FCP	– Fundação Cultural Palmares
GEPPSEMA	– do Grupo de Estudo e Pesquisa em pensamento Social e Educacional
das Margens Amazônicas	
GT – Quilombola	– Grupo de Trabalho Quilombola
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPA	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INCRA	– Instituto Nacional de Reforma Agrária.
LGBTQIA+	– Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais+
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MALUNGO	– Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de
Quilombos do Pará	
MEC	– Ministério da Educação
NERED	– Núcleo de Educação Para as Relações Étnico-Raciais e Diversidade
PAC	– Programa de Aceleração do Crescimento

PPGED	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PPPQ	– Projeto Político Pedagógico Quilombola
PBQ	– Programa Brasil Quilombola
PDGP	– Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação na Amazônia Legal
PNEERQ	– Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PRONERA	– Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEDUC	– Secretaria Estadual de Educação
SEMED	– Secretaria Municipal de Educação
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPA	– Universidade do Estado do Pará
UFPA	– Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1. O FLORESER DA PROBLEMÁTICA: CAMINHOS DA INQUIETAÇÃO	16
1.1. Questão problema e Objetivos da pesquisa	25
1.2. Identidade ancestral e educação escolar quilombola: elucidando o conceito.....	25
1.3. Caminho teórico-metodológico	33
1.3.1. Método de abordagem	33
1.3.2. Tecendo os caminhos da investigação.....	44
1.3.3. Para além das três pontes: desvendando o <i>Lócus</i> de pesquisa.....	51
1.3.4. Interlocutores (as) da pesquisa	55
1.4. Cuidados éticos.....	58
1.5. Organização da dissertação	58
2. A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O DEBATE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E IDENTIDADE ANCESTRAL NA REALIDADE BRASILEIRA/AMAZÔNICA.....	61
2.1. “Ao caminhar se faz o caminho”: tecendo passos, caminhos e saberes	62
2.2. Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).....	64
2.2.1. Considerações a partir das análises das Teses e das Dissertações no catálogo da CAPES	77
2.3. Busca no banco de dados/repositórios do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará	79
2.3.1. Considerações a partir das análises das produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA	82
2.4. Busca no banco de dados/repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.....	83
2.4.1. Considerações a partir das análises das produções do Programa em Educação de Pós-Graduação em Educação da UFPA	86
2.5. Tecendo considerações: entre os caminhos percorridos e novas emergências.....	86
3. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA DEMANDA HISTÓRICO-ESTRUTURAL BRASILEIRA/AMAZÔNICA	90
3.1. O movimento negro/quilombola: a busca por uma educação escolar quilombola e os processos de resistências e re-existências.....	92
3.2. Colonialidade, capitalismo, raça e classe: as problemáticas estruturantes das desigualdades raciais na realidade brasileira e seus impactos em realidades outras	104
3.3. Pensando daqui, porque estamos aqui: analisando as contradições, as tensões e os conflitos que recobrem a realidade amazônica.....	120
3.3.1. A realidade das comunidades quilombolas dentro desse contexto: uma breve discussão	135
3.4. A constituição dos quilombos e suas ofensivas às forças dominantes	138
4. AS AÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO/QUILOMBOLA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SÃO PEDRO-BACURI: ANCESTRALIDADE, ORGANIZAÇÃO E RE-EXISTÊNCIAS	153
4.1. “ <i>De nós, para nós e por nós mesmos/as</i> ”	156
4.2. A formação da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri: “ <i>como se organizar? por que se organizar? e para quê se organizar?</i> ”	173
4.3. Por uma “ <i>pedagogia do lugar</i> ”, para além da “ <i>pedagogia de eventos</i> ”: os caminhos da educação escolar quilombola na comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri	196

4.3.1. A busca de uma escola/educação “no quilombo” e “do quilombo”	202
5. AVANÇOS E ENTRAVES PARA A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE ANCESTRAL: PERSPECTIVAS EM DIÁLOGOS E DISPUTAS	212
5.1. As várias posições acerca dos avanços que a Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues apresenta para trabalhar com a educação escolar quilombola	215
5.1.1. Avanços na dimensão infraestrutural	218
5.1.2. Avanços na dimensão pedagógica	220
5.1.3. Avanços na dimensão política	233
5.1.4. Avanços na dimensão ancestral	234
5.1.5. Entre o discurso institucional e a realidade no território: os avanços a partir da perspectiva da COPIR e do NERED	238
5.2. As várias posições acerca dos entraves que a escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues apresenta para trabalhar com a educação escolar quilombola	243
5.2.1. Entraves na dimensão infraestrutural	246
5.2.2. Entraves na dimensão epistemológica	249
5.2.3. Entraves na dimensão política	254
5.2.4. Entraves na dimensão ontológica	257
5.2.5. Entre o discurso institucional e a realidade no território: os entraves a partir da perspectiva da COPIR e do NERED	263
5.2.6. Entre avanços e entraves: desafios e caminhos para a materialização da educação escolar quilombola	265
5.3. A contribuição da educação escolar quilombola para o fortalecimento da identidade ancestral na realidade amazônica e brasileira	270
6. TECENDO CONSIDERAÇÕES: “É UMA LUTA QUE CAMINHA, MAS É UMA LUTA QUE AINDA NÃO SE ENCERROU”	279
REFERÊNCIAS	290
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	302
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PAIS/RESPONSÁVEIS	304
APÊNDICE C – INSTRUMENTAL DE PESQUISA - ENTREVISTA (TÉCNICOS DA SEDUC - COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL)	305
APÊNDICE D – INSTRUMENTAL DE PESQUISA - ENTREVISTA (TÉCNICOS DA SEMED)	306
APÊNDICE E – INSTRUMENTAL DE PESQUISA - ENTREVISTA (LIDERANÇA DA COMUNIDADE)	307
APÊNDICE F – INSTRUMENTAL DE PESQUISA - ENTREVISTA (GESTÃO DA ESCOLA – DIREÇÃO E COORDENAÇÃO)	309
APÊNDICE G – INSTRUMENTAL DE PESQUISA - ENTREVISTA (PROFESSORES E PROFESSORAS DA ESCOLA)	311
APÊNDICE H – INSTRUMENTAL DE PESQUISA - DINÂMICA (ESTUDANTES)	313

1. O FLORESCER DA PROBLEMÁTICA: CAMINHOS DA INQUIETAÇÃO

Reconhecendo que ocupo, em uma sociedade estruturada pelo racismo, pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado, e pela marginalização/invisibilização da população negra e quilombola do país, uma posição de privilégio racial, inicio esta pesquisa com a afirmativa de que não tenho por pretensão falar sobre as comunidades quilombolas e nem falar enquanto alguém que sente todos os dias as marcas do racismo e o peso das discriminações raciais. Me coloco numa posição, nesse debate, de apoiadora e pesquisadora comprometida com a justiça social, epistêmica e ontológica, no qual possuo ciência de onde estou falando, isto é, não falo de um “lugar neutro” ou “universal” (Ribeiro, 2017; Bento, 2022).

Destaco que reconheço a minha branquitude e recuso a falsa neutralidade que se encontra, muitas vezes, sustentada pelos discursos normativos que reforçam o privilégio de não ser questionado, de ser visto como “natural”, “objetivo”, “universal”. Compreendo as estruturas que me beneficiam e, portanto, este trabalho se materializa, a partir de meu olhar crítico, como um ato de tensioná-las. De acordo com Cida Bento (2022), há um pacto silencioso que sustenta a branquitude, pacto esse que garante a manutenção do privilégio racial da população branca, portanto, reconhecer a existência desse pacto, bem como a existência da branquitude, é compreender que ele precisa ser rompido, uma vez que, “esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal” (Bento, 2022, p.18).

Assim, admitir que a branquitude se faz presente de forma a naturalizar as opressões e invisibilizações raciais, trabalhando para a manutenção e agudização do racismo, acarreta uma responsabilização frente a essas estruturas segregadoras que se ancoram em discursos meritocráticos (Bento, 2022). Nesse sentido, reconhecer a minha branquitude ocasiona em adquirir uma postura crítica e consciente frente a essa questão. Para Cida Bento (2022) reconhecer a branquitude não se trata de assumir uma culpa individual, mas se trata de admitir uma responsabilidade diante das estruturas que legitimam privilégios aos brancos de forma naturalizada e muitas vezes silenciosa.

É frente a isso que não venho falar “em nome de” ou “sobre” comunidades quilombolas, mas “com”, estabelecendo um diálogo horizontal com os moradores e moradoras da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, lócus desta investigação. No trilhar dessa caminhada de pesquisa, busquei atuar em aliança com a comunidade, bem como com a temática estudada, reconhecendo a centralidade e legitimidade dos saberes e ancestralidades quilombolas. Esses passos trilhados na coletividade, visam contribuir para denunciar o

apagamento social, epistêmico, político e ontológico da população negra e quilombola do país, além de pretender anunciar suas ações contra-hegemônicas e seus modos de ser/fazer frente a essas estruturas segregadoras e excludentes.

Me coloco como aliada a uma luta coletiva: somar e ajudar a produzir fissuras na narrativa hegemônica que hierarquiza de forma violenta povos, classes e grupos sociais que ao longo da constituição da sociedade brasileira foram lançados à margem da realidade, e que, portanto, determina quem pode e quem não pode falar, produzir conhecimentos e existir (Ribeiro, 2017; Munanga, 2020a). Diante dessa negação, volto meu olhar e escuta atenta e comprometida eticamente com a valorização e visibilização dos saberes e ancestralidades quilombolas, reconhecendo meu lugar social como mulher branca situada em uma posição historicamente privilegiada.

Diante disso, a pesquisa está firmada em uma perspectiva de diálogo, escuta atenta e colaboração, que reconhece os sujeitos quilombolas como protagonistas e produtores legítimos de conhecimentos, buscando contribuir para que suas vozes tenham centralidade nos debates, sobretudo acadêmicos, sobre educação escolar quilombola. Não tenho pretensão de representar suas vozes, meu compromisso está em denunciar esse quadro histórico de opressão e meu esforço caminha no sentido de me engajar em um processo de luta, escuta, aprendizado e visibilização das epistemologias quilombolas, os reconhecendo como protagonistas de suas histórias, saberes, educações e culturas.

Em “O que é lugar de fala?” a filósofa Djamila Ribeiro esclarece a questão do lugar de fala, questão essa que é corriqueiramente interpretada de forma equivocada. Quando a autora traz para o debate a questão do lugar de fala, ela não está dizendo que somente quem sofre determinado tipo de opressão pode falar acerca dessas opressões. Como observa essa filósofa brasileira: “absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo” (Ribeiro, 2017, p.37). Esse posicionamento, além de direcionar críticas às estruturas de poder que silenciam grupos sociais, sobretudo os negros (as), pobres e mulheres, também refuta uma leitura essencialista da noção de lugar de fala, posto que, para ela, trata-se de reconhecer que experiências distintas produzem conhecimentos distintos, e que é preciso considerar quem está falando, de onde fala e quais experiências sustentam esse discurso.

Djamila Ribeiro (2017) questiona ainda a universalidade de um discurso que se torna dominante e que, nesse processo, deslegitima e invisibiliza grupos/classes sociais que foram colocadas à margem da realidade e, consequentemente, à margem da produção de conhecimento. É preciso considerar que grupos historicamente marginalizados, como negros

(as), pobres e mulheres “partem de pontos diferentes e, consequentemente, desiguais” (Ribeiro, 2017, p.38). É necessário se ater ao fato de que as opressões estruturais impedem que determinados grupos ocupem determinados espaços, tenham direito à fala e à humanidade, portanto, a chave de leitura nessa discussão acerca do lugar de fala, parte de uma questão estrutural e não individualista, como muitos acreditam. Não se desconsidera a perspectiva individual, mas se considera “o lugar social que ocupam a partir da matriz de dominação” (Ribeiro, 2017, p.39).

Enquanto mulher branca, falando acerca da educação escolar quilombola e dialogando com comunidades quilombolas, evidencio que a estrutura social brasileira silencia vozes e torna outras legítimas. Assim, compreendo que o que Djamila Ribeiro (2017) critica é o sistema que legitima um discurso em detrimento do outro, ou seja, que valoriza mais quem fala a partir do lugar do poder, do que quem vive cotidianamente os efeitos da opressão. Tenho consciência da minha posição e não tenho como objetivo falar sobre as comunidades quilombolas, mas dialogar com elas. Dito isto, entro nesse debate para somar no combate a esses discursos, compreendendo que há, nesse projeto de colonização que perdura sob formas de colonialidades, uma legitimação de quem pode e quem não pode falar.

Frente a isso, não aspiro falar sobre eles (as), como se não pudessem falar por si mesmos, mas dialogar e entrar nessa luta para somar evidenciando que “os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contra discursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias” (Ribeiro, 2017, p.43). Diante do apresentado, firmo um diálogo, nesta pesquisa, para reconhecer os limites que foram impostos pela lógica colonial, para desestabilizar a norma hegemônica que condiciona povos, grupos e classes sociais e conhecimentos ao plano da invisibilidade, inferioridade e marginalização e também para colaborar com a visibilização de suas produções, de conhecimentos e ancestralidades. Nesse sentido, compreendendo o verdadeiro sentido da questão do lugar de fala¹, entro nessa luta como apoiadora, pois “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo” (Ribeiro, 2017, p.47).

¹ Reconhecendo que o ponto de partida da obra é elucidar que ninguém fala de um lugar neutro ou universal, ou seja, que cada pessoa fala de uma posição social específica, e compreendendo que a autora propõe que o lugar de fala não é só uma ferramenta para os marginalizados reivindicarem voz, mas também um chamado ético para que os privilegiados parem de agir como se fossem neutros ou os únicos com direito à voz. Me inscrevo neste campo de discussão como pesquisadora e educadora que reconhece as marcas profundas do racismo e das múltiplas formas de discriminação que estruturam a sociedade brasileira, e que se compromete a atuar em aliança com os sujeitos quilombolas, não para substituir suas vozes, mas para somar na luta pela visibilidade, valorização e afirmação de seus saberes e práticas sociais, culturais e educativas.

Venho de uma realidade em que livros nas prateleiras não faziam parte do meu dia a dia, assim como de milhares de brasileiros (as). Portanto, filha de uma mãe que concluiu apenas a terceira série do ensino fundamental e criada por um padrasto semianalfabeto, evidencio, desde muito cedo, as fragilidades do sistema educacional e social brasileiro que atua de forma a limitar e/ou privar o acesso à educação para determinadas camadas da população, dentre elas, negros (as), quilombolas, pobres, mulheres e que naturaliza as diversas formas de desigualdades. Diante disso, a minha vivência foi constituída e marcada por ausências, e foram justamente essas ausências que me fizeram compreender que a educação não se realiza para todos (as), pelo menos não de forma plena.

Nesse sentido, iniciando a trajetória escolar aos sete anos de idade, em uma escola do campo, localizada no interior do município de Castanhal/PA, precisando caminhar cerca de 4 quilômetros todos os dias até ganhar uma bicicleta para chegar até a escola, fui começando a perceber, aos olhos de uma criança, a realidade que me cercava. No decorrer da vida, fui compreendendo que a educação, embora, de acordo com a Constituição Federal (CF) de 1988, fosse um direito assegurado para todos (as), não abarcava todas (os) e que as reproduções de estereótipos e as omissões se faziam presentes no cotidiano escolar. Portanto, é desse caminho, trilhado por aprendizados, que inicio minha caminhada pessoal, social, política, acadêmica e o encontro com esta pesquisa.

Quero assim, pedir licença para falar, pois como mencionei, não posso e nem venho falar como alguém que sente o peso do racismo e das discriminações, também gostaria de deixar claro que não venho falar sobre, venho falar com, venho formando um diálogo com os moradores e moradoras da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri e juntos (as) estamos traçando uma caminhada frente a um fenômeno em questão: a educação escolar quilombola e a constituição da identidade ancestral. Em vista disso, venho falar como alguém que percebe o retrato da sociedade brasileira profundamente marcada por exclusões e desigualdades sociais, raciais e de gênero (Gonzalez, 2020; Deus, 2020; Fernandes, 1989) e que, em nome disso, vem somar na luta contra essas formas de opressões que possuem raízes firmes e profundas.

Apresento no título desta seção de introdução “caminhos da inquietação”, porque, de fato, a presente investigação surge de uma inquietação que se manifesta desde a mais tenra idade. Digo inquietação no sentido de vontade de agir e inconformidade frente às opressões e discriminações. Kabengele Munanga (2005) alerta que lutar por uma sociedade e educação antirracista, que abarque e dialogue com a realidade dos (as) estudantes, é uma tarefa daqueles e daquelas que sofrem na pele a discriminação e os preconceitos, entretanto, é uma tarefa também dos (as) que inconformados (as) com a perpetuação das opressões e do racismo no

ambiente escolar e na sociedade como todo se unem em prol da luta, pois ao constatarmos que a educação que temos, ainda atua de maneira a apagar muitas histórias, “não dá para ficarmos no nosso lugar de conforto. É preciso que a gente tenha desconforto e que esse desconforto comece internamente em nós, educadores e educadoras” (Silva, 2021, p.73).

Assim, a pesquisa em questão é fruto de uma inquietação antiga, no entanto, começou a ganhar formas sólidas no ano de 2017 quando adentrei na Universidade do Estado do Pará, no Curso de Licenciatura Plena em Filosofia, e em 2018 quando tive a disciplina de Pesquisa Educacional foi quando comecei a realizar uma pesquisa em uma comunidade quilombola localizada em Mocajuba/PA. No decorrer dos anos fui pesquisando acerca das comunidades quilombolas, da educação escolar quilombola, bem como da Lei nº. 10.639/03, uma vez que, enquanto educadoras e educadores, as nossas práticas e trabalhos precisam confluir e contribuir na luta por uma educação emancipatória e antirracista (Freire, 2000; Gomes, 2002).

Fugindo do que hegemonicamente forja o cânone das Universidades brasileiras e principalmente o curso de Filosofia, percorri e enfrentei alguns desafios para adentrar nesse campo de estudo, pois visualizando a grade curricular “fechada” do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia, sem muito lugar para perspectivas Outras, seguindo, dessa forma, o cânone filosófico, abordando autores, teorias e verdades ocidentais eurocêntricas, intentava contribuir de alguma forma para abordar o que não estava sendo visto, questionando e problematizando essas ausências e as suas reverberações na sociedade em seu conjunto.

Diante de um modelo que se manifesta não apenas no curso de Filosofia nas universidades, mas também em todo o sistema de ensino brasileiro, marcado por ideais eurocêntricos e pela narrativa histórica construída a partir de um único ponto de vista, o europeu, busquei estudar e dialogar com aqueles e aquelas que “quase não” apareciam/aparecem nos espaços acadêmicos. Sei que essa realidade vem mudando, fruto das ações do movimento negro (Gomes, 2017), mas caminha, ainda, a passos lentos, em decorrência do eurocentrismo presente na educação básica e nas universidades do país (Deus, 2020).

Quando finalizei o curso de graduação continuei participando de eventos, minicursos e cursos de extensão acerca de comunidades quilombolas, educação e população negra no Brasil. Em 2021 participei do “II Minicurso de formação em direitos quilombolas” onde foi tratado algumas temáticas, como “Escolas quilombolas, conflitos e resistências”; “regularização das terras quilombolas” e “Comunidades quilombolas: conflitos socioambientais”, esse curso foi ofertado pela Escola Superior da Defensoria Pública do Estado do Piauí (ESDEPI).

Em 2022 participei também do curso de extensão “História da África” ofertado pela Casa Brasil-África CBA/UFPA, além disso, participei do Curso de Extensão “As religiões de

matriz africana no Brasil, na América Latina e no Caribe” também organizado pela Casa Brasil-África CBA/UFPA e do curso “Olhares negros na realidade brasileira”. No ano de 2024 fiz o curso de aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola (EEQ) ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém (IFPA). Busquei participar de cursos e eventos a fim de me aproximar mais da temática adquirindo conhecimentos necessários para adentrar na luta, de modo que, de alguma forma, some na construção de caminhos para interferir e atuar sobre a realidade (Freire, 1967).

E ao adentrar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), as minhas experiências foram se alargando indo em direção a esse fenômeno de estudo. Participando das aulas, do Grupo de Estudo e Pesquisa em pensamento Social e Educacional das Margens Amazônicas (GEPPSEMA)² e também de projetos como o Projeto Bem-Viver³, pude aprofundar as minhas reflexões e aprendizados, além de ter a possibilidade de dialogar com diferentes perspectivas e fortalecer o compromisso com este campo de estudo.

Nessa trajetória de dialogar com comunidades quilombolas e no mestrado delimitando o recorte da pesquisa, chegamos à temática da educação escolar quilombola (EEQ) e identidade ancestral. Meu encontro com a pesquisa se deu, assim, a partir das inquietações mencionadas, compreendendo e analisando a problemática estruturante das desigualdades sociais e raciais que recobrem a realidade brasileira, em especial a realidade amazônica, marcada e composta por uma ampla diversidade sociocultural, mas atravessada por essas desigualdades e consequentemente discriminações que penetram o campo educacional (Corrêa e Hage, 2022).

Convém destacar que as análises que envolvem esta investigação se direcionam para um nível macro, mas como o lócus de pesquisa se situa na região amazônica, as nossas investigações focalizam, sobretudo, nessa região, uma vez que analisar a educação escolar quilombola na região amazônica envolve o entendimento de que a mesma é marcada por singularidades e desafios que lhes são próprios. Frente a isso, analisar a educação escolar quilombola na realidade amazônica é compreender que ela se constitui como um campo em

² O Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das Margens Amazônicas (GEPPSEMA) é um grupo coordenado pelo professor Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa. O grupo discute sobre temáticas diversas, sobretudo temáticas ligadas à população amazônica, formação da sociedade brasileira e temáticas que concentram no pensamento pós (decolonial).

³ O Projeto Bem Viver: diversidade sociocultural, saúde e práticas educativas na Amazônia é um projeto coordenado por alguns e algumas professores (as) do PPGED/UEPA e o mesmo foi aprovado pelo Edital nº 13 de 2020 do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação na Amazônia Legal (PDG Amazônia Legal). O Projeto tem por objetivo geral: mapear o impacto da pandemia do Covid-19, em comunidades de povos originários e comunidades rurais-ribeirinhas da Amazônia Paraense, em seus aspectos socioeconômicos, ambientais, educacionais e de saúde com vistas às suas identidades culturais e ethos de vida social.

disputa, atravessada por tensões e também emergências que se dão, nesse contexto, por resistências e re-existências.

Pesquisar educação escolar quilombola e identidade ancestral recai em realizar reflexões e críticas à realidade brasileira/amazônica, que se sustenta de forma a negar histórias, culturas, memórias e identidades e que para além disso expropria e explora os povos, classes e grupos sociais que historicamente foram/são lançados à margem da sociedade (Gonçalves, 2017; Corrêa, 2021). Posto isso, adentrar neste campo de pesquisa recai em compreender que vivemos em uma realidade marcada por uma história de desigualdades e discriminações, que acentua o processo de exclusão e exploração, sobretudo da população negra e quilombola (Munanga, 2015; Gomes, 2012; Gonzalez, 2020; Deus, 2020; Moura, 1981).

A importância de estudar essa modalidade de ensino se apresenta na medida em que o modelo educacional brasileiro é reflexo de uma estrutura que agudiza os preconceitos, racismos, explorações e desigualdades. Esse modelo de educação, hegemonicamente instituído, se põe de cima para baixo, onde a população negra e quilombola, vítimas dos mais cruéis processos de desumanização e invisibilização, para existir e se fazer presente precisou resistir de forma tensa, conflitiva e direta. Nesse contexto, falamos de uma inserção de negros (as) e da população quilombola na educação escolar brasileira, que se deu por vias de lutas e reivindicações, uma vez que o sistema educacional brasileiro é utilizado como forma de homogeneizar, recusar/excluir singularidades e acentuar a ideia de democracia racial como forma de negar o racismo e as discriminações (Deus, 2020; Muller e Coelho, 2013).

No debate sobre a educação escolar quilombola emergem duas forças que estão em constante confronto. De um lado, está a luta dos “de baixo”⁴, que, por meio de resistências e reivindicações, defendem um modelo de educação capaz de reconhecer e valorizar suas especificidades históricas, culturais e territoriais. De outro, persistem as discriminações, o racismo e os preconceitos legitimados pelo próprio sistema. Esse embate produz tensões e conflitos que impõem às populações historicamente marginalizadas a necessidade de lutar de forma contínua para que suas demandas e direitos sejam efetivamente reconhecidos e materializados, especialmente no campo da educação (Gomes, 2023; Deus, 2020; Munanga, 2020a).

As escolas, inseridas nesse contexto, acabam difundindo valores e ideais eurocêntricos, priorizando saberes, culturas e perspectivas que não dialogam com as especificidades desses outros sujeitos. Embora essa constatação possa parecer abstrata, ela se materializa de forma

⁴ Termo utilizado por Florestan Fernandes (1989) para fazer menção àqueles e àquelas que estão colocados como inferiores e subalternizados.

concreta no cotidiano escolar brasileiro, especialmente nas comunidades quilombolas. Tornase, portanto, imprescindível questionar a base escolar e o modelo curricular imposto que se sustentam e são estruturados segundo moldes hegemônicos, que historicamente associam a população negra e quilombola a estereótipos de inferioridade e marginalidade (Gomes, 2008; Munanga, 2013).

No processo de enfrentamento dessas desigualdades educacionais, sociais e raciais na realidade brasileira, a educação escolar quilombola se constitui como um mecanismo utilizado para redefinir a presença da população negra e quilombola nos currículos, bem como na educação, ressignificando, dessa forma, suas histórias, culturas, memórias e identidades. As populações quilombolas, para se contrapor a essas formas de exclusões e buscando enfrentá-las, vão em busca de políticas públicas que promovam o asseguramento e promoção de direitos, como o direito a uma educação que contemple suas especificidades.

Portanto, a população quilombola, através de lutas, conquista espaços por meio da legislação, pelo direito aos territórios, educação escolar quilombola, bem como o reconhecimento e valorização de suas histórias, culturas e identidades ancestrais. Em vista disso, em 20 de novembro de 2012 foi homologada pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) a Resolução nº 08⁵, a qual apresenta que:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução. § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade (Brasil, 2012, p.07).

Nesse sentido, a educação escolar quilombola se apresenta como um campo estratégico para o enfrentamento das desigualdades educacionais e para a afirmação de saberes, memórias e identidades ancestrais negadas. Diante disso, compreendemos que mais que uma modalidade de ensino, a educação escolar quilombola se apresenta, para a população quilombola, como um projeto pedagógico e político que precisa reconhecer a centralidade da ancestralidade e das práticas culturais quilombolas na formação dos sujeitos quilombolas, e que esteja para implementar uma educação enraizada nas realidades locais, comprometida com a justiça social, epistêmica, ontológica e política.

⁵ Essas conquistas não partiram de um plano voluntário do governo, “mais do que uma iniciativa do Estado, essa lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro em prol da educação” (Gomes, 2008, p.67).

Portanto, se inserir no campo da educação escolar quilombola implica reconhecer que, para que ela se materialize no cotidiano das escolas, não basta reproduzir os conteúdos moldados por uma lógica externa, pelo contrário, é imprescindível estabelecer um diálogo efetivo com os conhecimentos produzidos pela própria comunidade, valorizando suas ancestralidades, vivências e modos de vida, tal como preconiza a Resolução nº 08/2012. Essa é a centralidade da demanda do movimento quilombola, uma implementação que respeite e fortaleça suas especificidades. Contudo, tal processo esbarra em entraves de ordem estrutural que se assentam em dimensões epistemológicas, políticas, ontológicas e etc., que limitam ou dificultam a sua plena efetivação.

É preciso reconhecer que para a materialização das políticas de ações afirmativas, especialmente no campo da educação escolar quilombola, há, ainda, inúmeros desafios. O debate, realizado sobretudo pelo movimento negro e quilombola em defesa dessa modalidade de educação se estende nos âmbitos local, regional e nacional, justamente porque sua implementação ainda encontra obstáculos significativos. Mediante a isso, considerando que a educação escolar quilombola está profundamente vinculada à ancestralidade da população quilombola, assumi o compromisso de realizar esta análise.

Portanto, o interesse de realizar a pesquisa partiu da inquietação frente à essa contradição, quer dizer, existe uma agenda sendo discutida, sobretudo pelo movimento negro e quilombola, sobre a educação escolar quilombola, no entanto, até que ponto avançam, quais os limites e desafios estão postos para esse debate? O interesse em construir uma proposta de pesquisa se deu em decorrência dessas questões.

Foi a partir desse contexto que estabeleci contato com a comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, uma comunidade marcada por lutas em defesa da efetivação de seus direitos enquanto quilombolas. Como moradora da comunidade campesina vizinha, Agrovila Bom Jesus do Quilômetro 20, acompanhava as vozes da comunidade quilombola, que ecoam há tempos para além de seus territórios, seja por meio da educação, do esporte e de suas múltiplas formas de resistências. Essa comunidade atua ativamente em prol de uma educação no e do quilombo, que respeite e valorize suas especificidades territoriais, culturais e históricas. Diante desse cenário, esta pesquisa buscará investigar quais avanços e entraves se colocam nesse território para o desenvolvimento e materialização da educação escolar quilombola, tendo em vista o fortalecimento da identidade ancestral.

Diante do contexto apresentado, compreendendo o terreno onde estamos firmando nossos pés, apresentar-se-á, a seguir, a questão problema que orienta esta pesquisa, assim como os objetivos que guiam a investigação. Esses elementos delineiam o foco central do estudo.

1.1. Questão problema e Objetivos da pesquisa

Trazemos como questão a ser respondida na pesquisa: Quais os avanços e os entraves que a escola da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri apresenta para trabalhar com a educação escolar quilombola, tendo em vista a contribuição do fortalecimento da identidade ancestral?

Diante dessa questão, apresentamos o objetivo geral da pesquisa e os objetivos específicos, a saber:

Objetivos geral

Analizar os avanços e os entraves que a escola da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri apresenta para trabalhar com a educação escolar quilombola, tendo em vista a contribuição do fortalecimento da identidade ancestral.

Objetivos específicos:

- Realizar uma revisão de literatura para identificar os avanços, entraves e desafios na implementação da educação escolar quilombola no contexto brasileiro e, em especial, na realidade amazônica;
- Examinar o Projeto Político-Pedagógico Quilombola (PPPQ) da escola e, por meio de entrevistas e observação participante, verificar de que forma a instituição atua para que haja a implementação da Resolução CNE/CEB nº 08/2012;
- Investigar a existência de ações e projetos escolares voltados à afirmação e valorização da identidade ancestral quilombola;
- Observar a partir das narrativas dos (as) estudantes se há identificação e sentimento de pertencimento enquanto sujeitos quilombolas.

1.2. Identidade ancestral e educação escolar quilombola: elucidando o conceito

A identidade ancestral, ao nosso ver, é um conceito que está intimamente relacionado à educação escolar quilombola, assim como a educação escolar quilombola está intimamente relacionada à identidade ancestral, uma vez que reflete e evidencia as vivências, as culturas, os valores, os saberes/fazeres herdados historicamente pelos povos quilombolas e as suas formas de re-existências a partir desse fio condutor, a ancestralidade. A identidade ancestral se configura e se apresenta, na presente pesquisa, como um elemento vivo que orienta as práticas

cotidianas, a organização social e as formas de resistências e re-existências da população quilombola, sobretudo da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri.

Para início de discussão, precisamos elucidar que tanto o conceito de identidade quanto o de ancestralidade são amplamente discutidos e pesquisados por diversos autores e autoras. Não se trata de noções homogêneas, pois seus significados variam conforme o lugar de onde se fala e a perspectiva teórica adotada. Nesta pesquisa, propomos a junção desses dois conceitos, identidade e ancestralidade, para fundamentar a noção de identidade ancestral. Ressaltamos, contudo, que não identificamos estudos que articulam diretamente essas duas categorias da forma como estamos trazendo, embora estejam intimamente relacionadas.

Assim, partimos de referenciais (negros) que tratam cada conceito separadamente e assumimos o desafio de elaborar uma conceituação construída a partir da síntese crítica do que compreendemos sobre cada um deles, tendo por base uma perspectiva negra e quilombola para essa fundamentação. Vamos trabalhar primeiramente o conceito de identidade negra, nos embasando na concepção de Gomes (2002) e de Munanga (2020a, 2012 e 2003). Ambos compreendem o conceito de identidade negra como algo dinâmico, vivo e construído em coletividade.

Para Gomes (2002, p.39), “a identidade negra é uma construção social, histórica e cultural” essa identidade é marcada por densidade, conflitos e diálogos que se formam na relação de um grupo étnico-racial consigo mesmo e com o outro. Para a autora, “ao falarmos em identidade negra, encontramo-nos mais próximos dos processos sociais, políticos e culturais vivenciados historicamente pelos negros e negras na sociedade brasileira” (Gomes, 2002, p.38).

Uma questão central levantada pela autora é que a identidade negra não é dada de forma natural, mas negociada ao longo da vida por meio de interações e confrontos. Para a autora,

Quando penso em identidade negra, sempre me reporto ao que a psicanalista Neusa Santos Souza sabiamente escreveu: “ser negro não é uma condição dada a priori. No Brasil, ser negro é tornar-se negro.” O tornar-se negro enquanto uma construção social e individual se materializa na concretude de sujeitos sociais, dotados de identidade, corporeidade e memória (Gomes, 2002, p.42).

A identidade negra é entendida não como algo fixo, biológico ou natural, mas como um processo social e histórico. Isso significa que a afirmação da identidade é uma construção que ocorre no contexto das relações sociais, das vivências e das disputas políticas e culturais, portanto, não pode ser compreendida como algo natural, mas construído. Diante disso, a identidade negra é construída ao longo da vida, em diálogo com experiências de lutas e resistências, pertencimento e afirmação. Portanto, a identidade negra não é algo dado a priori,

pelo contrário, essa identidade é forjada ao longo do tempo através de relações históricas, culturais e políticas, e essa construção se faz num campo de relações de poder e de tensões, uma vez que envolve conflitos e diálogos entre individual e coletivo, passado e presente, particular e universal. Dessa maneira, se constitui como re-existência, pois confronta e recria elementos da população negra frente ao racismo estrutural e às várias tentativas de apagamento.

De forma semelhante, para Kabengele Munanga (2003, p.14) as identidades precisam ser entendidas “enquanto processos e jamais produtos acabados” e esse processo de constituição também é tenso, pois não se limita apenas a uma aceitação cultural, é também, mas não se limita a isso, na medida em que envolve uma série de questões, dentre elas, compreender que a identidade precisa ser entendida em sua forma e dimensão política, uma ferramenta para resistência, afirmação e luta contra as desigualdades e o racismo estrutural.

Para o autor, a identidade política negra é uma identidade unificadora que busca transformar a realidade dos (as) negros (as) no Brasil, ela não é apenas um reconhecimento cultural, mas uma ferramenta de resistência, afirmação e luta contra as desigualdades, racismo e demais formas de exploração e exclusão. Munanga (2012) destaca que há uma oposição clara entre essa identidade negra política e uma outra identidade proposta pela ideologia dominante, que é a identidade mestiça. Essa identidade mestiça busca a unidade nacional e a legitimação da democracia racial brasileira, que atua para “esconder” e “mascarar” as desigualdades raciais e conservar o *status quo*. Assim como Munanga (2012), a pensadora amazônica Zélia Amador de Deus (2020) também direciona críticas e denúncias a essa ideia de democracia racial, essa crítica é central no pensamento do autor e da autora, pois a democracia racial se faz como um mito que impede o enfrentamento efetivo do racismo no Brasil e na Amazônia. Frente a isso,

Esta identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também a legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do *status quo* (Munanga, 2003, p.15).

Para Kabengele Munanga (2020a, 2012) a constituição dessa identidade coletiva negra envolve uma série de fatores, e o primeiro fator constitutivo desta identidade é a história, pois “o essencial é reencontrar o fio condutor que liga o seu passado ancestral o mais longínquo possível” (Munanga, 2020a, p.12). Isso implica recuperar a verdadeira história do negro que o liga à África sem estereótipos e falsificações.

Por isso, no processo de construção da identidade coletiva negra, é preciso resgatar sua história e autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em “nossa” imaginário coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena

humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial (Munanga, 2012, p.10).

De acordo com o autor, essa consciência histórica é imprescindível porque a tentativa de destruição da consciência histórica “era uma das estratégias usadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizados” (Munanga, 2020a, p.12).

O outro fator constitutivo da identidade negra é a cultura. É preciso reconhecer e considerar as contribuições culturais, que envolve religiões, artes, medicinas, tecnologias ancestrais, ciências, educação, visões do mundo, etc., da população negra/quilombola para a formação do Brasil, essa história precisa ser recontada, porque:

No imaginário coletivo, acredita-se que os africanos foram trazidos aqui depois de sua captura, apenas como primitivos que chegaram “nus” acorrentados e, como todos os primitivos, não trouxeram nada ao Brasil que importasse para ser considerado como uma contribuição digna de nome (Munanga, 2012, p.10).

As línguas são também consideradas outro fator constitutivo da identidade,

No caso dos afrodescendentes, as línguas se perderam no contexto escravista. Porém, não devemos considerar que a crise foi total, porque nos terreiros “religiosos” de candomblé, resistiu uma linguagem esotérica africana enriquecida pela língua portuguesa, que serve de comunicação entre os humanos e os deuses, constitutiva de identidades no plano da religiosidade negra (Munanga, 2012, p.11).

E o último fator que é constitutivo da identidade negra é o psicológico, pois para o autor, a identidade negra, em sua dimensão psicológica, não é uma questão biológica, mas uma expressão histórica, social e cultural que se manifesta em comportamentos e símbolos próprios, não se trata de uma diferença “natural” ou biológica entre negros e brancos, “como já foi equivocadamente afirmado por teorias racistas” (Munanga, 2012, p.12), mas sim de uma construção ligada ao contexto histórico, social e político vivido pelos (as) negros (as).

Kabengele Munanga (2012, 2020a) destaca, com isso, que o processo de constituição da identidade negra é multifacetado e não se limita apenas a dimensões culturais, sociais ou políticas, há também uma dimensão psicológica essencial. Isso amplia a compreensão da identidade negra, mostrando que ela envolve não só práticas e posicionamentos externos, mas também experiências subjetivas, afetivas e simbólicas que moldam o coletivo. É preciso reforçar diante disso que para o autor, a identidade negra política não nasce simplesmente da consciência da diferença física, como a cor da pele, ou da diferença racial entre negros, brancos e amarelos, isto é, a identidade negra não é uma mera percepção inicial das características

físicas, mas algo muito mais profundo, relacionado à história, à experiência comum e à luta coletiva.

Neste sentido, “a identidade negra que reuniria todos os negros e todas as negras é a identidade política. Nela se encontram negros e negras de todas as classes sociais, de todas as religiões, de todos os sexos, porque juntos todos são vítimas da discriminação e exclusão raciais (Munanga, 2020a, p.15). Essa identidade possibilita para a população negra, e no caso desse estudo, da população quilombola, uma aceitação de si, de suas histórias, culturas e memórias que de forma sistemática sofreu tentativas de apagamento. É frente a isso que essa identidade é atravessada por tensões entre o individual e o coletivo, o passado e o presente, e é influenciada por espaços institucionais como a escola, que pode tanto contribuir para sua valorização quanto para reforçar estigmas. Sendo assim, ela é entendida como um processo contínuo construído pelos (as) negros e negras nos vários espaços, institucionais ou não, nos quais circula.

De acordo com Gomes (2002) pode-se concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos, mas que “não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual” (p.41). É mediante a essa compreensão e afirmativa que trazemos a educação escolar quilombola como um processo de fortalecimento da identidade ancestral dos (as) alunos (as) quilombolas, mas considerando o modelo social e de educação brasileiro, é preciso considerar em que medida avançam e quais são os retrocessos/entraves enfrentados.

No que concerne ao conceito de ancestralidade, afirmamos que se trata também de um conceito que pode ser interpretado de diversas formas e a sua conceituação vai depender de quem fala e de que ponto está partindo. Compreendemos ancestralidade como passado, herança, história, mas para além de algo que já passou, compreendemos a ancestralidade como futuro, funciona como um fio orientador que constrói o futuro de acordo com o legado dos (as) antepassados (as). Nesse sentido, trata-se de compreender o que fizeram, como fizeram e tomar isso como um guia para guiar o futuro preservando e mantendo viva suas histórias e memórias. Ancestralidade é, portanto, se reconhecer como parte e como pertencente a um grupo em suas mais diversas formas de se fazer, ser e atuar no mundo.

Dialogamos com Nego Bispo⁶ (2015, 2021) e Katiúscia Ribeiro (2020) para apresentar esse conceito. Para ambos, a ancestralidade é compreendida como componente fundamental da

⁶ Evidenciamos que a perspectiva contracolonial de Nego Bispo não se articula com o materialismo histórico-dialético e nem com o enfoque decolonial que são bases desta pesquisa, o autor inclusive direciona suas críticas para essas perspectivas. Entretanto, sua contribuição é mobilizada neste trabalho de forma complementar,

identidade negra e quilombola. A ancestralidade é viva, é resistência e re-existência. É imprescindível considerar que a ancestralidade não se limita a um conjunto de memórias e recordações dos antepassados, mas se apresenta como uma presença viva e atuante no cotidiano das populações negras, sobretudo quilombolas. A ancestralidade permeia as práticas culturais, as relações, os valores e as formas de resistência e re-existências políticas e culturais, sustentando a construção identitária e a afirmação coletiva dessa população. Para Ribeiro (2020),

Ancestralidade não pode ser definida apenas como uma árvore genealógica, está muito além disso, ela percorre a linha sanguínea do tempo e firma-se na existência. Ela é uma forma respeitosa de honrar e (re)lembrar dos nossos antepassados. Para as pessoas pretas a ancestralidade é a chave que abre os portais de sua realidade histórica, filosófica, linguística e culturalmente para um projeto de povo. Ancestralidade é mais que uma reflexão, ancestralidade é um princípio filosófico que rompe os muros da academia e chega até a cadeira de sua avó ou de seu avô como voz de sabedoria que conta através de suas oralituras – leituras de oralidade – a compreensão da sua existência.

Para a pesquisadora, a ancestralidade deve ser compreendida como um processo vivo e ativo de afirmação e continuidade, continuidade de uma história que honre os antepassados e que confronte as narrativas hegemonicamente constituídas sobre os negros (as). A ancestralidade representa uma conexão contínua que atravessa gerações e se manifesta na existência presente, ela possibilita compreender e relembrar o passado, planejar e afirmar o agora e o futuro. A ancestralidade é o princípio orientador da vida e nas “oralituras” são repassados e reatualizados. Para a autora, a ancestralidade é o princípio e o fim, ela é presença viva e presente e não somente recordação dos que já vieram.

A ancestralidade é o vento materno, é o sopro de vida que é tecido no ventre de nossa mãe pelo sangue ancestral, é a música que faz vibrar as células do nosso corpo e dita o ritmo do nosso coração, é a poesia que acalma e perturba, é a filosofia e seus favos de sabedoria, é a luta pela vida e a resistência à morte, é a natureza e manifestação da vida, é o movimento e o caminhar, em cada uma de nós, em cada pessoa que respira há a marca da ancestralidade (Ribeiro, 2020).

A ancestralidade se constitui como resistência e como re-existência porque representa um sustento que permitiu a população negra resistir à desumanização imposta pela escravidão e pelo colonialismo. Mas se constitui como re-existência, porque além de subsidiar ferramentas para resistir às opressões, ela implica recriar modos, reorganizar saberes e fortalecer identidades

sobretudo no que se refere às suas reflexões sobre o debate da ancestralidade negra, uma vez que o autor potencializa, e muito, esse debate, na medida em que resgata a ancestralidade como força de enraizamento e continuidade histórica dos povos negros e quilombolas do país.

historicamente marginalizadas. É frente a isso que a ancestralidade é entendida como um elemento central para a formação identitária quilombola.

Para Santos (2015, 2021), a ancestralidade orienta a luta contra as desigualdades e o apagamento histórico, ela é um instrumento de resistência e afirmação política que está para além de uma lembrança ou memória, mas ela é um componente ativo na construção de pertencimento e valorização da população negra e quilombola. A ancestralidade funciona como um elo que conecta passado, presente e cria o futuro, orientando as ações dos (as) mais jovens através das práticas de biointeração⁷ e de valorização dos saberes orgânicos, e “os saberes orgânicos na verdade são saberes cosmológicos. São os saberes que nos envolvem a partir do Ser” (Santos, 2021, p.16).

Nesses termos, a ancestralidade se faz presente como um conceito dinâmico, que ultrapassa o tempo histórico e se manifesta como uma força vital para a resistência cultural, política e educacional dos povos negros e quilombolas, fortalecendo suas identidades e suas lutas por reconhecimento e justiça ontológica, política, epistêmica, social, cultural e econômica. Entretanto, essa ancestralidade precisa ser trabalhada e reforçada continuamente, e nesse processo de ensinar há o entendimento de que a ancestralidade não é morte, não é somente passado, ela é vida, é presente, a ancestralidade é trajetória, é começo, é meio e começo (Santos, 2023).

No seu livro “A terra dá, a terra quer” (2023, p.35) a voz e a presença ancestral de Nego Bispo afirma: “somos começo, meio e começo”. Essa reflexão evidencia a compreensão que traduz a lógica temporal circular presente nas cosmologias quilombolas, na qual a vida não se organiza em uma linha reta que parte do passado em direção ao futuro, mas se organiza em um fluxo contínuo, onde as coisas estão sempre interligadas. Essa afirmação de Nego Bispo denuncia e contraria a concepção do tempo ocidental. Compreendemos que essa concepção de circularidade se alinha ao entendimento de ancestralidade como presença viva, pois dos antepassados não trazem somente lembranças, mas o presente e projetam os caminhos para o futuro.

Diante disso, a ancestralidade é compreendida não somente como herança de algo que passou, no sentido de carregar saberes, valores, memórias e modos de existir transmitidos ao

⁷ Processo que é caracterizado pela relação respeitosa entre humanos e elementos da natureza. Esse conceito é Desenvolvido por Nego Bispo, onde o mesmo defende que não há separação entre ser humano e natureza, para ele as comunidades quilombolas praticam uma biointeração, pois existe a troca constante entre o ser humano e os outros elementos da vida e esse é/deve ser o princípio orientador dessas localidades (Santos, 2015).

longo das gerações, mas ela é também projeto, é um devir. Para Ribeiro (2020), a ancestralidade é um eterno vir-à-ser, é uma roda, sem fim, porque o futuro é ancestral.

Nesse sentido, pautado nesses dois conceitos, compreendemos o conceito de identidade ancestral como algo vivo e dinâmico que se reconstrói no diálogo constante entre passado, presente e futuro e que se encontra em permanente (re)construção, forjado no encontro entre memória coletiva, saberes/fazeres, práticas culturais e experiências cotidianas das populações quilombolas e seus projetos de re-existências. Essa identidade ancestral não é estática e nem pode ser entendida somente como um resgate do passado, pois ela se reinventa no diálogo entre passado, presente e futuro, se afirmado como resistência e re-existência frente às tentativas históricas de apagamento e subalternização (Gomes, 2002; Munanga, 2012, 2020a; Ribeiro, 2020; Santos, 2021).

No contexto da educação escolar quilombola a identidade ancestral emerge, portanto, como um instrumento político e pedagógico, na medida em que deve orientar o currículo e as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva enraizada nas vivências e nos modos de vida da população quilombola. Sob essa perspectiva, esse movimento rompe com a lógica eurocêntrica de produção do conhecimento e recoloca no centro a legitimidade dos saberes produzidos por essas populações que carregam uma ancestralidade viva, os afirmado como cruciais para o fortalecimento do autorreconhecimento e da luta por direitos, projetando assim, futuros e modos outros de existir.

Nesse sentido, tanto a identidade negra quanto a ancestralidade se constituem como dimensões políticas e pedagógicas centrais para a educação escolar quilombola, pois orientam essa modalidade de ensino a valorizar os saberes ancestrais dos (as) negros (as) quilombolas e a promover representações positivas sobre o povo negro/quilombola e sua história (Munanga, 2020a). Ao nos ancorarmos no conceito de identidade ancestral, compreendemos que a transmissão dos saberes herdados e vivenciados é fundamental para a manutenção das tradições e para a formação identitária dos quilombolas, sendo imprescindível que a educação escolar reconheça, valorize e incorpore esses elementos com a “finalidade” de promover uma educação contextualizada e territorializada, portanto, em diálogo com as especificidades locais. Assim, a identidade ancestral nos conduz a reconhecer e a legitimar as heranças recebidas como fontes de conhecimentos e como elementos cruciais para o fazer, o ser e o existir quilombola⁸.

Portanto, a identidade ancestral, enquanto princípio orientador, não deve ser tomada apenas como memória do passado, ela precisa ser compreendida e potencializada como força

⁸ Ao longo texto vamos explicitar também a concepção dos (as) moradores (as) da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri sobre esse conceito de identidade ancestral.

mobilizadora de transformação e emancipação coletiva que seja capaz de orientar práticas que se contraponham à lógica norteurocêntrica que opera através da homogeneização e da subalternização da população negra e quilombola. Nesse sentido, julgamos necessário explicitar o conceito de identidade ancestral que mobilizamos, uma vez que sua potência política e epistemológica pode ser enfraquecida quando capturada e instrumentalizada pelo próprio sistema colonial, capitalista, racista e patriarcal que historicamente tenta apagar as histórias, culturas, identidades, ações, lutas e epistemologias negras e quilombolas.

Dentro desse contexto, o conceito de identidade ancestral pode ser apropriado de modo superficial, transformando-se em uma categoria meramente simbólica ou celebratória, desvinculada de seu caráter insurgente e de seu compromisso com a transformação e emancipação. Assim, reafirmamos que a identidade ancestral deve ser compreendida como projeto social, cultural, político e ontológico de re-existência, que emerge da vivência coletiva e das práticas de resistência dos povos quilombolas, tensionando os limites das colonialidades e propondo modos outros de ser, viver e saber.

1.3. Caminho teórico-metodológico

A metodologia de uma pesquisa diz respeito, de acordo com Minayo (2009), “ao caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” e nesse processo inclui-se a “teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (p.14). O caminho teórico-metodológico mais do que um conjunto de procedimentos, ele expressa também o posicionamento ético, político e epistemológico do pesquisador frente ao fenômeno estudado. Diante disso, para apresentar os caminhos e as bases para a construção da pesquisa em questão, apresentar-se-á o método de abordagem, a abordagem qualitativa da pesquisa, o seu tipo, os procedimentos utilizados, os instrumentos para a coleta de dados, o lócus de investigação, os sujeitos e a análise de dados.

1.3.1. Método de abordagem

Quanto ao Método de abordagem, a pesquisa é ancorada no Materialismo Histórico-Dialético com enfoque Decolonial, trazemos como base para esse diálogo as contribuições de

Marx e Engels (2009); Lefebvre (2009); Frigotto (1989, 2000); José Paulo Netto (2011); Florestan Fernandes (1989; 2008a; 2008b), Nilma Lino Gomes (2002; 2005; 2008; 2010; 2012; 2017; 2023), Gonzalez (2020; 2022), Aníbal Quijano (2005), Clóvis Moura (1981; 2021), entre outros (as).

Destacamos que, para o arcabouço teórico-epistemológico que sustenta a pesquisa, buscamos dialogar com referenciais que problematizam as estruturas da colonialidade do poder, do saber e do ser, assim como os impactos do racismo, discriminações e exclusões da população negra e quilombola e suas reverberações no campo educacional. Compreendemos que esses efeitos são particularmente intensificados em territórios historicamente marginalizados, como os quilombos na região amazônica, que enfrentam múltiplas formas de exclusão e silenciamentos.

Frente a isso, a pesquisa ancora-se em autoras e autores que, além de analisarem o processo de constituição da sociedade brasileira e a sua conjuntura política, social e educacional contemporânea, voltam seus olhares para a região amazônica, compreendida não apenas como um espaço geográfico, mas como um campo/território de disputa simbólica, política e epistêmica (Corrêa e Hage, 2011, 2019; Porto-Gonçalves, 2017, 2023; Loureiro, 2022; Deus, 2020).

Utilizamos esse método de abordagem, uma vez que analisamos as especificidades da referida comunidade, no entanto, salientamos que ela está inserida em uma totalidade, marcada por contradições de classe, raça e gênero, e orientada por uma lógica de dominação, exploração e reprodução das desigualdades raciais, sociais e de gênero. Trata-se de uma realidade estruturada a partir da colonialidade do poder (Quijano, 2005) e da hegemonia das elites (Fernandes, 2008), que atuam para manter as populações negras e quilombolas em condição de subalternidade e invisibilização (Gomes, 2010, 2012).

A utilização do materialismo histórico-dialético, enquanto método que parte da totalidade concreta e das contradições reais da vida social (Marx e Engels, 2009), possibilita analisar a realidade da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri como parte de uma totalidade histórico-estrutural marcada pelas desigualdades sociais e pela exploração capitalista. Entretanto, reconhecendo os limites do marxismo clássico⁹ na abordagem de questões coloniais

⁹ É nesse sentido que destaca-se as contribuições de autores que propuseram a renovação crítica do marxismo a partir das realidades latino-americanas, como José Carlos Mariátegui (2008), ao enfatizar a centralidade da questão indígena, e Florestan Fernandes (1989), ao analisar a formação do racismo estrutural no Brasil e a condição do negro na sociedade. Ambos representam esforços cruciais para ampliar o sentido do marxismo, incorporando as especificidades das opressões coloniais e raciais em contextos historicamente tratados como periféricos (Damasceno, Souza e Corrêa, 2024). Partindo dessa chave de leitura, visibiliza-se as contribuições de Clóvis Moura (1981, 2021) e Lélia Gonzalez (2020).

e raciais, recorre-se ao diálogo com o enfoque decolonial, que evidencia como a colonialidade do poder, do saber e do ser segue estruturando o mundo moderno e suas formas de exclusão (Lander, 2005; Quijano, 2005; Gomes, 2010, 2023).

Nesse sentido, a posição teórico-metodológica que se adota, ao articular o materialismo histórico-dialético com o enfoque decolonial, não parte de uma concepção de oposição ou incompatibilidade, pelo contrário, comprehende-se essa articulação como uma relação de complementaridade, que amplia e aprofunda as possibilidades analíticas para interpretar e transformar a realidade concreta. Assim, o materialismo histórico-dialético, articulado ao enfoque decolonial, permite analisar criticamente as múltiplas determinações que condicionam a realidade vivida por classes e grupos sociais historicamente marginalizados, no estudo, a comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, considerando tanto as estruturas históricas que as oprimem quanto as resistências e re-existências que produzem sentidos Outros de existência. Damasceno, Souza e Corrêa (2025) apresentam que:

Conceber a pesquisa em educação com e a partir dessas margens requer uma perspectiva epistemológica que contribua para a compreensão da totalidade, especificidades e contradições que a envolve. Face ao exposto, abordamos o materialismo histórico-dialético (MHD) e a decolonialidade como alternativas teórico-epistemológicas complementares que contribuem para a tessitura da pesquisa em educação a partir das margens amazônicas rurais (Damasceno, Souza e Corrêa, 2025, p.210).

Partindo dessa compreensão, gostaríamos de frisar que essa articulação não trata o materialismo histórico-dialético e a decolonialidade como opostas, mas como complementares, uma vez que o materialismo histórico-dialético desvela a totalidade histórica e a base material da opressão e a decolonialidade denuncia os efeitos que persistem do colonialismo nos corpos, nas mentes, nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas, afirmado a necessidade de uma educação pautada nos saberes ancestrais e na valorização das identidades quilombolas. Com isso, buscamos compreender e anunciar possibilidades outras de educação que não apenas resistam à dominação, mas que nessas resistências afirmam re-existências e conhecimentos como instrumentos de transformação social. Pois:

Frente às forças hegemônicas do capitalismo, do colonialismo, da modernidade e do eurocentrismo, somos interpelados a buscar alternativas Outras para a construção de uma educação Outra para além da consolidada e perpassada pelo poder dominante. Nessa perspectiva, no sentido marxista e decolonial, a educação assume um caráter emancipatório e libertador e não um meio útil para a obtenção de lucros, pois aos moldes capitalistas ela segue organizada a partir de uma perspectiva colonial, predatória, que reproduz e acentua as desigualdades, o racismo e a discriminação (Damasceno, Souza e Corrêa, 2024, p.513).

Salientamos, nesse sentido, que ao trazer o materialismo histórico-dialético com enfoque decolonial como método de abordagem objetivamos realizar uma análise estrutural da realidade brasileira e amazônica e somado a essa análise buscamos direcionar críticas à educação eurocêntrica e descontextualizada. Compreendemos que existe, no seio da comunidade, contradições históricas e materiais, sobretudo no que concerne à educação escolar quilombola, mas evidenciamos também que há potências e saberes próprios que resistem e reexistem.

Posto isso, a análise das condições históricas e concretas da escola e da comunidade, se deu buscando compreender o contexto de opressões, das políticas públicas, das relações sociais e das estruturas de poder que influenciavam/influenciam o funcionamento da escola. Além de buscarmos reconhecer e valorizar as culturas, memórias, saberes e práticas ancestrais que emergem da própria comunidade, criticando a imposição de epistemes eurocentradas na educação. Compreendemos, nesta articulação, que o materialismo histórico-dialético orienta a análise das determinações históricas e das disputas estruturais que marcam o campo educacional, enquanto a decolonialidade contribui para visibilizar epistemes silenciadas, denunciar a colonialidade do ser, saber e poder e anunciar possibilidades de transformação a partir dos sujeitos historicamente subalternizados.

Dessa maneira, o materialismo histórico-dialético é utilizado na pesquisa, tendo em vista seus pressupostos que nos advertem acerca da necessidade de partir de uma compreensão da realidade concreta, analisando as transformações e as contradições em curso. Dessa forma, tal como os pressupostos do materialismo histórico-dialético, trazemos como alvo de análise a realidade concreta, enquanto existência concreta, a totalidade, a particularidade e a singularidade para compreender a base material, pois é uma condição para que a transformação seja efetivada, assim sendo:

Em completa oposição à filosofia alemã, a qual desce do céu à terra. Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, com base no seu processo real de vida, apresenta-se o seu desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos desse processo de vida (Marx e Engels, 2009, p.31).

O materialismo histórico-dialético focado na realidade concreta e em sujeitos concretos, concentra-se na materialidade e nas situações de dominação que são perpetradas pela classe dominante, uma vez que “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante” (Frigotto, Ciavatta, Caldart, 2020, p.61). Mediante a

isso, o materialismo histórico dialético possui como premissa “orientar a ação prático-política ou a práxis para a superação” (Frigotto, Ciavatta, Caldart, 2020, p.18).

Compreendemos que as desigualdades são construídas historicamente para que o capitalismo operacionalize, através da criação de hierarquias e coisificação de outros sujeitos, a sua hegemonia, dessa forma, contrário a uma visão metafísica da realidade¹⁰, visto que, “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (Marx e Engels, 2009, p.32), o materialismo histórico-dialético propõe uma análise da realidade concreta e objetiva, realidade esta que existe independentemente das ideias e do pensamento (Trivinos, 1982, p.50). Em vista disso, essa forma de compreender a sociedade “situa-se então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de tramas de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (Frigotto, 2000, p.75).

Mediante ao explicitado, o materialismo histórico-dialético traz como premissa romper com o modo de pensar/atuuar da ideologia dominante, pois ao mesmo tempo em que é uma postura e um método de investigação da realidade, reflete e objetiva através de suas categorias de análises, um movimento de superação e transformação da realidade. Nesse sentido, constitui-se enquanto práxis, pois não basta apenas o conhecimento da realidade, mais do que isso, o que importa é a compreensão visando uma ação prática para a transformação. De acordo com os pressupostos do materialismo histórico-dialético, é imprescindível uma prática que altere a realidade, “a preocupação é refletir, pensar, analisar a realidade com o objetivo de transformá-la” (Frigotto, 2000, p.82).

Marx e Engels (2009) ao ter como ponto de partida a análise concreta e objetiva da sociedade moderna, sociedade burguesa, analisavam as condições materiais, a sua gênese, a consolidação e a constituição da burguesia, apoiada no capitalismo, sendo assim, visavam compreender a sua estrutura e dinâmica. Dessa forma, a história é uma categoria central nesse processo, pois é através do movimento histórico que as transformações, as tensões e as contradições são analisadas. Na introdução de Ideologia Alemã, Ivo Tonet afirma que para Marx e Engels (2009, p.13-14) “o ponto de partida para compreender a história deve ser concreto, real, objetivo”, pois, “entender a história é também aprender as relações contraditórias que vão se configurando entre os homens a partir das formas concretas da produção”.

Portanto, é analisar essa relação dentro de uma totalidade e como estão dialeticamente relacionadas em um movimento que parte do particular para o todo e do todo para a particular

¹⁰ De acordo com Frigotto (2000) os metafísicos orientam os métodos de investigação de forma linear, à-histórico, lógico e harmônico (p. 74).

“pois a realidade social não é feita de partes autônomas, que possam ser compreendidas isoladamente” (Marx, Engels, 2009, p.15). Somado a isso, é pertinente afirmar que o materialismo histórico-dialético foca no concreto, na existência concreta, e em suas transformações, contradições, tensões e conflitos em curso (Lefebvre, 2009; Frigotto, 1989; Netto, 2011).

Em vista disso, analisaremos a temática da pesquisa não perdendo de vista os legados perpetrados pelo materialismo histórico-dialético, que direcionam a olhar a particularidade em vista à totalidade e a totalidade em vista à singularidade. O nosso objetivo foi construído pensando nesse jogo dialético, uma vez que a investigação focou em identificar os avanços e os entraves, ou seja, se e como a escola vem trabalhando para materializar a educação escolar quilombola, e se vem contribuindo, através da educação escolar quilombola, com o fortalecimento da identidade ancestral. Evidenciamos, nesse texto e a partir dessas premissas marxistas, as contradições e relações de conflitos dentro de toda uma estrutura que é marcada por contradições, tensões e conflitos, analisando o fenômeno de estudo em sua concretude. Nosso intuito foi trazer a comunidade em articulação com a problemática brasileira e amazônica, assim, partindo de uma análise relacional da comunidade (campo empírico) se relacionando à problemática histórico/estrutural brasileira e amazônica.

Dessa maneira, trazemos o enfoque decolonial para a pesquisa na medida em que a decolonialidade traz para alvo de análise uma forma Outra de compreender e pensar a realidade que se constitui como contrária às das forças hegemônicas da modernidade, do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. A decolonialidade denuncia que existe um poder que condiciona a estabilidade epistêmica, política e ontológica dos sujeitos e, em vista disso, anuncia concepções e formas outras de se fazer, estar e atuar no mundo, ela evidencia um saber, fazer e pensar crítico a partir dos grupos subalternizados e oprimidos pelo capital (Quijano, 2005; Ballestrin, 2018; Mota Neto, 2008; Miglievich-Ribeiro, 2019; Gomes, 2010, 2023).

É importante considerar que o que hoje conhecemos como pensamento social ou teoria social decolonial é fruto de movimentos e estudos que começaram a emergir por volta dos anos 1970 com os estudos pós-coloniais. Isso sugere destacar e inserir esse campo de estudo decolonial dentro de uma genealogia que envolve uma virada epistemológica marcada pela emergência do pós-colonial ou pós-colonialismo, insurgindo daí um relevante giro decolonial¹¹, que se propôs a ampliar e alargar esse debate dadas as limitações eurocêntricas que se

¹¹ De acordo com Ballestrin (2013, p.105), “Giro decolonial” é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade.”

impunham a correntes pós-coloniais (Ballestrin, 2013; Miglievich-Ribeiro, 2019). Nesse sentido, concebemos aqui a decolonialidade como uma das correntes dentro desse campo mais amplo e plural do pós-colonialismo.

Sobre essa genealogia, Santos e Corrêa informam que:

Luciana Ballestrin (2013) e Adélia Miglievich Ribeiro (2014, 2020) identificam igualmente um reconhecimento em torno de nomes como Albert Memmi (1920-2020), Aimé Césaire (1913-2008), Frantz Fanon (1925-1961) e Edward Said (1935-2003) como precursores desse debate pós-colonial, haja vista que tinham como mote a crítica e o combate ao colonialismo. É importante salientar que esses autores não usavam o termo pós-colonial, que é uma identificação posterior de pesquisadores/as sobre eles, na perspectiva pós-colonial (Santos e Corrêa, 2022, p.1054).

Os estudos pós-coloniais caminham no sentido de direcionar críticas ao colonialismo¹² propondo novas leituras/compreensões/ações que firmam seu ponto de partida no Sul Global, caminhando na direção contrária aos ideais da racionalidade moderna/eurocêntrica. Isto posto,

Pensar em de(s)colonialidade, além de visar romper com as estruturas condicionantes de opressão e submissão, é combatê-las em todos os espaços da sociedade. Para tanto, é relevante visibilizar e fomentar epistemes subalternas e insurgentes, que emergem do Sul Global como expressões de um pensamento fronteiriço ou liminar, como sugere Mignolo (2003) um contraponto ao conhecimento eurocentrado como hegemônico universal e totalitário que expressa uma geopolítica do conhecimento histórica e estruturalmente desigual (Santos e Corrêa, 2022, p.1058).

Frente a isso, pensar a decolonialidade é pensar em uma transformação na base epistemológica, é possibilitar a produção e visibilidade de outras epistemes, pois com a decolonialidade o conhecimento universal e abstrato é questionado. Destarte, novas perguntas se manifestam para questionar acerca da validade do conhecimento, Ballestrin (2013) ao apresentar a constituição do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)¹³ – cujos principais representantes são Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Ramon Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, Arturo Escobar e Immanuel Wallerstein – apresenta as produções de conhecimentos desses teóricos que alertam sobre a necessidade de pensar a partir e “com” o Sul.

Torna-se pertinente afirmar que os representantes do Grupo,

¹² Evidenciamos que esse debate de crítica ao colonialismo já vem se fazendo por intelectuais da América Latina, em particular brasileiros/as, mas esses/as não são citados e aqui mencionamos as importantes contribuições de José Carlos Mariátegui (2008), e no Brasil apontamos as contribuições do sociólogo Florestan Fernandes (1989) e também da intelectual ativista Lélia Gonzalez (2020).

¹³ Segundo Ballestrin (2013) o Grupo Modernidade/Colonialidade foi constituído no final dos anos 1990 por intelectuais latino americanos que possuíam como objetivo realizar uma virada epistemológica se pautando na defesa de uma opção decolonial para compreender e atuar no mundo que é marcado pela permanência da Colonialidade.

Têm procurado investir na construção de uma perspectiva epistemológica emergente desde a América Latina, um “paradigma Outro” (ao invés de mais um paradigma no contexto da ciência moderna), uma “epistemologia de fronteira”, questionando a subalternização dos conhecimentos dos grupos oprimidos de nossa região e propondo uma lógica de pensar diferente, que considere e inclua a densa trama histórica e simbólica que está implicada em tais conhecimentos subalternos (Mota Neto, 2018, p.03).

Dessa forma, evidenciam a necessidade de analisar o mundo e a realidade para além do paradigma moderno/colonial que classifica e objetifica os sujeitos e seus conhecimentos, histórias, culturas e identidades.

A decolonialidade evidencia que a modernidade está intrinsecamente relacionada com a colonialidade, uma vez que a colonialidade sobreviveu com o fim do colonialismo, ou seja, o fim do colonialismo histórico não implica um fim à colonialidade, pois ela se mantém firme como forma de colonialidade do poder, do ser e do saber. Em vista disso, ao apresentar a perspectiva do Giro Decolonial, conceito pensado inicialmente por Maldonado-Torres, Sacavino e Candau (2020, p.16) afirmam que,

A perspectiva do giro decolonial mostra o longo período de duração do colonialismo desde o século XV e especialmente o século XVI e seu impacto até o momento presente nas pessoas e nos grupos, especialmente étnicos, que foram marcados como sub-humanos, com o impacto em seus corpos e mentes, na configuração do ser, do poder e do conhecer/saber.

A decolonialidade afirma a existência de sujeitos que sofreram e ainda sofrem com a total invisibilização e objetificação propagada pelos ideais da modernidade ocidental. Por conseguinte, alertam sobre a necessidade de rompimento com a hegemonia dos paradigmas ocidentais, portanto, universais, que dominam os que não se encaixam nesse modelo estabelecido pelo eurocentrismo que legitima as ideias de superioridade e inferioridade entre os sujeitos.

A decolonialidade possibilita que se pense a partir dos que foram e são excluídos de forma que ocorra fissuras na estrutura epistemológica guiada pelos ideais da modernidade ocidental, mediante a isso, direciona críticas à modernidade eurocêntrica e a todas as formas de opressão que dela se reorganizaram e permanecem através da colonialidade do ser, do saber e do poder (Quijano, 2005). Nesse sentido, objetiva um processo de emancipação epistêmica frente a uma geopolítica do conhecimento entendida “como estratégias da modernidade europeia que afirmou suas teorias e seus conhecimentos e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos Outros” (Oliveira e Candau, 2010, p.23).

Posto isso, tomamos como premissa as críticas e os questionamentos que a decolonialidade carrega para contestar e romper as bases epistêmicas e políticas advindas da modernidade/colonialidade, sobretudo, a crítica direcionada à forma como os conhecimentos que são valorizados e perpassados pela classe dominante se constituem como os únicos válidos e universais, em detrimento dos saberes dos sujeitos que são oprimidos e postos à margem da realidade. Essa denúncia é expressa por Aníbal Quijano ao evidenciar que, com a constituição da Europa como o novo padrão mundial e com a expansão do colonialismo europeu e o capitalismo mundial colonial/moderno “todas as experiências, históricas, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental” (Quijano, 2005, p.121).

Então, desde o processo de colonização, os colonizadores destinam um lugar aos colonizados que é sempre o lugar da não existência, as opressões são tantas que permanecem até o momento, como mencionado anteriormente, sob a forma de colonialidade do ser, do saber e do poder, e dentro desse processo,

Forçaram – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura (Quijano, 2005, p.121).

Posto isso, trazer a decolonialidade para a pesquisa em educação, é evidenciar a necessidade de pensar a partir das margens, de modo a construir projetos alternativos para que os sujeitos e os conhecimentos que foram colocados à margem da realidade sejam visibilizados e reconhecidos como produtores de conhecimentos. E pensar com e partir dessas margens implica:

[...] tanto um recorte epistemológico a partir da periferia intelectual e dos povos, classes e grupos sociais subalternos, que sofreram e sofrem com a não existência, com o esquecimento e a invisibilidade produzidas pelos sistemas de dominação capitalista, colonial e patriarcal e pela racionalidade ocidentalocêntrica que procura legitimá-los; bem como político-social a partir da luta e resistência desses diversos sujeitos coletivos (Corrêa, 2021, p.128).

A decolonialidade desloca os sujeitos invisibilizados do lugar da não-existência para se fazerem presentes enquanto produtores e sujeitos de conhecimentos. Dessa forma, ela identifica conhecimentos distintos dos já consolidados pela modernidade ocidental possibilitando formas

outras de ser, de conhecimento e de poder, evidencia a necessidade de uma reorganização social, política e epistêmica que tenha no Sul Global o seu ponto de partida (Quijano, 2005; Ballestrin, 2018; Mota Neto, 2008; Miglievich-Ribeiro, 2019).

A decolonialidade atua no sentido de denunciar os padrões de dominação que foram/são consolidados pela modernidade eurocêntrica, pelo capitalismo global e pelo colonialismo. Sendo assim, a decolonialidade na medida em que direciona críticas a esse paradigma que invisibiliza culturas, memórias, histórias e identidades, traz à tona esses elementos de forma a possibilitar que sujeitos excluídos da produção de conhecimentos se façam presentes e sejam produtores de conhecimentos.

Estando para além da denúncia, a decolonialidade supõe também “construção e criação”. Em vista disso,

A decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (Oliveira e Candau, 2010, p.24).

A pesquisa, ao investigar acerca da educação escolar quilombola e identidade ancestral na comunidade de São Pedro-Bacuri, busca compreender os saberes que emergem desses sujeitos, evidenciando também as denúncias que fazem sobre a realidade a que estão submetidos — marcada por relações de força, conflitos e tensões. Além de analisar esse contexto, buscamos identificar e potencializar “anúncios”, no sentido de vislumbrar realidades e alternativas outras, capazes de valorizar e legitimar saberes, histórias e conhecimentos próprios. Nesse percurso, pretendemos ultrapassar o paradigma dominante, estudando e reconhecendo as epistemologias produzidas por sujeitos historicamente marginalizados e apontando formas outras de conceber tanto a realidade quanto a educação brasileira, sendo a descolonização dos currículos escolares um dos caminhos centrais para tal transformação.

Enriquecemos esse diálogo com a decolonialidade através dos apontamentos de Nilma Lino Gomes (2023) que ao evidenciar a presença das amarras coloniais através das colonialidades que passam a vigorar com o fim do colonialismo histórico, propõe a urgência da descolonização dos currículos escolares. Na visão da autora, a colonialidade não se restringe ao período do colonialismo histórico formal, mas se perpetua através de estruturas de poder e dominação que moldam subjetividades e organizam a sociedade (Gomes, 2023).

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término

do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos (Gomes, 2023, p.227).

Para Gomes (2023) os currículos escolares refletem e propagam as epistemologias eurocêntricas, silenciando e/ou subalternizando conhecimentos dos povos negros/quilombolas, indígenas e outras populações marginalizadas. Assim, a colonialidade do saber se entrelaça com a colonialidade do ser e do poder e juntas contribuem para a reprodução de desigualdades, reforçando narrativas que legitimam certos sujeitos e desqualificam outros. Diante disso, Nilma Lino Gomes (2012, 2023) apresenta que é necessário descolonizar os currículos e para que ocorra essa descolonização:

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão, nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação; da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais de poder (Gomes, 2023, p.226).

Partindo da compreensão de que o colonialismo se refaz e gera a “sua derivada”: a colonialidade, a autora evidencia que “o racismo nas Américas e, especificamente, o racismo ambíguo brasileiro é um dos pulmões por meio do qual se exala a colonialidade e o colonialismo presente no imaginário e nas práticas sociais, políticas e epistemológicas brasileiras” (Gomes, 2023, p.225). Mediante a isso, para que ocorra um processo de descolonização dos currículos é fundamental que haja uma ruptura epistemológica, política e social.

Gomes (2023) alerta que há processos de colonização dos currículos, portanto, há urgências em descolonizá-los,

A descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação (Gomes, 2023, p.231).

É diante dessa permanência da colonialidade, sobretudo, no campo educacional que se faz pertinente pensar em modelos Outros de educação. De acordo com a intelectual, essa colonialidade se encontra enraizada nos currículos quando propaga uma única visão, visão essa canonizada que compreende a história, a cultura e os conhecimentos europeus, hegemonicamente consolidados. É partindo disso que visualizamos a importância de Gomes para esse diálogo, pois além de reforçar suas críticas ao capitalismo aos moldes brasileiros, a

autora também propõe contribuições para contrariar as colonialidades sistematicamente consolidadas.

1.3.2. Tecendo os caminhos da investigação

No que concerne ao caminho teórico-metodológico, a pesquisa é qualitativa, cuja abordagem nos permite analisar a realidade em seus contextos diversos, posto que, “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estáticas” (Minayo, 2009, p.22), permitindo, assim, uma análise daquilo que não é quantificado, e sim, estudado através dos significados, crenças, valores, motivações e etc. (Minayo, 2009).

Os pressupostos da pesquisa de cunho qualitativo centram-se na compreensão de significados transmitidos por falas, por textos, imagens, vídeos e etc. para compreender o fenômeno em profundidade. Dessa forma, investiga-se as experiências, sentidos e significados que os sujeitos/fenômeno estudado atribui ao que está sendo investigado.

Quanto ao tipo de pesquisa, esta pesquisa se constitui como pesquisa de campo. Em consonância com Minayo (2009) “entendemos o campo, na pesquisa qualitativa, como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (Minayo, 2009, p.62). Para a autora, o campo não é somente um local físico, ou seja, onde a investigação acontece de forma empírica, esse campo se refere a um espaço construído socialmente, carregado de significados, relações e dinâmicas próprias, que se articulam com as questões teóricas que norteiam a pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, o trabalho de campo envolve a aproximação direta do (a) pesquisador (a) com a realidade concreta, o que permite a observação, a interação e coleta de informações partindo da realidade que circunscreve o campo do fenômeno investigado. Dessa maneira, o campo se constitui como um espaço de diálogo e troca, no qual as experiências, as histórias e as vivências ganham centralidade para a compreensão do objeto de estudo.

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, e também visa estabelecer uma interação com os diferentes atores (pessoas com as quais vamos trabalhar) que fazem parte da realidade. Assim, a finalidade é construir um conhecimento empírico, considerado importantíssimo para quem faz pesquisa social (Minayo, 2009, p.61).

Entendemos, nesse sentido, esse tipo de pesquisa como crucial para a resolução do problema de pesquisa, bem como para o alcance dos objetivos propostos, na medida em que

possibilita uma aproximação maior com o que/quem objetivamos nos relacionar, partilhar e conhecer. Diante disso, é partindo também da realidade do campo que os conhecimentos irão emergir, pois a pesquisa de campo possibilita o contato direto do pesquisador com o seu fenômeno de estudo e é em vista disso que nessa relação, “o interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade” (Marconi e Lakatos, 2003, p.189).

Esse tipo de pesquisa demanda organização e compreensão do (a) pesquisador (a) para lidar com contextos específicos, que ele (a) haja de forma a respeitar as particularidades políticas, culturais, históricas e ancestrais do grupo investigado, e construir uma relação ética pautada na confiança e no consentimento dos (as) participantes. A escolha do campo, portanto, se encontra diretamente vinculada ao recorte teórico e aos objetivos da pesquisa, sendo fundamental para garantir a coerência entre a fundamentação teórica e a realidade empírica observada (Minayo, 2009). Frente a isso, ao adentrar no campo, o (a) pesquisador (a) precisa tecer um olhar atento para as situações que se manifestam, mas principalmente, manter um olhar atento para aquilo que muitas vezes fica nas entrelinhas e no “não dito”. Então o “estar no e com o campo” possibilita que realidades outras se apresentem.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados, a pesquisa se sustentou na revisão de literatura e na análise documental, articuladas ao trabalho de campo. A escolha desses procedimentos metodológicos se justifica pelo fato de precisarmos compreender a temática da pesquisa a partir da dimensão teórica, por meio da revisão de literatura que envolve a busca e seleção de livros, artigos científicos, teses e dissertações, selecionando livros e trabalhos que se aproximam da temática de estudo. Conforme Gil (2008, p.51), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, permitindo ao pesquisador confrontar-se com um vasto conjunto de reflexões e resultados acumulados sobre o fenômeno investigado”.

Por meio também da dimensão normativa, ou seja, no âmbito documental, foram analisadas Leis, Pareceres, Resoluções e outros documentos institucionais, como o Projeto Político Pedagógico Quilombola da escola. Gil (2008) apresenta que a análise documental “vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados” e fundamenta-se em dados de “quantidade” e “qualidade” que não se restringem aos documentos legais e formais (Gil, 2008, p.148). Dessa forma, a análise documental amplia o olhar sobre o objeto, incorporando registros que expressam práticas, discursos e políticas, situando-os em relação ao contexto social e histórico no qual se produzem, e através da dimensão empírica por meio da pesquisa de campo.

Diante disso, no caso da pesquisa em questão, realizada na comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, a integração entre revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo se revela como essencial e necessária, uma vez que a realidade investigada é atravessada por questões que não podem ser compreendidas apenas a partir de registros e informações bibliográficas ou documentais. A presença na comunidade e o exame das políticas e documentos que regem a educação local, permitiu identificar como se materializam, ou não, as diretrizes da educação escolar quilombola e de que maneira elas contribuem, ou deixam de contribuir, para o fortalecimento da identidade ancestral. Portanto, defendemos que essa combinação nos possibilita compreender de forma mais abrangente os entraves, os desafios, as tensões e as potencialidades presentes no debate acerca da educação escolar quilombola e identidade ancestral na realidade brasileira e amazônica.

No que se refere ao Instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, a observação participante e a roda dialogada. A entrevista semiestruturada se mostra relevante para esta investigação, porque permite estabelecer uma relação mais aberta e dialógica com os sujeitos da pesquisa, garantindo ao mesmo tempo um roteiro orientador e a flexibilidade necessária para explorar temas que podem emergir no contexto do diálogo. Conforme Trivinos (1987, p.146), esse tipo de entrevista “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Dessa forma, a entrevista semiestruturada favoreceu a construção de um ambiente de confiança e possibilitou que os participantes expressassem percepções, vivências e significados a partir de sua própria experiência, contribuindo para uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado. Realizamos as entrevistas semiestruturadas com os gestores (as) da escola, com os professores (as) da escola, liderança da comunidade, com o representante da COPIR/SEDUC e com a representante do NERED/SEMED.

A observação participante foi também imprescindível para a pesquisa, uma vez que a utilizamos no sentido de observar, participar e coletar informações através da imersão ao lócus de pesquisa, analisando a dinâmica do dia a dia da comunidade, bem como as entrevistas, análises documentais e fotografias, essa observação possibilita a compreensão daquilo que muitas vezes é ignorado e não é levado em consideração. No meio da imersão no interior do campo investigado, muitas possibilidades de contatos e aproximações entre o pesquisador e os sujeitos podem se concretizar, ou seja, se chega ao conhecimento da vida social de um grupo, em seus múltiplos contextos, através dele mesmo. A perspectiva da observação participante é

não perder de vista a realidade social, analisando sua estrutura e sua dinâmica (Gil, 2008; Brandão, 2007).

Já para a realização da dinâmica com os (as) estudantes, utilizamos uma outra metodologia para coletar os dados, a qual denominamos de “Roda dialogada”. Para a elaboração desse momento, nos ancoramos em perspectivas freireanas que nos direcionam para o diálogo atento, para a escuta atenta e para o deixar falar os (as) educandos. Essa dinâmica foi pensada como uma forma de ouvir e interagir com os (as) alunos (as) de uma maneira que os (as) deixassem livres para falar. Portanto, compreendendo que no processo de interação com o outro é imprescindível o saber dialogar e o saber ouvir, pensamos em realizar um momento para deixá-los (as) mais confortáveis para se expressarem.

Pensamos, diante disso, em uma maneira mais lúdica de ouvi-los (as), pois:

Ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (Freire, 1996, p.63).

Para a construção dessa roda dialogada, buscamos criar um ambiente acolhedor, no qual os (as) estudantes pudessem expressar, por meio do desenho ou da escrita em forma de frases, versos e/ou poesia, suas percepções, sentimentos e compreensões sobre o que significa ser quilombola. Justificamos essa escolha metodológica pela necessidade de compreender a identidade ancestral quilombola também a partir do olhar dessa faixa etária (crianças e adolescentes) que muitas vezes é silenciada nas pesquisas acadêmicas. A escuta desses sujeitos quilombolas foi compreendida como parte essencial para a compreensão da questão da constituição da identidade ancestral na escola da comunidade. A dinâmica foi realizada com nove (09) participantes¹⁴.

Figura 1 - Momento da roda dialogada com os (as) estudantes

¹⁴ Dialogamos, na ocasião, somente com aqueles (as) aos quais os responsáveis legais autorizam, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025.

Iniciamos a atividade explicando para os (as) estudantes a proposta da dinâmica que consistia na construção coletiva de um material que denominamos de Mural Quilombola (ver figura-07). A ideia central foi criar um material visual, no qual os (as) estudantes pudessem expressar, a partir de suas vivências, percepções e sentimentos, o que significa para eles (as) ser quilombola. O mural foi construído a partir do material produzido pelos próprios estudantes durante a roda dialogada, contando com nove (09) ilustrações, entre desenhos e frases, elaboradas individualmente para a formação do mural coletivo. Cada produção reflete a consciência identitária de cada um, considerando sua trajetória, seu vínculo com a comunidade e os aprendizados vivenciados em suas realidades. Após a elaboração dos desenhos, construímos um momento para que cada um (uma) apresentasse o seu material, daí deriva o nome de roda dialogada.

Em respeito aos princípios éticos da pesquisa e para fins de análise, optamos por preservar a identidade dos (as) estudantes participantes da roda dialogada. Assim, adotamos a utilização de letras do alfabeto para representar cada aluno (a) e associá-los (as) às respectivas produções visuais que compõem o mural quilombola. Analisaremos cada ilustração a partir de sua linguagem visual ou textual com a finalidade de compreender os sentidos atribuídos pelos (as) estudantes à identidade quilombola a partir de suas vivências no território (Ver 4^a seção).

As imagens estão organizadas numericamente e cada uma corresponde a um (a) estudante, diante disso, organizamos da seguinte forma: A ilustração 1 foi realizada pelo (a) aluno (a) **A**, a ilustração 2 foi realizada pelo(a) aluno(a) **B**, a ilustração 3 foi realizada pelo (a) aluno (a) **C**, a ilustração 4 foi realizada pelo(a) aluno(a) **D**, a ilustração 5 foi realizada pelo (a) aluno (a) **E**, a ilustração 6 foi realizada pelo(a) aluno(a) **F**, a ilustração 7 foi realizada pelo (a) aluno (a) **G**, a ilustração 8 foi realizada pelo(a) aluno(a) **H** e a ilustração 9 foi realizada pelo (a) aluno (a) **I**. O mural quilombola e a análise do mesmo se encontra na quarta seção.

Passando para um outro momento, segundo Gil (2008, p.156) depois da fase da coleta de dados, o próximo passo é “a análise e interpretação” desses dados. Para o autor, esses dois processos apesar de serem conceitualmente distintos, aparecem sempre relacionados. Diante disso,

A análise tem como objetivo organizar e sumarizar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de resposta ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 2008, p.156).

Na presente pesquisa, como instrumento de análise de dados fazemos uso da análise de conteúdo, uma vez que ela contribui, de acordo com Trivinos (1987, p.159), “para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza”. Dessa maneira, é através da técnica de análise de conteúdo da Bardin (2016) que buscamos mais rigor científico, dentro desse universo subjetivo de interações, relações e dinâmicas entre sujeitos.

Compreendemos a análise de conteúdo como um procedimento técnico que apesar de derivar de vertentes neopositivistas pode ser utilizado de forma crítica, guiado pelo método de abordagem do materialismo histórico-dialético com enfoque decolonial. Frente a isso, a análise de conteúdo é utilizada de forma crítica, não como uma mera posição neutra e descritiva¹⁵, mas como instrumento que revela contradições, tensões, conflitos e ideologias que podem não se apresentar a priori com a devida clareza, como afirma Trivinos (1987) o que não contraria, pelo contrário, dialoga com o método de abordagem adotado nesta pesquisa.

Nesse contexto, a técnica da análise de conteúdo foi utilizada para o tratamento dos dados, pois é compreendida como um procedimento crítico que permite ultrapassar a simples descrição e alcançar a interpretação crítica das narrativas apresentadas. Diante disso, a técnica de análise de conteúdo da Bardin (2016) foi utilizada como ferramenta para organizar, categorizar e interpretar o material colhido através da revisão de literatura, documentos e da pesquisa de campo, preservando, contudo, o compromisso teórico, metodológico e político do materialismo histórico-dialético e do enfoque decolonial.

Na terceira parte de seu livro, Bardin (2016) organiza a análise de conteúdo em três fases principais. A primeira fase é denominada de pré-análise, a segunda se trata da exploração do material e a terceira é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados.

¹⁵ A própria análise caminha no sentido contrário, pois busca analisar de forma crítica os dados.

A pré-análise “é a fase de organização propriamente dita” (Bardin, 2016, p.123). O objetivo desta etapa é organizar o material e definir os caminhos da análise, neste momento o (a) pesquisador (a) precisa fazer “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses iniciais e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (p.123). Nesse sentido, há a definição do corpus, ou seja, a definição do material que será analisado, por exemplo, entrevistas, documentos legais, desenhos. Posterior a isso, é necessário fazer uma leitura flutuante para familiarização e, por fim, a formulação de hipóteses, questões da análise e dos objetivos (p.126).

Na segunda etapa, a fase da exploração do material, “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração” (p.129). Essa fase permite sistematizar o conteúdo para extrair categorias de análise, nesse momento se faz a codificação e classificação das unidades de registro, que podem ser frases, palavras e ideias, e também o agrupamento em categorias temáticas ou de sentido. A terceira etapa é a de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados, nessa etapa, o (a) pesquisador (a) trabalha de forma crítica o material, indo além de uma mera descrição dos materiais, portanto, requer interpretação das categorias, cruzando dados e observando padrões, contradições e significados que estão implícitos.

Defendemos que nos orientamos por essa forma de análise, na medida em que separamos o material (livros, autores (as), as entrevistas e os desenhos produzidos pelos (as) estudantes), no caso da pesquisa de campo, com as entrevistas e roda dialogada, fizemos, primeiramente, uma leitura mais superficial pelos documentos que foram impressos de forma a facilitar esse processo. Começamos a formular questionamentos com base no que foi selecionado, por exemplo, o que não está sendo dito? e o que está de forma mais enfática sendo abordado por esses sujeitos? há uma relação entre os conteúdos das falas e o que as resoluções, sobretudo, a nº 08/2012 estão estabelecendo? dentre outras questões.

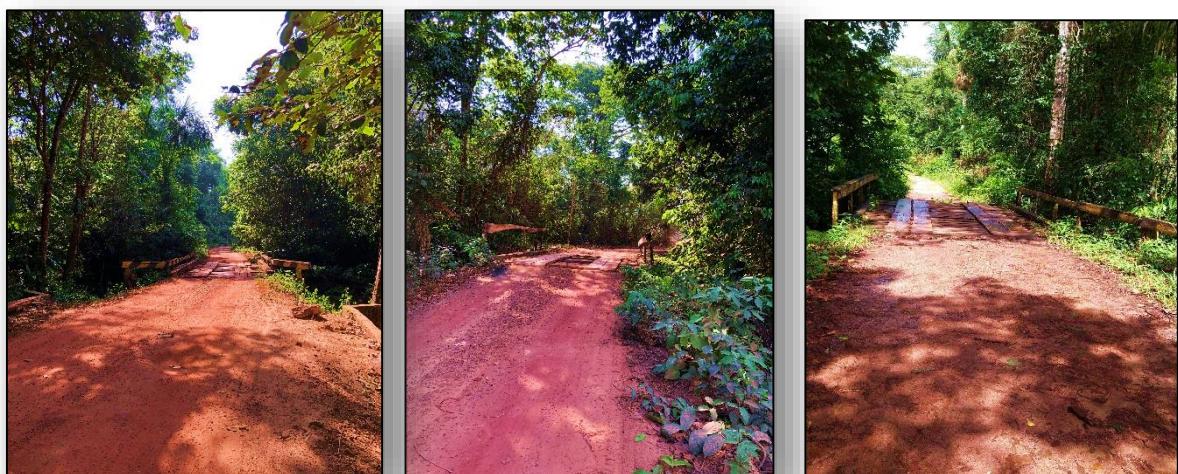
Depois fizemos o processo de codificação, pois fomos destacando as ideias que, ao nosso ver, eram mais essenciais para o atendimento da questão problema e dos objetivos, por isso, as agrupamos em categorias, as organizando por temas, como: o que verificam como avanços, o que destacam de entraves, como trabalham para atender ao projeto político pedagógico quilombola, os desafios para a implementação da educação escolar quilombola e identidade ancestral, como se enxergam enquanto quilombolas, dentre outras. Por fim, buscamos interpretar e analisar criticamente esses dados de forma a evidenciar as contradições e as tensões existentes e relacioná-las ao que já vinha sendo estudado por meio da pesquisa bibliográfica e de análises documentais.

1.3.2. Para além das três pontes: desvendando o *Lócus* de pesquisa

Percorrendo cerca de oito quilômetros por um ramal após sair da PA-136, rumo à comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, o trajeto é marcado por três pontes que, a cada visita, sempre despertaram minha reflexão. Em algumas ocasiões, atravessava de carro, em outras, de motocicleta, mas as três pontes sempre chamaram minha atenção, não apenas pela estrutura física, mas pelo simbolismo que carregam. Para além das três pontes não se encontra apenas a escola da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, mas um território vivo, no qual se entrelaçam, se re(constroem) e se fortalecem histórias, memórias, lutas, resistências, re-existências e ancestralidades. É neste espaço que se configura o lócus da pesquisa

As três pontes se tornam metáforas que desvelam uma passagem entre o caminho percorrido e o território da existência quilombola, marcado pela ancestralidade e pelas tensões históricas que atravessam a realidade amazônica, brasileira e também local. Para além dessas pontes, se manifestam as disputas por reconhecimento, os conflitos e as tensões silenciosas que se firmam no cotidiano da comunidade e da escola, através dos (as) estudantes, educadores (as), gestores (as), movimentos sociais e da comunidade em seu conjunto. Atravessar as três pontes é adentrar um campo, no qual as marcas do passado colonial, do racismo e das colonialidades, que se mantém vivas, são tensionadas pelas vivências, culturas, memórias e identidades ancestrais dos (as) quilombolas, portanto, é nesse espaço, logo após as três pontes, que a educação escolar quilombola se faz presente se encontrando com ancestralidades que se renovam e se afirmam, ou buscam se afirmar, diante das contradições que envolvem as realidades quilombolas.

Figura 2 - As três pontes



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

É para além dessas três pontes que se encontra a E.M.E.I.E.F. Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues, onde realizamos a investigação.

Figura 3 - Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2025.

Figura 4 - Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Figura 5 - Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2025.

Esse prédio da Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues foi entregue aos (às) moradores (as) de São Pedro no ano de 2008, “A Escola Quilombola Municipal de Ensino Fundamental Fernando Nunes Rodrigues começou suas atividades em novembro de 2008, em seu prédio próprio, localizado no campo da Comunidade Quilombola São Pedro” (PPPQ, 2023, p.14). A instituição recebeu em 2020 a denominação de escola quilombola.

Em 2020, através do decreto municipal nº 009 a escola passou a ser reconhecida e regulamentada como Educação Escolar Quilombola. Este decreto, considerou o censo escolar, a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, o Parecer do Conselho Municipal de Educação, datado de 07 de junho de 2019, o relatório da Assessoria Técnica NEC/NERED/SEMED/PMC (Núcleo de Educação do Campo e Núcleo de Educação para as Relações Étnicorracias e Diversidade) e a lei municipal nº 015/2020. No ano de 2021, a ARQP encaminhou o ofício nº 021/21 para a Secretaria Municipal de Educação e para o Conselho Municipal de Educação enfatizando a necessidade de desmembrar a unidade de ensino Quilombola Fernando Nunes da unidade de ensino Paulo Freire (PPPQ, 2023, p.16).

Analisaremos, no curso da pesquisa, as formas de reivindicações coletivas para que houvesse a materialização de uma escola no e do quilombo e todas as nuances que envolve a escola da comunidade, compreendendo que para que chegasse ao resultado de hoje, houve um processo de luta que é marcado pela solicitação de uma escola no quilombo, posteriormente as lutas se alargavam no sentido de demandar uma educação do quilombo, e isso implicava na luta pelo desmembramento da escola Fernando Nunes Rodrigues de uma outra escola a qual era anexa e por fim as lutas para a construção do currículo e do projeto político pedagógico quilombola da escola (PPPQ).

Desde o ano de 2022 a escola começa a organizar o Projeto Político Pedagógico Quilombola, voltado para as especificidades da comunidade, procurando estabelecer um diálogo entre os saberes locais e os saberes escolares. Entretanto, por se tratar de algo recente, não há nada dado, muito pelo contrário, atingidos pelo sistema educacional brasileiro ancorado em perspectivas eurocêntricas, pensar na descolonização do currículo e também do Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ) constitui-se como um desafio (Gomes, 2012). É em vista disso que trazemos para pesquisar na escola local a problemática da pesquisa, pois há uma proposta, mas quais são os avanços e os entraves que estão postos para a materialização da educação escolar quilombola, tendo em vista o fortalecimento da identidade ancestral?

A Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues apresenta a seguinte estrutura física:

Tabela 1 - Estrutura física da escola

DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADE
Salas de aula	02 – Duas
Sala de leitura	01 – Uma
Secretaria	01 – Uma
Banheiro Masculino	01 – Um
Banheiro Feminino	01 – Um
Refeitório	01 – Um
Depósito de merenda escolar	01 – Um
Depósito de materiais de limpeza	01 – Um

Fonte: Elaborada pela autora com base no PPPQ, 2024.

No que se refere à organização escolar, a instituição atende 101 estudantes, distribuídos em três turnos. No turno da manhã, funcionam a Educação Infantil mista (4 e 5 anos), a turma multisseriada do 1º ao 2º ano e a turma multisseriada do 3º ao 4º ano. No turno da tarde, são ofertadas turmas do 5º e do 6º, 7º e 8º ano. Já no período noturno, funcionam as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), organizadas em: Multisseriada – 1ª e 2ª Etapa; EJA – 3ª Etapa; e EJA – 4ª Etapa (PPPQ, 2023).

1.3.4 Interlocutores (as) da pesquisa

Considerando o que foi exposto, torna-se imprescindível a participação de determinados sujeitos no processo investigativo. Assim, os (as) interlocutores (as) desta pesquisa compreendem: técnicos da SEDUC/COPIR; técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal (SEMED); liderança da comunidade; professores (as); gestores (as) e estudantes da comunidade.

A presença desses sujeitos visa possibilitar a escuta e a interação com as múltiplas vozes que compõem a realidade estudada e ao priorizar a escuta e o diálogo com as vozes da própria comunidade, reconhecemos seu protagonismo na defesa de uma educação que afirme saberes ancestrais e enfrente práticas pedagógicas e políticas que se fazem de maneira excludentes. As entrevistas são conduzidas como espaços de troca e construção coletiva de conhecimento, visando visibilizar avanços, entraves, desafios e valorizar epistemologias próprias que tensionam a lógica colonial/eurocêntrica ainda presente nas políticas e práticas do cotidiano escolar.

Tabela 2 - Os interlocutores (as) da pesquisa

Nome:	Local onde mora	Ocupação/trabalho
Fernando Rodrigues	Comunidade São Pedro-Bacuri	Gestor da Escola
Rosilândia Rodrigues	Comunidade São Pedro-Bacuri	Coordenadora da escola
Eucilene de Sá	Castanhal/PA	Coordenadora turma EJA
Marciele Lima	Comunidade São Pedro-Bacuri	Professora de Pedagogia
Eliane Maia	Comunidade São Pedro-Bacuri	Professora de Pedagogia
Aluno (a) A	Comunidade São Pedro-Bacuri	Estudante
Aluno (a) B	Comunidade São Pedro-Bacuri	Estudante
Aluno (a) C	Comunidade São Pedro-Bacuri	Estudante
Aluno (a) D	Comunidade São Pedro-Bacuri	Estudante
Aluno (a) E	Comunidade São Pedro-Bacuri	Estudante
Aluno (a) F	Comunidade São Pedro-Bacuri	Estudante
Aluno (a) G	Comunidade São Pedro-Bacuri	Estudante
Aluno (a) H	Comunidade São Pedro-Bacuri	Estudante
Aluno (a) I	Comunidade São Pedro-Bacuri	Estudante
Lucas Nascimento	Castanhal/PA	Professor de Ciências
Maria de Lara	Castanhal/PA	Professora de língua portuguesa
Edileno Maia	Comunidade São Pedro-Bacuri	Representante da Comunidade
Tatiane Amaral	Castanhal/PA	Representante do Núcleo de educação para as

		relações étnico-raciais e diversidade (NERED/SEMED)
Amilton G. Sá Barreto	Belém/PA	Representante da Coordenadoria da Educação Quilombola e Promoção da Igualdade Racial (COPIR/SEDUC)

Fonte: Elaborada pela autora, 2024-2025.

A definição dos (as) interlocutores (as) desta pesquisa resulta de uma escolha orientada por critérios de relevância para o campo investigado e de representatividade de diferentes perspectivas sobre a educação escolar quilombola. Assim, buscamos dialogar tanto com membros moradores (as) da comunidade na figura do diretor da escola, coordenadora, professoras, liderança e alunos (as), buscamos ouvir também professores que ministram aula na escola, mas não são quilombolas, e buscamos ouvir as secretarias de educação do município de Castanhal por meio do NERED e do estado do Pará por meio da COPIR.

Entre os (as) docentes, foram incluídos (as) educadores (as) pertencentes à própria comunidade, bem como dois (as) professores (as) oriundos (as) de outras localidades, responsáveis pelo ensino de Ciências e de Língua Portuguesa. Essa inclusão possibilitou a escuta de olhares internos e externos à comunidade, o que nos possibilitou compreender como diferentes trajetórias e formações interagem com os saberes e práticas quilombolas e visualizam o campo da educação escolar quilombola. Buscamos dialogar com essas duas áreas (Ciências) e (Língua Portuguesa) em decorrência de suas representatividades, pois as duas disciplinas ocupam papel central tanto no currículo quanto nas disputas sobre conteúdos, metodologias e epistemologias na escola.

Através dos (as) interlocutores (as) da pesquisa buscamos contemplar vozes que ocupam diferentes lugares de fala e de atuação na composição da organização da escola, valorizando o protagonismo da comunidade e, ao mesmo tempo, reconhecendo as interfaces com a rede pública municipal e estadual.

1.4. Cuidados éticos

Os cuidados e princípios éticos devem orientar as práticas e investigações dos (as) pesquisadores (as) no fazer pesquisa, uma vez que estes (as) possuem deveres para com todas as formas de vida, “vida das pessoas, dos animais e do ecossistema” (Teixeira e Oliveira, 2010, p.09). De acordo com as autoras, há quatro cuidados éticos que o (a) pesquisador (a) precisa se ater ao se relacionar com os (as) interlocutores (as) da pesquisa e que deverão também estar explícitos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvos e a proteção a grupos vulneráveis e ais legalmente incapazes (autonomia). Nesse sentido, a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defende-los em sua vulnerabilidade; b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, indivíduos ou coletivos (beneficência), comprometendo-se com o máximo de benefício e o mínimo de danos e riscos; c) garantia de que danos previsíveis serão evitados (não maleficência); d) relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação socio humanitária (justiça e equidade) (Teixeira e Oliveira, 2010, p.18).

Nesse sentido, para a realização desta pesquisa, observamos os cuidados éticos estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 e pela Resolução CNS nº 510/2016, assegurando o respeito à dignidade, aos direitos e à integridade dos (as) interlocutores (as). Foram adotadas medidas para preservar o bem-estar físico, psicológico e social dos (as) participantes, garantindo-lhes condições adequadas de participação e o direito à desistência em qualquer momento do processo, sem prejuízo ou constrangimento.

1.5. Organização da dissertação

A presente dissertação está estruturada em seis seções, sendo a sexta seção as considerações finais. A **1ª Seção** é intitulada “O florescer da problemática: caminhos da inquietação”, nela apresentamos as motivações pessoais e o encontro com a pesquisa, a contextualização do fenômeno de estudo, questão-problema, os objetivos da pesquisa e as concepções centrais que orientam o estudo, com destaque para a elucidação do conceito de identidade ancestral e sua relação com a educação escolar quilombola. Nesta seção, apresentamos, ainda, o caminho teórico-metodológico da pesquisa, explicitando o método de

abordagem, as etapas da investigação, a caracterização do lócus e dos interlocutores, bem como os cuidados éticos assumidos na realização da pesquisa.

A **2^a Seção** é intitulada “A produção acadêmica sobre o debate da educação escolar quilombola e identidade ancestral na realidade brasileira/amazônica”, nesta seção realizamos um mapeamento da produção científica sobre a temática da educação escolar quilombola e identidade ancestral, contemplando buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e da Universidade Federal do Pará (UFPA). As análises são apresentadas em subitens, seguidas de considerações que problematizam os caminhos já percorridos pela pesquisa acadêmica de forma a apontar novas emergências.

A **3^a Seção** - “Educação escolar quilombola: uma demanda histórico-estrutural brasileira/amazônica”, discute o papel histórico do movimento negro e quilombola na luta contra as desigualdades raciais e sociais, analisando contradições, tensões e conflitos que atravessam a realidade brasileira, sobretudo amazônica. Nesse percurso, situamos a realidade das comunidades quilombolas no Brasil e na Amazônia e examinamos o processo histórico de constituição dos quilombos como espaços de resistências e re-existências.

A **4^a Seção** é intitulada “As ações do movimento negro/quilombola na comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri: ancestralidade, organização e re-existências”. Adentramos, neste momento, na dimensão local, apresentando o processo de formação da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri e destacando as formas de organização, resistência e re-existências. Apresenta como os (as) moradores (as) da comunidade se denominam. Centra-se também na apresentação das reivindicações, sobretudo, do movimento negro/quilombola da comunidade em prol da educação escolar quilombola. Discute, ainda, o papel da escola no território, refletindo sobre a necessidade de uma “pedagogia do lugar” que ultrapasse práticas eventuais.

A **5^a Seção**, “Avanços e entraves para a materialização da educação escolar quilombola e fortalecimento da identidade ancestral: perspectivas em diálogos e disputas” apresenta as diferentes percepções sobre o trabalho desenvolvido pela Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues, tanto no que se refere aos avanços quanto aos entraves identificados para trabalhar para a materialização da educação escolar quilombola, articulando as perspectivas institucionais (COPIR e NERED). Discute, ainda, a contribuição da educação escolar quilombola para o fortalecimento da identidade ancestral na Amazônia e no Brasil.

Por fim, a **6^a Seção** - “Tecendo considerações: “é uma luta que caminha, mas é uma luta que ainda não se encerrou”, retoma as principais discussões desenvolvidas ao longo da

dissertação, apontando possibilidades para a continuidade da luta por uma educação escolar quilombola, ou seja, uma educação enraizada na realidade e nos saberes da comunidade.

2. A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O DEBATE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E IDENTIDADE ANCESTRAL NA REALIDADE BRASILEIRA/AMAZÔNICA

Neste momento da pesquisa, realizamos um levantamento das produções acadêmicas que tratam da temática em investigação, a educação escolar quilombola e a identidade ancestral na realidade brasileira, com ênfase na região amazônica. Por meio da análise dessas produções, buscamos identificar e discutir os principais debates presentes na literatura acadêmica brasileira sobre a referida temática. Consideramos essa investigação fundamental, pois ela nos permite compreender as contribuições, os caminhos temáticos e teórico-metodológicos trilhados por pesquisadores (as) ao abordar a educação escolar quilombola, bem como possibilita, também, identificar os limites e as lacunas presentes nesse campo de debate teórico-conceitual na sociedade brasileira e amazônica, que impõem novos desafios à agenda de pesquisa. Nesse diálogo, busco, assim, elaborar e explicitar o ineditismo da pesquisa proposta.

Para realizar essa discussão, nos ancoramos no estado do conhecimento que de acordo com Morosini e Fernandes (2014) é “identificar”, “registrar”, “organizar”, “classificar”, “interpretar” e “refletir” sobre o que tem sido produzido na academia, o que direciona para uma reflexão crítica e ampla acerca de uma determinada temática. Em suas palavras, o estado do conhecimento é:

Identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini e Fernandes, 2014, p.155).

O estado do conhecimento possibilita uma visão ampla e crítica da produção acadêmica existente sobre uma determinada temática. Para as autoras, é imprescindível que ao realizar o estado do conhecimento o (a) pesquisador (a) localize e reúna os materiais que tratam da temática da pesquisa; que registre as informações essenciais de cada trabalho, destacando o autor, título, ano, local de publicação, instituição, palavras-chave, etc; que organize os dados em categorias temáticas e metodológicas, com base nas aproximações e distanciamentos entre os trabalhos analisados; que analise criticamente os conteúdos encontrados e que tenha um recorte temporal definido.

O estado do conhecimento vai além de uma simples coleta de dados, ele envolve uma análise crítica da produção científica sobre uma temática com o objetivo de compreender a situação do debate e fundamentar as futuras pesquisas, ou seja, não é apenas a realização de uma investigação quantitativa, para além disso, ele possibilita refletir criticamente sobre as

lacunas, potencialidades, contradições e emergências nos debates acadêmicos. Morosini e Fernandes (2014) afirmam que o estado do conhecimento possibilita realizar uma análise acerca da produção existente sobre uma temática e também a identificação de novidades.

Morosini e Fernandes (2014), na seção dois do texto “Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções”, apontam a percepção de mestrandas e doutorandas acerca da questão do estado do conhecimento e dentre as muitas respostas que apresentam, nos levam a compreender sobre a necessidade de realizá-lo, destacando a sua importância para a “presença do novo”, uma vez que o estado do conhecimento “possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida” (Morosini e Fernandes, 2014, p.158).

Nesse sentido, o estado do conhecimento permite ao (a) pesquisador (a) compreender o que tem sido pesquisado sobre uma determinada temática, como essas temáticas vêm sendo abordadas, qual o arcabouço teórico-metodológico utilizado, quais os principais pontos são evidenciados, quais as “faltas” das pesquisas (*silêncios*), bem como possibilita que através dessa análise os (as) pesquisadores (as) defendam quais as atualidades e inovações de suas pesquisas.

2.1. “Ao caminhar se faz o caminho”: tecendo passos, caminhos e saberes

Partimos de um caminho investigativo estruturado em etapas, com o propósito de mapear e compreender as produções acadêmicas sobre educação escolar quilombola e identidade ancestral na realidade brasileira e amazônica. O primeiro passo foi a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde foram identificados e analisados trabalhos relevantes, registrando-se considerações a partir das evidências encontradas. O caminho seguiu pelos bancos de dados e repositórios institucionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), mantendo os mesmos critérios de análise e elaboração de análises críticas. Assim, a trajetória tecida possibilitou identificar tendências, abordagens, lacunas e emergências no debate.

Partindo dessa percepção, o estado do conhecimento da presente pesquisa foi realizado através de um levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também no banco de dados do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA)

e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFPA).

Buscou-se realizar um levantamento a nível nacional, por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e a nível regional, por meio dos repositórios dos Programas de Pós-graduação em Educação da UEPA e da UFPA. Essa escolha está alinhada ao método de abordagem adotado na pesquisa, que propõe uma análise articulada entre as dimensões geral e local, considerando suas contradições e complementaridades. Assim, o objetivo é compreender como a temática da educação escolar quilombola e identidade ancestral tem sido tratada tanto no panorama nacional quanto na realidade amazônica. Ressaltamos que o levantamento se concentrou exclusivamente na área da educação, por se tratar do campo em que se consolidam os principais debates e produções sobre a temática investigada.

O recorte temporal adotado para a seleção e análise das teses e dissertações abrange o período de 2012 a 2023. Essa delimitação se justifica pela percepção de um aumento significativo nas produções acadêmicas a partir de 2012, ano em que foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 08, de 20 de novembro de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Consideramos que essa Resolução representou um marco institucional importante, provocando reflexões e impulsionando pesquisas voltadas à educação quilombola em todo o país, pois se fazem como reflexo das lutas históricas e reivindicações dos movimentos negro/quilombola pela efetivação de políticas públicas específicas, em especial pela materialização da educação escolar quilombola.

O objetivo desta análise é compreender como a temática da educação escolar quilombola na Amazônia, articulada à identidade ancestral, vem sendo discutida nas produções acadêmicas. Para tanto, foram utilizados os seguintes descritores nas buscas:

- a) Educação escolar quilombola;
- b) Educação escolar quilombola na Amazônia; e
- c) Educação escolar quilombola AND Identidade ancestral.

A palavra “AND” presente no terceiro descritor corresponde à conjunção “e”, esse descritor foi utilizado com essa conjunção com a finalidade de refinar os resultados e direcionar a busca para pesquisas que contemplem simultaneamente os dois eixos centrais da presente investigação.

Em vista disso, os critérios de inclusão consideraram trabalhos que abordam a educação escolar quilombola, com ênfase nas produções que articulam essa temática com as discussões sobre identidade ancestral. Além disso, foram incluídas pesquisas inseridas na área da educação, uma vez que este é o campo no qual se desenvolvem os principais debates sobre a

temática em questão. Também foram priorizados estudos que contemplam a realidade amazônica. Por outro lado, os critérios de exclusão compreenderam produções que, embora tratem da educação escolar quilombola, não estabelecem vínculos diretos com a discussão da presente pesquisa, foram excluídas também produções situadas fora da área da educação.

2.2. Busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Descriptor - a) Educação escolar quilombola

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a busca pelo descritor “Educação escolar quilombola”, considerando dissertações de mestrado e teses de doutorado, resultou em um total de 308 trabalhos, sendo: 236 Dissertações de Mestrado e 72 Teses de Doutorado. Após refinar os resultados, a partir da seleção das categorias “Ano”: 2012 a 2023; “Grande Área Conhecimento”: Ciências Humanas; “Área de Conhecimento”: Educação; “Área de Avaliação”: Educação; “Área de Concentração”: Educação e “Nome do Programa”: Educação, os resultados encontrados foram: 61 trabalhos, dentre eles, 43 Dissertações e 18 Teses.

Desses 61 trabalhos resultantes da busca após o refinamento, selecionamos as pesquisas que apresentaram mais aproximação com o fenômeno de estudo da presente pesquisa, ou seja, trabalhos desenvolvidos em comunidades quilombolas, sobretudo no contexto da realidade amazônica dando ênfase à educação escolar quilombola e identidade ancestral. Para essa seleção fizemos a leitura dos títulos, dos resumos, das palavras-chave, das introduções e considerações finais dos trabalhos para verificar os objetivos, o problema da pesquisa, a metodologia e as conclusões obtidas. Os trabalhos foram selecionados a partir dessa leitura prévia.

Foram excluídos os trabalhos repetidos e aqueles que não se alinhavam diretamente à temática central investigada. Por exemplo, embora algumas pesquisas tivessem como campo empírico comunidades quilombolas e se concentrassem na educação escolar quilombola, o foco analítico recaía sobre outras dimensões, como a formação de professores(as), as questões ambientais e climáticas, ou ainda aspectos voltados a categorias específicas, como educação infantil, mulheres e juventude. Compreendemos que essas abordagens são relevantes e contribuem para o fortalecimento das políticas educacionais voltadas às comunidades quilombolas, entretanto, para os fins desta pesquisa, priorizamos a análise de trabalhos que dialogam de forma mais direta com as implicações da educação escolar quilombola na

afirmação da identidade ancestral. Assim, as pesquisas que não apresentavam essa articulação foram desconsideradas no processo de seleção final.

Como resultado, foram selecionados 10 trabalhos relacionados ao descritor “Educação escolar quilombola”, os quais compõem o corpus de análise desta etapa da pesquisa.

Tabela 3 - Trabalhos selecionados no Banco de teses e dissertações da CAPES com o descritor “Educação escolar quilombola

Autor (a)	Ano	Título	Programa	Tipo
Gonçalina Almeida de Santana	2019	Saberes e fazeres quilombolas: um olhar sobre as práticas pedagógicas da área de ciências humanas da escola de mata-cavalo	PPGED da Universidade Federal de Mato Grosso	Dissertação
Ângela Andrade dos Santos	2021	Uma análise do projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio: o (não) lugar das especificidades étnico-raciais e históricoculturais	PPGED da Universidade Federal de Sergipe	Dissertação
Gessiane Ambrosio Nazário Peres.	2020	O desafio da mudança: educação quilombola e luta pela terra na comunidade quilombola caveira do rio de janeiro	PPGED da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Tese
Augusta Eulália Ferreira	2015	Educação escolar quilombola: uma perspectiva identitária a partir da escola estadual Maria de Arruda Muller	PPGED da Universidade Federal de Mato Grosso	Dissertação
Laura Belém Pereira	2021	Educação e saberes tradicionais quilombolas: um estudo sobre as práticas educativas na Escola Municipal Jaú Tambor/Novo Airão – AM	PPGED da Universidade Federal do Amazonas	Dissertação
Cíntia Letícia Bittar de Araújo Eufrasio	2021	Garantia do direito à educação escolar das comunidades quilombolas: desafios e perspectivas	PPGED da Universidade Federal de Campina Grande	Dissertação

Rosemária Joazeiro Pinto de Sousa	2020	Educação escolar e as implicações na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/BA	PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.	Dissertação
Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho	2016	Educação escolar quilombola na comunidade baixio - barra do Bugres/MT: avanços e desafios	PPGED da Universidade Federal de Mato Grosso	Dissertação
Michele Corrêa de França	2019	Identidades na perspectiva da educação infantil da escola estadual quilombola maria de arruda muller – quilombo Abolição/MT	PPGED, do Instituto de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso	Dissertação
Benedita Rosa da Costa	2023	Comunidade quilombola Tanque do Padre Pinhal, Poconé MT: educação, identidade, memória e territorialidade	PPGED, do Instituto de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso	Tese

Fonte: Elaborada pela autora com base no Banco de dados da CAPES, 2024.

O trabalho desenvolvido por Santana (2019) foi realizado na Escola Estadual Professora Tereza Conceição Arruda, localizada no Quilombo Mata-Cavalo/Nossa Senhora do Livramento-MT e possui como objetivo geral compreender as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores da área de Ciências Humanas da referida escola, com centralidade na observação do processo de articulação do conhecimento científico e dos conhecimentos tradicionais quilombolas em seu contexto sociohistórico-cultural. A autora debate acerca das práticas pedagógicas adotadas por professores de Ciências humanas visando analisar os conhecimentos científicos em contato com os conhecimentos tradicionais quilombolas numa abordagem sociohistórico-cultural e também investiga acerca das Políticas Públicas relacionadas à modalidade de Educação Escolar Quilombola e apresenta a luta histórica dos matacavalenses por educação formal.

A pesquisa é de abordagem qualitativa de cunho etnográfico, a autora tem como instrumentos utilizados para a coleta de dados a observação participante, entrevista semiestruturada, história de vida, registro no diário de campo, documentos e fotografias. Indo nessa direção de investigação, os resultados apontados pela autora indicam que há esforços por parte dos docentes para realizar uma educação contextualizada com a realidade da comunidade

e também mantendo um vínculo com os saberes científicos, embora haja condições adversas no que concerne a questão de infraestrutura, recursos financeiros e materiais pedagógicos.

Para a autora, os (as) professores (as) se organizam em busca de se aperfeiçoar para trabalhar em prol de uma pedagogia quilombola, no entanto, ela também evidencia que os trabalhos para a materialização das políticas públicas para a Educação Escolar Quilombola caminham a passos lentos, em suas palavras:

caminham a passos tímidos, sem dialogar e assegurar condições dignas de trabalho e formação continuada, comprometendo o desenvolvimento da didática quilombola, contrariando, assim, o que está regulamentado nos documentos oficiais que orientam o trabalho em escolas inseridas nos territórios quilombolas (Santana, 2019, p.182).

O segundo trabalho analisado foi o trabalho de Ângela dos santos (2021), onde a autora busca em seu objetivo geral “analisar se e de que forma os PPP (2019 e 2020) do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio abordam as especificidades étnico-raciais e histórico-culturais da comunidade quilombola Mocambo, considerando os seus contextos de elaboração e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”, no aporte teórico metodológico foi utilizado a análise documental, complementada com entrevistas e observações.

Contextualizando a pesquisa no plano nacional e também estadual, a pesquisa evidenciou que o avanço da extrema direita no contexto brasileiro e os ataques à educação pública propiciaram um cenário desfavorável para a constituição do PPP (2019), além disso, o não lugar da EEQ na Secretaria Estadual de Educação de Sergipe, a situação de irregularidade cadastral do colégio são desafios que se encontram agravados em decorrência da pandemia da Covid-19. Quanto ao PPP (2020), não foi muito diferente seu contexto de elaboração nos âmbitos nacional, estadual e institucional.

No entanto, a autora evidencia que houveram alguns avanços, por mais que poucos, entre o PPP (2019) e o PPP (2020) no que diz respeito a inserção das especificidades étnico-culturais, poucos, porque há a ausência de formação continuada e situação de irregularidade cadastral do colégio, entretanto, é evidenciado o empenho da gestão escolar e das lideranças (jovens e adultas) na resolução desses desafios em prol de uma Educação Escolar Quilombola conforme os anseios da comunidade Mocambo e “a partir das análises dos projetos político-pedagógicos, foi possível refletir sobre a situação da EEQ oferecida pelo colégio, identificando fatores que contribuem ou não para a efetivação de uma EEQ de qualidade social, como está orientado nas DCNEEQ” (Santos, 2021, p.117).

Gessiane (2020) em sua tese “O desafio da mudança: educação quilombola e luta pela terra na comunidade quilombola caveira do rio de janeiro” busca realizar uma análise de um processo de luta pela terra da comunidade da Caveira, em São Pedro da Aldeia, Rio de Janeiro, concomitante à luta por uma escola em seu território. Foi analisado pela autora o processo de formação da identidade étnica e como estas complexas questões chegam no espaço institucional da escola e como os agentes escolares compreendem o que é ser quilombola e reproduzem em suas práticas pedagógicas. Como aporte teórico metodológico a pesquisadora traz a abordagem qualitativa, é uma pesquisa etnográfica, pesquisa participante e pesquisa ação,

Pois se baseou na inserção razoavelmente prolongada no cotidiano dos sujeitos estudados para compreender sua realidade social a partir das suas categorias, representações e experiências subjetivas constituídas no espaço da escola e fora dele. Sendo assim, a investigação se estendeu ao processo de formação da Comunidade Quilombola da Caveira, ao contexto de construção da identidade étnica e a luta pelo reconhecimento do seu território tradicional pelo Estado brasileiro. Visando tal objetivo, realizei entrevistas abertas registrando e sistematizando relatos e consultando documentos sobre o passado e a situação atual da comunidade (Peres, 2020, p.31).

Os resultados que a pesquisadora apresenta apontam que as duas leis (10639/03 e resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012) foram trabalhadas superficialmente, logo causaram um impacto limitado no espaço escolar, além disso, “o autoritarismo hierárquico presente em nossas relações também afetam o diálogo. Isso se reflete na dificuldade do professor sobre o “como fazer” acontecer a educação quilombola e antirracista” (Peres, 2020, p. 292). A autora sinaliza que há esforços para tentar implementar as diretrizes mesmo que pela via da burocratização, no entanto, os desafios estão presentes.

Ferreira (2015) realizou a sua pesquisa na comunidade quilombola Abolição do Mato Grosso e traz como objetivo de pesquisa “descrever o sentido da Educação Escolar Quilombola como específica e diferenciada neste território e as relações estabelecidas entre os saberes locais e tradicionais desenvolvidas na Escola Estadual Maria de Arruda Muller, situada dentro desta comunidade”. Buscando descrever sobre as especificidades da educação escolar quilombola, bem como os saberes locais desenvolvidos pela escola, a autora discorre sobre o papel da escola local no fortalecimento e participação dos sujeitos nos processos políticos, na afirmação de uma identidade, de pertença ao território quilombola e nas lutas por direitos enquanto grupo social. A pesquisa é etnográfica, de abordagem qualitativa e os instrumentos para a coleta de dados foram através da observação, questões fechadas e entrevistas semiestruturadas.

De acordo com a autora,

Os resultados obtidos nesta pesquisa revelam que a Escola Quilombola para que seja de fato um instrumento de fortalecimento e participação dos sujeitos nos processos políticos referente às questões etnicorraciais, que no caso da comunidade ser

quilombola corresponde principalmente aos aspectos territorial e identitário, necessita que todos os envolvidos com esta escola sejam de fato comprometidos com uma educação política e socialmente democrática (Ferreira, 2020, p.142).

Dessa maneira, constata que tendo a escola um papel fundamental para o fortalecimento e participação dos sujeitos e também da identidade, bem como de pertencimento ao território, evidencia que há a reprodução de uma escola que se ancora em ideais eurocêntricos, portanto, presa à uma educação colonialista e esta presença é evidenciada nas limitações e dificuldades para a implantação de uma escola que, mesmo garantindo a estrutura física, não garante uma educação em sintonia com a história e territorialidade da comunidade.

Pereira (2021) ao desenvolver a pesquisa “Educação e saberes tradicionais quilombolas: um estudo sobre as práticas educativas na Escola Municipal Jaú Tambor/Novo Airão – AM” busca responder à seguinte questão: a escola da comunidade do Tambor do município de Novo Airão, estado do Amazonas, vem incorporando os saberes quilombolas em suas práticas educativas como forma de fortalecimento identitário e cultural? Para isso, trouxe como objetivo geral da pesquisa: verificar se os saberes tradicionais quilombolas vêm sendo incorporados nas práticas educacionais na escola da comunidade do Jaú Tambor, do município de Novo Airão – AM, como forma de fortalecimento identitário e cultural. A pesquisa em seu aporte teórico metodológico constitui-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, é uma pesquisa etnográfica, e seu tipo de estudo é documental e de campo, a coleta de dados se deu através de observação direta e entrevista semiestruturada e os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo.

Os resultados encaminhados pela pesquisadora demonstram que no Brasil a realidade educacional dos negros e dos povos quilombolas foi deixada à margem pelo Estado, mas vem acontecendo, nas últimas décadas, avanços, por exemplo, a implementação da lei n.º 10.639/2003, Resolução Nº 08/2012 que incorporam e trazem diretrizes para trabalhar com a história e cultura do negro além de direcionar encaminhamentos para a materialização da EEQ. A autora constatou que os saberes tradicionais quilombolas são incorporados nas práticas educativas da escola estudada parcialmente, além disso, foi constatado pela autora que os saberes tradicionais quilombolas estão em uma relação étnica com os saberes indígenas no quilombo do Tambor e que ambos marcam a identidade deste povo. Portanto, os processos educativos devem considerar os saberes das duas etnias no desenvolvimento do ensino aprendizagem, visando ao fortalecimento dessas identidades socioculturais.

A pesquisa de Eufrásio (2021) traz como objetivo geral analisar se, e como o direito à educação das comunidades quilombolas, no Estado da Paraíba está sendo efetivado em suas

diferentes dimensões, sobretudo no tocante ao acesso à permanência, ao conteúdo específico e à gestão escolar, em vista disso, tratando sobre a questão do direito à educação escolar quilombola, duas questões nortearam a investigação da autora, a saber: Toda a política de direitos específicos para as comunidades quilombolas têm sido garantidos no contexto atual das comunidades existentes? Como tem se dado essa garantia? tais questões se fazem presentes, pois a pesquisa analisa a influência do modelo neoliberal implantado no Brasil sobre as políticas sociais, uma vez que indo nessa perspectiva a educação está para atender aos interesses do capital. Na metodologia da pesquisa a autora traz como método de abordagem o materialismo histórico-dialético, a pesquisa é de cunho qualitativo, bibliográfico e centra-se na análise documental. A pesquisa centra-se numa investigação a nível estadual acerca da garantia do direito a EEQ.

Como resultados a autora nos apresenta que o modelo político neoliberal implantado no Brasil restringe a atuação do papel do Estado enquanto garantidor dos direitos sociais, dentre eles a educação, em detrimento dos interesses do capital. Verificou-se que a educação escolar quilombola está assegurada na legislação, contudo, ainda existe um longo caminho para tornar real tudo que dispõe a lei, já que a lei por si só não garante a materialização do direito, sem que haja condições necessárias para sua concretude isso porque há um “processo gradativo de negação ou restrição de direitos à Educação, em particular, ou sobretudo, para os povos tradicionais que têm um menor poder de incidência política e de influência na elaboração das políticas públicas” e “a educação escolar quilombola em termos de conteúdo específico e projeto pedagógico não está sendo efetivada nas escolas existentes dentro das comunidades quilombolas, ou naquelas que recebem alunos oriundos das comunidades quilombolas (Eufrásio, 2021, p.127).

A dissertação de Rosemária Joazeiro Pinto de Sousa (2021) traz como objetivo geral “Analizar como as práticas educativas influenciam na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/BA” uma vez que essa construção implica “reconhecer sua descendência e assumir sua cultura como diferente da cultura do “outro”, é ser diferente como princípio de alteridade” (Souza, 2021, p.93). A pesquisa é de abordagem qualitativa, foi realizada pesquisa de campo em duas escolas municipais, Nunila Ivo Frota e Zelinda Carvalho Teixeira, localizadas na sede do distrito de Maniaçu na cidade de Caetité-BA. É válido mencionar que essas duas escolas atendem estudantes de outras 9 comunidades quilombolas. Para a coleta de dados a autora utilizou entrevistas semiestruturadas, grupos focais e análise documental, além do diário de campo.

Os resultados evidenciam a necessidade de ampliação dos olhares dos docentes sobre a África e a cultura quilombola de acordo com a autora a maioria dos professores demonstrou conhecimento pouco aprofundado sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08, porém reconhecem a necessidade de trabalhar com os saberes, as histórias e as culturas das comunidades locais, além disso, o PPP das escolas analisadas aborda a diversidade cultural, a história e cultura afro-brasileira e africana, porém, não contempla a cultura local e os saberes dos quilombolas.

A autora constatou que as escolas têm pouca aproximação com as comunidades quilombolas, bem como as temáticas relacionadas à população afro-brasileira e africana são trabalhadas de maneira pontual em datas comemorativas, projetos, oficinas e outros eventos. Além disso, as práticas reproduzem um modelo tradicional de educação que pouco dialoga com o contexto sociocultural dos alunos e os saberes locais, pois existe a falta de materiais para a temática racial e a falta de formação específica para o trato com as questões raciais e quilombolas, a autora evidenciou poucas práticas que mesmo de maneira tímida podem influenciar na formação identitária dos alunos.

Carvalho (2016) se debruça em sua pesquisa sobre a relação da educação escolar quilombola e projeto político pedagógico na Comunidade Quilombola Baixio, localizada no Território Quilombola Vão Grande, no município de Barra do Bugres – MT, dessa forma, traz como objetivo geral analisar em que medida, e como, a Escola Estadual José Mariano Bento realiza um projeto pedagógico alinhado com a história das comunidades do território quilombola Vão Grande, assim, busca compreender como está se delineando a educação escolar quilombola nesse território. Na sua metodologia, a pesquisa é qualitativa e etnográfica.

Os resultados da pesquisa apontam que a Educação Escolar Quilombola vem ganhando espaço no cenário das políticas públicas, no entanto, existem desafios para que ela seja implementada na escola pesquisada, pois mesmo havendo um esforço para efetivar ações pedagógicas alinhadas com a história do território quilombola Vão Grande, muitas ausências que a escola e seus profissionais são atravessados, dificultam o processo. Há um esforço coletivo para que esse trabalho venha ser efetivado, mas a história deixou marcas que requerem condições necessárias para atravessar a história de marginalização e opressão.

A dissertação de França (2019) intitulada “Identidades na perspectiva da Educação Infantil da Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller – Quilombo Abolição/MT” traz como objetivo geral compreender como as crianças da Educação Infantil quilombola percebem o quilombo em seus aspectos identitários e qual é a perspectiva de uma educação para a afirmação da identidade delas, a partir da materialidade da proposta curricular para a Educação Escolar Quilombola em Mato Grosso, enquanto importante política pública

educacional. A pesquisa é etnográfica, complementada pela pesquisa-ação e a mesma foi realizada na Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller, localizada na Comunidade Quilombola Abolição, em Santo Antônio de Leverger-MT, para a coleta de dados, a autora utiliza a observação participante, entrevista semiestruturada, Teste das Bonecas e Técnica das Imagens, registro no caderno de campo, documentos e fotografias.

Os resultados da pesquisa de França (2019) evidenciam a falta de representações positivas voltadas para a criança negra e quilombola, que, desde cedo, é impactada por preconceitos raciais reproduzidos tanto nos processos educativos quanto nos meios de comunicação de massa. Essa realidade é agravada pelo silenciamento das propostas pedagógicas implementadas nas escolas. O estudo também aponta que o enfrentamento dessa situação exige a inclusão das especificidades da Educação Escolar Quilombola nas propostas pedagógicas das escolas localizadas em territórios quilombolas, abrangendo todas as etapas da Educação Básica, com destaque, neste caso, para a Educação Infantil.

Além disso, a pesquisa revelou que práticas pedagógicas que valorizam e problematizam as identidades negra e quilombola podem fortalecer o trabalho docente, especialmente ao integrar os saberes tradicionais ao currículo da escola quilombola. Contudo, um dos maiores desafios enfrentados é a falta de materiais didáticos específicos, bem como a escassez de recursos materiais e financeiros.

Por fim, a tese de Benedita Rosa da Costa (2023) apresenta o seguinte problema de investigação: a identidade cultural quilombola de estudante da comunidade remanescente de quilombo Tanque do Padre Pinhal continua sendo fortalecida no processo de escolarização na Educação Básica? Frente a esse problema de pesquisa, trouxe como objetivo geral da pesquisa compreender se a educação escolar propiciada aos estudantes da comunidade quilombola Tanque do Padre Pinhal está disponibilizando uma identidade cultural no contexto da Educação Básica em Poconé-MT, por intermédio do currículo e das práticas pedagógicas, condições para o fortalecimento da identidade quilombola.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, a autora utiliza a escrivivência como metodologia e a utiliza para orientar o desenvolvimento da pesquisa em campo. Costa (2023) fez uso, para a geração de dados, das fontes usadas pelos moradores da comunidade quilombola Tanque do Padre Pinhal, que também são as práticas usadas pela pesquisadora como quilombola desse lugar. Recorreu ao bilhete, ao recado e ao aviso e também pela roda de conversa realizada durante os trabalhos realizados no interior da casa, no terreiro, no caminho da roça, na roça, no caminho do córrego, no córrego, lavando as vasilhas, lavando as roupas e fazendo a comida. Aconteceu durante a pegação das plantas medicinais, na fazeção do chá, na benzição, nas

novenas, nos festejos dos santos. A autora produz uma pesquisa completamente engajada com seu território.

A autora apresenta como resultados que a comunidade quilombola Tanque do Padre Pinhal favorece e possibilita vários ambientes educativos que, durante a pesquisa, foram trazidos pelos participantes na roda de conversa. No entanto, os materiais pedagógicos dos estudantes que foram analisados apontam a escassez do ensino, para a autora, a escola como espaço de disputa, influencia na regra educativa e sai na frente com conteúdo elitizado, patriarcal, tido como significativo, lindo, agradável, importante, interessante e relevante para o sistema educacional dominador e escravizador, “deixa para trás o conteúdo real da vivência de estudantes quilombolas, que possivelmente atravessa a identidade cultural quilombola de estudantes” (Costa, 2023, p.161).

Além disso, a pesquisa aponta que a identidade cultural quilombola dos (as) estudantes não se encontra efetivamente valorizada e fortalecida ao longo do processo de escolarização na Educação Básica. Para a autora essa ausência não se deve à falta de marcos legais e normativos, mas sim à falta de ação das instituições escolares, que deixam de implementar aquilo que já está garantido como direito. A continuidade dessa omissão por parte da escola pode resultar em prejuízos significativos à preservação da identidade cultural quilombola, contribuindo para seu apagamento gradual ao longo do tempo.

Descriptor - b) Educação escolar quilombola na Amazônia

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, analisando as dissertações de mestrado e as teses de doutorado, o descriptor “Educação escolar quilombola na Amazônia” apresenta um quantitativo de 14 trabalhos, sendo: 9 Dissertações e 5 Teses. Depois de refinar os resultados, a partir da seleção das categorias “Ano”: 2012 a 2023¹⁶; “Grande Área Conhecimento”: Ciências Humanas; “Área de Conhecimento”: Educação; “Área de Avaliação”: Educação; “Área de Concentração”: Educação e “Nome do Programa”: Educação, os resultados encontrados foram: 4 trabalhos, dentre eles, 3 Dissertações e 1 Tese.

Para a análise deste descriptor, trazemos apenas 1 dissertação de mestrado, publicada no ano de 2017 que apesar de concentrar na Lei.10639/2003, o autor relaciona com a EEQ. As demais produções inicialmente identificadas (4 pesquisas) foram desconsideradas por critérios específicos, pois uma das dissertações já foi incluída na análise referente ao repositório do

¹⁶ Não há com esse descriptor, no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, trabalhos publicados nos anos de 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2018 e 2020.

PPGED/UEPA, e as outras, uma dissertação e uma tese, embora tenham aparecido na busca com o descritor “Educação escolar quilombola na Amazônia”, não abordam de forma articulada a temática da identidade ancestral, foco central desta pesquisa. Além disso, a dissertação vinculada à Universidade do Estado do Pará será apresentada posteriormente, no quadro destinado à sistematização das pesquisas produzidas no âmbito do referido Programa de Pós-Graduação.

Tabela 4 - Trabalhos selecionados no Banco de teses e dissertações da CAPES com o descritor “Educação escolar quilombola na Amazônia”

Autor	Ano	Título	Programa	Tipo
José Nilson Silva de Jesus	2017	A lei nº 10.639/2003: à luz das práticas pedagógicas em escolas quilombolas no alto rio Trombetas-Oriximiná/PA	PPGED da Universidade Federal do Oeste do Pará	Dissertação

Fonte: Elaborada pela autora com base no Banco de dados da CAPES, 2024.

Jesus (2017) apresenta como objetivo de pesquisa “Analisar como a Lei nº 10.639/2003 está sendo vivenciada nas práticas pedagógicas de professores, em duas escolas quilombolas do Alto Rio Trombetas, localizadas num espaço geográfico carregado de simbolismo para a memória negra na Amazônia”, o autor aborda sobre essa questão, uma vez que

Dentro do contexto da exigência da Lei, as práticas pedagógicas podem vislumbrar um novo jeito de ensinar, valorizando outros saberes, outros seres, ou seja, ver o mundo tendo como ponto de vista não somente o herdado pelo colonizador (visão eurocêntrica de interpretar o mundo), mas fazer o confronto com outros saberes, como aqueles acumulados pelos descendentes de negros escravizados, que habitam os quilombos, que se espalham ao longo do Alto Rio Trombetas (Jesus, 2017, p.23).

Em seu quadro metodológico, a pesquisa centra-se numa abordagem qualitativa, descritiva, do tipo estudo de caso múltiplo, pois o lócus de pesquisa são duas Escolas Quilombolas Municipais de Ensino Fundamental, a saber “Baldoíno Melo” e “Nossa Senhora Piedade”, pertencentes ao Sistema Municipal de Educação do Município de Oriximiná/PA. O estudo foi bibliográfico, empírico e documental.

O pesquisador partiu da Hipótese de que as práticas pedagógicas de professores lotados em escolas quilombolas contribuem para a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003, em um contexto social, histórico e geográfico singular na Amazônia e na inclusão de conhecimentos locais para a compreensão do papel do negro na sociedade brasileira e como resultados da

pesquisa apresenta que que a Lei nº 10.639/2003 não está sendo integrada em sua plenitude ao Projeto Político Pedagógico da 3^a Unidade Regional de Gestão Escolar- Quilombola, fragilizando sua aplicabilidade nas escolas. No entanto, evidenciou que alguns professores inserem a Lei 10.639/03 ao desenvolverem “diversas” práticas pedagógicas, mas também têm professores que não conhecem a Lei, bem como suas diretrizes, ou se conhecem, é de forma superficial.

Descriptor - c) Educação escolar quilombola AND identidade ancestral

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o descriptor “Educação escolar quilombola AND identidade ancestral” apresenta um quantitativo de 11 trabalhos, sendo: 8 Dissertações e 3 Teses. Depois de refinar os resultados, a partir da seleção das categorias “Ano”: 2012 a 2023¹⁷; “Grande Área Conhecimento”: Ciências Humanas; “Área de Conhecimento”: Educação; “Área de Avaliação”: Educação; “Área de Concentração”: Educação e “Nome do Programa”: Educação, os resultados encontrados foram: 2 trabalhos, dentre eles, 1 Dissertação e 1 Tese. Os trabalhos foram, como todos os outros, selecionados a partir da leitura prévia dos resumos e excluímos, para chegar a esses resultados, os trabalhos que se encontravam repetidos.

Tabela 5 - Trabalhos selecionados no Banco de teses e dissertações da CAPES com o descriptor “Educação escolar quilombola AND identidade ancestral”

Autor	Ano	Título	Programa	Tipo
Adrianny de Arruda Abreu	2019	Uma escola do quilombo: a história da educação, das lutas e das resistências na comunidade quilombola de mata cavalo	PPGED do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso	Dissertação
Clédia Inês Matos Veras	2019	Jovens da escola quilombola de Paratibe –PB: convivência, pertencimento e negação	PPGED da Universidade Federal do Ceará	Tese

Fonte: Elaborada pela autora com base no Banco de dados da CAPES, 2024.

A dissertação da Adrianny de Abreu foi realizada com o intuito de compreender, partindo de uma análise na Comunidade Quilombola de Mata Cavalo, as relações e a importância que uma escola do quilombo tem para o fortalecimento da identidade, das

¹⁷ Não há publicação de pesquisas com esse descriptor nos anos 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2020.

resistências e das lutas pelo reconhecimento dos direitos ancestrais, pelo território e pelos ambientes preservados. A autora evidencia a trajetória de luta dos moradores da comunidade e foi nesse processo da educação e da luta por reconhecimento que os quilombolas de Mata Cavalo se fortaleceram e ressignificaram sua identidade, além disso, afirma a importância da educação quilombola para que se reforce a identidade. No quadro metodológico, a pesquisa foi de abordagem qualitativa, ancorada na metodologia da pesquisa participante, foi utilizado para a coleta de dados, entrevistas e rodas de conversas.

Para a autora,

Com as Orientações Curriculares e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a educação quilombola teve um grande avanço na EEQTCA, mas ainda estava faltando algo: a prática pedagógica, pois havia muitos professores que possuíam o conhecimento, contudo tinham dificuldade de trabalhar na sala de aula (Abreu, 2019, p.47).

Como resultados, Abreu (2019) aponta que a conquista da escola para o quilombo, além de fortalecer o elo escola-comunidade, por possuir um currículo que ressignifique os aspectos da cultura quilombola, contribuiu, de forma significativa, no fortalecimento das identidades, das lutas pelo território e das resistências,

Uma escola do quilombo é importante para a construção da identidade da criança negra, pois é onde ela aprende a se amar. Percebemos e vivenciamos que uma escola que não trabalha a lei n.º 10.639/03 e que possui educadores despreparados para lidar com o preconceito e racismo pode apagar a identidade de uma criança quilombola (Abreu, 2019, p.78).

No entanto, a escola ainda não trabalha com a questão da educação ambiental, uma vez que “A educação quilombola, para ser efetivada, precisa da educação ambiental, pois o território é a identidade quilombola. Na EEQTCA, a educação ambiental ainda não está inserida no PPP” (Abreu, 2019, p.79).

Já a pesquisa de Veras (2019) intitulada “Jovens da escola quilombola de Paratibe –PB: convivência, pertencimento e negação” parte da afirmação de que muitas famílias que habitam o bairro de Paratibe, na periferia sul de João Pessoa-PB, são caracterizadas como remanescentes quilombolas e investigando sobre a Escola Municipal Antônia do Socorro Silva Machado começou a reestruturar o PPP para atender as especificidades daquela comunidade que se serve dela, em vista disso, a autora, neste estudo, se propôs a investigar o autorreconhecimento como quilombolas pelos/as jovens da referida comunidade, estudantes da Escola Antônia do Socorro Silva. Mediante a isso, partindo da seguinte questão: eles (as) se identificam com o projeto quilombola em implantação e com as práticas pedagógicas dessa instituição de ensino? Traz

como objetivo geral de pesquisa compreender como os/as estudantes da escola se identificam com a cultura afrodescendente e o projeto quilombola vivenciado na instituição de ensino.

Na metodologia do trabalho a abordagem é qualitativa e foi utilizada a pesquisa etnográfica escolar e os procedimentos metodológicos foram: observação participante, entrevista narrativa, técnicas grupais inspiradas nos círculos de cultura freireanos. O trabalho de Veras (2019) trata sobre a questão da identidade na medida em que investiga as contribuições da escola no processo de afirmação da identidade quilombola através do PPP e das práticas pedagógicas uma vez que “essa comunidade afrodescendente ainda está construindo sua identidade quilombola, a toda uma negação histórica, discutir a negritude nessa comunidade é um passo inicial na afirmação identitária” (Veras, 2019, p.39).

A pesquisadora apresenta nos seus resultados que a maioria dos sujeitos não associa a história dos seus antepassados à sua ancestralidade africana; a percepção da cor da pele projeta em vários jovens alguns sentimentos negativos, até mesmo sobre a questão das religiões de matrizes africanas que estão presentes nas tradições da comunidade de Paratibe, no entanto, são silenciadas e provocam sentimento de vergonha entre os jovens, projetando várias circunstâncias de preconceitos. Em contrapartida, existe entre eles o interesse por danças tradicionais afro-brasileiras, patrimônio imaterial de Paratibe, e além disso, a autora constatou que a escola está desenvolvendo um projeto de educação quilombola e de sensibilidade para a identidade étnico-racial.

2.2.1. Considerações a partir das análises das Teses e das Dissertações no catálogo da CAPES

Ao analisar as Teses e as Dissertações no catálogo da CAPES¹⁸ a partir dos descritores “Educação Escolar Quilombola”, “Educação escolar quilombola na Amazônia” e “Educação escolar quilombola AND identidade ancestral” é possível observar que os trabalhos centram suas análises na educação escolar quilombola, algumas trazendo a questão da identidade étnico-racial, outras não, pois centram suas investigações em outras questões, como analisar as dificuldades para a materialização da lei, análise dos PPPs, a relação que é estabelecida pelas

¹⁸ Trouxemos poucas teses para a análise, porque a grande maioria não se aproxima do fenômeno de estudo da pesquisa em questão.

escolas com os conhecimentos científicos e conhecimentos locais, sem centralizar a discussão na questão da identidade ancestral.

Observamos, dessa maneira, que as pesquisas, majoritariamente, estão ligadas por um elemento central que é a pesquisa em comunidades quilombolas sobre a educação escolar quilombola, no entanto, salientamos que apesar da grande maioria possuir como objetivo analisar a realidade da educação escolar no quilombo, sua relação com os saberes locais e também as dificuldades existentes para a efetivação das políticas públicas voltadas à essa temática, percebe-se a existência de poucos trabalhos que focalizam essa análise vinculada ao fortalecimento da identidade ancestral, analisando no chão das escolas estudadas os avanços, os entraves e os desafios que estão postos para essa discussão.

As pesquisas analisadas apontam que há avanços significativos no que diz respeito aos trabalhos desenvolvidos pelas escolas para tratar acerca da temática da educação escolar quilombola, tal como preconizado pela Resolução Nº 08/2012. Entretanto, existem muitos problemas para que de fato seja materializada no chão das escolas, as pesquisas apresentam algumas dessas dificuldades, por exemplo, a presença de ideais eurocêntricos na educação e o modelo político neoliberal implantado no Brasil que atua de forma a não assegurar condições necessárias para o cumprimento das políticas públicas de ações afirmativas, dificultando, nesse sentido, a sua implementação. Todas as dissertações e teses analisadas apontam que os passos para a efetivação da EEQ caminham a passos tímidos, por esforço da gestão, de alguns professores (as) e lideranças locais.

Uma questão que chamou nossa atenção no processo de análise e seleção das pesquisas, principalmente quando utilizamos o descritor “Educação escolar quilombola na Amazônia”, apareceu como resultado apenas 14 trabalhos, e pelo fato de estarmos falando de uma região que tem “32,11% do total da população quilombola residente no Brasil” (IBGE, 2023, p.91) e que além disso existem atualmente “80.899 quilombolas residindo em Territórios Quilombolas oficialmente delimitados” (IBGE, 2023, p.91), há poucas pesquisas que envolvam a temática.

Esse cenário se explica, em parte, pelo fato de que o debate acerca da educação escolar quilombola, pelo menos a nível das políticas públicas, é recente, pois foi implantado no campo normativo apenas na última década, com destaque para a Resolução nº 8/2012. Contudo, é fundamental ressaltar que a educação do povo negro/quilombola antecede essas formulações institucionais, uma vez que, historicamente, ela se construiu nas práticas de resistência, nas vivências diárias, na transmissão de saberes se pautando na oralidade, na preservação das tradições e na organização coletiva frente às forças coloniais e racistas.

2.3. Busca no banco de dados/repositórios do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará

Passaremos, neste momento, para a análise nos bancos de dados das duas Universidades escolhidas no Estado do Pará.

Tabela 6 - Trabalhos selecionados no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará

Autor	Ano	Título	Programa	Tipo
Francinete Maria Cunha de Melo Oliveira	2017	Educação e cultura na escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu	PPGED da Universidade do Estado do Pará	Dissertação
Shirley Cristina Amador Barbosa	2020	Educação, resistência e tradição oral: uma forma outra de ensinar e aprender na comunidade quilombola Vila União/Campina, Salvaterra-P	PPGED da Universidade do Estado do Pará	Dissertação
Adamor Quaresma Gonçalves	2022	Práticas pedagógicas e educação quilombola: uma imersão na comunidade Itaboca em Inhangapi/Pará	PPGED da Universidade do Estado do Pará	Dissertação
João Ricardo Batista Alves	2023	Avanços e limites do currículo implementado em escola quilombola no Marajó: reconhecimento e a afirmação de território quilombola	PPGED da Universidade do Estado do Pará	Dissertação
Lucila Leal da Costa Araújo	2023	Currículo escolar em EJA em comunidades quilombolas da Amazônia: avanços e limites na afirmação do reconhecimento de territórios ancestrais	PPGED da Universidade do Estado do Pará	Dissertação

Fonte: Elaborada pela autora com base no Banco de dados do PPGED/UEPA, 2024.

Ao realizar a pesquisa no banco de dados do Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, partimos de uma seleção de trabalhos do ano de 2012 ao ano de 2023 e utilizando como descritor educação escolar quilombola foram localizados 10 trabalhos sobre a temática. No entanto, desde o ano de 2012, não localizamos trabalhos que tratam especificamente relação educação escolar quilombola e identidade ancestral. Em vista disso, desses 10 trabalhos localizados, fizemos uma seleção e apresentaremos somente 5 trabalhos, pois estão mais próximos da discussão acerca da educação escolar quilombola e identidade ancestral, os demais trazem temáticas outras, como a questão da infância e os brinquedos e brincadeiras, as representações sociais de alunos surdos, educação não escolar, bem como os saberes adquiridos no processo do brincar, nadar e etc.

Oliveira (2017) traz como objetivo geral compreender a cultura e os saberes da comunidade e como a escola vem trabalhando os saberes trazidos pelos discentes, assim como ela tem contribuído para preservação da cultura quilombola no povoado. A autora realiza uma investigação para compreender a relação dos saberes escolares com os saberes locais, em vista disso, a pesquisa no seu aporte teórico-metodológico conta com uma pesquisa de abordagem qualitativa, de campo, bibliográfica e documental, além disso, utiliza para a coleta de dados a observação participante, entrevista e registros fotográficos. Como resultados a autora apresenta que a escola embora tente dialogar com os saberes e cultura vivenciada pela comunidade, encontra dificuldades em termos da prática pedagógica, necessitando os docentes de formação teórica, para discutir temáticas de interesse da comunidade entre os quais a interculturalidade crítica.

Barbosa (2020) em seu objetivo de pesquisa busca analisar como a prática da tradição oral de matriz africana se constitui em uma pedagogia decolonial no contexto da comunidade quilombola Vila União/Campina, Salvaterra-PA, apesar de focar na questão da prática da oralidade, a pesquisa incide a analisar a tradição oral e como ela se constitui em uma pedagogia decolonial, o que implica dizer que quando trabalhada propicia a constituição e valorização dos saberes locais, bem como a valorização de saberes ancestrais. Na metodologia, a pesquisa é de abordagem qualitativa, com base na etnografia e na história oral em perspectiva decolonial.

Os resultados alcançados desvelam uma educação pautada na resistência e na tradição oral de matriz africana e afro-brasileira, dentro da perspectiva decolonial, a autora conclui que a educação no quilombo acontece de forma ampliada, configurando-se a partir das formas de ser/estar/sentir/agir dos moradores dessa comunidade, os quais produzem formas de ensino-aprendizagem que se reverberam no cotidiano, trazendo dessa forma uma pedagogia

decolonial, assim, possibilita a reconstrução da ancestralidade na contemporaneidade na medida em que os filhos dos quilombolas aprendem e reproduzem os conhecimentos tradicionais.

Já o trabalho de Adamor intitulado “Práticas pedagógicas e educação quilombola: uma imersão na comunidade Itaboca em Inhangapi/Pará” Caracteriza como as práticas pedagógicas da Escola Antônio Fausto da Trindade acionam os saberes dos sujeitos quilombolas e se elas vêm contribuindo para a organização e auto afirmação sociocultural da comunidade. A pesquisa é de abordagem qualitativa, com foco no método histórico crítico, utiliza a entrevista semiestruturada, conversas informais, visita domiciliar e análise de documentos. Trazendo como premissa maior identificar se as práticas pedagógicas levam em consideração os saberes locais, o pesquisador traz como resultado que as práticas pedagógicas não vêm contemplando os saberes da comunidade quilombola, visto que não dialogam com elementos pedagógicos da educação quilombola, pois as práticas pedagógicas da escola não têm ação de maneira significativa os saberes dos educandos da comunidade quilombola, por meio da aplicação dos conteúdos.

A pesquisa de João Ricardo (2023), partindo de uma análise na escola quilombola de Salvaterra Sebastião de Assis Gonçalves, carrega como objetivo geral analisar os avanços e os limites da implementação desse currículo na escola quilombola de Salvaterra Sebastião de Assis Gonçalves, tendo em vista o reconhecimento e a afirmação desse território quilombola, a pesquisa centra sua análise na relação do currículo, quando materializado e trazendo a questão étnico-racial, com o reconhecimento e afirmação do território, e isso é somente possível se a escola abarcar os saberes da comunidade quilombola. No quadro teórico-metodológico, a pesquisa traz o método dialético materialista sob um enfoque decolonial, apresenta uma abordagem qualitativa e se ancora na pesquisa documental e de campo. As técnicas utilizadas foram: análise de conteúdo, entrevista semiestruturada e observação participante.

O Autor apresenta como conclusão que não há um currículo municipal no município de Salvaterra direcionado às escolas quilombolas por ainda estar aguardando a finalização das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola que ainda se encontra em construção e análise juntamente com as comunidades quilombolas, lideranças quilombolas, representantes de movimentos sociais e professores de escolas quilombolas, foi constatado que os alunos se reconhecem como remanescente de quilombolas, no entanto, há a necessidade de fortalecer essa identidade para a manutenção das raízes ancestrais negada pelo Estado e por parte da sociedade. Demonstra, além disso, que a Lei.10639/03 não é de conhecimento geral dos alunos, essa lei é trabalhada de forma esporádica, e somente a disciplina Educação Quilombola e de História, a primeira disciplina é vista como um avanço na localidade.

A dissertação de Lucila Araújo (2023) traz como objetivo geral analisar os avanços e limites da política e prática curricular na escola da EJA no tocante ao reconhecimento dos saberes e modos de vida da comunidade quilombola Moju Miri. A pesquisa analisa os avanços e limites da política e prática curricular na escola de EJA, por meio do Programa EJA Campo, no território quilombola de Moju Miri (Moju/Pa). Como procedimentos metodológicos a autora parte do método de abordagem materialista dialético, com enfoque decolonial, a pesquisa é de abordagem qualitativa e análise de conteúdo, parte de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo e pesquisa participante. As técnicas utilizadas foram: entrevista semiestruturada e observação participante.

Como resultados, a pesquisadora destaca que o programa EJA Campo traz uma proposta curricular inovadora e apresenta também os problemas com a formação de professores, transporte, entre os desafios em trazer os saberes dos educandos para a sala de aula. No que concerne ao currículo, Araújo (2023) apresenta que “este ainda é eurocêntrico, tendo em vista que a ancestralidade é a grande energia que move a vida das comunidades tradicionais” (p.120). Para a autora, o currículo intercultural não pode ser pensado sem a presença dos maiores envolvidos neste processo, os educandos.

2.3.1. Considerações a partir das análises das produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA

Ao analisarmos as pesquisas de Oliveira (2017), Barbosa (2020), Gonçalves (2022), Alves (2023) e Leal (2023), constatamos que, embora todas tratem da temática da educação escolar quilombola, abordam fenômenos diversos, nos quais a questão da identidade ancestral não ocupa um lugar central no debate. Em grande parte dessas produções, a identidade não aparece, ou aparece de forma coadjuvante, associada a outros eixos temáticos, por exemplo, o aprofundamento sobre o seu papel fundamental na formação dos sujeitos quilombolas. No que concerne aos resultados das pesquisas, que geralmente focam na denúncia, apresentam como e se as escolas relacionam os saberes locais com os saberes científicos.

2.4. Busca no banco de dados/repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

Tabela 07 - Trabalhos selecionados no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

Autor	Ano	Título	Programa	Tipo
Ricardo Augusto Gomes Pereira	2013	Juventude do campo e quilombola educação e identidade cultural na comunidade quilombola de Itaboca - Inhangapi – PA	PPGED da Universidade Federal do Pará	Dissertação
Joana Carmen do Nascimento Machado	2014	“Nem parece que tem quilombola aqui”: (in) visibilidade da identidade quilombola no processo formativo da CFR do território quilombola de Jambuaçu pe. Sérgio Tonetto.	PPGED da Universidade Federal do Pará	Dissertação
Luciane Teixeira Da Silva	2015	Educação escolar e identidade quilombola: um enfoque na comunidade nossa senhora do perpétuo socorro, município de Abaetetuba, estado do Pará	PPGED da Universidade Federal do Pará	Dissertação
José Rodrigo Pontes Dos Santos	2018	Juventudes Quilombolas: Memória, Resistência e Construção de Identidades	PPGED da Universidade Federal do Pará	Dissertação

Fonte: Elaborada pela autora com base no Banco de dados do PPGED/UFPA, 2024.

No repositório de dissertações do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UFPA), foram localizados, a partir de uma busca por pesquisas que abordam como temática central à questão da educação escolar quilombola e identidade ancestral, 04 trabalhos, todos dissertações de mestrado. Localizamos, nessa busca, 02 teses de doutorado. Contudo, não havia como temática educação escolar quilombola e identidade ancestral. Levamos em consideração o recorte temporal de 2012 a 2023.

Pereira (2013) problematizou sobre a educação no contexto de uma comunidade quilombola, para isso, se inquietou em saber como a educação influencia a identidade cultural de jovens quilombolas, em vista disso, trouxe como objetivo de pesquisa analisar a relação entre educação e identidade cultural de jovens na comunidade quilombola de Itaboca no Município de Inhangapi-PA. A autora focaliza sua análise para a educação no interior do quilombo e sua relação com a juventude quilombola. A metodologia da pesquisa foi de abordagem qualitativa, pesquisa participante e a análise de conteúdo.

Como resultado da pesquisa, Pereira (2013) apresenta que a comunidade ainda está em processo de apropriação do processo de reconhecimento de seu território, tendo a educação um valor indelével, especialmente para os jovens que veem nela chance de continuidade de estudos e profissionalização sem modificar sua identidade. No entanto, a relação do quilombo com a cidade revelada na narrativa dos jovens, por um lado, mostra a assimilação das identidades urbanas que propiciam sociabilidades diversas. Por outro lado, essa sociabilização também traz o contato danoso com a violência e as drogas.

A finalização da pesquisa aponta para a necessidade de maior mobilização em torno da educação com a perspectiva da ampliação da igualdade social, “considerando suas narrativas e impressões, ficou claro que a identidade mais presentes nos jovens da comunidade é a de natureza urbana caracterizada pelo gosto musical e práticas de lazer que aos poucos vai adquirindo contornos de “delinquência” (Pereira, 2013, p.131).

A segunda dissertação analisada, de Joana Carmem do Nascimento Machado, foi realizada em Moju, no território de Jambuáçu, onde a autora analisou os conflitos que recobrem a região, em vista disso, apresenta como objetivo de pesquisa analisar como a Identidade Quilombola, efetivada por meio dessas lutas, é incorporada ao processo formativo da Casa Familiar Rural Pe. Sérgio Tonetto. Esse objetivo manifesta-se dado ao seu contexto de formação: conflito entre quilombolas do Rio Jambuáçu e a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), no momento de instalação de um mineroduto para o transporte de bauxita, ao longo de 15 km do Território, o que tem provocado destruição de roças, florestas de castanheiras e assoreamento de rios e igarapés. A pesquisadora salienta que a luta e o direito à terra são cruciais nesse processo de afirmação da identidade quilombola. A pesquisa é de abordagem qualitativa, é descritiva e para a coleta de dados utilizou entrevistas e observações sistemáticas e para a análise dos dados trouxe a análise de conteúdo.

Os resultados da pesquisa apontam que a Identidade Quilombola é invisibilizada no processo formativo da CFR Pe. Sérgio Tonetto, pois não há o respeito às especificidades dos

moradores, assim como aponta para descaracterização da Pedagogia da Alternância no processo formativo em análise.

Já o trabalho de Silva (2015) traz como questionamento se a escola local fortalece ou não a identidade da comunidade quilombola. A autora apresenta a relação entre a educação escolar e os processos organizativos e identitários na comunidade estudada, dessa forma, carrega como objetivo analisar e compreender as interfaces que se estabelecem atualmente entre a educação escolar e os processos organizativos e identitários no interior de uma comunidade remanescente quilombola denominada Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no município de Abaetetuba, estado do Pará. A pesquisa é qualitativa e trabalhou para a coleta de dados através de entrevistas e observação.

Os resultados trazidos por Silva (2015) constatam que apesar dos conflitos e tensões comunitárias, a escola pode ser compreendida como um espaço imprescindível para o fortalecimento da identidade quilombola e da organização comunitária, constatou que a coletividade é bem forte além de verificar

como a escola se relaciona com as práticas e valores sociais das crianças e adolescentes da comunidade e constatamos que a educação escolar é considerada o meio pelo qual alunos/moradores podem alcançar o conhecimento e informações, e assim retorná-los para a comunidade como pessoas munidas de informações e dessa forma ajudar no desenvolvimento, continuidade e reprodução da comunidade (Silva, 2015, p.91).

No trabalho “Juventudes Quilombolas: Memória, Resistência e Construção de Identidades” o objetivo foi analisar os processos de construção de identidades desenvolvidos pelos(as) jovens quilombolas nos confrontos entre as suas relações e práticas no contexto do quilombo e com territórios externos, assim como as estratégias de resistências que são geradas nesses processos, tal objetivo foi construído

visando perceber suas interações no quilombo e fora dele que incidem na formação de identidades por parte destes, sem perder de vistas as particularidades do espaço, como organização, luta e resistência, marcas que giram em torno de comunidades quilombolas formados no Brasil, em especial na Amazônia (Santos, 2018, p.128).

A pesquisa é de abordagem qualitativa, a coleta de dados se deu por meio da pesquisa participante e da aplicação de um formulário. Como resultado, Santos (2018) apresenta que a relação no interior das comunidades revelam atividades educativas que são repassadas de geração a geração por meio de práticas cotidianas da comunidade que reforçam a cultura, memória e ancestralidade dos quilombolas, dando vida e sustento à identidade do grupo quilombola, na concepção do autor, em decorrência da globalização que rompe fronteiras e

nações e propiciaram a formação de novas identidades e essa mistura chega até às comunidades, bem como aos jovens estudados, em nome disso, novas formas de identidades se confrontam e se reconstruam.

2.4.1. Considerações a partir das análises das produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA

Após a análise das pesquisas apresentadas, constatamos que as (os) pesquisadoras e pesquisadores do PPGED/UFPA veem na educação escolar uma forma de trazer a valorização da identidade cultural dos povos quilombolas, entretanto, apresentam que a educação escolar quilombola não é de fato efetivada nas localidades pesquisadas, há, é claro, um esforço para que isso aconteça. Acreditamos, com base na investigação realizada e nas literaturas estudadas, que a educação escolar brasileira carrega marcas do passado colonial eurocêntrico que se ancora em ideais dos brancos europeus, invisibilizando dos currículos escolares as histórias e as culturas dos povos afro-brasileiros, africanos e indígenas (Gomes, 2023, 2012; Deus, 2020, 2019). Há uma negação epistêmica e ontológica e a representação dos negros (as) nas escolas, nos livros didáticos são por vias preconceituosas e racistas, para isso, a educação ofertada pelos quilombolas precisa estar ancorada no que diz a Resolução N° 08 e Lei 10639/03, uma vez que a educação tem o papel de desvelar ideais racistas, preconceituosos, discriminadores e de anunciar formas outras de ser/existir (Munanga 2020a; Gomes, 2004).

2.5. Tecendo considerações: entre os caminhos percorridos e novas emergências

Observamos, ao longo de nossas análises, que houve um aumento significativo na produção acadêmica sobre educação escolar quilombola nos anos de 2019 e 2022. No banco de teses e dissertações das CAPES, no ano de 2019, foram publicadas 56 pesquisas e no ano de 2022, 61 pesquisas que trazem a questão da educação escolar quilombola para debate. Esse aumento nos anos de 2019 e 2022 configura os dois anos com maior volume de publicações sobre a temática no período analisado. Compreendemos esse aumento como uma resposta ao contexto político e social vivenciado no Brasil nesse período, marcado por um contexto político de ascensão da extrema direita e profunda crise da democracia brasileira, que representa cortes e reformas na educação brasileira, retrocessos nas políticas públicas direcionadas aos povos e

populações tradicionais e desvalorização, deslegitimação e criminalização das pautas raciais, de gênero e dos movimentos sociais (Corrêa, 2022).

Frente a esse contexto, acreditamos que houve um esforço das universidades, bem como de pesquisadores (as), sobretudo os (as) mais afetados (as) com essas políticas reacionárias e ultraconservadoras advindas desse cenário de avanço da extrema direita, para produzir conhecimentos engajados e comprometidos com os direitos quilombolas, em especial os ligados à educação. O aumento significativo ocorrido nesses anos representa ou pode ser compreendido, ao nosso ver, como formas de resistências e re-existências frente a um cenário que se consolidava através de um ataque feroz às chamadas “minorias”.

Além dessa reflexão, o levantamento do estado do conhecimento realizado nesta seção possibilitou identificar que a temática da educação escolar quilombola vem ganhando espaço no campo da pesquisa em educação na realidade brasileira, sobretudo após a publicação da Resolução CNE/CEB nº 08/2012, que estabeleceu diretrizes para essa modalidade de ensino. Todavia, ao refinar e analisar as produções encontradas no repositório da CAPES e nos bancos de dados do PPGED/UEPA e do PPGED/UFPA, compreendemos que, apesar do aumento quantitativo, ainda são escassas as pesquisas que articulam diretamente a educação escolar quilombola à constituição da identidade ancestral, focando nos avanços, entraves e desafios que estão postos para este debate, especialmente no contexto amazônico.

A partir da análise realizada das pesquisas apresentadas na presente seção, foi possível identificar que os (as) pesquisadores (as) adotam diversas maneiras de tratar acerca da temática da educação escolar quilombola e isso nos permitiu tecer reflexões sobre essas abordagens. Nesse sentido, a pesquisa em questão, intitulada “Educação escolar quilombola no contexto da realidade amazônica: conquistas, re-existências e desafios na constituição da identidade ancestral”, se apresenta, ao nosso ver, como uma investigação original, por pelo menos três questões: a saber, pelo seu recorte temático, pelo seu recorte territorial e também pelo posicionamento teórico-metodológico adotado.

No que se refere ao recorte temático, a pesquisa apresenta seu ineditismo ao focalizar na educação escolar quilombola e suas implicações na constituição da identidade ancestral, com ênfase nos avanços, entraves, desafios, contradições e tensões que perpassam essa temática. Em vista disso, essa abordagem se torna um diferencial, na medida em que se propõe a compreender como a escola, inserida em um território quilombola amazônico, atua, ou não, na afirmação da ancestralidade e a tem como fundamento do processo educativo. Além disso, esse recorte também permite evidenciar as contradições concretas vividas no cotidiano da comunidade como um todo, especialmente escolar, compreendendo as dinâmicas e os confrontamentos locais,

os apagamentos e as estratégias de resistência e re-existências protagonizadas por gestores (as), movimentos sociais, educadores(as) e estudantes.

Outro aspecto que confere ineditismo à presente pesquisa diz respeito ao recorte territorial adotado. Ao eleger como lócus de investigação uma comunidade quilombola situada na Amazônia, a pesquisa direciona seu olhar para a realidade amazônica, território historicamente marcado por invisibilizações ontológicas, políticas, epistêmicas e educacionais (Loureiro, 2022; Deus, 2020). E como evidenciado no levantamento do estado do conhecimento, são escassas as produções acadêmicas que abordam a educação escolar quilombola a partir de experiências localizadas na Amazônia, especialmente quando articuladas à constituição da identidade ancestral.

Assim, ao ter como campo empírico uma escola quilombola no interior do município de Castanhal, situado no estado do Pará, e também por focalizar em realizar uma reflexão acerca da realidade amazônica, evidenciando as contradições, conflitos e tensões que recobrem essa realidade, a pesquisa contribui para que haja mais trabalhos sobre a temática e região e oferece uma leitura crítica, situada e territorializada sobre os desafios e as emergências da educação escolar quilombola nesse contexto atravessado por formas de negação de direitos, mas também por práticas de resistências e re-existências. Essa escolha reforça o compromisso da investigação com a valorização dos saberes e das lutas dos povos quilombolas das Amazôncias.

E também pelo posicionamento teórico-metodológico adotado, que reforça o caráter reflexivo, crítico e comprometido da pesquisa, pois ao articular os fundamentos do materialismo histórico-dialético com o enfoque decolonial, a pesquisa busca compreender a educação escolar quilombola como um campo de disputas que são políticas, ontológicas, históricas e epistêmicas. Ademais, reconhece e assinala que a problemática do racismo estrutural brasileiro está intimamente entrelaçado com a nossa forma muito particular de modernidade e capitalismo dependente e patriarcal, exigindo uma relação entre raça, classe e gênero (Fernandes, 1989; Gonzalez, 2020).

Essa escolha teórico-metodológica não é neutra, uma vez que posiciona a pesquisa junto aos sujeitos que historicamente foram/são invisibilizados e subalternizados, reconhecendo a centralidade dos saberes quilombolas, das práticas comunitárias e da ancestralidade na constituição de uma educação contextualizada e antirracista. Ao fazer isso, a pesquisa evidencia o contexto segregador e excludente que marca a história da sociedade e educação brasileira e que mantém e atualiza suas formas de opressão e dominação. Contudo, também, revela as emergências das populações amazônicas, reafirmando que, mesmo em meio às explorações e subalternizações, existe resistência e formas outras de ser e estar nesta realidade.

É em nome disso que a presente pesquisa ganha força e é trabalhada, pois a temática não está esgotada, e enquanto houver avanços, entraves e desafios para o trabalho com a educação escolar quilombola, haverá espaço e lugar para os trabalhos serem executados, pois é um assunto caro a todas (os) que sofreram/sofrem com a invisibilização, o preconceito e o racismo na sociedade e nas escolas, seja elas em comunidades quilombolas ou não. Portanto, a presente pesquisa se firma como parte de um movimento maior de resistência e de afirmação da vida, do Bem Viver, da educação escolar quilombola e de suas potencialidades.

3. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA DEMANDA HISTÓRICO-ESTRUTURAL BRASILEIRA/AMAZÔNICA

Diante das ações articuladas do capitalismo, do racismo, do colonialismo e do patriarcado, sistemas que historicamente operam para recrudescer a dominação, opressão, desigualdade e exclusão na sociedade brasileira (Gonzalez, 2020), esta pesquisa parte do pressuposto e comprehende que os desafios da concretização da política de educação no Brasil, em particular na educação escolar quilombola numa democratizante, precisam considerar e enfrentar criticamente os impactos dessas estruturas dominantes que vêm se ressignificando historicamente, exigindo uma releitura e reinvenção crítica de nossos referenciais teóricos de interpretação do país e da educação.

Esses sistemas têm, historicamente, reforçado mecanismos de dominação que marginalizam e invisibilizam sujeitos e saberes, o que ocasiona fraturas e efeitos (materiais e simbólicos) profundos na sociedade brasileira, em especial no campo educacional. Assim, buscamos compreender e denunciar essas violências a partir de um olhar crítico da totalidade e da concretude da realidade social, que direciona para a questão de raça e classe, mas não perde de vista a questão de gênero e sexualidade, informando, assim, a necessidade de uma leitura interseccional (Gonzalez, 2020; Collins e Bilge, 2021). Sob essa perspectiva, pretendemos, nesta seção, abrir caminhos para introduzir a temática da pesquisa nessa contextualização brasileira, em particular com a ênfase na Amazônia.

Partindo do pressuposto de que a realidade precisa ser analisada em sua concretude e totalidade, a presente pesquisa incide realizar reflexões e críticas à realidade marcada por processos múltiplos e articulados de dominação e opressão, de invisibilidade e exclusão ocasionadas por forças hegemônicas. Nesse sentido, para se contrapor às ofensivas da modernidade que deslegitima tudo/todos (as) que são/estão mantidos (as) oprimidos, excluídos e invisibilizados, é necessário analisar a estrutura social em sua complexidade, reconhecendo que as causas e os efeitos dessas ofensivas do capital operam de forma conjunta e, portanto, precisam ser compreendidos como tal.

Diante disso, para a construção desta seção, vamos investigar as contribuições do povo negro, em particular do movimento negro/quilombola que, na busca pela garantia do direito à educação escolar, criou e recriou processos de resistências e re-existências, construindo e conformando saberes e processos educativos próprios emergentes dessa luta histórica (Gomes, 2017, 2023). Julgamos necessário partir desse movimento porque é com ele que ganha mais força e visibilidade essa agenda de reivindicações. Foi/é através da organização coletiva que

direitos historicamente negados foram/são garantidos (Gomes, 2017; Moura, 2023). Segundo, realizamos uma contextualização sobre a problemática estruturante das desigualdades sociais e raciais no contexto da realidade brasileira e como essas problemáticas impactam diretamente a população negra e quilombola no país, de forma a demarcar esse processo de racialização de corpos e de invisibilização e como as opressões produzem negações ontológicas, epistêmicas e políticas (Gomes, 2017; Moura, 2023), como marca histórica e profunda de um sistema-mundo capitalista moderno-colonial (Quijano, 2005).

Apresentamos também uma contextualização da realidade amazônica, com vistas a analisar as contradições, as tensões e os conflitos que recobrem essa realidade, uma vez que a mesma é rodeada de especificidades e de conflitos territoriais e epistêmicos que refletem na educação escolar quilombola. Posterior a isso, trazemos uma breve discussão sobre a realidade das comunidades quilombolas dentro desse contexto e a constituição dos quilombos e suas ofensivas às forças dominantes.

Trabalhamos, nesta seção, a educação escolar quilombola como uma demanda histórico-estrutural brasileira/amazônica, na medida em que ela não foi implantada como apenas uma reivindicação pontual do movimento negro/quilombola. A educação escolar quilombola surge como parte de uma luta histórica contra as estruturas racistas e contra as exclusões que fazem de maneira sistêmica da população negra e quilombola no país, que como já mencionamos, criam e recriam processos de dominações, o que reflete fortemente no campo educacional.

A educação escolar quilombola se constitui como uma luta contra as estruturas, pois o país, após a abolição da escravidão, não garantiu políticas estruturais para incluir a população negra e quilombola de forma digna e plena nos sistemas econômicos, políticos e também educacional¹⁹. Posto isso, configura-se como uma demanda histórico-estrutural, porque se constitui como imprescindível para pensar e repensar o modelo educacional brasileiro, que se faz de maneira a acirrar o racismo, propagando ideais e perspectivas eurocêntricas e hegemônicas, de forma a negar histórias e memórias, portanto, produzindo o apagamento de identidades e ancestralidades da população negra e quilombola.

Mediante a isso, a educação escolar quilombola, para além de requerer escolas nos quilombos, propaga a necessidade de repensar o próprio sistema educacional brasileiro propondo a emergência de uma educação antirracista, democrática e contextualizada como parte fundante da existência e de um projeto de sociedade emancipada. Além disso, visa o resgate de saberes que foram invisibilizados, reconhecer as populações negras e quilombolas

¹⁹ Vamos aprofundar essa questão no tópico 3.2 desta seção.

como produtoras de conhecimentos e o reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural, fortalecendo identidades e resguardando ancestralidades.

3.1. O movimento negro/quilombola: a busca por uma educação escolar quilombola e os processos de resistências e re-existências

Eles continuam atuando como protagonistas políticos da emancipação social e como verdadeiros faróis que brilham em tempos tenebrosos, mostrando o caminho para aqueles que lutam pela emancipação social e pela democracia. Por isso é importante que a memória dos movimentos sociais não seja perdida.

(Nilma Lino Gomes, 2017, p.16).

Iniciamos esse tópico com Nilma Lino Gomes (2017) evidenciando a importância de resguardar a memória dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, que atuam para a garantia de direitos negados e que em suas organizações propõem alternativas à essa realidade marcada por opressão, marginalização e invisibilização daqueles (as) que foram sacrificados (as) no processo de constituição da realidade brasileira. Nesse sentido, vamos apresentar as contribuições do povo negro, em particular do movimento negro/quilombola em defesa de uma educação escolar quilombola e sua relevante contribuição para a construção de uma sociedade democrática não acabada, mas ainda com muitos problemas e desafios.

A educação escolar quilombola, analisada, nesta seção, como uma demanda histórico-estrutural brasileira e amazônica, se constitui dessa forma na medida em que é uma conquista garantida em decorrência de uma luta travada historicamente pelo movimento social negro e quilombola contra as estruturas de desigualdade e injustiça racial, social e patriarcal. Em vista disso, a educação escolar quilombola é uma modalidade da educação básica que traz para o modelo ocidental de ensino uma outra leitura, ela deve considerar alguns aspectos, como a memória coletiva, as línguas reminiscentes, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, tecnologias e formas de produção do trabalho, dentre outros aspectos (Brasil, 2012).

A educação escolar quilombola, conforme as orientações constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola garante o direito à identidade e à história, promovendo o protagonismo das comunidades na construção do conhecimento e no fortalecimento de ancestralidades, identidades, saberes e culturas. A educação escolar quilombola é compreendida, portanto, não apenas como uma adaptação do ensino tradicional

para as comunidades quilombolas, para além disso, essa modalidade é caracterizada pela adoção de um modelo educativo próprio, modelo esse fundamentado nos saberes, valores e modos de existir dessas populações.

Caminhando nessa perspectiva, evidencia-se que essa modalidade de ensino deve considerar a realidade sociocultural e territorial das comunidades quilombolas, respeitando suas formas de organização social, suas tradições e seus saberes/fazeres (Brasil, 2012). A educação escolar quilombola está para atuar contra as reproduções de um currículo hegemônico e homogêneo, assim como para valorizar o território e perpassar/reforçar as ancestralidades e promover a construção de autonomia, valorizando, diante disso, os saberes, conhecimentos e perspectivas dos povos/populações que foram/são colocados/as à margem da sociedade (Souza e Silva, 2021).

A educação escolar quilombola se estabelece como um instrumento de transformação social, de resistência e re-existência, ela é entendida como de imprescindível relevância para a garantia e constituição da identidade ancestral e do fortalecimento das comunidades quilombolas na realidade amazônica e brasileira. A mesma corrobora para a visualização de saberes que ao longo da história da educação brasileira foram invisibilizados, diante disso, se fundamenta como um caminho de resistência e também de afirmação cultural e identitária, contribuindo para a valorização e fortalecimento dos vínculos comunitários (Souza e Silva, 2021).

Evidencia-se que a educação escolar quilombola é fruto de lutas e resistências do movimento negro/quilombola para construir re-existências. Isso se dá mediante ao fato de que

A luta por uma escola quilombola com diretrizes e orientações específicas é uma questão antiga do movimento Quilombola e do movimento Negro. Há uma série de denúncias em nível nacional sobre o fato de as escolas desprezarem o saber, a cultura, a ancestralidade e a cosmovisão de crianças, adolescentes, jovens e adultos quilombolas que estudam nas escolas públicas brasileiras. Existem reclamações das famílias sobre como as instituições educativas não valorizam a história e a realidade quilombola (Gomes, 2023, p.238).

Ao reivindicar políticas públicas que estejam para reconhecer seus direitos e preservar suas identidades, suas culturas, modos de vidas e suas ancestralidades, o movimento comprehende que essas ações se constituem, quando materializadas, como imprescindíveis para trazer seus saberes, conhecimentos e modos de vidas que ao longo da história da realidade brasileira foram invisibilizadas e marginalizadas. Em vista disso, é pertinente afirmar que a educação escolar quilombola continua sendo uma bandeira do movimento, na medida em que ainda existem desafios a serem superados, uma vez que, “cabe destacar, contudo, que a garantia

constitucional dos direitos educacionais voltados à população negra, em sua diversidade, não assegura sua efetividade" (Souza e Silva, 2021, p.44).

Consciente de que a população negra e quilombola enfrentou/enfrenta desigualdades no acesso à educação (e demais espaços da sociedade), consideramos esse processo como um ato de resistir e de re-existir. Dessa maneira, tomamos como base o pensamento de Arroyo (2023a) ao trazer o conceito de re-existência, onde o mesmo caracteriza esse processo de re-existir como criação de novas formas e maneiras de se fazer/estar, de ser, viver e produzir conhecimentos, reafirmando vozes e identidades que historicamente, como vimos/veremos, foram sacrificadas e marginalizadas. Compreende-se o processo de re-existência não apenas como uma forma de resistência à opressão e às várias investidas de genocídios da população afro-brasileira, para além disso, re-existir se faz como um processo de se fazer/refazer frente às estruturas segregadoras.

Re-existir é um processo de afirmação identitária e cultural, esse ato reafirma saberes e exige pedagogias próprias, que rompem com o pensamento dominante e abrem caminho para novas formas de humanidades (Arroyo, 2023a). No contexto da educação escolar quilombola, re-existir significa construir conhecimentos, reforçando os saberes e propiciando a criação de práticas pedagógicas que valorizem as culturas, conhecimentos e experiências dos "de baixo". Diante disso, a educação escolar quilombola é entendida como um elemento capaz de questionar o currículo hegemônico que reforça os saberes e conhecimentos dos povos tidos, de acordo com Arroyo (2023a), como "vitoriosos" e, ao mesmo tempo, criar novas possibilidades de construção do conhecimento a partir dos saberes e vivências de seus povos.

Portanto, conscientes das constantes ameaças à sua existência, esses sujeitos reafirmam saberes, valores e identidades próprias, desafiando a lógica colonial que impõe uma única definição de humanidade, o "Nós humanos", e exclui os Outros de sua concepção.

Dos outros, dos espaços periféricos, marginalizados em que foram enclausurados veem outros conhecimentos, outros saberes, valores, outras identidades culturais, humanas. Os outros re-existentes alargam a estreiteza do paradigma de humano único, do Nós humanos e os Outros, a diferença, decretados inumanos, logo incapazes de participar na produção intelectual, ética, cultural, pedagógica da humanidade. Uma visão abissal, segregadora de humano e da produção intelectual, ética, cultural, pedagógica da humanidade (...) A essa dicotomia abissal, segregadora, os Outros re-existiram afirmando-se sujeitos de outra produção intelectual, ética, cultural, humana. Os outros afirmando-se em humanos, despertaram a pedagogia de um sonho estreito, fechado de humanização, afirmando sua autoconscientização despertam as pedagogias conscientizadoras dos Outros decretados inconscientes (Arroyo, 2023a, p.12-13).

São sujeitos que se fazem re-existentes e caminham em direção do atendimento de suas particularidades. Arroyo (2023a, 2023b), ao denunciar a invisibilização e a marginalização dos

Outros, através dessa divisão abissal que produz uma colonização epistêmica, sustenta a tese de que esses Outros, como negros, quilombolas, indígenas, populações periféricas e oprimidas, que são colocados como inferiores e não produtores de conhecimentos, re-existem frente a essa divisão abissal, esses sujeitos, na perspectiva de Arroyo, não apenas resistem, mas também re-existem se afirmando como sujeitos e sujeitos produtores de conhecimentos.

É nesse sentido que esses grupos vão em busca, nesses movimentos, de direitos que historicamente lhes foram negados, como o direito a uma educação de qualidade e que esteja voltada às suas particularidades, pois

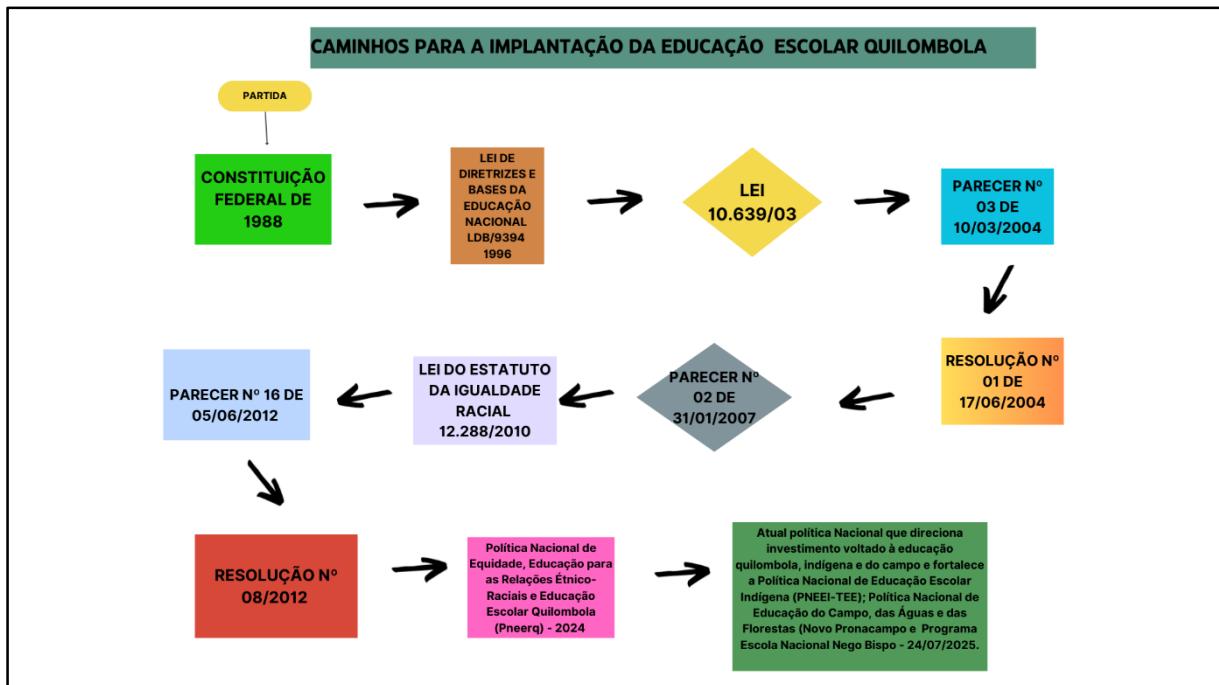
uma coisa é certa: se não fosse a luta do movimento negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização - com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se reproduz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (Gomes, 2017, p.18-19).

Considerando a relevância do movimento social, em especial do movimento negro, Gomes (2017) defende que se não fosse a atuação histórica do movimento, as tensões e pressões sobre essa realidade, o Brasil não teria avançado na construção de políticas de igualdade racial e de tentativas de superação do racismo. Definimos o movimento negro/quilombola como na perspectiva de Nilma Lino Gomes (2023) ao apresentar que:

Entende-se por Movimento Negro” as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo, bem como os grupos culturais e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e de valorização da história e da cultura negra no Brasil (p.224)

Nesse sentido, se tratando da educação escolar quilombola, abaixo apresentamos um quadro com algumas, não todas, Leis, Resoluções e Pareceres que foram conquistados e abriram caminhos para a sua implantação.

Quadro 1 - Caminhos para a implantação



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O intuito dessa imagem é apresentar, de maneira mais ilustrativa, as principais conquistas que antecederam a implantação da educação escolar quilombola. Evidenciamos um ponto de partida, no entanto, não colocamos um ponto de chegada, pois enquanto houver entraves para a materialização de todas essas Leis, Resoluções e Pareceres, a luta continua em defesa de mais aparatos para sustentarem e ampararem de forma concreta e efetiva as especificidades da população negra e quilombola do país.

Partimos da Constituição Federal Brasileira de 1988, uma vez que representa um marco na consolidação dos direitos dos grupos historicamente marginalizados, como os povos e comunidades quilombolas. No artigo 68 é garantido às comunidades tradicionais o reconhecimento e direito às terras. Começam a garantir direitos territoriais promovendo a demarcação e proteção desses territórios e também ressalta a importância da valorização da diversidade cultural desses grupos.

Seguimos para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que estabelece fundamentos para uma educação comprometida com a valorização das diversidades e a promoção da inclusão. Embora de forma inicial, a LDB já aponta para uma educação voltada

a todos e todas, e, posteriormente, passa a incorporar a obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira na educação básica.²⁰

A Lei 10.639/2003 representa um marco importante na educação brasileira ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares de toda educação básica. Essa Lei vem para evidenciar as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação da identidade nacional, visando promover o reconhecimento das contribuições desses povos para a formação do Brasil, além de determinar que os sistemas de ensino devem, de forma obrigatória, adotar conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana. É válido mencionar que a Lei 10.639/2003 foi, posteriormente, complementada pela Lei 11.645/2008, que inclui também a história e a cultura dos povos indígenas.

O Parecer CNE/CP n.º 03, de 10 de março de 2004, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim, oferece diretrizes e recomendações para que as escolas e os profissionais da educação possam adaptar seus currículos e projetos políticos pedagógicos para tratar de forma inclusiva e contextualizada sobre a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

Esse Parecer também foi implantado em decorrência da luta do movimento negro e o mesmo institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse parecer caracteriza a importância de incluir nos currículos escolares conteúdos que abordem a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, objetivando combater o racismo e a discriminação racial no país, “o parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (Brasil, 2004, p.02).

A Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de junho de 2004 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, essa Resolução consolidou as diretrizes para implantar de forma

²⁰ Não nos propomos, neste momento, a aprofundar todas as limitações das Leis, Resoluções e Pareceres que mencionamos. Nosso objetivo é evidenciar essas conquistas como marcos importantes no caminho para a implantação daquilo que hoje denominamos educação escolar quilombola. No entanto, é fundamental reconhecer que tais normativas apresentam falhas e, por isso, são alvo de críticas. Essa reflexão se faz necessária porque compreendemos que a existência legal não garante, por si só, a efetivação prática, o que explica a permanência e a urgência da luta travada pelo movimento negro/quilombola.

efetiva a Lei 10.639/2003, promovendo a inclusão dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. A mesma orienta para que haja uma revisão curricular, a capacitação dos/as professores/as e o desenvolvimento de materiais didáticos próprios. Esta Resolução contribui para a construção de uma educação que reconhece e valoriza a diversidade cultural, sendo um instrumento importante no combate ao racismo estrutural.

Conforme estabelecido pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, o Parecer CNE/CEB nº 02, de 31 de janeiro de 2007, que aborda a abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, vem para esclarecer e fortalecer o Parecer e Resolução acima mencionada.

Trazemos também a Lei 12.288/2010, nomeada de Estatuto da Igualdade Racial, sancionada em 20 de julho de 2010. O Estatuto da Igualdade Racial preconiza um conjunto de políticas públicas para garantir a promoção da igualdade racial, combater a discriminação racial e enfatiza sobre a valorização da população negra no Brasil. Partindo disso, objetiva garantir o acesso igualitário a oportunidades, visa o enfrentamento do racismo e da discriminação racial, além disso, acrescenta que é imprescindível o direito à igualdade racial em áreas como educação, saúde, trabalho, cultura, esporte e também lazer.

O Parecer CNE/CEB nº 16/2012 foi aprovado em 5 de junho de 2012 e estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Partindo disso, visa reconhecer e valorizar a diversidade cultural dos povos negros e quilombolas, exaltar a memória, a relação com a terra, o trabalho, o modo de organização coletiva, os conhecimentos, saberes e o respeito à cultura e ancestralidade desses povos. Esse Parecer orienta para o desenvolvimento de projetos educativos que atendam às especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas de todo o país.

No que concerne à Resolução nº 08, foco do nosso estudo, a mesma foi aprovada em 20 de novembro de 2012 e vem para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Essa Resolução estabelece orientações específicas para a organização curricular, práticas pedagógicas e gestão escolar voltadas às comunidades quilombolas, complementando o Parecer CNE/CEB nº 16/2012. As diretrizes presentes no documento destacam a necessidade de uma educação que valorize e respeite a identidade étnico-racial, a cultura, a ancestralidade, a história e os saberes tradicionais das comunidades e territórios quilombolas.

Apresentamos também a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), que foi instituída em 2024 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024. O objetivo dessa política é implementar ações e programas educacionais que promovam a superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes escolares, além de fortalecer a educação ofertada às comunidades quilombolas. Objetiva, portanto, estruturar um sistema de metas e monitoramento para assegurar todas essas Leis, Resoluções e Pareceres que apresentamos aqui, e outros mais, voltados, por exemplo, para outros povos, como indígenas, ribeirinhos e etc.

Por fim, apresentamos a Política Nacional mais recente, onde em julho de 2025, o governo federal anunciou um amplo pacote de políticas educacionais voltadas às comunidades quilombolas, indígenas, do campo, das águas e das florestas, com investimento de R\$ 1,17 bilhão. Esse conjunto de ações articula diferentes iniciativas, como a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, organizada a partir dos Territórios Etnoeducacionais, a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (Novo Pronacampo) e o Programa Escola Nacional Nego Bispo, voltado à valorização e integração dos saberes tradicionais na formação acadêmica e na educação básica. Entre as medidas práticas, destacam-se a construção de 249 escolas em comunidades indígenas e quilombolas por meio do Novo PAC e a criação do Campus Quilombo do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, em Minas Novas, com cursos direcionados às demandas locais. Trata-se, portanto, de uma política nacional que busca ampliar o acesso e a permanência de estudantes desses territórios, fortalecer a identidade e os saberes ancestrais e enfrentar as desigualdades históricas que marcam a educação e sociedade brasileira.

Frente ao apresentado, é pertinente mencionar que fazemos esse passeio para apresentar essas conquistas que foram implantadas em decorrência de uma história longa de luta do movimento negro/quilombola. A partir dessas análises, reconhecemos os avanços alcançados, sobretudo no campo normativo e legal.

Contudo, o acesso às políticas públicas nunca foi equânime, e a população negra acumula desigualdades socioeconômicas agudas em comparação aos brancos no Brasil. No final do século XX e começo do século XXI, mudanças significativas ocorreram, a exemplo das ações afirmativas. Mesmo assim, as pessoas negras permanecem em desvantagem e enfrentam uma estrutural desigualdade no acesso à educação no país (Souza e Silva, 2021, p.45).

A desigualdade estrutural permanece, especialmente no campo educacional, com impactos mais acentuados nas regiões historicamente negligenciadas pelo Estado, como a

Amazônia. Posto isso, as desigualdades sociais e raciais persistem de forma, como veremos ao longo dessa pesquisa, a acentuar as desigualdades no âmbito educacional, ainda de acordo com as autoras, “quando analisamos dados sobre as desigualdades educacionais no Brasil, percebemos que ainda estamos em uma construção lenta rumo à superação dos distanciamentos” (Souza e Silva, 2021, p.44).

A luta pela educação escolar quilombola segue sendo uma pauta central dos movimentos sociais, sobretudo diante dos recentes avanços de setores políticos ultraconservadores, que têm atuado na deslegitimização de políticas voltadas à justiça racial e à educação contextualizada (Leher, et.al., 2023). Frente a isso, nessa conjuntura, a defesa da educação escolar quilombola representa não apenas a busca por políticas públicas específicas, mas também uma reação contra os ataques aos direitos conquistados. Trata-se de uma construção em curso, fruto das mobilizações históricas do movimento negro e quilombola, portanto, é uma construção que caminha, mas sabemos que ainda a passos lentos.

E nessas lutas os movimentos sociais, em especial o movimento negro/quilombola, “questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias” (Gomes, 2012, p.99). O movimento negro, sendo um ator político, na visão de Nilma Lino Gomes (2017), na medida em que reivindica por uma educação que conte com suas especificidades, questiona como a educação foi e tem sido amparada por perspectivas coloniais, racistas e patriarcais e nesse processo de denúncia, anunciam propostas educacionais emancipatórias, ou seja, que contemplam suas particularidades, evidenciando saberes outros, para além dos saberes ocidentais.

Diante desse contexto, o movimento negro/quilombola atua desafiando essas estruturas racistas e segregadoras que refletem no âmbito educacional, questionam os currículos colonizados e colonizadores se posicionando contra essa educação que se concebe como forma de legitimar a história dos “de cima”, como nos adverte Florestan Fernandes (1989). Nesse sentido, a educação é um campo em disputa, ela é entendida como essencial para que haja transformações sociais e para que a história possa ser contada/ensinada partindo da perspectiva daqueles/daquelas que sempre tiveram suas histórias, culturas, saberes e conhecimentos apagados e/ou marginalizados, assim, “o movimento negro, assim como outros movimentos sociais, ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmos e sobre a realidade social” (Gomes, 2017, p.28).

Há uma luta, que não vem de hoje, sendo travada pelos movimentos sociais, nesse caso, o movimento negro e quilombola, em defesa de uma educação que esteja voltada realmente para o atendimento de suas especificidades. E nesses movimentos, “questionam os processos

de colonização do poder, do ser e do saber presentes na estrutura, no imaginário social e pedagógico latino-americano e de outras regiões do mundo” (Gomes, 2017, p.15-16). Se mobilizam contra essas novas colonizações que estão para desestabilizar e invisibilizar de forma ontológica, epistêmica e politicamente classes e grupos sociais historicamente marginalizados.

Em vista disso, a força dos movimentos sociais se torna evidente e necessária frente a essas formas de colonialidades e aos avanços dos constantes ataques à democracia, pois “quanto mais os setores conservadores, de direita, os ruralistas e os capitalistas se realinharam nas relações sociais e de poder, provocando maiores desigualdades, mais comproendo a força dos movimentos sociais nas lutas emancipatórias e pela democracia” (Gomes, 2017, p.15). Diante disso, os movimentos sociais são vistos como forças de resistência e re-existências que lutam contra desigualdades sociais, educacionais, políticas e econômicas e em defesa de direitos, buscando maior justiça social e atuando em favor da democracia. Gomes (2017) reforça que quanto mais os setores dominantes refazem a desigualdade, mais evidente se torna a necessidade e a legitimidade das lutas sociais para a emancipação e possibilidade de construção de modos de vida outros.

Ao tensionarem as práticas que sustentam a hegemonia do currículo escolar, esses movimentos denunciam a supremacia epistêmica ocidental e propõem outras rationalidades, fundadas nos saberes ancestrais, nas experiências comunitárias e nas lutas históricas dos povos negros e quilombolas (Souza e Silva, 2021). A ação do movimento negro/quilombola faz emergir discursões e ampliar os debates sobre questões estruturais relacionadas ao racismo e à desigualdade racial e educacional no Brasil. Segundo Gomes (2017), esses movimentos não apenas denunciam e combatem o racismo e a discriminação, para além disso, questionam essa estrutura²¹ e propõem novas formas de se fazer frente a todo um contexto marcado por opressões, reafirmando identidades, valores, vozes e conhecimentos

O racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violências, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discursões teóricas e epistemológicas das ciências humanas, sociais, jurídicas e de saúde, indagando inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico (Gomes, 2017, p.17).

Diante disso, o movimento social negros/quilombola desempenha um papel fundamental na construção de novas formas de conceber o mundo, bem como corroboram para

²¹ De continuidade da colonialidade e também do avanço das ofensivas das políticas neoliberais e seus ataques frequentes à educação brasileira, especialmente a essas modalidades que estão para atender as populações que são historicamente marginalizadas.

a construção de outras epistemologias, evidenciando perspectivas historicamente marginalizadas e desafiando estruturas de poder e conhecimentos que perpetuam as opressões, o racismo e as colonialidades.

Gomes (2017), ao destacar algumas das importantes ações do movimento negro no campo educacional, define a educação como um campo escolhido para realizar essas reflexões por ela se tratar de um direito que foi conquistado de forma árdua “pelos grupos não hegemônicos do Brasil”, dado todo o processo de negação desse direito. O Movimento Negro, de acordo com a autora, “elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista” (Gomes, 2017, p.25). A militante evidencia os avanços dessa força conservadora, mas posiciona o movimento como central para atuar contra a emergência dessas forças, e a educação se constitui como um campo estratégico de intervenção para combater desigualdades e promover justiça educacional, ontológica, social, econômica e política.

Gomes (2012) enfatiza que o movimento negro tensiona o currículo escolar brasileiro, atuando para a descolonização desse currículo ancorado em ideais eurocêntricos, homogêneos e segregadores, visto que “eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias” (Gomes, 2012, p.99). O movimento, portanto, “indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (Gomes, 2012, p.100).

O capitalismo contemporâneo tem se reorganizado continuamente, adotando novas formas de dominação que aprofundam a opressão, a invisibilização e a marginalização de grupos e classes historicamente subalternizadas. Essas formas de reorganização, disfarçadas de modernização, desenvolvimento ou inovação, recriam estruturas coloniais e racistas. No entanto, mesmo diante desse cenário de avanço da exploração capitalista, emergem movimentos de resistência que lutam por democracia, por justiça social e por modos de vida alternativos. Como destaca Gomes (2012, p.103), mesmo diante dessas “formas novas de exploração capitalista surgem movimentos de luta pela democracia, governos populares, reações contra-hegemônicas de países considerados periféricos ou em desenvolvimento”.

Frente às novas colonizações, que atuam como colonialidades do ser, do poder e do saber, o movimento negro/quilombola tem criado e recriado estratégias de resistência. Trata-se da construção de re-existências que se insurgem contra os ideais ocidentais e nortecêntricos, propondo epistemologias próprias, enraizadas na ancestralidade, no território e na coletividade.

Essas formas outras de conceber o mundo desestabilizam e causam fissuras no projeto civilizatório dominante e anunciam possibilidades de mundos plurais.

Mediante a isso, a busca para descolonizar os currículos, sobretudo a partir da implantação de Leis, Resoluções e Pareceres, como os apresentados nesta seção, requer a proposição de um modelo outro de educação, ou como nos adverte Arroyo (2012), requer educação e pedagogias Outras. A educação é definitivamente um campo em disputa,

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes, 2012, p.107).

Posto isso, o movimento negro/quilombola, realiza, na visão de Gomes (2023), a crítica aos padrões coloniais de poder, de conhecimento e de raça. Propaga e levanta uma luta contra “a colonialidade do poder, do saber e do ser, articulada à luta contra as desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e de sexualidade” (p.226). Os grupos socialmente marginalizados e excluídos, demandam, nesse contexto de luta, outro modelo de realidade, bem como demandam outras educação, Outros currículos e Outras pedagogias (Arroyo, 2012, 2023b; Gomes, 2012, 2023).

Esse movimento, propõe, sobretudo, se tratando do campo educacional, uma descolonização dos currículos numa perspectiva “negra e brasileira” (Gomes, 2023, p.235). Compreendemos, nesse sentido, que o movimento negro/quilombola, no seu cenário de luta, pode ser analisado a partir de duas questões centrais: se por um lado tensiona e questiona as forças opressoras do colonialismo, capitalismo, racismo e patriarcado, por outro, propõe outras perspectivas de pensar não só a educação, mas a realidade em seu conjunto, partindo de um outro ponto, partindo dos/as que Fanon chama de “Os condenados da terra”, dos que Arroyo chama de “Outros Sujeitos”, dos que Fernandes chama de “Os de baixo” e dos que Freire chama de “Oprimidos”.

Portanto, segundo Gomes (2023), no que concerne à educação escolar quilombola, há uma luta antiga do movimento negro/quilombola em defesa dessa demanda, afim de exigir uma educação que esteja voltada às suas realidades, e nesses movimentos “refletem e ao mesmo tempo agem” (Gomes, 2023, p.244). Os movimentos sociais, em especial o movimento negro/quilombola, que é caracterizado por Gomes (2017, p.18) como “herdeiro de uma

sabedoria ancestral” e como “agente transformador e promotor de conhecimento” (Gomes, 2022, p.11), re-existentem.

Apresentamos, nesse sentido, o movimento negro/quilombola e a busca pela educação escolar quilombola como processos de resistências e re-existentias, na medida em que esse movimento atua no sentido de revelar “desigualdades raciais, discriminações e preconceitos. Como uma escavadeira que perfura a sólida estrutura social classista, patriarcal e machista para mostrar quão profundos são esses fenômenos perversos que alimentam privilégios, poder, desigualdades e distanciamentos” (Gomes, 2022, p.26). São denúncias contundentes que anunciam formas outras de se fazer, de ser e de atuar no mundo, em oposição a uma realidade que relega às suas vidas um lugar de subalternidade.

3.2. Colonialidade, capitalismo, raça e classe: as problemáticas estruturantes das desigualdades raciais na realidade brasileira e seus impactos em realidades outras

É preciso extirpar esse passado para que nos livremos dele. Essa não é uma tarefa exclusiva dos negros mais firmes e conscientes. Ela pertence a todos nós - e as transformações recentes permitem que nos unamos no mesmo combate, com os irmãos e companheiros negros à frente.

(Florestan Fernandes, 1989, p.09-10).

Iniciamos esta discussão com uma citação de Florestan Fernandes, que nos adverte sobre a urgência de reconhecer, enfrentar e transformar a realidade brasileira, marcada por profundas desigualdades sociais, raciais, de gênero e com um rebatimento profundo no campo educacional. Defendemos, diante disso, que não se trata apenas de relembrar o passado, mas de analisá-lo criticamente como condição para a construção de outras realidades possíveis. Para o autor, conhecer e confrontar as raízes do racismo estrutural é tarefa coletiva, que exige o compromisso de toda a sociedade, e não apenas “dos negros mais firmes e conscientes”.

O autor ressalta, contudo, a centralidade histórica do movimento negro nesse processo, apontando sua liderança nas lutas por justiça racial, social e por equidade. Ao mesmo tempo, convoca todos aqueles e aquelas que se colocam ao lado da emancipação humana para reconhecer que essa é uma luta comum, na medida em que a superação das estruturas racistas e excluidentes é condição para a efetivação de uma democracia concreta. Fernandes (1989) reconhece o protagonismo dos negros na resistência histórica contra o racismo, no entanto,

destaca que a luta contra o racismo deve ser coletiva, um compromisso ético e político de toda a sociedade.

Nesse sentido, compreendemos que, para realizar uma análise da problemática estruturante das desigualdades sociais e raciais na realidade brasileira, é imprescindível envolver uma análise que se estenda desde o processo histórico da colonização e escravidão, até a constituição mais atual da sociedade brasileira. Esse passeio é necessário para entendermos como o racismo se faz presente de forma a criar/recriar as desigualdades e as opressões. Diante disso, vamos compreender como a realidade brasileira transita do “arcaico” para o “moderno” e as marcas que ficam de uma “modernização conservadora” em que o racismo permanece estruturalmente como organizador das relações sociais e de poder (Fernandes, 2008).

O modelo de escravidão vigente no Brasil delineou profundamente os rumos do período posterior, pois a economia brasileira permaneceu subordinada aos interesses externos, voltada para o mercado internacional²², centrada nas grandes propriedades, na concentração fundiária e em condições de trabalho marcadas por precariedade e violência. Essas características estruturantes do sistema latifundiário-escravista se atualizam no modelo capitalista do agronegócio contemporâneo, cuja lógica ainda privilegia a exportação e o atendimento aos interesses do capital global. Em decorrência disso, a historiografia brasileira tradicionalmente se comprometeu com os valores do colonizador, reconfigurando-se para servir aos interesses das grandes burguesias (Moura, 2021, 2023).

Delinearemos nesse momento um breve passeio pela historiografia brasileira para intentar compreender a maneira operante das discriminações, preconceitos, “escravidões modernas” e racismo que são aprimorados para elevar o quadro de opressões, mas dessa vez, opressões mais “silenciosas”, embora os seus efeitos sejam destrutivos. Trazemos para esse debate importantes contribuições de pensadores e pensadoras que se propuseram a estudar sobre a formação social brasileira, além de firmarem um comprometimento com aqueles e aquelas que Fernandes (1989, 2008a) chama de os “de baixo”.

Para compreender a problemática estruturante das desigualdades sociais e raciais na realidade brasileira, é imprescindível que essa análise se ancore na materialidade da realidade concreta em suas múltiplas dimensões de dominação que a envolve. Além disso, julgamos

²²O Brasil opera, historicamente, como exportador para o mercado nacional e internacional, produzindo e exportando aquilo que interessa ao centro capitalista global, como açúcar, café, soja, minério, etc. Sendo assim, a produção e exportação do café, do açúcar, do algodão e de outros elementos que os colonizadores poderiam ter lucro, como o fumo, ervas, ouro, foram cruciais para elevar as nações colonizadoras a atingirem aquilo que Marx (2017) chama em “O capital” de acumulação primitiva do capital.

necessário partir daqueles e daquelas que foram colocados à margem da realidade. Nosso intuito é falar com os oprimidos e oprimidas, de forma nenhuma sobre eles (as).

Clóvis Moura (2021), ao apresentar o processo de escravidão no Brasil, relata que aos moldes brasileiros, o período de escravidão possui as suas particularidades. Além da grande quantidade de escravizados trazidos para o Brasil²³ e do fluxo dessa atividade, os colonizadores atuavam de forma a garantir o fornecimento constante do que consideravam o elemento essencial da produção: o corpo escravizado. Essa lógica impunha uma distribuição estratégica da mão de obra por todo o território, conforme as necessidades econômicas de cada região. É frente a isso que o tráfico de pessoas negras se tornou alarmante, milhões foram sequestradas de seus territórios de origem, arrancadas de suas famílias, línguas, culturas e histórias, tudo em nome da sustentação do sistema colonial e da garantia e ampliação do lucro dos senhores.

Se os senhores de escravos assim procediam, era porque sabiam que uma peça comprada e produzindo durante sete anos (a média de vida útil do escravo) daria lucro suficiente para descartá-la após esse período e substituí-la por outra, que iria reproduzir o mesmo ciclo de trabalho, em iguais condições e proporções (Moura, 2021, p.18).

Nesse contexto, a exploração do trabalho escravo favorecia o acúmulo do capital. Sendo a escravidão uma consequência dos interesses das nações colonizadoras em busca da expansão comercial e mercantil, baseado na exploração violenta das colônias “conquistadas”, o Brasil, sequestrado por Portugal, constituiu-se como fonte de riquezas e logo houve a necessidade de ampliação da força de trabalho, pois diante da exaustão da mão de obra indígena, os colonizadores intensificaram o tráfico de africanos escravizados. Clóvis Moura (1981) apresenta que, na estimativa de Rocha Pombo, 15 milhões de negros foram sequestrados para o Brasil durante a escravidão. Neste processo, “o escravo era o esqueleto que sustentava os músculos e a carne da sociedade escravista, porque era o produtor da riqueza geral, através do seu trabalho” (Moura, 1981, p.14).

Por longos anos, enquanto essa força de trabalho atendia os interesses dos dominadores, foi mantido um sistema violento e cruel de relação entre senhores e escravos, no qual o último foi destituído de humanidade e lançado no lugar de dominado, selvagem, incivilizado, sem cultura e sem educação. Esse lugar social imposto aos negros escravizados não se encerrou com o fim legal da escravidão, ao contrário, suas marcas atravessaram os séculos e ainda hoje se manifestam nas estruturas sociais, educacionais, econômicas e políticas do país (Gonzalez, 2022). O racismo, a exclusão e a marginalização da população negra se reconfiguram

²³ Durante os aproximados 400 anos de duração da escravidão.

perpetuando desigualdades históricas. Assim, as violências do passado não ficaram restritas ao contexto escravista, elas persistem como parte da lógica de um racismo estrutural que segue moldando e constituindo a realidade brasileira.

Gonzalez (2022), ao apresentar sobre os lugares destinados à população negra no Brasil, nos direciona a compreender que, mesmo após o fim da escravidão, as estruturas de desigualdade, exclusão e violência se mantém. Diante disso, o racismo se consolida histórico e estruturalmente classificando e organizando a realidade de acordo com ideais de inferioridade e superioridade, portanto, as consequências da escravidão se estendem de forma a negar direitos básicos, como o direito à saúde, à moradia, à educação e muitas vezes à própria existência (Deus, 2020; Gonzalez, 2022).

Passeando por essa história, comprehende-se que a população da colônia era dividida em duas classes centrais e antagônicas, de um lado os senhores donos de escravos “ligados economicamente, em face do monopólio comercial à metrópole”, do outro lado, a classe da massa escravizada “inteiramente despojada de bens materiais, que formava a maioria da população do Brasil Colônia e era quem produzia toda a riqueza social que circulava nos seus poros” (Moura, 1981, p.30).

Clóvis Moura (1981) apresenta em sua análise, a nível nacional e internacional, como o Brasil se situava dentro dessa totalidade sobre a situação da escravidão e os seus efeitos no acúmulo do capital. O autor demonstra que um dos fatores que induziram o fim da escravidão foi a posição adotada pela Inglaterra²⁴, que a partir da revolução burguesa saiu da fase pré-capitalista e adentrou na fase do capitalismo industrial, cujo tráfico de escravos foi crucial para que o capitalismo se consolidasse, no entanto, após sua consolidação, a Inglaterra assumiu um posicionamento de ser contra o tráfico de escravos²⁵, essa postura atingiu outros países.

No Brasil, a população escravizada não aceitava essa condição e se rebelava contra o sistema escravista e seus senhores, somado a isso, a Lei Eusébio de Queiroz de 1850 começou a enfraquecer a quantidade alarmante do tráfico de escravizados e essas e outras questões²⁶ foram centrais para que a abolição da escravidão acontecesse, ratificando que, de forma nenhuma, aconteceu através da benevolência e compaixão da coroa portuguesa. Clóvis Moura

²⁴ Em sua análise, “depois de ter sido a campeã do tráfico durante anos” (p.45).

²⁵ Essa posição não foi de forma nenhuma um ato “benevolente” da Inglaterra, muito pelo contrário, quando a grande massa de escravizados já não atendia mais às suas necessidades, essa potência começou a ir em busca de soluções para “se livrar” desse “problema”. Continuou a explorar, entretanto, utilizando outras formas e mecanismos.

²⁶ Que não é o alvo do nosso estudo no momento.

(1981, p.51) apresenta uma tabela sobre as causas principais que determinaram a abolição do trabalho escravo no Brasil, a saber:

Tabela 8 - Causas principais que determinaram a abolição do trabalho escravo no Brasil

Causas externas	Causas internas
1) Pressão política e militar da Inglaterra;	1) Abolição do tráfico de escravos africanos com a Lei Eusébio de Queirós;
2) Formação de um mercado produtor de açúcar em outras áreas, especialmente as Antilhas;	2) Queda da produção, crise estrutural da área açucareira nordestina e consequente decadência do trabalho escravo;
3) Aparecimento de um sucedâneo do açúcar de cana e sua aceitação no mercado europeu;	3) Aparecimento das primeiras indústrias de transformação que exigiam mão-de-obra livre;
4) Política migratória ofensiva dos países europeus em face dos seus excedentes populacionais;	4) Mínima rentabilidade do trabalho escravo em comparação com o livre;
5) Interesse das nações capitalistas, especialmente a Inglaterra, de criarem um mercado consumidor interno africano, fato que motivou, anteriormente, a extinção do tráfico de escravos no Brasil;	5) Surto do café, cuja unidade produtora — a fazenda — não se adaptava ao trabalho escravo e se desenvolvia com uma dinâmica interna capaz de absorver a mão-de-obra livre, inclusive a importada;
6) Necessidade, por parte dos manufatureiros ingleses, de ampliar o mercado consumidor brasileiro	6) Chegada de imigrantes estrangeiros para os trabalhos agrícolas;
	7) Campanha abolicionista com a participação da intelectualidade e da classe média;
	8) Lutas dos próprios escravos.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Clóvis Moura (2023).

Apesar das medidas mencionadas anteriormente, a escravidão não chegou verdadeiramente ao fim com a abolição formal de 1888. Os negros e negras escravizados, que lutaram e resistiram por sua liberdade, logo perceberam que a abolição não lhes garantia acesso

à terra, à educação, ao trabalho digno ou à cidadania plena. De acordo com Abdias do Nascimento (1978), o fim jurídico da escravidão não representou uma libertação real, mas sim a inauguração de um novo ciclo de exploração, exclusão e abandono, se trata, portanto, de uma abolição inconclusa, que manteve o povo negro à margem da sociedade. Colocados no plano da invisibilidade e da marginalidade, os recém-libertos passaram a enfrentar os efeitos prolongados da escravidão sob novas formas de dominação.

Para Nascimento (1978), ao longo de sua formação, a nação brasileira nunca teve a intenção de integrar os negros à sociedade em condições de igualdade, pelo contrário, reproduziu práticas de exclusão que garantiam a permanência da hierarquia racial. Assim, a abolição sem inclusão efetiva se transformou em mais um capítulo do projeto de embranquecimento e genocídio da população negra “cujo objetivo é o desaparecimento inapelável do descendente africano, tanto fisicamente quanto espiritualmente” (Nascimento, 1978, p.43).

Nesse sentido, a população africana trazida de forma forçada para desenvolver o trabalho escravo no Brasil foi submetida a condições extremas de opressão e violência. Reduzidos à condição de sub-humanidade pelo olhar colonizador, esses sujeitos tiveram que lutar não apenas por sua sobrevivência física, mas também para manter vivas suas histórias, culturas, memórias e ancestralidades, elementos que o sistema escravista tentou apagar. Frente a esse cenário, a população negra demonstrou inconformidade e resistência. Sua luta não foi apenas por libertação individual, mas pela preservação de um legado coletivo que se recusava a desaparecer diante da violência colonial²⁷ (Moura, 2023).

Caminhando nessa perspectiva, Zélia Amador de Deus (2020) relata que “os africanos que atravessaram para as Américas na condição de escravos foram destituídos de tudo, inclusive de sua humanidade, ao serem transformados em mercadoria, “coisificados” (Deus, 2020, p.43). Para a pensadora, o ato de tratar a população negra que atravessava o Atlântico como coisa, contribuiu para que se consolidasse a visão racista, que estruturou e fortaleceu a escravidão por todos esses séculos e que perdura hodiernamente.

De um lado se encontra os senhores (colonizadores) e de outro os negros escravizados (colonizados) e a partir desses dois polos contrários, os ideais classificatórios passam a ser uma realidade e só se reforçam no decorrer do processo histórico. E dentro desse contexto, “negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica” (Munanga, 2020a, p.22).

²⁷ Desmistificando as teorias que circulavam no Brasil, e fora dele, sobre a passividade dos escravizados frente ao sistema escravista.

No Brasil, várias tentativas foram encontradas para “limpar a mancha deixada pelos negros”, era necessário embranquecer a sociedade que se encontrava “manchada” e “marcada” pela presença do negro “pecaminoso e selvagem” (Nascimento, 1978; Munanga, 2020b). A população brasileira impunha uma visão sobre a África como algo ruim, como um “deserto cultural”, tentaram embranquecer o Brasil, usaram táticas, como a teoria do embranquecimento, a miscigenação, a assimilação e aculturação, uma vez que o negro era tido como pecaminoso, “heranças de Caim”, portanto, o sistema, a igreja, as escolas e as demais instituições da sociedade tentavam eliminar a presença negra, percebe-se a existência de um racismo que é sistematizado e institucionalizado (Munanga, 2020a, 2020b; Gomes, 2010). Além disso, como nos adverte a ativista Zélia Amador de Deus (2020), “Um dos papéis fundamentais do racismo tem sido negar a participação social, política e econômica a determinados grupos e tornar legítimas as diversas formas de exploração” (2020, p.36).

Dessa forma, é pertinente afirmar que, historicamente, as tentativas para a validação de uma raça em detrimento da outra foram justificadas até mesmo cientificamente, e através da ciência se reforça a supremacia e superioridade do europeu e a inferioridade do africano, para isso, violaram e discriminaram tudo o que pertencia ao negro,

É exatamente nesse momento que se dá o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais, a qual irá desembocar na hierarquização das raças superiores (Deus, 2020, p.83).

Segundo Munanga (2020a), as questões de inferioridade e superioridade se acentuaram ainda mais a partir do período das luzes (Iluminismo). O negro era entendido como um ser puramente de emoção, desprovido de qualquer capacidade racional, pois a racionalidade era uma dádiva que pertencia ao homem branco. É imprescindível relatar que, nesse contexto, as raízes do racismo se solidificaram através das teorias evolucionistas, teorias climáticas, medicina, entre outras teorias.

Não podemos nos esquecer de que foi no contexto científico do final do século XIX e início do século XX que os “homens da ciência” ajudaram a produzir as pseudoteorias raciais que, naquele momento, atestavam a existência de uma suposta inferioridade e superioridade racial. A ciência serviu, naquele momento, como um instrumento de dominação, discriminação e racismo e a universidade foi o principal espaço de divulgação dessas ideias e práticas (Gomes, 2010, p.423).

O negro foi objetificado até o ponto de não ser considerado e nem visto como humano, tudo que lhe pertencia fizeram questão de apagar, “todas as qualidades humanas serão retiradas do negro, uma por uma” (Munanga, 2020, p.32). A hegemonia do europeu, do branco, conduziu a uma escravização e exploração não só do corpo do negro escravizado, mas também de seu

espírito. Estando, de acordo com o colonizador, do lado oposto da lógica racional, os negros foram discriminados, invisibilizados, excluídos e as consequências da escravidão acompanham a população que foi escravizada (Gonzalez, 2020; Deus, 2020), dessa forma, padecem nesse processo de transição do “arcaico” para o “moderno” (Fernandes, 1989). Portanto, cabe o questionamento, após a abolição, como fica o recém “liberto”?

A transição da “sociedade de castas” para a ordem competitiva não se deu de forma desorganizada e desinteressada, é pautado nessa “transição” que Fernandes (2008a) vai investigar a emergência e em quais circunstâncias se deu e permanece a ordem social competitiva. Após a escravidão, o negro foi lançado nessa nova ordem emergente capitalista de paraquedas, sem preparação, sem inclusão, lançados como marginais, foram colocados à margem da sociedade de forma que a sua integração não se completasse. Com a desagregação do regime escravista, na transição do trabalho escravo para o trabalho livre, o negro ex-escravo não foi “adaptado” para o trabalho livre, assim, foi lançado como marginal e desintegrado, e quando havia chance de atravessar para essa “nova ordem” era através do trabalho braçal, inferior ou aqueles que eram pesados demais para os estrangeiros.

Nesse sentido, na passagem do “velho” para o “novo” mundo,

a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre os seus ombros a responsabilidade de se educar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideias de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo (Fernandes, 2008a, p.34-35).

As formas de dominação e exploração se mantiveram. Em vista disso, há a permanência dos mecanismos de dominação que eram centrais no período de escravidão, a relação senhor-escravo, que no período da escravidão foi crucial para o modo de produção da riqueza material, se altera para a relação burguês-homem livre. Livre, mas não integrado.

Nesse sentido, este estudo se apoia também nas contribuições do sociólogo e militante Florestan Fernandes, cujas obras têm como foco central a análise crítica da formação social brasileira. Fernandes trouxe para o centro do debate sociológico os sujeitos historicamente marginalizados, aqueles (as) que ele denomina de “os de baixo”, elaborando uma leitura que articula opressão de classe e desigualdade racial. Ao analisar o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, o autor não perde de vista a totalidade, compreendendo o país como parte da expansão do capitalismo global, para ele, o capitalismo brasileiro se configura como dependente e periférico, articulado a partir de modelos externos e voltado ao atendimento dos interesses das grandes potências.

Diante disso, Fernandes investiga como a inserção subordinada do Brasil na lógica capitalista mundial aprofunda as desigualdades sociais e raciais. Sua análise evidencia que a modernização econômica ocorrida no país não rompeu com as estruturas arcaicas herdadas da escravidão, ao contrário, as desigualdades foram mantidas e atualizadas, expressando-se de forma renovada nas relações de trabalho, no acesso à educação e na organização das classes sociais (Fernandes, 2008a; 2008b).

Fernandes, ancorado no marxismo, portanto, nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, investiga a particularidade (Brasil) dentro de toda uma totalidade (exterior), pois essa relação constitui-se como fundamental para compreender como o capitalismo no seu processo de expansão acentua as desigualdades, as discriminações e o racismo. É válido salientar que as contribuições de Florestan Fernandes possuem uma vivacidade e reflexão atual que não se esvaiu com o tempo.

Florestan Fernandes parte de uma análise de que o Brasil, último país a abolir a escravidão, não se libertou das amarras do colonialismo e, mesmo passando do modelo escravista para o modelo democrático, não rompeu com o passado colonial, pois esse permaneceu em bases políticas, epistêmicas e ontológicas. Não é uma falácia afirmar, portanto, que não foi implantada uma ruptura com o passado colonial. As explorações continuam, “os de baixo” continuam a sofrer com o rolo compressor da modernidade capitalista, que mantém as mesmas estruturas “arcaicas” (Fernandes, 2008b; Quijano, 2005).

Em o “Significado do protesto negro”, Florestan Fernandes se propõe a investigar a escravidão, o racismo e as opressões frente as artimanhas do capitalismo. O autor analisa as sequelas do passado colonial que se mantiveram firmes e presentes nos tempos hodiernos, no entanto, com novas roupagens e “novas” classes dominantes. Intentando desmistificar a afirmação de que, no Brasil, impera uma vivência harmônica e democrática entre as raças, o autor analisa o peso do passado, afirmado que, embora exista a propagação de que é um país de “índole cristã”, a escravidão tenha sido “menos cruel”, mais “humana, suave e doce”. No entanto, o autor defende que apesar dessas visões que por muito tempo foram utilizadas para justificar as violências e as desigualdades, a verdade é que a abolição deixou o ex-escravo à própria sorte, “como se eles fossem um simples bagaço do antigo sistema de produção” (Fernandes, 1989, p.12).

Para Florestan Fernandes, “a revolução social vinculada à desagregação da produção escravista e da ordem social correspondente não se fazia para toda a sociedade brasileira” (1989, p.13). Dessa maneira, no limite dessa ordem social correspondente, não havia espaço como categorias sociais nem para o escravo-liberto, nem para o negro (a) e nem para o branco (a)

pobre “tratava-se de uma revolução das elites, pelas elites e para as elites; no plano racial, de uma revolução do BRANCO para o BRANCO, ainda que se tenha de entender essa noção em sentido etnológico e sociológico” (Fernandes, 1989, p.13). Fala-se em uma revolução que mantém as características sórdidas das discriminações, trata-se, portanto, de apenas uma nova roupagem para um modelo antigo, a transição do escravismo para o trabalho livre não deixou alternativas de inserção à população negra (Fernandes, 2008a).

As opressões se mantêm, os valores da ordem social arcaica se guardam firmes, “em proveito dos estratos dominantes da “raça branca” (Fernandes, 1989, p.14). Mediante a isso, a “raça branca” continuou com todos os privilégios e detentora dos meios de produção. A revolução social não se estendia à esfera das relações raciais, dessa forma, as façanhas do colonialismo se mantinham/mantém resguardadas, existem barreiras resguardadas, e a população que foi escravizada tem pouca ou nenhuma chance de ultrapassar, pois, nesse contexto, o lugar do negro é “da senzala às favelas, cortiços, porões, alagados e conjuntos habitacionais” (Gonzalez, 2022, p.22).

É em vista disso que se fala no mito da democracia racial, a camada dominante, sem pretensão nenhuma de reparação histórica, coloca a ideia de democracia racial²⁸. Impera, na verdade, um mito da democracia racial que oculta a realidade e mantém a estabilidade da ordem social vigente, ordem essa branca, rica e de homens. O mito da democracia racial vem para reforçar a afirmação de igualdade entre os sujeitos, é diante das opressões veladas e silenciosas que o mito da democracia racial ganha força (Deus, 2019), não é em vão que no início do livro “O significado do protesto negro” (1989), Florestan Fernandes o inicia relatando que a tese corrente no exterior é a de que o Brasil é um país onde há uma igualdade racial, graças à presença forte desse ideal pacificador e igualitário brasileiro.

Os efeitos da escravidão se mantêm, tendo no capitalismo um vínculo estreito com a colonização, uma vez que “O regime capitalista lança, aqui, suas raízes no passado colonial, na produção escravista e no apogeu que esta alcançou depois da Independência” (Fernandes, 1989, p.19). Com o “fim” da colonização e os escravos possuindo o status de “homens livres” entrava em cena a questão de como a “peça” que antes era chave para produção continuaria a gerar

²⁸ A teoria da democracia racial foi difundida na sociedade brasileira pelo sociólogo pernambucano Gilberto Freyre em seu livro “Casa grande e senzala”, esse termo não foi cunhado por ele, no entanto, é inegável o fato de que ele contribuiu muito para a sua propagação. Gilberto Freyre falava de um determinado local, diferentemente de Florestan Fernandes, que parte dos “de baixo”, o teórico pernambucano fala a partir da perspectiva dos senhores, da casa grande. A radicalidade de ignorar o pensamento completo de Gilberto Freyre não é a nossa pretensão, ele buscou compreender a formação da sociedade brasileira, claro que às suas formas e maneiras, partindo, assim, de uma outra visão. O nosso intento é o oposto, partimos daqueles (as) que foram e estão colocados à margem da sociedade, daqueles que Paulo Freire chama de “os oprimidos”.

lucros para o sistema. De acordo com Florestan Fernandes, dois questionamentos pairavam nesse momento, preparar o negro para o trabalho livre, ou a importação de imigrantes como mão de obra barata e como resposta “A escravidão se esborrou, mas o substituto e o sucessor do escravo não foi o trabalhador negro livre, mas o trabalhador branco livre estrangeiro ou então o homem pobre livre, mestiço ou branco, porém sempre marginalizado sob o regime de produção escravista” (1989, p.20).

Depois da desagregação da ordem escravagista e da implantação da república, o escravo, “o liberto” e o pobre permaneceram encadeados à colonização. A população negra foi posta à margem da sociedade civil, pois só “os de cima” faziam parte da pátria oligárquica emergente, portanto, lançados ao plano da sub humanidade. Após o dia 13 de maio de 1888, os ex-escravizados não foram inseridos na nova ordem vigente, excluído, o negro se deparou com condições de vida tão precárias quanto a de antes, a abolição não abria portas, as fechou, agora, os sujeitos livres precisavam adentrar nessa ordem competitiva, mas como? não houve preparação nenhuma para isso.

Ao sair do sistema de escravidão e adentrar para o da República, o negro não era considerado cidadão, bem como os homens pobres e estrangeiros. Assim, após a abolição da escravidão, o negro foi lançado à própria sorte de forma que grandes eram os desafios a serem enfrentados, uma vez que havia obstáculos para a participação do negro na sociedade, pois eram discriminados e cercados de desigualdades nos âmbitos culturais, educacionais, econômicos e políticos. Não podiam exercer uma participação ativa na sociedade “livre” (Fernandes, 2008a; Gonzalez, 2020; Deus, 2020).

“Livres”, porém, ainda subalternizadas, a população negra travava uma luta para a conquista da cidadania. De acordo com Fernandes (1989), é imprescindível o negro se unir, nesse processo, à classe operária para que a emancipação de fato se efetive, no entanto, não ignora que as marcas da escravidão e do racismo, relegam ao negro uma condição de oprimido maior. O que nos coloca para refletir sobre a necessidade dos (as) oprimidos (as) se unirem. Afinal, é possível resolver o problema do racismo dentro do capitalismo? A análise de Fernandes (1989), reforçada por Damasceno (2022), aponta que a revolução dentro da ordem capitalista é insuficiente para eliminar as iniquidades econômicas, educacionais, culturais, políticas etc., que afetam a população negra (Fernandes 1989; Damasceno, 2022).

Diante disso, torna-se evidente a necessidade de compreender raça e classe como dimensões indissociáveis da opressão e dominação. A separação entre raça e classe compromete a efetividade da luta por libertação. Florestan Fernandes (1989) e Damasceno (2022) advertem sobre esse ponto ao afirmar que a emancipação negra não será efetivada sem a articulação entre

as lutas antirracistas e anticapitalistas, pois o racismo se estrutura e se atualiza no interior das próprias engrenagens do capital. Para Fernandes (1989, p.23):

A democracia só será uma realidade quando houver, de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e de segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça. Por isso, a luta de classes, para o negro, deve caminhar juntamente com a luta racial propriamente dita.

Acreditamos e trazemos para esta pesquisa uma compreensão articulada das questões de raça e classe, entendendo que ambas não podem ser analisadas de forma dissociada. Partimos do pressuposto de que o sistema capitalista está profundamente imbricado com a expansão da escravidão moderna e com a consolidação do racismo como ideologia funcional à dominação. Nesse sentido, não consideramos possível a separação entre as lutas de classe e as lutas raciais. Reconhecemos que há perspectivas que optam por essa cisão, mas compreendemos que, diante da complexa articulação das forças dominantes, torna-se imprescindível a construção de uma unidade entre os sujeitos historicamente oprimidos de modo que a emancipação e a revolução começem a ser pensadas enquanto possibilidades concretas.

Esse dilema liga entre a luta de classes e a luta de raças (uma não esgota a outra e, tampouco, uma não se esgota na outra). Ao se classificar socialmente, o negro adquire uma situação de classe proletária. No entanto, continua a ser negro e a sofrer discriminações e violências. Afirmar-se somente pela raça pressupõe uma utopia (Fernandes, 1989, p.60).

Na concepção do autor, é imprescindível não dissociar, na luta por libertação, as dimensões de raça e de classe social, pois a eliminação do racismo somente poderá ser efetivada por meio da articulação entre as esferas de dominação e opressão. Fernandes (1989) reconhece que a população negra sofre, de forma particular e histórica, com os efeitos do racismo. Não se trata, portanto, de invisibilizar a especificidade do racismo ou de subordinar a luta racial à luta de classes, mas de compreender que as formas de dominação que incidem sobre os corpos negros foram potencializadas e reconfiguradas no interior do sistema capitalista.

O racismo, nesse sentido, funciona como engrenagem do capital, pois contribui para a fragmentação dos sujeitos oprimidos e para a legitimação das desigualdades e opressões. Frente a isso, a crítica radical à ordem vigente exige o reconhecimento de que a exploração capitalista e a opressão racial compartilham a mesma base que é a produção de hierarquias e de exclusões que se consolidam para manter a dominação. Assim, o “vilão” comum que sustenta tanto o racismo, a competitividade e a desarticulação das lutas é o capitalismo, sistema que, ao mesmo

tempo que lucra com a exploração, promove o silenciamento e visa causar a desarticulação dos sujeitos oprimidos e explorados.

Parte-se da compreensão, em vista disso, de que a exploração racial da população negra é intensificada pelo capitalismo, que utiliza o racismo como instrumento para justificar, naturalizar e acirrar a exploração econômica, bem como fragmentar as lutas sociais. O racismo opera, nesse contexto, como uma ferramenta de dominação imprescindível ao sistema capitalista, reforçando hierarquias e aprofundando as desigualdades. Evidencia-se, assim, que a população negra é historicamente submetida a uma dupla opressão, a racial e a econômica, sendo a primeira mobilizada como estratégia para intensificar a segunda (Damasceno, 2022).

Acrescentando, Kabengele Munanga (2020a) nos adverte que a situação da população negra no Brasil não pode ser compreendida apenas a partir da dimensão econômica. O autor enfatiza que os sujeitos negros enfrentam opressões específicas, como a negação de seus corpos, ancestralidades, histórias, culturas e identidades. Para o antropólogo, o racismo ultrapassa a esfera da exploração material e se instaura também no plano simbólico e epistêmico. Por isso, Munanga (2020a) reforça a importância de não reduzir a problemática racial à questão de classe. E esse também não é o objetivo desta pesquisa. Ao contrário, buscamos evidenciar que a origem das discriminações e desigualdades que atingem a população negra está na articulação histórica e estrutural entre racismo e capitalismo, que atuam de forma interdependente na produção e reprodução das opressões.

Lélia Gonzalez (2020) traça, ao analisar a questão da opressão de gênero, um panorama muito interessante para compreender a formação social brasileira. Com um pensamento revolucionário e transformador, partindo também dos subalternizados, aqueles (as) que na história foram vítimas dos mais cruéis processos de opressões e discriminações, Gonzalez (2020) nos adverte acerca da necessidade de tomar como base a formação econômica e social do Brasil a partir da articulação de três grandes questões, a saber, questões raciais, sexistas e classistas. Dentro do panorama de pensar a relação de raça e classe e gênero, a autora apresenta que raça, classe e gênero não podem ser pensados como excludentes. E trazendo a questão do gênero em seus debates, a militante afirma que é inconcebível que se deixe de fora, do plano da questão de gênero, os elementos raciais e de classe, portanto, ela analisa gênero, raça e classe como interseccionais, ou seja, de maneira imbricadas (Gonzalez, 2020).

Indo nessa direção, se torna pertinente compreender que, frente ao sistema vigente, os negros e negras, sobretudo os pobres, são atingidos por múltiplas formas de discriminação e violência, que se materializam tanto nas estruturas quanto nas subjetividades forjadas pelo imaginário brasileiro. O racismo, o sexismo e a exploração de classe operam conjuntamente

para naturalizar as exclusões. Diante disso, reafirmamos que não se trata aqui de estabelecer uma hierarquia entre opressões, tampouco de sobrepor a questão de classe à questão de raça.

Nosso intuito, ao contrário, é evidenciar que a superação das desigualdades raciais exige o enfrentamento do sistema capitalista, pois é nesse sistema que se articula, e para além disso, se reproduz, o racismo, o sexism e a exploração de classe. Assim, para que uma educação verdadeiramente emancipadora e antirracista se concretize, é necessário desestabilizar as bases que sustentam essas opressões em sua totalidade histórica e estrutural. Não é possível, portanto, pensar em democracia em um país onde a discriminação racial é uma realidade. Transcender a ordem social vigente é necessário para a constituição de uma democracia efetiva, que atenda e respeite a pluralidade de sujeitos, empregando de fato uma governabilidade democrática, e não a governabilidade que passa a operar com a modernidade capitalista por meios autocráticos, por conseguinte, excludente e discriminador (Fernandes, 1989).

Seguindo essa lógica, Clóvis Moura se propôs a analisar as questões raciais conectadas com as determinações de classe, na concepção do referido autor, o desenvolvimento do capitalismo emergiu em decorrência do tráfico de escravizados trazidos à força da África. É diante disso que partimos, em nossa análise, de um marco histórico preciso, a escravidão implantada no contexto da colonização, enquanto base fundamental para a consolidação das estruturas econômicas e sociais da modernidade capitalista. Indo nessa direção, Eric Williams, em seu livro “Capitalismo e escravidão” (2012) apresenta que:

A escravidão foi uma instituição econômica de primeira importância. Tinha sido a base da economia grega e erguera o império romano. Nos tempos modernos, forneceu o açúcar para as xícaras de chá e café do mundo ocidental. Produziu o algodão para servir de base ao capitalismo moderno (p.10).

Compreendendo que a escravidão tem origens e razões econômicas, portanto, como meio de produção, Eric Williams lança caminhos para compreender as origens da escravidão nos países da África, bem como a origem do racismo, pois a Europa, não obtendo, no alvorecer do século XVI, trabalhadores livres para cultivar a cana de açúcar e o algodão no “novo mundo”, recorrem aos aborígenes e, depois, à África.

Willians (2012) parte de concepções marxistas, analisando a realidade da Inglaterra e do Caribe, isso não justifica dizer que ele está ignorando o racismo e a discriminação em decorrência da classe. O autor parte da visão de que a escravidão negra se iniciou por questões econômicas, mas as implicações posteriores colocam a questão da raça como papel de destaque para o processo de invisibilização e opressão da população negra.

É em nome do racismo que o quadro de opressão e exploração é acirrado na modernidade capitalista. Oferecendo um caráter histórico à questão do racismo, para Wagner Damasceno, o racismo surge com o desenvolvimento do capitalismo,

Por fim, a escravidão negra foi uma relação social de produção implementada nos países colonizados, nos quadros da transição entre o modo de produção feudal e o modo de produção capitalista, cumprindo um papel fundamental para a acumulação primitiva capitalista (Damasceno, 2022, p.37).

Wagner Damasceno²⁹ desenvolve em seu livro, “Racismo, escravidão e capitalismo no Brasil: uma abordagem marxista”, a afirmação de que há um vínculo profundo e estreito entre o racismo e o capitalismo mediado pela escravidão moderna. Em sua concepção, o capitalismo se alargou através de procedimentos violentos e brutais, sendo a escravidão um nítido exemplo. O autor se separa, nas suas análises, de intelectuais e movimentos que se propõem a analisar o racismo de forma desvinculada do capitalismo. Indo na direção oposta, Wagner Damasceno demonstra que o racismo tem um vínculo profundo com o capitalismo, portanto, após a abolição da escravidão, o racismo se mantém e é “aprimorado, pois é útil para a classe dominante.

Analizando as origens e a consolidação do racismo, o autor comprehende que, para justificar a ação do tráfico e escravização de milhões de escravizados, a classe dominante produziu um conjunto de ideologias, dentre elas, o racismo. Mediante a isso, algumas posições se manifestaram para justificar o racismo, o primeiro mecanismo que Damasceno elenca é que foi/é através da religião, uma vez que as primeiras explicações para justificar a desigualdade entre as classes foi através da religião e, posteriormente, através da ciência moderna, com o conceito de raça e do ideal da branquitude e da miscigenação. Nesse sentido, não foi o racismo que produziu a escravidão da população negra, foi a escravidão negra amparada no capitalismo, na sua fase de acumulação primitiva, que produziu o racismo (Damasceno, 2022). Na concepção do autor, a burguesia ganhou forças e se fortaleceu às custas da escravidão e do racismo³⁰, estando, nesse sentido, intimamente ligados e relacionados.

É inconcebível e não existe a possibilidade de lutar contra o racismo estando do lado e se aliando à burguesia. Para a manutenção da ordem vigente, “os de cima” empregam diversas maneiras para que seja possível a sua permanência. A cooptação de indivíduos ou pequenos grupos é uma exemplificação, porque a burguesia divide politicamente a luta da classe

²⁹ Militante do movimento negro, socialista e professor no departamento de Ciências sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

³⁰ Uma vez que, para o autor, as relações burguesas são fundamentadas na propriedade privada dos meios de produção, na exploração da força de trabalho, na apropriação das riquezas, que são construídas socialmente.

trabalhadora, e o racismo cumpre muito bem a sua função. É em nome disso que existe a necessidade, se caso o objetivo for o extermínio do racismo e a transformação social, que essa luta ocorra em parceria, que seja uma luta combinada entre raça, classe e também gênero, visto que a ascensão, na estrutura guiada pelo capital, é uma inclusão individual e de certa forma um meio individual compensatório. Para uma transformação social, a luta antirracista deve caminhar aliada à luta anticapitalista e antissexista.

Analisando, nesse sentido, a materialidade da realidade brasileira, é imperativo que haja essa articulação, porque as opressões de classe, as discriminações raciais e o machismo, acontecem num movimento histórico e numa base material. As práticas de cooptações implantadas pela classe dominante oferecem a falsa ideia de que é possível eliminar o racismo dentro do sistema capitalista, e entendemos os que por esse lado preferem andar. Pois existe um processo histórico que coloca o negro como coisa e o mesmo precisa lutar o tempo inteiro para que sua voz seja ouvida, sua história não seja mais silenciada, suas culturas e religiões sejam aceitas, suas memórias e ancestralidades sejam resguardadas. Por essas lutas a população branca não precisou passar³¹, pois há o privilégio de ser branco na sociedade brasileira. O que queremos apresentar é que somos conscientes desses privilégios e das vantagens de ser branco hoje no Brasil, no entanto, para que haja fissuras nesse sistema que oprime em prol da raça, da classe e do gênero, é imprescindível que a luta seja articulada.

Para concluir, buscamos, nesta seção, compreender o entrelaçamento histórico e estrutural entre a escravidão moderna, o racismo e o desenvolvimento do sistema capitalista, evidenciando como constituíram e ainda constituem os pilares da desigualdade social na realidade brasileira. E dialogando com autores como Florestan Fernandes, Clóvis Moura, Lélia Gonzalez, Zélia Amador de Deus e Wagner Damasceno, evidenciamos que a população negra, mesmo após a abolição formal da escravidão continuou a ser explorada e excluída, e agora sob novas roupagens que são mantidas e atualizadas pelo capitalismo.

Nossa intenção, portanto, foi evidenciar as especificidades da escravidão e do racismo no Brasil, e como esses mecanismos têm sido utilizados pelas classes hegemônicas para perpetuar desigualdades. A presença da população negra no país se deu por vias violentas de exploração e marginalização. As consequências dessa inserção forçada se mantêm ao longo da história, atualizadas em práticas de exclusão silenciosas, porém cada vez mais predatórias. Nesse contexto, pensar a educação para as relações étnico-raciais e, de forma mais específica,

³¹ As lutas possuem suas especificidades, por exemplo, o negro enfrenta problemas específicos, como nos adverte Kabengele Munanga, assim como as mulheres, de acordo com Lélia Gonzalez. No entanto, a união é imprescindível.

a educação escolar quilombola, é afirmar a urgência de processos educativos comprometidos com a reparação histórica. Trata-se de um projeto educativo que visa visibilizar e contar as histórias, memórias, culturas e identidades negras nos espaços escolares, desafiando as forças hegemônicas que, historicamente, buscaram apagá-las e/ou subalternizá-las.

3.3. Pensando daqui, porque estamos aqui: analisando as contradições, as tensões e os conflitos que recobrem a realidade amazônica

*Há uma Amazônia que convive, que dialoga (...)
Há uma Amazônia da mata e há uma Amazônia desmatada (...)
Há uma Amazônia que mata. Há uma Amazônia que existe, que “r-existe”.*

(Porto Gonçalves, 2023, p.10).

Quando apresentamos que iremos corporificar uma análise da Amazônia, tendo em vista as contradições, as tensões e os conflitos que recobrem essa realidade, julgamos necessário apresentar de onde e com quem estamos falando, falamos da Amazônia, ou melhor, das Amazônias, apresentada aqui não somente a partir da perspectiva de sua expansão geográfica espaço-territorial e índice populacional³². Essa apresentação é imprescindível, pois a exploração parte, também, daí, no entanto, como apresenta Porto Gonçalves (2023) “É, na verdade, mais uma imagem sobre a região do que da região” (p.17), em vista disso, falar da Amazônia é apresentar também a perspectiva de quem está falando e com quem está falando.

É imprescindível apresentar, antes mesmo de iniciar a análise sobre a realidade amazônica, que a Amazônia, ainda que se apresente e seja lida a partir de sua singularidade histórica, territorial, social e epistêmica, precisa, de igual maneira, ser entendida em sua dimensão relacional, como parte constitutiva da totalidade brasileira, é daí que parte a tessitura desta pesquisa. A chave de leitura dessa singularidade não pode ser reduzida a uma excepcionalidade isolada, mas deve ser articulada aos dilemas e conflitos mais amplos da realidade brasileira, nesse sentido, a realidade amazônica, atravessada por conflitos territoriais, disputas ontológicas, culturais e epistêmicas, evidencia, desde suas margens, elementos

³² “À Amazônia, por exemplo, está associada a imagem de uma área de aproximadamente 7,5 milhões de km², localizada na porção centro-oriental da América do Sul, cortada pelo equador terrestre, com um clima quente e úmido, coberta por uma densa floresta tropical úmida, banhada por uma intricada e extensa bacia hidrográfica que tem o Rio Solimões como eixo principal, habitada por uma rarefeita constituição basicamente por populações indígenas ou caboclas e que abriga riquezas naturais incalculáveis” (Gonçalves, 2023, p. 17).

estruturais que conformam e constituem a formação do Brasil, como as colonialidades e as desigualdades raciais, sociais e de gênero.

Essa perspectiva possibilita compreender a Amazônia como lugar de produção de sentidos universais que não se confundem com os parâmetros eurocêntricos de universalidade. Trata-se de uma universalidade forjada nas relações concretas entre o local e o global, entre o particular e o geral, capaz de iluminar contradições e potencialidades da sociedade brasileira vistas a partir de suas margens amazônicas. Diante disso, compreender a educação escolar quilombola na Amazônia significa analisá-la e reconhecê-la não apenas como expressão de uma especificidade regional, mas como parte constitutiva de um movimento mais amplo de luta por justiça educacional, social, racial, epistêmica e ontológica.

Compreendemos, neste cenário, a Amazônia legal que abrange os estados do Amazonas, Acre, Pará, Amapá, Roraima, Rondônia, Tocantins, Mato Grosso e Maranhão. A Amazônia legal abarca, de acordo com o último³³ Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 13,7% da população total do Brasil, possui uma população de aproximadamente 27,8 milhões de habitantes e possui uma área territorial de aproximadamente 5,1 milhões de km² o que corresponde a 60% do território do país.

Figura 6 - Mapa da Amazônia Legal



Fonte: Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2023.

³³ Ano de 2022.

A realidade amazônica envolve uma multiplicidade de sujeitos, são povos das águas, das florestas, dos campos e das cidades, por exemplo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, seringueiros, atingidos por barragens, camponeses, mulheres quebradeiras de coco de Babaçu, assentados, castanheiros, açaizeiros, sem-terra, etc., constitui-se por uma infinidade de sujeitos, histórias, culturas e identidades. São sujeitos diversos e por assim serem,

No cotidiano de suas relações sociais de existência, as populações da Amazônia vivenciam situações peculiares nas relações produtivas; enfrentam singularidades nos diversos ambientes em que vivem; e possuem um conjunto de crenças, valores, símbolos, e saberes que se constroem/reconstroem nas práticas de formação pessoal e coletiva, na vivência e convivência nos vários espaços sociais em que participam (Corrêa e Hage, 2011, p.96).

A realidade desses povos é marcada por especificidades, por exemplo, a maneira como trabalham, como se relacionam entre si e como se relacionam com a terra. No entanto, desde o processo de colonização dessa região³⁴, com a chegada dos colonizadores portugueses, franceses, espanhóis, holandeses e ingleses, foi imposto para esses povos valores que não refletiam a sua realidade, bem como os seus modos de vida. A cultura europeia foi imposta aos povos da Amazônia de forma que a Amazônia se caracteriza, na visão dos colonizadores, como aquilo que precisa ser ocupado e civilizado. A Amazônia era e ainda é entendida como um local de atraso, e de acordo com Violeta Loureiro (2022), essa visão se estende à contemporaneidade.

Com as investidas dos colonizadores e do capitalismo na Amazônia, a lógica de funcionamento dessa região foi alterada, a extração pautada na agricultura para a subsistência da população passou a ser uma extração em larga escala para atender às demandas dos colonizadores, o que não impede que essas duas formas coexistam, pois coexistem, e de maneira conflitiva³⁵. Evidencia-se, diante disso, através de Corrêa e Hage (2011) que há, na Amazônia, diferentes modos de produção, organização econômica e também social.

De um lado, existem atividades desenvolvidas por populações locais, como agricultores familiares, comunidades quilombolas, ribeirinhas e povos indígenas, que trabalham com o uso de tecnologias simples. E do outro lado, as atividades ligadas ao capitalismo, cuja produção se faz em escala, e essas atividades são gerenciadas por médios e grandes empreendimentos que utilizam tecnologias mais complexas, pois almejam grande produtividade e lucro. Essas

³⁴ De acordo com Corrêa e Hage (2011) esse processo é datado a partir do século XVII e XVIII.

³⁵ Pois, a “Amazônia apresenta uma estrutura bastante complexa e muito diferente de outras regiões do país, uma vez que existem, em um mesmo espaço, de forma contraditória e conflitual, atividades econômicas de base familiar, cooperadas e solidárias, que envolvem tecnologias simples, e processos de produção capitalistas, em larga escala, caracterizados por médios e grandes empreendimentos que usam sofisticadas e complexas tecnologias, desenhando, assim, uma matriz geográfica conflitual de uso e de significado do território e dos recursos naturais, expressa em lógicas e práticas diferentes e opostas” (Corrêa e Hage, 2011, p.87).

atividades são relacionadas à exploração de recursos naturais, como a mineração e o agronegócio que estão presentes de forma intensa atualmente. Esse modelo de exploração posicionou a região em um contexto global de mercadorias, no qual os recursos naturais passam a ser mercantilizados e subordinados aos interesses do mercado externo, especialmente o mercado europeu.

Na Amazônia, os escravizados trazidos pelos colonizadores foram distribuídos para o estado Maranhão, irradiando para o estado do Pará, para trabalhar com algodão e para o estado de Minas Gerais, se deslocando para o Mato Grosso e Goiás para o trabalho nas minerações no Século XVIII (Moura, 2021). Compreende-se que essa circulação e distribuição forçada de pessoas escravizadas para essas regiões deixam pelo menos duas questões em evidência, primeiro a integração da Amazônia aos fluxos econômicos da colônia, e segundo a violência estrutural que marcou a ocupação da região (Paula, 2008; Becker, 2005).

E essa exploração se acentua no correr dos séculos, caracterizada através da exploração da terra, das águas, da floresta, da fauna, do solo, subsolo, minério, e se faz/refaz tanto nacionalmente quanto internacionalmente. Nesse contexto, a Amazônia é vista como “inesgotável reservatório de recursos naturais e de geração de super-lucros, como espaço, recorrentemente mobilizado como plataforma de acumulação primitiva de capital desde o ciclo sistêmico de acumulação holandês, no século XVII” (Paula, 2008, p.17). Na visão de Paula (2008) a Amazônia foi utilizada, no contexto do desenvolvimento capitalista brasileiro, como “permanente espaço propiciatório da Acumulação Primitiva do Capital - APC” (p.17) e desde o Século XVI ela tem sido mobilizada dessa forma, como fonte de APC³⁶.

Em grande parte desconhecida, e frequentemente mitologizada, a Amazônia tem sido, de fato, uma reserva estratégica de riquezas de que o Capital, intermitentemente, lança mão para a produção de superlucros, seja pela exploração de drogas do sertão, seja como fronteira passível de apropriação e valorização do capital investido na compra de terras, seja como província mineral, seja como fronteira agropecuária (Paula, 2008, p.25).

Caminhando nessa perspectiva, a Amazônia é tratada, historicamente, como uma reserva inesgotável de riquezas a serem apropriadas e convertidas em lucro, perpetuando explorações e a concentração de riquezas. Desde o período colonial, a região é explorada e tida como um território estratégico para a acumulação primitiva de capital e na perspectiva de Paula (2008), essa exploração não se limita aos recursos naturais, por exemplo, solo, terra, água, fauna

³⁶ Esse conceito, desenvolvido por Karl Marx, faz menção à fase inicial do capitalismo. Esse processo de acumulação primitiva é responsável pela expansão do capitalismo, e nesse contexto, para que houvesse essa acumulação houve a escravização de pessoas, espoliação de recursos naturais, expropriação de terras, bem como o domínio de povos e territórios (Paula, 2008).

e flora a nível nacional, para além disso, essa exploração se estende para além das fronteiras nacionais, envolvendo interesses internacionais.

Com efeito, o sentido geral da Amazônia no desenvolvimento capitalista no Brasil tem sido o de ser a última grande fronteira de possibilidades de presentificação da Acumulação Primitiva do Capital nesta parte do planeta, seja por seus vastos estoques de recursos naturais, seja pela possibilidade de mobilizar formas de trabalho e de apropriação de riquezas baseadas na superexploração do trabalho, na coerção e na violência (Paula, 2008, p.25).

Diante desse cenário, esses “recursos” têm sido explorados nacional e internacionalmente, há, portanto, uma continuidade desse processo de exploração e atualmente esse processo é ancorado no neoliberalismo, cujo objetivo é a exploração neoextrativista que faz uso de grandes tecnologias para a exploração, tal fenômeno marca o avanço do capital, através das reestruturações do capitalismo na Amazônia. Assim, as explorações se refazem de forma a continuar a lógica do passado colonial, no sentido da busca de acumulação primitiva, e se refaz na atualidade através do modelo neoliberal.

As consequências dessas investidas já são observáveis há tempos, para o avanço do mercado e do agronegócio rios, florestas e solos são devastados, “o desmatamento e as ameaças no bioma amazônico têm aumentado” (Paula, 2008, p.34). Essa região atravessa um longo processo de exploração, demarcada cada vez mais de maneira violenta, onde os seus efeitos, como mencionamos, já se fazem de maneira alarmante, por exemplo, a degradação do solo, destruição de rios e florestas, crises climáticas e também conflitos que envolvem os povos que aqui vivem. Para Paula (2008), há um conjunto de consequências negativas que envolvem essa apropriação capitalista da Amazônia, dentre essas consequências, evidencia-se a questão climática e também a redução da biodiversidade e sociodiversidade presentes na região.

Nesse jogo, a região amazônica, rodeada de conflitos, passou a ser cada vez mais influenciada por demandas externas, interesses que vêm de fora da própria região e esses interesses se conflitam com as necessidades e os modos de vida dos povos das Amazôncias, pois esses interesses “contribuem para manter imagens obsoletas sobre a região”, ou seja, eles contribuem para manter imagens distorcidas e/ou ultrapassadas da Amazônia, como se a região fosse apenas um espaço de ninguém e a ser explorado, sem reconhecer, portanto, sua complexidade cultural, social e econômica.

Não se trata mais apenas de conflito pela terra; é o conflito de uma região em relação às demandas externas. Esses conflitos de interesse, assim como as ações deles decorrentes contribuem para manter imagens obsoletas sobre a região, dificultando a elaboração de políticas públicas adequadas ao seu desenvolvimento (Becker, 2005, p.72).

A região passa a ser utilizada de maneira estratégica, para atender, como adverte Becker (2005), às demandas externas, tratada nesse cenário de maneira romantizada e simplista, portanto, não comprehende a complexidade de toda a região. Sendo assim, visões como: “é o coração do planeta”, “precisa ser preservada” são os discursos proferidos, quando na verdade ela é vista, até mesmo dentro da própria realidade brasileira, como possibilidade de desenvolvimento e fonte de riquezas. Para Becker (2005), quando políticas públicas são criadas com base nessas visões, que não refletem e não contemplam a realidade, elas não atendem os reais interesses e necessidades das populações locais.

É diante de todo esse contexto de exploração e ameaças, que forjam e atravessam a região amazônica, que vamos apresentá-la tendo em vista as suas heterogeneidades, segundo Corrêa e Hage (2011, p.82), “a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a heterogeneidade”³⁷, o que implica dizer que ela não é um vazio cultural e demográfico, suas riquezas estão nas diversidades socioculturais, territoriais, produtivas e ambientais. Por conseguinte, apresentaremos e analisaremos no decorrer desse tópico as opressões, os conflitos e os interesses que são travados pelo grande capital que se mantém firmes através dos extrativismos, que favorece o Norte global e que sucumbe os recursos hídricos, minerais e energéticos da Amazônia, que permanecem mesmo depois do processo de colonização de forma reorganizada e aprimorada para atender às demandas de produtividade e competitividade do mercado (Corrêa e Hage, 2011; Castro, 2017).

Os jogos de interesses, conflitos e tensões que recobrem essa região correspondem a uma realidade muito maior do que a que podemos apresentar, em contrapartida, afirmamos que é justamente em nome desses interesses e tensões que, interesses do mundo inteiro sobre a Amazônia, as forças hegemônicas atuam de forma a invisibilizar e a homogeneizar os diversos sujeitos que vivem nesse território. A Amazônia é plural, bem como os sujeitos que nela habitam. Dessa forma, vivem sujeitos plurais e por assim serem, desenvolvem múltiplas culturas.

Não tinham, em virtude disso, uma identidade única. Para os colonizadores, sim, eram nativos, eram índios, eram aborígenes expressões que, desse modo, os integrava numa única categoria. Eles eram, na verdade, não brancos, uma primeira maneira de não ser. Mais uma vez uma identidade atribuída por outrem e com a qual, quase sempre contra

³⁷ Mas também os autores chamam a atenção para as contradições e conflitos que atravessam historicamente a região e no que concerne à questão da heterogeneidade, Corrêa e Hage (2011) afirmam: “focalizamos apenas as singularidades relacionadas ao terreno ambiental, sociocultural, produtivo e territorial da região, com a expectativa de que essas especificidades sejam apresentadas e problematizadas nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região, particularmente para o tempo-socioespacial do campo na sua bio e sociocultural diversidade (p.82).

a qual, terão que se haver, reinventando suas identidades culturais/territoriais nesse novo contexto (Gonçalves, 2023, p.19).

Com esse processo de homogeneização que tem um começo, no entanto, o seu fim não vislumbramos ainda, visualizamos algumas das pressões sobre aqueles (as) que aqui vivem, por exemplo, em nome de uma cultura dominante, suas culturas e seus saberes/fazeres são anulados e todos (as) são colocados (as) como se fossem uma coisa só, digo coisa, porquê de fato suas histórias, culturas e identidades são objetificadas a ponto de serem colocadas à margem da realidade e até mesmo destituídos do direito à humanidade, consequências essas que afetam a população negra, quilombola e indígena da região. Para Loureiro (2022), “desde os governos do período colonial aos dias atuais, as políticas públicas, com relação ao índio e ao quilombola, vêm desrespeitando seus direitos à cultura e modo de vida próprios” (p.172).

Os colonizadores impuseram o que seria a Amazônia e dessa forma convencionou-se, desde então, a falar sobre a Amazônia e não da Amazônia, sendo o ponto de partida a visão dominante e eurocentrada. Não queremos dizer que falar da Amazônia implica em falar espaço-territorialmente desse local, mas, sobretudo, falar acerca da diversidade de sujeitos, histórias, culturas, identidades e seus modos de ser, saber e fazer que recobre essa realidade, e não unicamente das suas riquezas naturais com vistas à exploração para a obtenção de lucro, propagando essa visão homogênea. Por isso, fala-se em Amazônias (Gonçalves, 2017, 2023).

Esses conflitos se fazem também em parte, porque a partir da colonização, com a invasão dos europeus, e com o advento da modernidade, há uma visão que predomina ao falar sobre a Amazônia, a título de exemplificação, tradicionais, atrasados, primitivos, selvagens (Loureiro, 2022). Esses ideais classificatórios se constituem como um dos eixos fundamentais desse padrão de poder, e essas classificações estão ancoradas de acordo com a ideia de raça. Nesse jogo, o europeu é aquele tido como superior, civilizado, e os colonizados são os selvagens e inferiores (Quijano, 2005).

Posto isso, de acordo com essa lógica, os responsáveis por retirar a Amazônia do atraso e direcioná-la ao desenvolvimento e ao progresso seriam os colonizadores, o europeu, culto, civilizado, adeptos e propagadores dos ideais da Modernidade ocidental³⁸. Em vista disso, falar

³⁸ A modernidade evidencia-se como um período de transição do velho mundo para o novo mundo, com esse período de transição, questões que antes eram essenciais para entender o funcionamento da realidade já não são mais, passa a vigorar com a modernidade uma concepção outra de conhecimento, de sujeito e de valores. A modernidade se firma a partir do surgimento de uma racionalidade - racionalidade que surgiu com o pressuposto de proporcionar autonomia, liberdade e de retirar o sujeito das trevas - técnico-científica e nessa perspectiva, esse “novo mundo” constrói uma nova maneira de interpretar e refletir a realidade, o mesmo fundamenta-se, sobretudo, em um modelo de racionalidade científica (Kant, 2009). Por conseguinte, “não podemos desconsiderar que a

da Amazônia dentro desse cenário é estar ciente de que “A Amazônia é, assim, uma região periférica, marginal no contexto nacional” (Gonçalves, 2023, p.23), ou seja, ela é vista, até mesmo nacionalmente, como uma fronteira de recursos a serem explorados. A região amazônica foi/é tratada como subordinada. Para Becker (2005, p.72) “A Amazônia, o Brasil, e os demais países latino-americanos são as mais antigas periferias do sistema mundial capitalista”. E tal como convencionou-se, essa visão perdura hodiernamente. Portanto, quem fala sobre a Amazônia fala com que objetivo? É exploração? É preservação? É de resistência?

Dessa maneira, dentro desse sistema-mundo guiado por ideais do colonialismo, da modernidade e do capitalismo, a Amazônia se encontra localizada na margem da realidade de forma que os sujeitos que nela habitam são também colocados à margem. Há uma visão que guia o mundo e essa visão é alicerçada numa perspectiva que a vê a partir de um determinado padrão sociocultural, o europeu. Padrão universal e unicamente válido (Quijano, 2005; Munanga, 2020b; Gomes, 2010).

Essas hierarquizações são reorganizadas ao longo do processo histórico e os mecanismos de dominação são aprimorados e justificados. Com o advento da modernidade os processos de dominação foram “melhorados” e aqui relatamos o lado obscuro da modernidade, segundo Quijano (2005) a modernidade foi também colonial desde o seu ponto de partida, portanto, acirra a distinção entre o eu (europeu) e o outro (colonizados e subalternizados). Para Loureiro (2022), essa suposta superioridade do europeu é reforçada através da filosofia, da fé religiosa e de uma literatura que posiciona o homem branco europeu como superior e dos povos periféricos e colonizados como inferiores.

Além disso, no que diz respeito à Amazônia, “O avanço da modernidade e do neocolonialismo na Amazônia atual impõe um padrão referido à lógica de mercado que a transforma, de modo restrito, em lugares de negócios” (Castro, 2017, p.37). E também em um lugar de atraso, inclusive dentro do próprio Brasil,

No que concerne à Amazônia, notadamente pela presença de indígenas pertencentes a mais de uma centena de etnias, negros urbanos e quilombolas, enfim, um caldeirão de culturas diferenciadas, como a dos ribeirinhos e extrativistas da floresta, a região foi concebida pelo restante do Brasil como “o lugar do atraso”. Em contraposição a essa rica multiplicidade, que os governos vêm tentando, há séculos, ignorar e uniformizar, estabeleceu-se e sedimentou-se uma ideia de inferioridade cultural e racial amazônica, e isso, repito, se estende em pleno século XXI (Loureiro, 2022, p.171).

modernidade se desenvolveu criando padrão de organização socioespaciais desiguais, havendo uma unidade nos seus polos contrários” (Gonçalves, 2023, p.66).

Evidenciamos através de Loureiro (2022) que a tentativa histórica de uniformizar e invisibilizar as especificidades culturais amazônicas evidencia uma lógica de inferiorização racial e também cultural que desconsidera as contribuições e os saberes desses povos. E em perspectiva geral, com esse processo de classificação e ordenação do mundo mediante a visão do colonizador, sujeitos, nações e países outros³⁹ são declarados como inferiores. É mediante a isso que a Amazônia, dentro desse cenário, é considerada e colocada como periférica e marginal. Dentro de uma relação de poder e de conflitos para perpetuar a hegemonia e dominação por parte das grandes potências a Amazônia “é uma região subordinada na hierarquia de poder no interior dos seus próprios países. Ela é sempre vista a partir dos interesses nacionais e estes são definidos nos centros hegemônicos do poder nacional” (Gonçalves, 2023, p.25). Nesse sentido, a Amazônia é uma periferia dentro de um país periférico e dependente.

A Amazônia com sua diversidade se tornou atrativa para as grandes potências, vista como grande negócio, dessa forma, a exploração se intensificou, como já vimos, desde os tempos coloniais, assim, não só os seus recursos são explorados, mas, também, os habitantes dessa região, como os chamados Caboclos e os negros que foram introduzidos como mão de obra. Diante disso, nesse contexto de exploração,

Ao mesmo tempo que avança o desmatamento, tem avançado também as ameaças às comunidades que vivem da diversidade e da exuberante riqueza da floresta, que, no entanto, para existir rejeita o central e característico do capital, seu exclusivo propósito de acumulação, de valorização do capital a qualquer custo (Paula, 2008, p.38).

Nesse contexto, o desmatamento, a expropriação e as explorações avançam de maneira imbricada com a violência e as ameaças às comunidades tradicionais, cujas formas de vida estão relacionadas à preservação da floresta, pois é nas matas, no mato, nos terreiros e quintais que as suas existências são forjadas. Essas comunidades representam uma resistência frente à lógica do capital, já que suas práticas e modos de existência rejeitam a lógica central da acumulação e da valorização incessante do capital, diante disso, confrontam de forma direta a visão predatória que há sobre a região.

Esses sujeitos, trazendo para o fenômeno de estudo os quilombolas, foram forçados a trabalhar não seguindo a sua lógica, mas seguindo a lógica de produção dos colonizadores e aqui mencionamos as mais sórdidas formas de dominação, dominação de suas culturas, de suas línguas e de seus modos de ser, saber e fazer. Frente a isso, essas comunidades se fortalecem apresentando resistência à lógica hegemônica do capital, uma vez que suas práticas rompem

³⁹ Sejam países, sujeitos, histórias, culturas, memórias e identidades, quando usamos a expressão “Outros (as)” estamos nos ancorando na perspectiva que Porto Gonçalves nos apresentou que “Os outros são definidos como estando aquém de um determinado padrão que se coloca como referencial” (2023, p.65).

com a lógica da acumulação ilimitada. É pertinente afirmar que as populações tradicionais da Amazônia não apenas resistem à destruição de seus territórios, mas re-existent e também questionam e contrariam esse modelo de desenvolvimento predatório, reivindicando outras formas de existência e de relação com a natureza.

Com uma lógica diferente da do colonizador, os sujeitos amazônicas, tanto os nativos quanto os trazidos para cá forçadamente, rebelavam-se contra a exploração/escravidão a qual foram submetidos. Por não seguir o tempo e a lógica colonial, os colonizados eram classificados como preguiçosos, “em virtude disso formou-se uma visão sobre essas populações indígenas, negras ou caboclas de que seriam indolentes e preguiçosas, avessas ao trabalho” (Gonçalves, 2023, p.35).

A Amazônia foi/é pensada através do olhar e perspectiva do colonizador, através de um olhar eurocêntrico, em virtude disso, essa região é considerada como fonte de lucros através das diversidades naturais, por exemplo, a riqueza dos seus ecossistemas e de suas matas, pois é “dotada de mega biodiversidade faunística e florística, é também província mineral diversificada”, tem uma “imensa concentração de água doce” (Paula, 2008, p.34). Em nome disso, a Amazônia foi pensada não como uma região que tem seus próprios povos, culturas e modos de vida, mas como uma fonte de recursos naturais e um espaço a ser ocupado e explorado para gerar lucro, assim, os sujeitos que nela vivem são coisificados a ponto de não serem considerados sujeitos, uma vez que dentro desse processo de conquista e exploração, ela é considerada como um deserto cultural e como um vazio demográfico.

A exploração se intensifica por aqueles que enxergam a natureza somente como meio e fim para a expansão do capital, então o que é mais colonial do que a tomada violenta de tudo o que é do outro? Para isso degradam, derrubam e desapropriam. Se apropriam das riquezas e destituem os povos locais de seus territórios, culturas e modos de vida, pois:

O minerador está interessado no subsolo, pouco se importa com o solo, com o rio, ou com a floresta que, para ele, são obstáculos: o pecuarista vê a floresta como mato a ser derrubado para se transformar em pasto: o madeireiro, com a abertura das estradas, pode explorar além das cercanias dos rios, ao ter acesso à terra firme e, com o combustível para a sua serra elétrica e a energia, que passa a estar disponível para a instalação de serrarias, promoverá uma intensificação da exploração da madeira de alto valor (Gonçalves, 2023, p.168).

Vários conflitos atravessam a região Amazônica, ela, tida, desde o período colonial, como selvagem, atrasada e herege foi tratada como um local que precisava se adequar para estar dentro dos padrões de civilização, assim,

Verdadeiras guerras santas foram levadas a efeito para evangelizar, catequizar, enfim, para fazer com que os outros fossem elevados a um padrão que se acreditava superior e que devia se estender universalmente sobre toda a humanidade. Na verdade, a diferença entre os povos era convertida em uma hierarquia na qual os ocidentais, brancos, burgueses e de tradição judaico-cristã se colocavam como superior (Gonçalves, 2023, p.65).

Mas em nome dessa “tentativa” de elevação, suas próprias vivências foram ignoradas e invisibilizadas, afinal, o preço de ser descrito como atrasado é muito caro, as populações que viviam/vivem de suas formas e maneiras são obrigadas a se encaixar dentro da lógica produtivista do capitalismo. Nesse contexto, existe a negação das existências, vivências e culturas das populações amazônicas, para justificar as constantes investidas das forças hegemônicas aos recursos “inesgotáveis” da região o discurso que predomina, propagado por perspectivas eurocêntricas e colonizadoras, é a ideia de que a região é atrasada, e o imaginário que vigora é o de que não existe cultura na Amazônia.

Podemos falar, dessa forma, do

Mito da Amazônia como natureza imaginária, segundo o qual a Amazônia não passa de uma selva, despida e apartada da cultura, no qual reside e impera a representação e imaginário social de confundir suas populações com a natureza, isto é, selvagens que, portanto, precisam ser civilizadas, por meio do mundo racionalista europeu e do ideário teológico-político (Corrêa e Hage, 2011, p.86).

Compreende-se que a Amazônia, bem como os povos que nela habitam, foram/são atravessados por um imaginário eurocêntrico, no qual a natureza é vista de maneira bruta, e seus habitantes como seres não civilizados. Esse mito da Amazônia como natureza imaginária é favorável ao capitalismo, porque transforma a Amazônia em território disponível para exploração, e suas populações em obstáculos ou objetos a serem moldados e domesticados. Portanto, convencionou-se a falar sobre a região amazônica, que

Por ser uma região situada numa posição periférica no interior de países periféricos no sistema mundo capitalista moderno colonial, lhes escapa até mesmo o poder de falar sobre si mesma. Sendo assim, prevalecem visões sobre a Amazônia e não da Amazônia. É, mesmo quando se fala de visões da Amazônia, não são visões dos amazônicas - principalmente de seus povos/etnias/nacionalidades e grupos /classes sociais em situação de subalternização/opressão/exploração - que nos são oferecidas (Gonçalves, 2017, p.15).

Gonçalves (2017) aponta que, por estar localizada numa posição periférica dentro de países também periféricos no sistema-mundo moderno-colonial-capitalista, a Amazônia é privada até mesmo do direito de falar sobre si mesma. Nesse contexto, predominam visões sobre a Amazônia, forjadas de fora para dentro, e não visões da Amazônia, produzidas por seus próprios povos. Mesmo quando se tenta falar “a partir” da região, dificilmente são consideradas

as perspectivas dos povos amazônicas, especialmente dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses e demais grupos em situação de subalternização, opressão e exploração.

Essas afirmações são aprofundadas por Gonçalves (2023), ao evidenciar que a imagem construída historicamente sobre a Amazônia está marcada por um olhar externo, muitas vezes eurocentrado, que reduz a Amazônia a um território de riquezas a serem conquistadas e exploradas. Essa representação contribui para a marginalização de seus povos, colocando-os à margem da realidade e do processo de garantia de direitos que, embora legalmente previstos, seguem na prática sendo negligenciados e não materializados. Gonçalves (2017, 2023) evidencia que o avanço do capital na região tem provocado impactos danosos tanto no meio ambiente quanto nas formas de vida locais, validando a Amazônia como um espaço de disputas entre projetos de sociedades distintos, onde de um lado se situa, o projeto hegemônico, orientado pela lógica da acumulação e da exploração, e do outro, os povos amazônicas, com outros projetos que estão para afirmar suas cosmovisões.

Contraditório é que o local considerado atrasado, foi/é fonte de riqueza para a burguesia que explora e age de forma predatória, em nome disso, os elementos naturais, por mais diversos que sejam, correm o risco de se esgotar através deste fluxo crescente de exploração, foi a borracha, a bauxita, o alumínio, o caúlum, etc. mas ainda não acabou, enquanto tem fonte de riqueza – digo riqueza no sentido de fontes materiais para o acúmulo do capital – ainda tem exploração, e para isso, devastam rios, florestas, várzeas e toda a biodiversidade que existe nesse território, pois “não é a convivência com a floresta, mas a sua derrubada, que faz parte da tradição da cultura europeia” (Gonçalves, 2023, p.45). A Amazônia permanece presa em um ciclo de apropriação, espoliação e devastação que é conduzido por uma racionalidade econômica que reconhece o valor da natureza como mercadoria.

Apresenta-se então os desafios para manter as florestas, os rios e os solos vivos. Nesse sentido, dentro de todo um cenário de conflitos e tensões, a Amazônia e os povos afetados por toda essa devastadora lógica burguesa também reivindicam por um processo de rompimento com a visão colonialista a qual foram subjugados ao longo do processo histórico, e o processo de resistência travado pelos povos amazônicas se dá com o intuito de resguardar e preservar o meio ambiente, no entanto, há uma luta também constante pelo reconhecimento de seus modos de vida, culturas e saberes que nesse contexto de exploração foram suprimidas e invisibilizadas.

Então, apresentar os conflitos e o quadro de exploração que a Amazônia enfrentou, e ainda enfrenta, constitui-se como fundamental para o entendimento de como essa região, constituída como periférica e dependente, se mantém frente a toda essa dominação. Dessa

forma, acreditamos que não é possível falar da Amazônia se os sujeitos que nela vivem não falarem também.

Os interesses econômicos sobre a Amazônia, interesses pelos seus potenciais de biodiversidade, hídricos e minerais, ocasionam um processo de exploração que ultrapassa as fronteiras nacionais e os jogos de interesses se estendem através das grandes empresas e corporações, assim, a exploração também aumenta, uma vez que é acirrada ao longo do percurso histórico através das reorganizações do capitalismo e do colonialismo.

Os interesses econômicos mundiais sobre os recursos naturais de solo e subsolo têm levado, continuamente, ao aumento das pressões sobre os territórios mais preservados no mundo, como é o caso da Amazônia com maior incidência de terras agriculturáveis, de florestas com rica biodiversidade e água abundante (Castro, 2017, p.22).

Mas em nome do lucro e do progresso, tudo é possível, ou não? As grandes empresas possuem um objetivo muito claro, é a dominação para ampliar o lucro e as conquistas, então, partem em direção dos locais que podem atender aos seus objetivos, veem as águas e as florestas como meio de obter lucro, pois a

A região amazônica possui, ainda, a maior bacia hidrográfica do mundo. O maior reservatório de água doce existente no planeta Terra, com uma extensão de 4,8 milhões de Km², que representa cerca de 17% de toda a água líquida e 70% da água doce do planeta (Corrêa e Hage, 2011, p.84).

Ainda,

A Amazônia apresenta um grande potencial de riquezas minerais. No Estado do Pará, encontra-se a maior província mineralógica do planeta, com uma quantidade e diversidade grandiosas e riquíssimas de minérios (Ferro, cobre, bauxita, caulim, cassiterita, manganês etc. (Corrêa e Hage, 2011, p.84).

Dessa maneira, fala-se em desenvolvimento e modernização, no entanto, os povos amazônidas estão, para sobreviverem, enfrentando os efeitos devastadores desse sistema do capital e de seu modelo de desenvolvimento. A exploração em grande escala dos recursos e da biodiversidade da região Amazônica, bem como de países caracterizados como países do Sul, causada pelos grandes negócios e grandes projetos comprometem a vida das populações que vivem nas Amazônias. Como grandes projetos desenvolvidos na região, mencionamos as construções de rodovias, hidroelétricas e minerodutos, há uma grande disputa em torno de todo território.

Nesse sentido, localizada na periferia do mundo, no Sul global, a Amazônia padece com o extrativismo provocado pelo Norte global e os investimentos das grandes empresas têm provocado efeitos devastadores, o deslocamento dos nativos de seus territórios para outras

localidades em decorrência do grande desmatamento e também do forte extrativismo que prevalece, claro que reconfigurado e “modernizado”, pois quando a finalidade é o lucro, os grandes investimentos constituem-se como um meio válido e favorável.

Nosso intuito é apresentar como as forças ofensivas do capitalismo criam e potencializam as desigualdades e hierarquias, por exemplo, de raça, de classe e trabalham para que as consequências sejam irreversíveis. Em contrapartida, várias são as estratégias de resistências frente aos saques provocados pelos colonizadores, pois os povos das Amazôncias resistem e re-existentem para que a sua existência seja mantida, mesmo frente ao genocídio provocado pela modernidade, colonialidade e capitalismo.

Na Amazônia existe uma enorme diversidade social e étnica. Mas a visão colonial que ainda subjaz na cultura da sociedade brasileira não permite o reconhecimento dessa pluralidade. São grupos sociais que compartilham uma experiência histórica cuja relação com o território tem um lugar central em seu modo de vida. Seus territórios têm sido palco de processos conflitivos e de confrontos que atravessam a região e que objetivam, por parte deles, garantir a integridade de identidades e territorialidades. Trata-se de confrontações com a ordem de poder institucionalizado com forte interveniência do Estado (Castro, 2017, p.36-37).

É diante das estratégias homogeneizadoras das forças dominantes que os povos amazônicos atuam no sentido de reafirmar seu lugar nesse território, marcado pela lógica produtivista capitalista que impõe uma ordem de poder que se encontra a serviço de sua manutenção. São dois polos contrários que coexistem num mesmo espaço, de um lado as populações locais, e de outro a lógica produtivista e competitiva do capitalismo. É preciso considerar, na visão de Corrêa (2007) *apud* Corrêa e Hage (2011), que além da lógica hegemônica do capitalismo, existem outras temporalidades, bem como outros ritmos e formas de viver o tempo, territorialidades e se relacionar com o espaço e essas outras temporalidades evidenciam que a Amazônia é um território múltiplo, cheio de significados, e não uma simples frente de expansão econômica.

Todavia, existem outras temporalidades e territorialidades, que são produzidas por diversos sujeitos como forma de expressar e manifestar seus modos de vida próprios em resistência a essa lógica hegemônica. Por isso, é importante reconhecer e afirmar a existência na região amazônica, no campo, no terreno dessa diversidade, temporalidades e territorialidades ou multiterritorialidades (Corrêa, 2007, p.18, *apud*, Corrêa e Hage, 2011, p.82).

E a lógica do capitalismo atua no sentido também de separar/apartar o sujeito da natureza, bem como de seus saberes/fazeres, histórias, culturas, memórias e identidades. Nesse sentido, as populações tradicionais, em especial as populações quilombolas, atuam para fortalecer os processos de biointeração, tal como defendido por Nego Bispo (2023), que se faz

de forma contracolonial, isso porque caminham no sentido oposto da mecanicidade capitalista que fragmenta, mercantiliza e objetifica a existência, frente a isso, propagam o processo de biointeração ao apresentarem que não há separação entre seres humanos e natureza, bem como entre território, meio ambiente, ancestralidade e corpo.

Esses povos resistem à lógica do extrativismo e da mercantilização da natureza, lógica essa que perdura desde a modernidade com o esforço de separação radical entre ser humano e natureza, na qual a natureza encontra-se para servir o sujeito e propiciar lucros. Dessa maneira, a biointeração abre caminhos para se pensar e construir uma convivência de respeito mútuo dos seres humanos para com a natureza, portanto, ao evidenciar uma relação diferente da imposta historicamente pela lógica e modelo dominante, esses povos se fazem re-existentes e apontam caminhos outros para que possa ser analisado a relação “homem-natureza”.

O avanço do projeto moderno-colonial-capitalista na região confronta e afeta os modos de vidas dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e camponeses, cujas territorialidades são pautadas em outras lógicas, que vai na contramão da lógica do capital que vê a região como uma fonte de acumulação de riquezas (Paula, 2008; Gonçalves, 2017). Os povos das Amazôncias partilham uma outra perspectiva de vida e de relação com a natureza, pautada na biointeração, na cooperação, na reciprocidade e na ancestralidade. São visões de mundo incompatíveis, na qual uma se volta para o lucro e a acumulação, e a outra para a reprodução da vida e bem viver.

Nesse jogo desigual de forças “é a lógica de produção que predomina, não a lógica de reprodução da vida” (Gonçalves, 2017, p.17). E essa lógica de produção é guiada pela acumulação de capital e pela exploração dos recursos minerais, hídricos, do solo, fauna, flora e da própria população da região, por outro lado, a lógica de reprodução da vida se refere às formas de existências alinhadas às especificidades locais. A Amazônia, nesse sentido, não é apenas um território físico em disputa, mas também um território ontológico e epistêmico, portanto, ocorrem conflitos políticos, sociais, ontológicos e epistemológicos. Trata-se, sobretudo, de uma disputa por diferentes maneiras de se relacionar, conhecer e viver nessa realidade.

É frente a esse contexto que trazemos a educação escolar quilombola como uma demanda histórico/estrutural brasileira e amazônica, pois é justamente uma forma da população afrodescendente se rebelar contra essa lógica dominante excludente, pois representa uma via de resistência à lógica colonial. A entendemos, diante disso, como uma ferramenta política de luta por reconhecimento, justiça social e reconstrução histórica na realidade brasileira e amazônica.

Mencionamos as resistências das populações amazônicas “que ressurgiram na luta política e social com força e projetos” (Paula, 2008, p.36) frente às investidas das forças

hegemônicas. Resistiram/resistem e re-existentem frente ao colonialismo e aos ideais de modernidade que partiam/partem do pressuposto de trazer o desenvolvimento aos países e povos subdesenvolvidos e sub humanos, essa ideia de desenvolvimento se ancorava/ancora na afirmativa da necessidade de “integrar a Amazônia ao mercado nacional e ao circuito de acumulação do capital⁴⁰” (Castro, 2012, apud, Castro, 2017, p.24).

A junção e ação dos vários atores, e atores protagonistas, se consolidam de forma a exigir direitos dos quais foram destituídos, por exemplo, direito às terras, de um vínculo maior com a natureza, bem como, o direito às matas, rios e florestas. No entanto, o Estado ainda está para atender aos “de cima”, é mediante a isso que as lutas continuam frente aos processos e empreendimentos do grande capital que, hodiernamente, atuam cada vez mais de forma predatória (Loureiro, 2022; Gonçalves, 2017).

3.3.1. A realidade das comunidades quilombolas dentro desse contexto: uma breve discussão

É dentro desse cenário que a região amazônica se encontra atravessada que falamos das comunidades quilombolas⁴¹, constituídas por negros (as) que foram introduzidos (as) de forma forçada a essa região, e como se mantiveram/mantém mediante a esses conflitos e explorações. Com o processo da diáspora os negros e negras que atravessaram o atlântico trouxeram consigo os seus saberes/fazeres, culturas, histórias e modos de vida, que com resistências se mantiveram, e mesmo já passado os tempos de escravidão, com a falsa promessa de viver em liberdade, continuam a ser explorados e destituídos do direto de ser, pois em suas terras e rios, quem manda ainda é o senhor, claro que vestido e reconfigurado com outras roupagens, portanto, por estarem na condição de o Outro, o incivilizado, o inculto e o sub-humano, as forças hegemônicas da colonialidade e do capitalismo atuam no sentido de explorar e se apropriar cada vez mais de suas terras e formas de viver,

A partir dos anos 70 também essas comunidades negras remanescentes de quilombo passaram a se defrontar com os diferentes grandes projetos que se implantaram na

⁴⁰ Em consonância a esses objetivos das grandes elites, segundo Edna Castro (2017, p.25), os desafios do integracionismo perdura e ultrapassa tempos, uma vez que no período ditatorial e em outros períodos partiam também do objetivo de ocupar as terras e de integração, dessa forma, segundo a mesma lógica “A matriz conceitual – civilização, integração e progresso – recupera a mesma base conservadora das políticas de governos anteriores.”

⁴¹ Levando em consideração que as comunidades quilombolas não são homogêneas, mas algumas práticas sociais, culturais e ambientais estão presentes na maioria delas, “como: a relação com a terra, com a floresta, com os rios e com os lagos é tida como algo familiar e necessário para a sua vida” (Coelho, Santos e Silva, 2015, p.110).

região. A mineração Rio Norte, que explora a extração da bauxita na região do Trombetas, é um exemplo (Gonçalves, 2023, p.148).

Os seus territórios passaram a ser explorados e apropriados, e eles (as) que lutavam para (re)construir e preservar o seu próprio modo de viver foram submetidos a uma outra lógica, a do capital. Nesse sentido, onde caçar se as matas estão devastadas? Onde pescar se os rios estão poluídos? Como viver frente a essas explorações?

Nessa realidade marcada pelas ações inconsequentes e predatórias, se é que essas palavras conseguem descrever os efeitos devastadores dessas forças, a população negra passou pelas mais sórdidas formas de exploração,

Na região Amazônica, falar em comunidades negras remanescentes de quilombos é remeter a uma história marcada por conflitos, resistências de cativos que romperam com sua condição social ao fugirem dos cacoais, das fazendas de criar, das propriedades dos senhores de Óbidos, se Santarém, Alencar e mesmo Belém e outros centros urbanos. É navegar nas reminiscências vivas que marcam as experiências sociais e vivências dos afro-amazônicas, descendentes desses negros que constituíram no alto trombetas os seus espaços, onde ser livre era possível (Coelho, Santos e Silva, 2015, p.110).

É uma realidade marcada por conflitos, no qual de um lado se localiza as comunidades quilombolas e sua lógica de analisar e trabalhar com esse vasto território, não se submetendo (ou tentando não se submeter) à lógica do capital, que é alicerçada numa racionalidade de reprodução econômica e extrativista, e, do outro lado, à grande burguesia e os seus objetivos já sabemos quais são.

As populações reivindicam e vão em busca do direito ao território, à saúde, à educação e também à preservação do meio ambiente, uma vez que “A preocupação com a poluição do meio ambiente e com a Floresta Amazônica é um dos elementos fundamentais dos comunitários, isso porque há uma forma particular de lidar com as questões da terra e do meio” (Amaral, 2022, p.187). Ao falar sobre as comunidades quilombolas e comunidades negras rurais na Amazônia ressalta-se a importância dessas comunidades e como, através de suas especificidades, “inscreve suas formas de lidar, tratar, conceber, vivenciar e se relacionar com os recursos hídricos e florestais; em síntese, com o meio ambiente e com a natureza” (Amaral, 2022, p.187).

Em vista disso, por não estar do mesmo lado e muitas vezes por não compartilhar da mesma lógica, por exemplo, a relação com a terra não é somente uma relação para obter lucros, pelo contrário, a terra, bem como o território, são tidos como um local onde se compartilha saberes, histórias e memórias, “A terra representa o sustento e é, ao mesmo tempo um resgate

da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam por garantir o direito de ser diferente sem ser desigual” (Coelho, Santos e Silva, 2015, p.110).

Mediante a isso, as populações quilombolas direcionam-se no sentido contrário ao estabelecer uma relação coletiva e mútua com a terra, uma vez que, “Assim como o capitalismo, para se consolidar em várias regiões do mundo, se fez separando o homem da natureza, mercantilizando a natureza e a força de trabalho, homogeneizando as relações sociais.” (Gonçalves, 2023, p.128), as populações se articulam de forma contrária a essa sistemática, não é à toa que os quilombos são marginalizados, perseguidos e invisibilizados, isso acontece porque oferecem possibilidades de viver diferentes.

As comunidades quilombolas, em sua grande maioria, atuam no sentido de busca de direitos, como direito à terra em que habitam e essa questão já foi/é alvo de conflitos e tensões, porque em meio aos avanços da racionalidade neoliberal, cujas consequências reverberam no Brasil e na América Latina, ou seja, em países, geralmente, localizados no Sul global, de forma que direitos garantidos sejam alvos de retrocessos. De acordo com Corrêa e Hage (2019), o avanço dessa racionalidade neoliberal atua no sentido de causar declínios em direitos que já haviam sido conquistados com a Constituição Federal de 1988, em vista disso, os povos tradicionais, bem como a população do campo (Mencionamos aqui as Comunidades Quilombolas) se colocam contrários ao alargamento desses ideais neoliberais, pois

A violência (material e simbólica) se intensifica nos territórios de povos tradicionais e camponeses, expropriando-os suas terras e territórios, propiciando o avanço do agronegócio e acirrando a violência sobre as lideranças de direitos humanos e ambientalistas (Corrêa e Hage, 2019, p.126).

As comunidades quilombolas lutam, resistem e se organizam para se colocarem contrárias a essas violências, uma vez que ao ser considerado o outro, resistem de forma a se fazer presente nesse cenário predador e excludente, uma forma de tornar essa afirmativa evidente é quando formos trazer as formas de organização da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri (PA). Dessa maneira, considerar os povos amazônicas como protagonistas ativos de suas vidas e de suas histórias se faz alvo de discussão neste trabalho, mencionamos, em vista disso, a luta travada por lideranças, moradores (as), gestores (as) e professores (as) para a garantia de direitos que em Leis, Resoluções e Pareceres são garantidos, mas que na materialidade são negligenciados.

Nesse sentido, trazemos a questão da educação nos quilombos e como a mesma é alvo de disputas e rodeada de conflitos, uma vez que é também uma forma de engajamento e organização para lutar/atuuar de forma contrária à colonialidade epistêmica e as várias facetas

do capitalismo. A educação escolar quilombola, bem como a educação das relações étnico-raciais, traz como pressuposto refletir e ter como base a vida e a realidade dos educandos, porque o ato de saber quem são, de onde vem, quais suas raízes e histórias é também uma forma de não aceitar as investidas do funcionamento extrativista do colonizador, que parte do pressuposto de apartar, inferiorizar e desarticular para dominar. Segundo a fala do professor Fernando Feitosa, é importante saber quem a gente é, “*A gente precisa saber quem a gente é. Porque quando a gente sabe quem a gente é, a gente não deixa o outro atribuir a gente* (Fernando, 2024).⁴²

É frente a essas questões que trabalhamos nesta pesquisa a educação escolar quilombola, analisando os avanços, os entraves e os desafios que estão postos para esse debate, pois aos moldes do capital, a educação está para atender aos seus interesses, perpassando, dessa forma, um conhecimento ancorado no eurocentrismo, que invisibilizam e colocam à margem as especificidades das populações e povos amazônicas. Em vista disso, se faz imprescindível questionar e criticar as bases da educação, educação que se configura através das forças hegemônicas do capital e que tem como raízes o moderno/colonial, uma vez que,

No sistema educacional reproduz-se o modo de pensar e o modo de produção capitalista. Nas escolas o que vigora é o saber científico de cunho subjetivista, cujo poder se reveste num autoritarismo e num elitismo. Como detentora do saber, a escola não leva em conta o saber popular, considerado como “não-saber”, impondo sob a forma de ideologia, o saber, cuja posse é de uma elite, sobre as classes populares (Oliveira, 2019, p.12).

Nesse sentido, a educação também é utilizada pela lógica do capital para cooptar, segregar e invisibilizar sujeitos, histórias, culturas, memórias e identidades, não sendo de forma desinteressada que ela é utilizada pela lógica de dominação hegemônica. Mediante a isso, os povos das Amazôncias, e aqui ressaltamos os quilombolas, se fazem presentes lutando e reivindicando por uma educação que venha no sentido de amparar e que conte com suas realidades, histórias, culturas e ancestralidades.

3.4. A constituição dos quilombos e suas ofensivas às forças dominantes

Antes de adentrar e apresentar as especificidades da Comunidade Quilombola de São Pedro-Bacuri⁴³, salientamos que ela está dentro de uma sociedade capitalista, em particular a brasileira, que se ancora e está enraizada em ideais de hegemonia, de classificação e de opressão

⁴² Entrevista concedida à pesquisadora em 2024.

⁴³ Na seção seguinte.

de grupos sociais. Em vista disso, essa análise parte do bojo da sociedade brasileira que possui um tipo de capitalismo muito particular, conforme defende Florestan Fernandes (2008b), com uma classe dominante (burguesa) interna, forjada pelo alto, ou seja, profundamente atada ao passado colonial, racista e patriarcal que luta de forma feroz para assegurar o controle do Estado e manter seus privilégios, em nome disso, para se manter, atua no sentido de invisibilizar as histórias, culturas, memórias, ancestralidades e identidades dos negros (as), quilombolas, bem como, de sujeitos que foram colocados à margem da sociedade.

Para início de discussão, apresentaremos sobre a formação dos quilombos na sociedade brasileira e como os mesmos são constituídos, com base na literatura pesquisada, como um espaço que vai na direção contrária às forças opressoras. Nesse sentido, se apresenta as características de uma história que tem um começo, no entanto, o seu fim não vislumbramos ainda, pois as opressões se manifestam aprimoradas e atuais, acirrando os efeitos devastadores e excluidentes da hegemonia vigente.

A escravidão coisifica e destitui de humanidade a população africana, trazida para o Brasil forçadamente “nos tempos” da colonização (Deus, 2020). Algo distante, falando espaço-temporalemente, no entanto, os seus efeitos e impactos se mantêm firmes e existentes ainda hoje na sociedade brasileira. Como nos adverte Aníbal Quijano (2005), que evidencia o fim do colonialismo histórico com o processo de independência de países na América Latina, mas sustenta a tese de que a colonialidade emerge e permanece num novo quadro global de relação de poder do sistema mundo moderno-colonial capitalista. Dessa maneira, a colonialidade permanece através da colonialidade do poder, do ser e do saber e operam no sentido, ainda, e até mesmo mais aprimorado de afastar e proporcionar o apagamento/silenciamento de histórias, memórias, culturas e identidades, portanto, pretendendo apagar a ancestralidade de povos, como os indígenas, quilombolas, as populações rurais-ribeirinhas e negros (as).

O século XVI data o processo de opressão e escravidão da população negra no Brasil, proporcionando como consequência a tentativa de genocídio da população negra, trazida das mais variadas cidades e países do Continente Africano para trabalhar como escravizada, “os Europeus descobriram ainda no século XV que a maior fonte de riquezas era o tráfico escravista⁴⁴. O Brasil passou a ser o maior receptor desta “mercadoria” nos meados do século XVI” (Nascimento, 1985, p.117). Vítimas do colonialismo, as populações que foram obrigadas a atravessar o Atlântico foram exploradas e objetificadas a ponto de serem forçadas a se afastar de suas línguas, seus costumes, suas histórias, culturas, crenças e valores.

⁴⁴ Apresentamos essa questão no segundo tópico desta seção.

É em nome disso que falamos em genocídio. No livro “O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado”, publicado em 1978, Abdias Nascimento traz o termo genocídio que tem por significado, apresentado no livro, o uso de medidas deliberadas e sistemáticas calculadas para a extermínio de um grupo racial, político ou cultural, ou para destruir a língua, a religião ou a cultura de um grupo. No prefácio do livro, escrito por Florestan Fernandes, o mesmo afirma que “da escravidão, no início do período colonial, até os dias que correm, as populações negras e mulatas têm sofrido um genocídio institucionalizado, sistemático, embora silencioso” (Fernandes, 1978, p.21). Nesse sentido, o racismo se encontra presente perpetuando esse processo de genocídio.

Historicamente, as comunidades quilombolas ou comunidades negras rurais são caracterizadas por localidades formadas por “escravos” que fugiam das fazendas dos seus senhores, “costuma-se pensar o quilombo como “refúgio de negros e escravos fugitivos” (Munanga e Gomes, 2016, p.70). Alguns termos são utilizados quando se quer caracterizar o quilombo, dentre eles a palavra “fugitivos”, essa é uma visão que ainda perdura na contemporaneidade e que corrobora com uma visão eurocêntrica de mundo, pois essa ótica de falar de quilombo remete à fuga, a locais não civilizados, isolados, violentos e de povos selvagens, essas perspectivas cunhadas no período colonial ainda se fazem presentes no imaginário coletivo da sociedade brasileira em sua grande maioria.

É pertinente afirmar que existem várias formas de organização dos quilombos. “Os quilombos, conforme já afirmamos, tinham várias formas de organização. Muitos eram pequenos, outros, maiores, mas todos com o mesmo objetivo: fugir do sistema escravista” (Moura, 2021, p.43). Dessa forma, salienta-se que os quilombos não são homogêneos, o conceito de quilombo vem se reconfigurando e ganhando novas significações ao longo dos tempos, esse conceito transcende o entendimento sobre os quilombos como um local de fugitivos.

Estamos falando do conceito de quilombo e frisamos que o mesmo é visto sob diferentes óticas e que também sofre variações ao longo do processo histórico. Sob a perspectiva do colonizador, visão que se estende à atualidade, os quilombos são locais de negros fugitivos, no entanto, indo na direção inversa, ressalta-se o entendimento do quilombo como um local de resistência e liberdade, de diversidade e de potencialidade, onde preservam-se as memórias e as ancestralidades dos sujeitos que nele habitam e, com o intuito de manter esse local como insurgentes, as populações quilombolas se articulam em prol da produção da existência.

Existe uma visão colonialista, portanto, racista e preconceituosa acerca do quilombo, visto como um lugar que foi construído e formado por sujeitos “rebeldes” e “preguiçosos”, pois,

se fugiam, era porque “não gostavam de trabalhar”. A história das comunidades quilombolas ainda são contadas “por aí”, em escolas, igrejas, famílias e na sociedade como um todo, guiadas por forças hegemônicas, alicerçadas numa visão completamente distorcida e preconceituosa. Essa afirmação é embasada nas próprias denúncias dos (as) interlocutores (as) da pesquisa e também na literatura utilizada, como Munanga e Gomes (2016); Coelho, Santos e Silva, (2015); Beatriz Nascimento (1985).

Posto isso, trazer as comunidades quilombolas enquanto territórios onde vivem sujeitos plurais que carregam histórias, culturas, saberes, memórias, educação outras e identidades ancestrais é o intento deste trabalho. Falamos em comunidades quilombolas tendo em vista a sua diversidade, potencialidade e suas riquezas que se perpetuam e se reconstituem frente ao sistema hegemônico capitalista desigual e excludente, que assinala para a importância de tratar analiticamente essa sociedade atravessada, historicamente, por contradições e conflitos.

Clóvis Moura (2021), apoiado em ideais marxistas, ao analisar as especificidades do escravismo na sociedade brasileira, evidencia a população negra e seus saberes/fazeres enquanto práxis, portanto, intenta desmistificar a ideia de passividade da população negra escravizada. Havia conflitos entre os senhores e os escravos, mediante a isso, “os escravos negros, para resistirem à situação de oprimidos em que se encontravam, criaram várias formas de resistência, a fim de se salvaguardarem social e mesmo biologicamente, do regime que os oprimia” (Moura, 2021, p.22) e ainda de acordo com o autor, “recorreram, por isso, a diversificadas formas de resistência, como guerrilhas, insurreições urbanas e quilombos” (Moura, 2021, p.21).

Dessa maneira, os quilombos são formados como negação radical ao sistema escravista.

Como podemos ver, a marronagem nos outros países ou a quilombagem no Brasil eram frutos das contradições estruturais do sistema escravista e refletiam, na sua dinâmica, Quilombos resistência ao escravismo em nível de conflitos social, a negação desse sistema por parte dos oprimidos (Moura, 2021, p.24-25).

Ainda de acordo com o autor, podemos afirmar que os quilombos se originam como manifestação de revoltas, portanto, como forma de luta e resistência contra o sistema escravista para que os escravizados se libertem das condições em que vivem, de sub-humanidade, de exploração e maus tratos. Nesse sentido, de acordo com Zélia Amador de Deus (2020), “Com efeito, os territórios quilombolas espalhados pelo país são espaços vivos de africanidades e resistência cultural” (2020, p.63).

Julgamos necessário apresentar que muitos (as) negros (as) sofreram repressões em suas novas moradas (quilombos)⁴⁵, uma vez que os senhores contratavam capangas e capitães do mato. De acordo com Clóvis Moura, o capitão do mato era o responsável por ir atrás, prender e resgatar os “escravos fugitivos”, e para aqueles que fossem pegos existia até mesmo um manual, caracterizado por um alvará, lançado no dia sete de março de 1741, que dizia que ao encontrar os sujeitos “foragidos” era para, com ferro quente, marcar a testa com um “F” para tornar explícito que era um ‘fujão’ e, em caso de voltar a repetir a fuga e cometer um “crime” contra a coroa, podiam lhes cortar as orelhas (Moura, 2021). Fica evidente, dessa forma, que as formas de repressões transgrediram os muros das casas grandes e podemos evidenciar neste ato os efeitos de coagir e amedrontar os demais escravizados, entretanto, as fugas continuavam por acontecer.

As ações dos opressores geram reações nos oprimidos, é dessa forma que os sujeitos escravizados se articulavam, já nesse contexto, tramando ações contra as forças opressoras, de intensidades iguais, porém, em sentidos opostos, uma vez que “a repressão do aparelho de Estado escravista era de uma violência que somente poderia ser combatida com uma violência idêntica, em sentido contrário” (Moura, 2021, p.35). É em vista disso que se torna imprescindível entender o movimento de constituição e organização/reorganização das comunidades quilombolas.

Estamos falando de uma negação ontológica, os negros e negras aquilombados encontravam-se/encontram-se em busca da constituição de ser, no sentido de existir enquanto humanidade, uma vez que nesse processo esse direito lhes foram retirados. Em vista disso, para sobreviver em seus quilombos precisam se articular e estabelecer relações com os outros oprimidos, como negros (as), mulheres, pobres, dentre outros (as), se unir para lutar contra os senhores e principalmente estabelecendo relações econômicas.

Os ex-escravizados utilizavam os recursos naturais para a sua sobrevivência,

Tinha seu setor artesanal, que se desenvolvia constantemente, metalurgia, tecelagem; finalmente, organizava-se internamente para seguir, em caso de isolamento ou de guerra, manter-se sem grandes crises internas de produção. Essa dupla atividade do quilombo – de um lado, mantendo intercâmbio com outras unidades populacionais e produtivas e, de outro, desenvolvendo sua própria economia interna – permitiu-lhe possibilidades de sobrevivência na sociedade escravista que o perseguia (Moura, 2021, p.37).

⁴⁵ Ressaltamos que os quilombos têm suas tensões internas e contradições, mas não é mais um espaço de dominação e opressão como a casa grande.

Dessa maneira, não há um único modelo econômico, essas populações vivem de acordo com as especificidades das regiões em que estão inseridas e também das suas próprias organizações internas, segundo Moura (2021, p.43),

Décio Freitas fez uma tipologia dos quilombos. Para ele houve, pelo menos, sete tipos fundamentais: a) os agrícolas, que prevaleceram por todas as partes do Brasil; b) os extrativistas, característicos do Amazonas, onde viviam de drogas do sertão; c) os mercantis, também na Amazônia, que adquiriam, diretamente de tribos indígenas, as drogas para mercadejá-las com os regatões; d) os mineradores, em Minas Gerais, Bahia, Goiás e Mato Grosso; e) os pastoris, no Rio Grande do Sul, que criavam o gado nas campanhas ainda não apropriadas e ocupadas por estancieiro; f) os de serviços, que saíam dos quilombos para trabalhar nos centros urbanos; e finalmente, g) os predatórios, que existiam um pouco por toda parte e viviam dos saques praticados contra os brancos.

Por conseguinte, os quilombos não são homogêneos, os quilombolas têm histórias, ancestralidades, culturas e modos de viver. Não devem ser entendidos como algo homogêneo, uma vez que suas organizações são variadas, haja vista os diversos povos (etnias africanas) que para a colônia foram trazidos. A sua forma de organização depende de alguns fatores, como local ocupado, quantidade de pessoas e etc., não existindo um modelo, algo já dado, sobre como construir, o que plantar, o que comer e o que fazer. Portanto, falamos de localidades com especificidades próprias.

Apresentamos, dessa maneira, o quilombo como um local de resistências, re-existências e para além disso, como um local em que sujeitos diversos, mas com ancestralidades, histórias, e modos de ser/viver compartilhados. Estão inseridos e sobrevivendo, ou tentando sobreviver, face às violências do sistema-mundo moderno-colonial capitalista, impondo as diversas formas de colonialidades. Nesse sentido, as comunidades quilombolas possuem suas peculiaridades e seus modos de vida. Etimologicamente falando, “a palavra Kilombo é originária da língua banto umbundo, que diz respeito a sociedade, grupo, exército ou quimbundo, que é relativo à união” (Coelho, Santos e Silva, 2015, p.110).

Desde a sua constituição, os quilombos são analisados também como um espaço e como forma de agir/reagir à escravidão, uma vez que inconformados (as) com o sistema escravista que destituía o negro escravizado de humanidade, pois nem humanos eram considerados, os negros trazidos para cá de forma forçada se rebelavam diante das ordens dos grandes senhores, viam que fugir da casa grande era condição para que a liberdade fosse alcançada. Dessa forma, partindo da premissa de constituir um cenário/mundo outro, ou seja, em que a escravidão não existisse mais e que a liberdade fosse uma realidade, os negros e negras - e outras populações, como os indígenas - potencializavam a aspiração de uma outra forma de organização social, de viver e existir.

Sendo assim, os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra forma de vida, de uma outra política na qual se encontram todos os tipos de oprimidos (Munanga e Gomes, 2016, p.71).

Entendidos como “reação à escravidão”, os quilombos são “exemplos da não aceitação do escravismo pela população negra, desmontando o discurso que afirmava a passividade e a aceitação relativa pelos africanos quanto à condição de escravizados” (Junior, 2012, p.159). Assim, podem ser designados como um local de lutas, resistências, re-existências, reação e espaços onde sujeitos e povos vivem e convivem reinventando suas existências a partir de suas próprias particularidades e funcionamentos.

Nesse sentido, quilombo não significa refúgio de escravos fugidos. Tratava-se de uma reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência resultante dos esforços dos negros escravizados de resgatar liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro e da organização de uma sociedade livre. Os quilombolas eram homens e mulheres que se recusavam viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra esse sistema (Munanga e Gomes, 2016, p.71).

Que a visão sobre os quilombos como espaço em que vivem ex-escravizados fugitivos seja desmistificada, porque, para além disso, o quilombo é um local onde a memória se mantém, é um local de lutas e de resistências e são compreendidos também como um espaço de lutas para a garantia de direitos e também para a materialização dos direitos das populações descendentes de escravizados.

As investidas da grande burguesia para o desmonte e invisibilização das comunidades quilombolas são realidades ainda presentes na Amazônia e no Brasil, as ofensivas do grande capital nessas localidades têm acontecido de maneira predatória e intensa. Nesse sentido, partimos de uma realidade que sofre, ao longo do processo histórico, com o processo de colonização e do capitalismo global. Partindo desse cenário, a população negra se organiza ao longo da história e se articula para que seus direitos sejam conquistados e garantidos, um exemplo disso é que através das lutas e resistências foi conquistado o direito ao reconhecimento das terras onde vivem.

A título de exemplificação, trazemos o Art. 68 da Constituição Federal que torna explícito que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos” (Brasil, 1988). A partir desse momento, os moradores (as) das comunidades quilombolas passam a ter direitos, não significa que seja um processo fácil para receber essas titulações das terras que ocupam. Evidenciamos que essa conquista não foi de graça, muito

menos uma “boa ação” do Estado para com as populações quilombolas. Muito pelo contrário, foi graças às ações do movimento quilombola, bem como do movimento negro, reivindicando o direito à permanência e ao reconhecimento desses territórios. Isso revela um processo importante de democratização da sociedade brasileira emergindo de baixo para cima. Como destacam Corrêa e Hage:

Exemplo disso é a Constituição Federal de 1988, que, não obstante expresse um momento histórico do país de “transição inacabada”, marcada pela continuidade de heranças históricas conservadoras e autoritárias, mas, também, de descontinuidades, com importantes avanços sociais, políticos, culturais, econômicos e ambientais, que revelam marcas de um caminho de democratização (Corrêa e Hage, 2019, p.125).

Os autores evidenciam a Constituição Federal de 1988 como um marco importante na história política do país, no entanto, compreendem que embora tenha sido um avanço significativo após o regime militar, a mesma se faz de certa forma como “transição inacabada”, em que algumas heranças autoritárias e conservadoras permaneceram presentes nas instituições e nas estruturas de poder, impedindo uma transformação integral do sistema político e social. Corrêa e Hage (2019) expõe, nesse sentido, as contradições e as limitações do processo de transição para uma democracia plena, revelando que, apesar das conquistas, a mesma ainda está em construção e exige a continuidade da luta por direitos e por uma verdadeira transformação social.

Sabendo da dificuldade e negligência para que os direitos sejam de fato materializados, pois a ótica burguesa atua no sentido de deslegitimar aqueles (as) que estão para além do padrão estabelecido, por exemplo: homens brancos, ricos, cristãos, héteros, os negros (as) e a população quilombola “reivindicam o direito à permanência e ao reconhecimento legal de posse das terras ocupadas e cultivadas para moradia e sustento, bem como o livre exercício de suas práticas, crenças e valores considerados em sua especificidade” (Leite, 2000, p.334). Ainda de acordo com essa autora, “falar dos quilombos e dos quilombolas no cenário político atual é, portanto, falar de uma luta política e, consequentemente, uma reflexão científica em processo de construção” (Leite, 2000, p.333).

Essa trajetória de resistência, luta e re-existência das comunidades quilombolas ao longo da história brasileira além de revelar a força dos (as) quilombolas na negação da lógica da escravidão, também evidenciam a persistência de uma memória ancestral que resiste ao apagamento imposto pelas estruturas segregadoras e hegemônicas. É diante disso que apresentamos os quilombos como espaços vivos de produção de cultura, saberes, identidade,

organização coletiva e ancestralidade mesmo diante das ofensivas do capital e da negação sistemática de seus direitos.

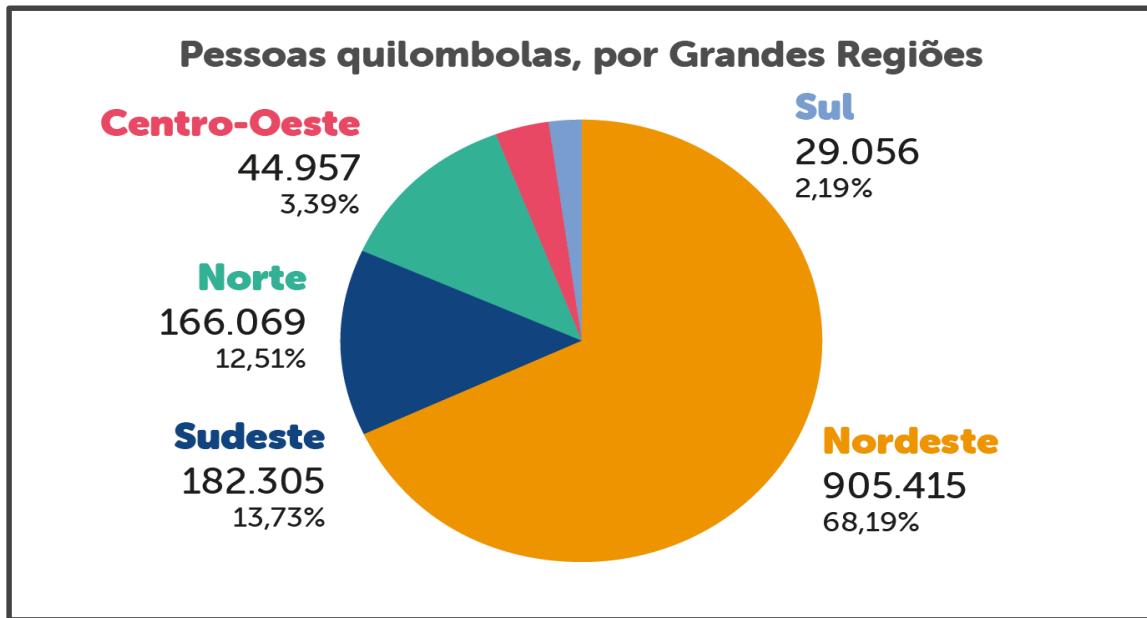
Nesse sentido, compreender a dimensão da presença quilombola no Brasil contemporâneo exige ir além da perspectiva colonial e reconhecer a centralidade desses povos na constituição da diversidade étnico-racial e cultural do país. Frente a isso, os dados mais recentes do Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴⁶, trazem uma importante atualização sobre o perfil da população quilombola e sua distribuição nos territórios brasileiros. Esses dados nos permitem ter dimensão da extensão da presença quilombola e, ao mesmo tempo, refletir sobre os desafios enfrentados por essas comunidades no contexto atual.

Frente a isso, salientamos que no Brasil, hodiernamente, existe, de acordo com o IBGE, 1,32 milhão de pessoas que se autodeclaram quilombolas. Isso significa que estamos falando de 0,65% da população do país, falamos de uma população que carrega consigo raízes ancestrais, culturais, identitárias e que também sofrem com as “escravidões modernas” e com o apagamento que se perpetuam ao longo do processo histórico, se reconfiguram e se aprimoram marcando dominações e opressões velhas e novas.

Dos 5.568 municípios brasileiros, 1.696 possuem população quilombola, o que demonstra a ampla presença desses sujeitos em todo o território nacional, apesar da histórica invisibilização. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2022, a região Nordeste concentra o maior número de pessoas que se autodeclaram quilombolas, com 68,19% do total nacional. Em seguida, estão as regiões Sudeste (13,73%), Norte (12,51%), Centro-Oeste (3,39%) e Sul (2,19%). Esses números revelam não apenas a força e a diversidade da presença quilombola no país, mas também a necessidade de políticas públicas regionalizadas, que levem em conta as especificidades sociais, históricas e territoriais dessas populações. O Gráfico 1, apresentado a seguir, ilustra a distribuição percentual da população quilombola por grandes regiões do Brasil.

Gráfico 1 - Gráfico que apresenta as pessoas quilombolas por Grandes Regiões

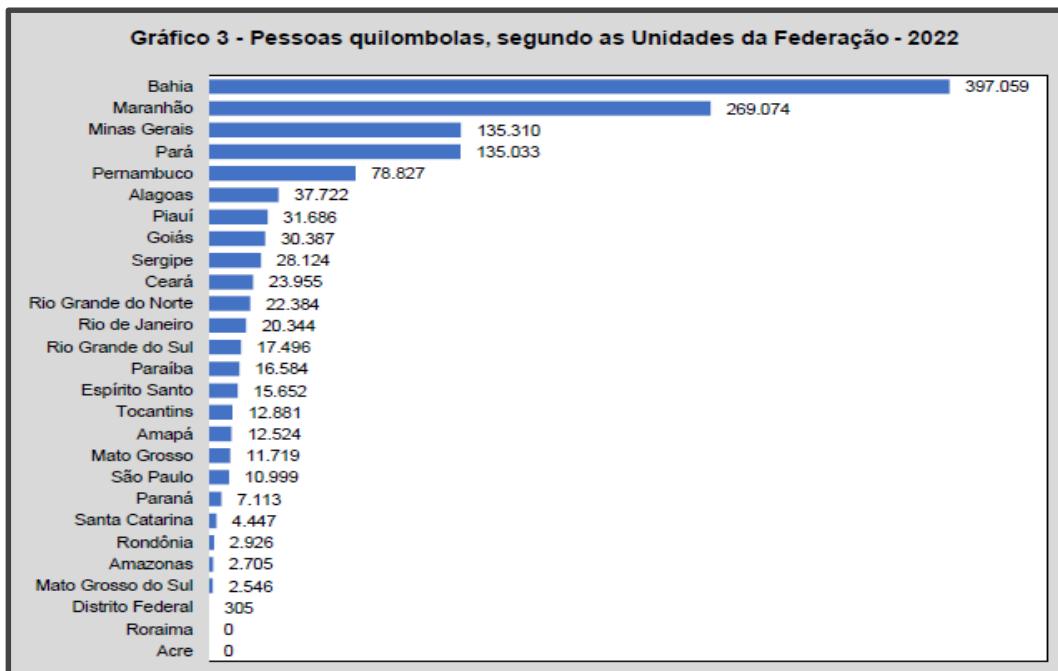
⁴⁶ Primeiro Censo realizado na história para quantificar a população quilombola que vive no país.



Fonte: IBGE - Censo Demográfico (2022).

Nesse contexto, o Brasil possui, como apresentamos, uma população quilombola estimada em 1.327.802 pessoas, representando 0,65% da população total do país. Dessas, 473.970 residem nos 1.696 municípios com presença quilombola, distribuídos entre os estados destacados no Gráfico 2. Observa-se que a Bahia concentra aproximadamente 29,90% da população quilombola brasileira, seguida pelo Maranhão, com cerca de 20,26%. Essas duas unidades federativas, sozinhas, abrigam cerca de 50,17% do total da população quilombola do país, conforme dados do IBGE (2022). Juntas as cinco unidades federativas com maior presença quilombola concentram 76,52% dessa população, enquanto apenas Acre e Roraima não possuem população quilombola identificada. O Gráfico 02 apresenta detalhadamente a quantidade de pessoas quilombolas segundo as Unidades da Federação.

Gráfico 2 - Gráfico que apresenta a população quilombola no Brasil, segundo as unidades da federação – 2022



Fonte: IBGE - Censo Demográfico (2022).

O estado do Pará, ocupa a quarta posição com a maior população quilombola dos estados do país, significa dizer que estamos falando de um estado com cerca de 135.033 pessoas quilombolas, uma quantidade significativa comparada a outros estados⁴⁷, evidenciando a importância do Pará como um dos principais territórios de presença e resistência dessas comunidades.

Nesse sentido, conforme os dados do Censo Demográfico de 2022 do IBGE, ao analisarmos a parte referente à Amazônia legal, observamos que nos municípios que compõem a Amazônia Legal residem cerca de 426.449 pessoas quilombolas. Esse contingente representa 1,6% da população total da região amazônica e corresponde a 32,1% da população quilombola do Brasil. Tal dado reforça a relevância da Amazônia Legal como território fundamental para a existência e manutenção das comunidades quilombolas, cujas tradições, saberes e modos de vida estão ligados à preservação do meio ambiente e à luta pela demarcação de seus territórios.

Na Amazônia Legal, foram recenseados 80.899 quilombolas residindo em Territórios Quilombolas oficialmente delimitados, o que representa 48,38% da população quilombola nacional residindo em áreas oficialmente delimitadas, denotando um maior avanço do processo de regularização fundiária na Amazônia Legal em relação ao restante do país. A presença da população quilombola residente na Amazônia Legal nos territórios oficialmente delimitados é superior ao quadro nacional: enquanto na

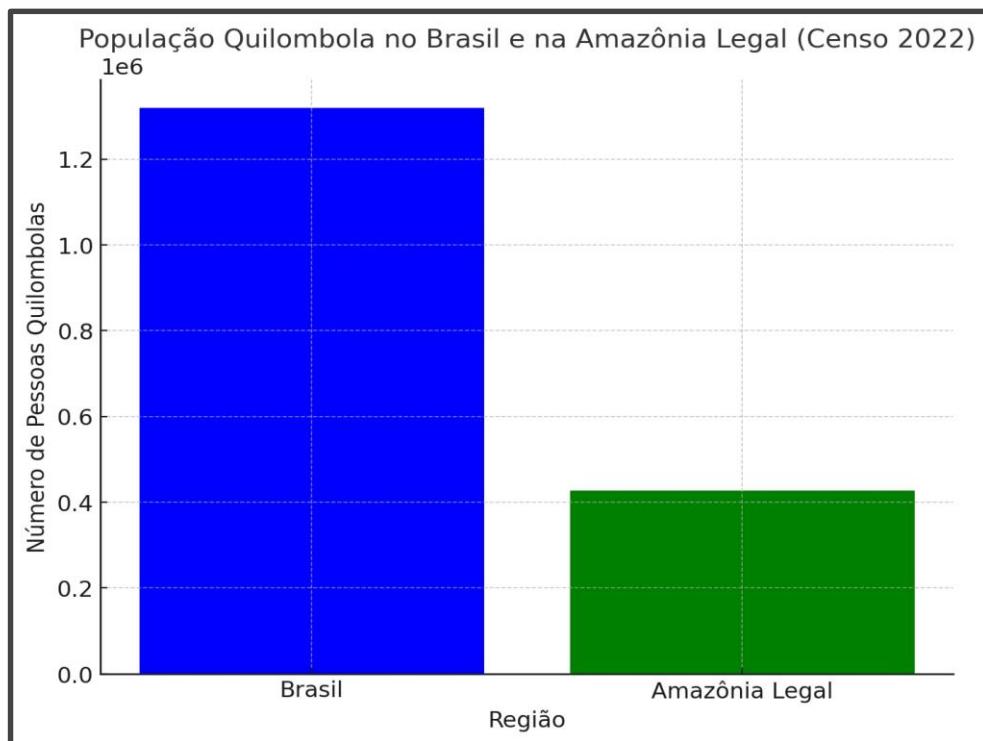
⁴⁷ Este número coloca o Pará como o quarto estado com maior população quilombola no Brasil, atrás da Bahia, Maranhão e Minas Gerais. A maior concentração de quilombolas no Pará está no município de Abaetetuba, com 14.526 pessoas.

Amazônia Legal 18,97% da população quilombola reside em territórios delimitados, para o conjunto do país, esse percentual é de 12,59% (IBGE, 2023, p.83-91).

Esse dado evidencia que, embora o processo de titulação ainda seja marcado por entraves que são históricos e estruturais, houve um esforço mais concentrado de reconhecimento formal dos territórios quilombolas na Amazônia, o que pode estar relacionado às reivindicações históricas das comunidades locais e à atuação de organizações quilombolas. No entanto, é necessário destacar que a maioria da população quilombola da região ainda permanece fora de áreas oficialmente reconhecidas, o que revela a persistência de uma dívida histórica do país para com esses povos.

A análise dos dados, portanto, aponta para a urgência da ampliação de políticas públicas que garantam não apenas o reconhecimento territorial, mas também a efetivação de direitos sociais, econômicos, educacionais e ambientais fundamentais para a autonomia e o bem viver das comunidades quilombolas da Amazônia e também do país. O gráfico abaixo (gráfico 3) representa de forma ilustrativa a população quilombola no Brasil e na Amazônia

Gráfico 3 - Gráfico da População quilombola no Brasil e na Amazônia legal



Fonte: IBGE - Censo Demográfico (2022).

No que diz respeito aos territórios, os dados do Censo Demográfico de 2022 revelam um quadro ainda desigual e marcado por profundas lacunas no processo de reconhecimento

formal dos territórios quilombolas no Brasil. Ainda segundo o IBGE (2022), dos 1.327.802 quilombolas, apenas 167.202, o equivalente a 12,6%, residem em territórios oficialmente delimitados, distribuídos entre 494 áreas reconhecidas em nível nacional. Ainda mais alarmante é o dado que aponta que somente 4,3% desta população habita territórios titulados, ou seja, que passaram por todas as etapas do processo de regularização fundiária. Isso significa que 87,41% da população quilombola brasileira vive em áreas que ainda não foram formalmente delimitadas ou reconhecidas pelo Estado, o que evidencia a lentidão e a insuficiência das políticas públicas voltadas à titulação dos territórios quilombolas, direito assegurado pelo artigo 68 da Constituição Federal de 1988.

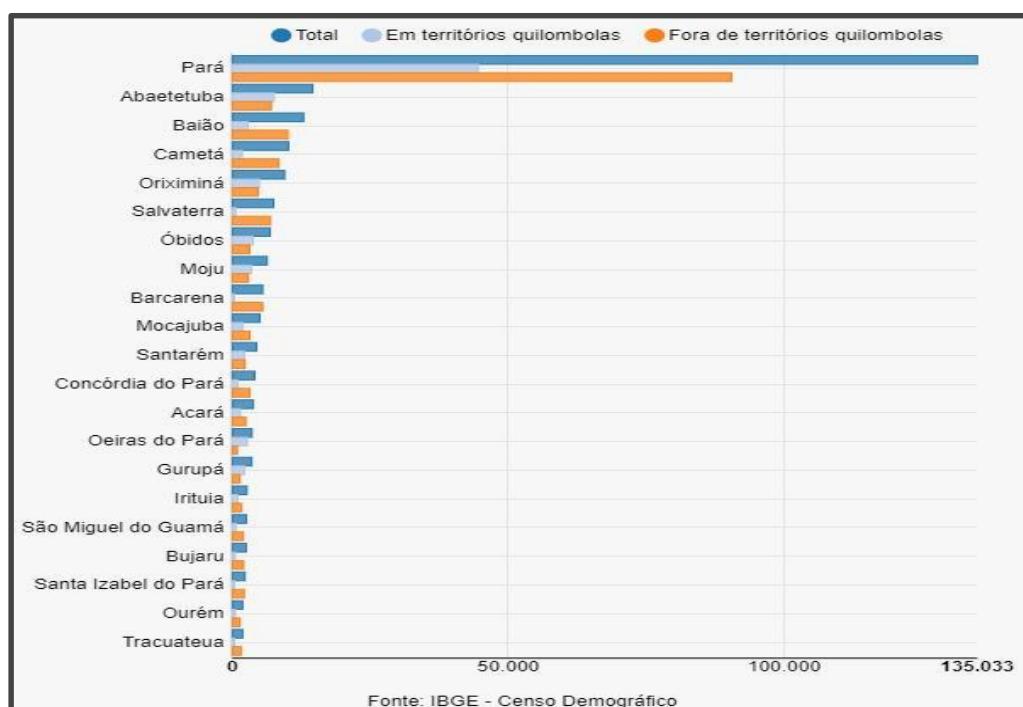
Caminhando na análise do Censo do IBGE, analisamos que a região Norte apresenta um cenário um pouco mais avançado, pois 31,3% da sua população quilombola reside em territórios oficialmente delimitados, enquanto 68,68% ainda vivem fora dessas áreas. Embora o número indique um progresso comparativo em relação a outras regiões do país, ele ainda denuncia a exclusão no que diz respeito à conquista territorial como uma realidade predominante. O Estado do Pará, como apresentamos, destaca-se como a quarta unidade federativa com maior população quilombola autodeclarada, reunindo 135.033 pessoas. No entanto, mesmo com essa expressiva presença quilombola, apenas 87 Territórios Quilombolas foram oficialmente delimitados no estado, acolhendo uma população de 44.533 quilombolas. Esse dado revela que menos de um terço da população quilombola do Pará vive em territórios formalmente reconhecidos, o que reforça a contradição entre o reconhecimento estatístico da existência quilombola e a efetivação de seus direitos territoriais.

Em síntese, apesar de alguns avanços, especialmente na Amazônia Legal, a política de regularização fundiária de territórios quilombolas no Brasil permanece longe das demandas históricas dessas populações. Diante disso, o cenário atual exige não apenas a ampliação e aceleração dos processos reconhecimento e de titulação, mas também o fortalecimento de mecanismos institucionais que assegurem a proteção dos territórios e a garantia de acesso a direitos fundamentais como saúde, educação, infraestrutura, etc. Mencionamos, para além disso, que a titulação desses territórios precisa ser entendida como parte de um processo mais amplo de reparação histórica, justiça social e afirmação do direito à existência dos povos quilombolas no território brasileiro, que ao longo de sua história resistem e re-existem.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a distribuição da população quilombola no estado do Pará, apresentamos, a seguir, um gráfico que apresenta a população quilombola no estado do Pará, distribuída entre diferentes municípios. No gráfico a população está dividida em três categorias, primeira: total, segunda: em territórios quilombolas e terceira:

fora de territórios quilombolas. Verifica-se que o estado do Pará apresenta uma população quilombola com mais de 130 mil pessoas e que a maior parte dessa população está fora dos territórios quilombolas. Os Municípios com maior população quilombola são os de Abaetetuba, Baião e Cametá e nesses municípios, a população fora dos territórios quilombolas é maior que a que reside dentro.

Gráfico 4 - Gráfico que apresenta os 20 territórios quilombolas mais populosos do Pará



Fonte: IBGE - Censo Demográfico (2022).

Podemos concluir que a presença significativa da população quilombola fora dos territórios pode revelar a necessidade de políticas públicas específicas para atender essa população que não está em áreas tradicionalmente reconhecidas como quilombolas e também que a diferença entre populações dentro e fora dos territórios pode refletir processos históricos de expulsão ou busca por melhores condições de vida fora dos territórios tradicionais, o que nos leva a refletir sobre a efetividade e materialização, ou não, das políticas públicas nesses territórios.

Diante dessas análises, partimos para uma reflexão de que é imprescindível relatar os avanços que as populações quilombolas vem conquistando ao longo dos tempos, nada disso de graça, são frutos da organização das populações negras/quilombolas e também de outros

sujeitos coletivos que se unem em prol de uma luta comum, que é a conquista e o asseguramento de direitos, por exemplo, a própria Constituição Federal de 1988, a Lei 10.639/2003, resolução nº 08/2012 que trata sobre a questão da implantação da educação escolar quilombola em territórios quilombolas, a lei 12.288/2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial, o Decreto nº 11.447/2023 que institui o programa Aquilomba Brasil, dentre outros.

Entre eles, a lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino dessas questões fundamentais para se pensar a sociedade brasileira na educação básica. Outro marco de conquista dessa luta são o Estatuto da igualdade racial (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais (2004) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na educação básica (2012) (Souza e Silva, 2021, p.35).

São muitos direitos conquistados, no entanto, a dificuldade para a sua materialização ainda é uma realidade a ser enfrentada. Trata-se de uma realidade que possui especificidades próprias, e o fato de o Brasil ter sido o último país a abolir a escravidão diz muito sobre a sua estrutura social atual. Periférico e dependente, o Brasil ainda tem uma conta muito alta a pagar com a população quilombola, negra e indígena do país. As populações quilombolas enfrentam problemas nos âmbitos sociais, educacionais, ambientais, culturais e de saúde, pois o sistema que vigora tende a excluir e a tornar inexistente os Outros, aqueles que estão para além dos limites das concepções eurocêntricas, que ainda são tidas como ideais classificatórios (Fernandes, 1989; Gomes, 2010).

É face aos conflitos sociais, territoriais, ambientais, econômicos, educacionais e culturais que essas populações enfrentam que vamos analisar na seção seguinte a organização da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri (PA), dado todo esse processo histórico, apresentando como, porquê e para que se organizam. Diante disso, nosso intento é analisar como a comunidade se organiza frente aos grandes impactos ocasionados pelas forças dominantes, uma vez que, como evidenciado, a constituição dos quilombos possui uma história de resistência ao sistema escravista. Embora não estejamos mais em tal sistema, as características dele ainda estão presentes nessa “nova” ordem social.

4. AS AÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO/QUILOMBOLA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SÃO PEDRO-BACURI: ANCESTRALIDADE, ORGANIZAÇÃO E RE-EXISTÊNCIAS

E eu digo muito, eu sou filho do quilombo, sou nascido e criado, sou quilombola com muita honra, com muito orgulho mesmo.

(Fernando, 2024).⁴⁸

Iniciamos esta seção com a fala de Fernando Feitosa (2024), na medida em que retrata uma afirmação potente de pertencimento, identidade e também re-existência. Suas palavras evidenciam a centralidade da identidade quilombola como elemento constitutivo de pertencimento, resistência, e reflete orgulho por uma história marcada por lutas contra as estruturas de dominação e opressão. Ao se reconhecer como sujeito quilombola, compreendemos que o interlocutor além de reafirmar suas origens, ele contraria as narrativas hegemônicas que ao longo da história da realidade brasileira/amazônica tentou negar sua existência e colocá-la no plano da marginalização e subalternidade. Fernando (2024) com sua narrativa confronta a negação e invisibilização histórica dessas comunidades e reafirma a sua identidade ancestral.

Acreditamos que essa afirmação identitária e sensação de pertencimento não se constitui ocasionalmente, pelo contrário, é fruto de um processo histórico de resistência, guiado pela atuação dos movimentos negros e quilombolas e também por ações educacionais contextualizadas e comprometidas com suas realidades e modos de vida. Trata-se, portanto, de uma construção coletiva forjada em uma trajetória de enfrentamento ao racismo, às opressões, marginalizações e exclusões que são estruturais e institucionais (Moura, 2021).

Essa afirmação se torna imprescindível frente a esse cenário, pois como destaca Abdias do Nascimento (1975), “nós, os negros, temos sido forçados a esquecer nossa história e a nossa condição por um tempo demasiadamente longo” (p.21), esse esquecimento, forçado, se inscreve em um projeto “civilizatório” euronortecêntrico que se assenta em ideais coloniais/modernos/capitalistas/racistas/patriarcais. No entanto, esses ideais têm sido tensionados e confrontados por ações contra-hegemônicas dos movimentos sociais negros e quilombolas, que mobilizam a ancestralidade como força de resistência e também de re-existência.

⁴⁸ Entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2024.

Posto isso, na presente seção, analisamos as ações do movimento negro/quilombola, compreendendo que, no processo de luta, os movimentos sociais, em especial o movimento negro e quilombola, se constitui como um ator político e também educador e epistêmico, pois com suas ações o movimento negro e quilombola causam fissuras na lógica colonial/eurocêntrica e interpelam, de forma profunda, essa sociedade dominante. E acrescentamos que ao agir social, educacional e politicamente, esses movimentos propiciam caminhos para a criação de realidades outras, ou seja, realidades comprometidas com suas histórias, culturas e identidades. Diante disso, tal como defende Nilma Lino Gomes (2017), compreendemos o movimento como político e educador, na medida em que gera conhecimentos novos e que ao assim fazer, abre caminhos para pensar e construir outros cenários e outras realidades possíveis.

No entanto, evidencia-se que em decorrência de todo esse processo histórico de marginalização e tentativa de apagamento das histórias, saberes e identidades negras e quilombolas, existem impasses para que essas populações se reconheçam como tal, pois os quilombos, bem como os quilombolas, como vimos na terceira seção, foram historicamente invisibilizados e tratados como resquícios de um passado a ser superado (Nascimento, 1985; Moura, 2021). Frente a esse cenário, vamos apresentar que essas comunidades, em especial, a comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, precisou se organizar social e politicamente para reivindicar reconhecimento e direitos básicos, como à educação, à saúde, à demarcação, reconhecimento e titulação de seus territórios, à preservação de suas culturas e ao acesso a políticas públicas.

O intuito desta seção é investigar as ações do movimento negro/quilombola na comunidade, evidenciando sua organização, as reivindicações, re-existências e ancestralidades constituídas nesse processo de luta, pois evidenciamos que há um movimento que parte do território e que desde os anos 2000 começa a se organizar, através da criação da Associação Remanescente Quilombola São Pedro-Bacuri (ARQP), para reivindicar direitos. Nesse sentido, vamos apresentar quem é esse movimento e quais são as suas bandeiras de lutas na comunidade. Entretanto, demonstrar-se-á também os impasses e as contradições que atravessam esse movimento e comunidade, pois entendemos que a comunidade enquanto território formado por heterogeneidades, é contraditória e também conflitiva.

Centralizamos, nesta seção, nossas análises no processo de resistências e re-existências desse movimento e a sua defesa, em especial, de uma educação para, com e pelo território. Pois compreende-se que existem diversas demandas desse movimento, mas nos centramos no processo de luta em defesa da educação para/com/pelo território, essa questão será desenvolvida

no último tópico desta seção, na medida em que se evidencia que há/houve um protagonismo da associação no sentido de defesa de uma educação escolar que esteja voltada para atender às suas especificidades.

A presente seção é composta por três tópicos e no primeiro momento apresentamos o tópico 4.1 intitulado, “*De nós, para nós e por nós mesmos/as*” onde evidenciamos como os moradores/moradoras do quilombo de São Pedro-Bacuri se identificam e se denominam, julgamos que essa apresentação deve partir justamente de quem sofreu/sofre com todo esse processo de tentativas de invisibilização. Ao trazer as vozes e saberes da própria comunidade para este debate, buscamos compreender como os (as) próprios (as) quilombolas de São Pedro-Bacuri se denominam, evidenciando que essa abordagem os coloca como protagonistas de sua história e permitindo que suas narrativas ocupem o espaço que historicamente lhes foi/é negado.

No segundo momento desta seção, buscamos compreender as estratégias de organização da comunidade e suas principais reivindicações ao longo do seu processo de constituição e que se estendem até o momento, pois a história da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri está diretamente ligada às estratégias de organização social e política. A constituição da comunidade ocorre em resposta à necessidade de garantir o direito à terra, fortalecer os laços de pertencimento e assegurar melhores condições de vida para os (as) moradores (as). Essa organização acontece por meio da criação da associação, Associação Remanescente Quilombolas de São Pedro-Bacuri (ARQP) e as reivindicações vão desde o reconhecimento e titulação do território, até o acesso a serviços básicos como saúde, moradia, água, energia elétrica e, principalmente, educação. Essa organização acontece através da criação da associação que é compreendida, nesta pesquisa, como o movimento social atuante na defesa do território, de políticas públicas básicas e atuam também na defesa de uma educação contextualizada, com a finalidade de preservar os saberes ancestrais para o fortalecimento de identidades.

No tópico 4.3. “Por uma “*pedagogia do lugar*”, para além da “*pedagogia de eventos*”: os caminhos da educação escolar quilombola na comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri”, tratamos sobre as reivindicações que aconteceram/acontecem em defesa de uma educação alinhada à realidade e às especificidades da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, apresentando que para além de uma “*pedagogia de eventos*” é necessário construir práticas pedagógicas que reconheçam os conhecimentos ancestrais, incorporando-os às disciplinas escolares, portanto, é imprescindível uma “*pedagogia do lugar*”.

Evidenciamos, nesse percurso, o papel da educação escolar quilombola, algo que o próprio movimento vem reivindicando desde o começo da organização, em reforçar práticas e

saberes locais, contrariando, diante disso, as práticas pontuais e eventos comemorativos nas escolas que apenas produzem e reproduzem estereótipos. Nesse sentido, no item 4.3.1. “A busca de uma escola/educação no e do quilombo” vamos apresentar esse caminho.

4.1. *“De nós, para nós e por nós mesmos/as”*

Apresentamos neste momento como os (as) moradores (as) da Comunidade Quilombola de São Pedro-Bacuri se identificam e se denominam, considerando, o que é, de acordo com suas vivências e realidades, ser quilombola. Ressalta-se a importância, nesse sentido, de apresentar como os (as) moradores e moradoras se nomeiam, dado o processo histórico da realidade brasileira/amazônica que é caracterizado pelo falar “sobre” e não o falar “com” esses povos e sujeitos (Gonçalves, 2023). Posto isso, julgamos necessário trazer essa apresentação compreendendo que se torna imprescindível partir “*de nós*” que seja feito “*para nós*” e “*por nós mesmos*” (Fernando, 2024).

A fala de Fernando (2024) explicita o protagonismo que deve emergir dos sujeitos que sofreram e sofrem com as várias tentativas de apagamentos e silenciamentos. Sua fala evidencia que a construção de narrativas e a formulação de estratégias de fortalecimento das identidades ancestrais devem partir deles (as), sem depender de olhares externos que os subalternizam e que na maioria das vezes se empenham em falar sobre suas realidades sem considerar de fato as suas visões, vivências e posicionamentos.

Essa reflexão se mostra pertinente porque, ao longo da história do Brasil e, particularmente, da Amazônia, as populações amazônicas, em especial os quilombolas, foram frequentemente invisibilizadas e reduzidas a narrativas construídas a partir de perspectivas externas. Para a intelectual amazônica Zélia Amador de Deus (2020), essa experiência se manifestou de forma concreta, ao vivenciar as discriminações e invisibilizações enquanto mulher negra e amazônica. Loureiro (2022) aponta que, desde a colonização e com a chegada da modernidade, predominou uma visão sobre a Amazônia que comercializa, exclui, subalterniza e explora tanto a região quanto seus povos, perpetuando desigualdades e silenciamentos históricos.

Essa lógica excluente remonta ao período colonial e se perpetua, na contemporaneidade, pois como afirma Loureiro (2022), “desde os governos do período colonial aos dias atuais, as políticas públicas, com relação ao indígena e ao quilombola, vêm desrespeitando seus direitos à cultura e modos de vida próprios” (p.172). Há ameaças constantes sobre a Amazônia e sobre os seus povos, diante disso, a região se constitui, e permanece, como

um território em disputa, ameaçado por projetos que ignoram, silenciam e/ou violentam as identidades e os saberes desses povos. Defendemos, nesse sentido, que em vez de reproduzir abordagens que falem sobre os quilombolas a partir de olhares externos, se torna fundamental promover o diálogo e permitir que sejam eles (as) os (as) protagonistas de suas narrativas, evidenciando e valorizando suas memórias, histórias, modos de vidas e lutas.

De acordo com o gestor da escola (morador da comunidade),

Ser quilombola é eu não renegar minhas raízes, é eu entender a minha identidade, é eu tentar buscar e não, como eu posso dizer, deixar de lado as minhas raízes, as minhas ancestralidades. Porque é muito interessante quando a gente entende o que a gente é de fato, de onde que veio minhas raízes? Qual é a minha árvore genealógica que eu tenho? Quem foram eles? De onde eles vieram? Aonde eles fomentaram o primeiro lar? Como foi que se deu essa história? Por que eu estou aqui hoje? Por que... O que foi com meus avôs? Eu falo dos meus antepassados. Meus dantes, eles deixaram um legado para a gente. Tudo isso a gente tem tentado preservar (Fernando, 2024 – diretor da escola).

A fala de Fernando (2024) revela uma profunda conexão entre identidade, ancestralidade e preservação dos saberes quilombola. Ele expressa a importância de não renegar as raízes, enfatizando que ser quilombola vai além de pertencer geograficamente a um lugar, para ele, ser quilombola é ter um reconhecimento de si mesmo, uma valorização da história e um compromisso com a preservação do legado deixado por seus “dantes”.

Fernando (2024) ao apresentar as questões, como “*de onde que veio minhas raízes? Qual é a minha árvore genealógica que eu tenho? Quem foram eles? De onde eles vieram? Aonde eles fomentaram o primeiro lar? Como foi que se deu essa história? Por que eu estou aqui hoje? Por que... O que foi com meus avôs?*” Destaca a necessidade de recuperar histórias e um passado que foram historicamente silenciados. Compreendemos que essa recuperação é imprescindível dada a consolidação e formação da realidade brasileira e amazônica que é ancorada e regida por heranças segregadoras e excluientes e que quando se trata de contar a história da população negra, a coloca em um lugar de invisibilidade e marginalização (Moura, 2021, 2023; Gonzalez, 2020; Munanga, 2020a).

Compreendemos, a partir da fala de Fernando (2024), que ser quilombola é fazer parte de um processo de reconhecimento e valorização das origens, da memória coletiva e das lutas históricas enfrentadas por seus antepassados. Essa compreensão da identidade vai além do presente e se conecta aos seus antepassados. Evidencia-se, diante disso, uma força coletiva, uma vez que essa busca pela identidade não se dá apenas de forma individual. Essa perspectiva

é apresentada por Munanga (2020a) e Gomes (2002) pois para ele (a), a identidade negra e, no caso do estudo, quilombola, se forma nas relações sociais, históricas e culturais, ou seja, no convívio com o outro, nos conflitos, nas lutas políticas e na partilha de experiências que são comuns, e para que ocorra essa construção e afirmação da identidade negra “o essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível” (Munanga, 2020a, p.12).

Quando Fernando (2024) menciona “*meus dantes*”, ele se refere aos seus antepassados que resistiram e construíram as bases para a existência da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, em vista disso, o legado deixado pelos seus antepassados não é apenas de cunho material, mas é político, cultural, espiritual e também educacional. Evidenciamos, através da fala deste interlocutor, que há uma relação entre passado, presente e futuro, pois é apresentado que o que adveio dos seus antepassados precisa ser valorizado, preservado e repassado. Há, nesse processo, o que Nego Bispo (2015) chama de circularidade, na medida em que as histórias e os saberes ancestrais precisam ser compartilhados de maneira coletiva, passando de geração em geração, sem o estabelecimento ou a necessidade de um ponto final.

Compreendemos através da fala de Fernando (2024) que é imprescindível conhecer sua árvore genealógica e os caminhos trilhados por seus antepassados. Frente a isso, apresenta a importância da ancestralidade como uma base da identidade quilombola. Esse resgate é compreendido como um ato de reafirmação e resistência, afinal, a história dos quilombos foi/é de maneira sistemática invisibilizada, e muitas comunidades ainda enfrentam desafios para manter de pé seus territórios, modos de vida e suas tradições (Moura, 2021; Deus, 2020).

Fernando (2024) nos mostra que ser quilombola é ter um comprometimento com a memória, com a história e com os saberes ancestrais. Há uma história que precisa ser evidenciada, relembrada e revivida diariamente, pois ela carrega consigo toda uma trajetória de luta, resistência e que constrói, nesse processo, re-existências. Sua narrativa nos direciona a pensar sobre o papel da escola, da família e da própria comunidade na preservação e valorização dessa ancestralidade, garantindo que as futuras gerações continuem a se reconhecer e se orgulhar de ser quilombola, no entanto, salientamos que entraves se manifestam para que essa preservação e valorização sejam vivenciadas e repassadas⁴⁹.

Ao dialogar com o representante da comunidade, Edileno Maia (2024), o mesmo afirma:

Eu auto me reconheci como quilombola porque nós somos descendentes de pessoas, não de escravos, de pessoas que foram escravizadas. Então ser quilombola é ter aquela preservação da nossa

⁴⁹ Essa questão será apresentada na quinta seção desta dissertação.

ancestralidade, continuar com nossos costumes, com nossos antepassados que estavam com a gente. Então ser quilombola é todo esse processo de autorreconhecimento, eu me reconheci como quilombola, porque nós temos toda essa ancestralidade, toda essa história, e essa história ela tem que ser preservada. Então ser quilombola é uma coisa que você pode definir em um quilombola, apenas no olhar. Você consegue definir pra ele, ele consegue lhe repassar o que é ser quilombola. Quando ele começa a contar história, quando ele começa a fazer gestos que são típicos do território (Edileno, 2024 – liderança da comunidade).

Edileno (2024) reforça também a importância da preservação da ancestralidade quilombola, de levar adiante os saberes e os costumes dos seus antepassados. Ser quilombola para o representante da comunidade está muito além de somente viver no quilombo, ser quilombola é se reconhecer enquanto quilombola e esse Ser se constitui como um movimento de valorização da sua própria história, preservando e perpassando seus saberes, culturas e ancestralidades.

Ao dizer que se reconhece como quilombola e que “*ser quilombola é todo esse processo de autorreconhecimento*” Edileno (2024) demonstra que é imprescindível que se tenha essa consciência de si, de suas histórias, culturas e, para além disso, é necessário reconhecer e levar adiante suas ancestralidades. Uma outra questão que evidenciamos é que ao colocar em evidência que os quilombolas são descendentes de pessoas que foram escravizadas e não de escravos, o representante da comunidade humaniza toda uma história e cultura de um povo que foi coisificado (Deus, 2020; Fernandes, 1989). Sua fala carrega engajamento e o mesmo assume uma postura crítica e consciente diante de toda uma história que se constitui de maneira segregadora e excludente.

Ainda de acordo com sua fala, podemos perceber um forte engajamento que parte justamente da posição que ocupa na comunidade, de representante, demonstrando que é preciso se reconhecer e levar os costumes adiante e esse reconhecimento acontece na vivência, na coletividade e através de ações que afirmam essa identidade quilombola. Quando ele apresenta “*e essa história ela tem que ser preservada*” compreendemos que expressa a importância de manter viva as tradições, os costumes e os saberes que fazem parte da construção da identidade ancestral da comunidade, visualizando os desafios constantes que permeiam a realidade local, como os desafios territoriais, educacionais, sociais e culturais.

Nesse sentido, tanto a fala de Fernando (2024) quanto a fala de Edileno (2024) evidenciam a necessidade de preservar os costumes e as ancestralidades quilombolas. Compreendemos, a partir de suas narrativas, que essa ancestralidade se constitui como um elo

que preserva os costumes, culturas, saberes e, além disso, propicia uma aproximação com o próprio território, fortalecendo o viver/saber/fazer quilombola, pois preservar as ancestralidades fortalece a sensação de pertencimento e proporciona o reconhecimento de suas histórias, culturas e “raízes”. Ambos demonstram, mesmo implicitamente, que é necessário compreender o passado para que o presente e o futuro sejam construídos e fortalecidos em coletividade (Ribeiro 2022; Santos, 2023).

Uma outra interlocutora, a coordenadora da escola, Rosilândia (2024), nos apresenta a dificuldade de se apresentar enquanto quilombola, de acordo com suas palavras:

É difícil, é difícil assim se definir, mas eu não... Eu diria que... comum, como todas as outras pessoas. Eu acho que quem nos enxerga mais diferente são as pessoas, que nós mesmo não nos colocamos tanto nesse lugar de diferentes, pelo menos não no sentido que eu acho que às vezes a gente é enxergada. Então eu diria que como alguém comum, mas é claro que com essa especificidade de ser quilombola, de ser descendentes de pessoas que foram levadas à escravidão, enfim. Esse legado de luta, mas também não só disso. Eu gosto de pensar que a gente não é só resistente, que a gente não tem só que lutar, eu acho que a gente tem muita coisa para além disso, sabe? Que a gente tem bem mais do que luta e resistência, sabe? Por mais que essas sejam coisas que a gente tenha que parece que é o nosso lema maior, né? Lutar e resistir. Mas eu acho que a gente é muito mais que isso e a gente tem muitas outras coisas (Rosilândia, 2024 – coordenadora da escola).

A fala de Rosilândia (2024) nos apresenta uma visão significativa sobre essa questão do ser e do se ver enquanto quilombola, ela apresenta que são pessoas comuns, acreditamos que ela utiliza o “*como alguém comum*” como oposição às visões estereotipadas que se estendem sobre os quilombos e sobre os quilombolas, para ela “*não nos colocamos tanto nesse lugar de diferentes, pelo menos não no sentido que eu acho que às vezes a gente é enxergada*”. Ela refuta a ideia de que ser quilombola é estar ligado somente a uma posição de luta e resistência, a interlocutora evidencia a importância e a necessidade dessa luta e dessa resistência, mas deixa evidente que a história e a constituição da identidade ancestral quilombola estão para além dessa visão.

A interlocutora ressalta a dimensão histórica de ser quilombola, ou seja, evidencia que se constituem como descendentes de pessoas que foram escravizadas e que nesse processo formaram um legado de luta, suas próprias existências são uma evidência disso. No entanto, ela contraria e tensiona a visão que se estende com a afirmativa de luta e resistência e afirma que esse não é o único elemento formador da identidade coletiva dos quilombos.

Nesse sentido, Rosilândia (2024) ressalta que possuem a especificidade de serem quilombolas, entretanto, apresenta a importância de reconhecer a comunidade quilombola, bem como os quilombolas, não apenas pelo legado de resistência histórica, mas também pela riqueza cultural, pelas múltiplas vivências e por tudo o que constitui a identidade coletiva e individual dos quilombolas. Essa visão contribui para um entendimento mais amplo e humano sobre as comunidades quilombolas tensionando, desafiando e contrariando as percepções externas, ou seja, as percepções hegemonicamente construídas.

Diante disso, a fala da coordenadora da escola corrobora com o que apresentamos na seção anterior, na medida em que evidenciamos, com base em Moura (2021, 1981), Munanga e Gomes (2016), Nascimento (1985), dentre outros (as), que as comunidades quilombolas do país são espaços heterogêneos. Apresentamos a necessidade de não enxergar os quilombos e os quilombolas como algo homogêneo, enquadrados em uma “caixa”, acima de tudo é necessário que não sejam vistos a partir de uma única perspectiva ou como uma “coisa” só. Como vimos, de acordo com Rosilandia (2024) ser quilombola não é somente sinônimo de ser luta e resistência, é também, mas não podem ser resumidos somente a isso.

Frente a isso, comprehende-se que é imprescindível que haja um trabalho para que essa visão de quilombo como algo homogêneo ou de “preto fugido” seja desvelada, as suas especificidades precisam ser ressaltadas e levadas em consideração, a fala da Tatiane (2024) - Representante do NERED - nos direciona a trabalhar de acordo com essa perspectiva,

Porque cada comunidade tem uma cultura diferente, uma religião diferente, um costume diferente. Mas as pessoas... eu sempre falo isso nas minhas conversas, formações, eu faço. As pessoas têm a ideia de quilombo como um lugar de preto fugido. E não é assim. Mas é... as pessoas têm muita essa visão errônea, né? eu desenvolvo atividade nas comunidades. Então eu não falo só pela rede municipal, mas também voluntária pela UFPA, como eu falei por lá. Então eu não deixo isso. Porque eu sei da importância de se trabalhar isso dentro da comunidade. E quando eu saio e venho externar isso pra outro público, as pessoas não sabem o que é quilombo. Acha que é só um lugar disso. “Ah, mas é uma pessoa refugiada?” Não, quilombo é o lugar de resistência, forças e culturas. Então tem que explicar bem, entendeu? (Tatiane, 2024 - Representante do NERED).

Nessa perspectiva, há, ou deve haver, um esforço para tensionar as visões que historicamente são forjadas sobre os quilombos e os (as) quilombolas. Partindo disso, ser quilombola caminha no sentido de estar vinculado às práticas ancestrais e se sentir pertencente ao território cultivando e desenvolvendo seus saberes/fazeres. É lutar pela sobrevivência,

cultural, física, econômica e social mantendo a união frente às ações do capitalismo/colonialismo, mas é também entender que o território é composto por sujeitos múltiplos que não se resumem somente a lutas e resistências. Em vista disso, no que diz respeito ao território quilombola, ele é entendido como um espaço onde vivem saberes ancestrais que são cruciais para o desenvolvimento das culturas, da medicina tradicional, da economia e da educação local.

Uma outra interlocutora, a professora Marciele (2025), menciona que ser quilombola é um “*símbolo de resistência*”, compreendemos que essa resistência está ligada ao fato de precisar, diariamente, resistir e re-existir frente ao racismo estrutural e frente às formas de apagamento histórico que buscam causar o silenciamento e subalternização de suas histórias, culturas e identidades (Deus, 2020). Compreendemos que para a professora, ser quilombola implica em enfrentar as marcas coloniais e os processos de silenciamentos que advém de toda uma história marcada por exclusões e segregações. Em suas palavras:

Ser quilombola pra mim é assim, como eu já falei, símbolo de resistência, porque ela está associada também com essa outra pergunta que você fez. Pra ser quilombola não é algo fácil, tem pessoas que moram em comunidades quilombolas que mesmo tendo bastante tempo morando nesse ambiente, nesse local, ele não se considera, não consegue se considerar, não consegue se enxergar como quilombola. Então, pra mim... A minha resposta também nessa pergunta, também ser quilombola, é um símbolo de resistência (Marciele, 2025 – Professora da escola).

Ao mencionar que “*ser quilombola não é algo fácil*” a professora Marciele (2025) nos direciona a evidenciar as complexidades e as implicações que envolvem a constituição da identidade ancestral quilombola, sua fala demonstra que esse processo está para além, como reforçamos através da fala de Fernando e Edileno, de estar inserido a um espaço geográfico determinado. Para além disso, é necessário autorreconhecimento e tomada de consciência não só histórica, mas política e ancestral para a construção da identidade ancestral e identificação enquanto quilombola. Essa fala corrobora com a percepção de identidade ancestral que defendemos nesta pesquisa, quando, ancorados em Gomes (2017), Munanga (2020a), Santos (2023) e Ribeiro (2022), apresentamos que a construção da identidade ancestral ocorre diante de processos de resistência, de re-existências, de luta contra o racismo, de afirmações coletivas e, sobretudo, da memória coletiva.

A fala da professora evidencia outra questão central, pois além de apresentar essas dificuldades externas, a interlocutora apresenta as dificuldades internas da constituição do ser

quilombola, por exemplo, para além das dificuldades de se afirmar enquanto quilombola e de ser quilombola em um país que carrega marcas vivas da escravidão e do racismo, apresenta também as dificuldades que são enfrentadas internamente, ou seja, no meio da própria comunidade, na medida em que de acordo com Marciele (2025), tem pessoas que residem em comunidades quilombolas, mas que não se reconhecem e nem se consideram como quilombolas. Ao evidenciar que existe no interior das comunidades essa negação, a professora aponta para um contexto de tensões, disputas e contradições internas nas próprias comunidades quilombolas, revelando que a identidade quilombola passa por um processo de construção, reconstrução e que se encontra envolvida por tensões.

Uma outra professora da comunidade que atua com turmas multisserieadas do 1º ao 3º ano, também moradora da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, afirma:

Ser quilombola é a gente estar priorizando nossa cultura, nossos saberes, valorizando. E a cada dia a gente estar partilhando para os nossos, para que eles também possam prosseguir nessa valorização dos nossos saberes, da nossa cultura. Partilhando os nossos conhecimentos, nossos saberes, tudo aquilo que a gente sabe, os valores (Eliane, 2025 – Professora da comunidade).

Eliane (2025) evidencia, em sua fala, a centralidade da valorização e da preservação dos saberes e da cultura quilombola para que haja essa constituição do ser quilombola. A professora demonstra que é no ato de partilha e do ensinamento que as identidades são formadas e que é através do ato de partilhar que os saberes são valorizados e vivenciados, pois é dessa forma que os saberes se mantêm vivos e são transmitidos às gerações mais novas e perpassam entre as gerações.

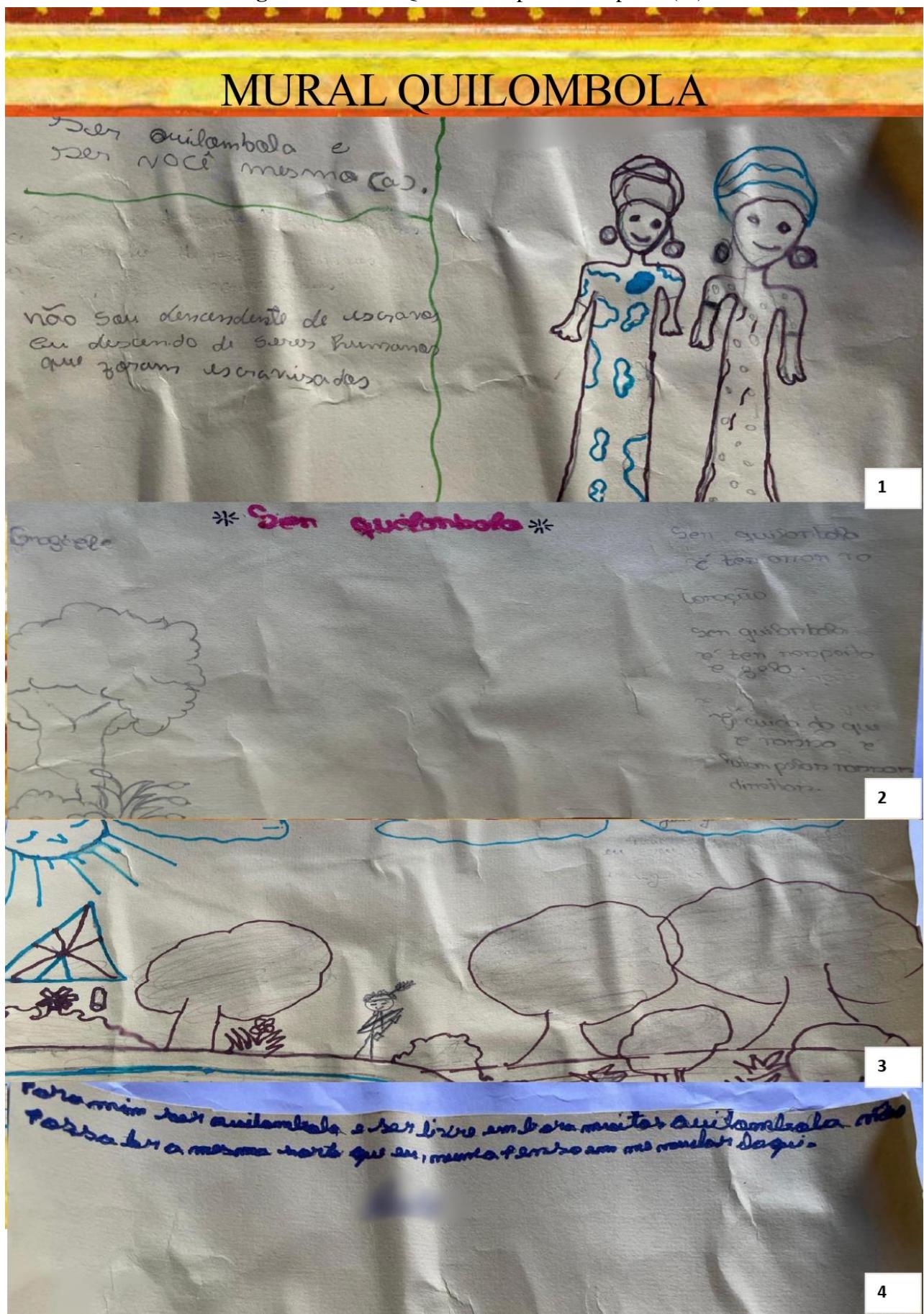
A fala de Eliane (2025) nos direciona a compreender a força da educação nesse processo de partilha e também valorização dos saberes quilombolas, por exemplo, quando a professora menciona “*E a cada dia a gente estar partilhando para os nossos*” evidencia o seu papel, enquanto docente e moradora da comunidade, em transmitir esses conhecimentos que precisam ser disseminados para que haja o prosseguimento dos saberes e das práticas culturais quilombolas. Além disso, podemos depreender que na concepção da interlocutora, a construção da identidade quilombola é um processo que é coletivo, vivenciado e construído no ato da partilha, em colaboração entre os mais velhos e os mais novos.

Para prosseguirmos na análise do que é ser quilombola, a partir das vozes dos (as) interlocutores (as) da pesquisa, partimos agora para as contribuições dos (as) estudantes da Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues, mais especificamente, estudantes do sétimo e

do oitavo ano. Para esse momento, optamos por realizar uma abordagem diferenciada, como apresentamos na seção metodológica da pesquisa, por meio de uma atividade que denominamos de “Roda Dialogada”, com o objetivo de criar um espaço horizontal de escuta, troca e reflexão coletiva. A escuta desses sujeitos quilombolas foi compreendida como parte imprescindível para a compreensão da questão da constituição e fortalecimento da identidade ancestral na escola da comunidade.

Na construção do Mural Quilombola, compreendemos que cada produção reflete a consciência identitária de cada aluno (a) considerando sua trajetória, seu vínculo com a comunidade e os aprendizados vivenciados em suas vivências diárias. Diante disso, como apresentado na seção metodológica, em respeito aos princípios éticos da pesquisa e para fins de análise, optamos por preservar a identidade dos (as) estudantes participantes da roda dialogada, assim, adotamos a utilização de letras do alfabeto para representar cada aluno (a) e associá-los (as) às respectivas produções visuais que compõem o Mural Quilombola. Analisaremos cada ilustração a partir de sua linguagem visual e/ou textual com a finalidade de compreender os sentidos atribuídos pelos (as) estudantes para a identidade quilombola a partir de suas vivências no território.

Figura 7 - Mural Quilombola produzido pelos (as) estudantes





SEN QUILOMBOLA é ter
RESPEITO AUNAS Felicidade

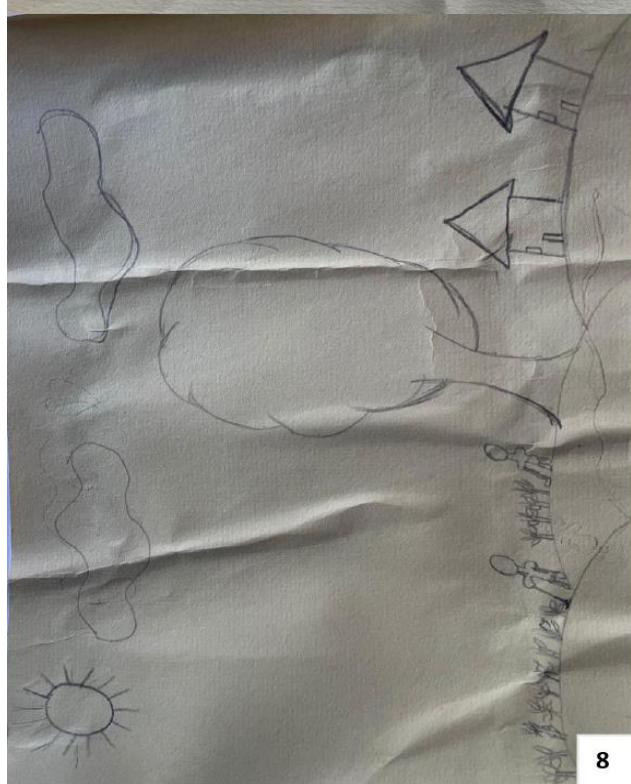
5



6

SEN Quilombola é ter orgulho de se Memna, e ter privilégio
é poder desfrutar de iguape, lagoa e frutas. Ser Quilombola
é um privilégio e ter orgulho, e Bem no puto é orgulhar de ser
negro.

7



8

SEN Quilombola
e ter orgulho da nossa
raça da nossa puto.

Sabem Iuden Con nossos
dificuldade, bater no puto
e dezer da quilombola

9

Fonte: Elaborada pela autora com base no material produzido pelos (as) estudantes, 2025.

A ilustração 1, feita pelo (a) aluno (a) A, apresenta uma riqueza de detalhes que nos possibilita realizar uma análise tanto do texto quanto do desenho. Ao lado superior esquerdo da ilustração há duas frases, a primeira: “Ser quilombola é ser você mesmo (a)” e a segunda: “Não sou descendente de escravos. Eu descendo de seres humanos que foram escravizados”⁵⁰. Ambas as frases demonstram consciência crítica e também histórica que ele (a) possui acerca da população negra e quilombola, pois ao trazer a primeira frase compreendemos que o (a) estudante reconhece que ser quilombola é uma forma singular e única de existir e ser no mundo. Na segunda frase, compreendemos que o (a) estudante desvela e tensiona toda uma história que insiste em destinar ao povo negro e quilombola do país um lugar de marginalizado, onde suas histórias são contadas partindo de uma visão verticalizadas (de cima para baixo) que os coloca como escravos, como se essa fosse sua essência ou condição natural.

Analisamos que a ilustração do (a) estudante tensiona e contraria o discurso colonizador que reduz a população negra à condição de “escravos”, desconsiderando suas culturas, suas histórias, suas memórias e suas identidades. Essa afirmação evidencia e traz para o debate uma nova forma de contar a história, para se opor a uma história única que é contada e disseminada pelo poder dominante. Para Chimamanda Ngozi Adiche (2019) “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história seja a única história” (p.26), indo na perspectiva de refazer/recontar essa história, destaca-se que a escravidão foi uma condição imposta e não uma essência ou algo natural de um povo. Diante disso, se faz necessário fortalecer aquilo que a militante amazônica Zélia Amador de Deus (2020) evidencia, pois para a autora, os (as) negros (as) que atravessaram o atlântico, forçadamente, trouxeram consigo os seus saberes, histórias, culturas e memórias.

Já a ilustração que apresenta duas mulheres com turbantes, adornos e vestimentas afro-brasileira, nos leva a compreender que ele (a) comprehende e reconhece esses elementos como centrais da cultura quilombola, pois remete à ancestralidade africana e também ao orgulho de uma herança cultural que se encontra viva nesses elementos. Quando foi socializado, na roda dialogada, sobre o desenho, o (a) estudante afirma *“Eu fiz esse desenho como forma de mostrar que a cultura quilombola é linda”* (Aluno A, 2025 – Estudante da escola). Assim como a

⁵⁰ Essa frase está presente no uniforme da Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues. Em conversa com os gestores e professoras da comunidade, evidenciaram que essa é uma frase atribuída à militante e educadora Valdina de Oliveira Pinto, mais conhecida como Makota Valdina. Makota que foi uma grande ativista que no curso de sua vida de militância atuou fortemente contra o racismo e a intolerância religiosa no Brasil.

ilustração, essa fala demonstra o pertencimento e o respeito que ele (a) tem para com as suas raízes ancestrais.

A ilustração 2, feita pelo (a) aluno (a) B, apresenta, no canto superior centralizado, com letras em destaque o título, “Ser quilombola” e logo abaixo escreve: “*Ser quilombola é ter amor no coração. Ser quilombola é ter respeito e zelo. E cuidar do que é nosso e lutar pelos nossos direitos*”, e ao lado esquerdo há uma árvore com ramos e plantas. No que concerne à árvore, compreendemos que o autor (a) desta ilustração está fazendo menção ao contato com a natureza, revelando a relação de integração que deve haver entre as comunidades quilombolas e o meio ambiente, a partir dessa compreensão, consideramos a perspectiva de Santos (2015) ao revelar uma percepção profunda da cosmovisão quilombola, na qual a natureza não é algo externo ao ser humano, mas parte constituinte de suas existências em coletividade. Santos (2015) reforça que as identidades quilombolas são fortalecidas quando há uma relação de reciprocidade com a terra, onde o território não é apenas espaço físico, mas um lugar de memória, vida, produção de saberes e culturas.

Em referência ao texto escrito, compreendemos que o (a) aluno (a) assume uma postura afetiva e crítica sobre ser quilombola, pois revela ações que são essenciais para a constituição da identidade ancestral quilombola, como zelo, pertencimento e luta. Ele (a) comprehende que ser quilombola é pertencer a um lugar, não meramente a um espaço geográfico, mas a um lugar de troca de afetos e saberes. Endossamos que esse reconhecimento se faz em coletividade. Há também, quando menciona “lutar pelos nossos direitos” o entendimento de que é necessário que haja a reivindicação dos direitos coletivos historicamente negados, pois o (a) estudante comprehende a identidade quilombola como uma posição também de enfrentamento.

Na figura 3, feita pelo (a) estudante C, existe a demonstração de que ser quilombola é estar em relação com o território e com os elementos naturais, isso é demonstrado através das várias árvores e do igarapé desenhado, e no meio da ilustração há um sujeito (com características indígenas), acreditamos que o (a) aluno está demonstrando que a ancestralidade de um povo é constituída em uma relação íntima com os elementos naturais, mas talvez não demonstre tanta consciência do ser quilombola. Essa imagem carrega uma profundidade no sentido de compreender que é imprescindível que haja, nesse processo de constituição e fortalecimento da identidade ancestral quilombola, uma sensação de pertencimento ao território, percebe-se a figura humana no desenho com o semblante feliz, pois se encontra em harmonia com a natureza, rodeado por árvores vivas.

Em formato de texto (ilustração 4), o aluno D, apresenta: “*Para mim ser quilombola é ser livre. Embora muitos quilombolas possa não ter a mesma sorte que eu, nunca penso em me*

mudar daqui”. Compreendemos que o (a) estudante reforça e desvela, através de sua ilustração, a complexidade da formação da sociedade brasileira que é marcada pela colonização que condicionou milhões de pessoas à escravidão e que se sustenta, hodiernamente, como vimos em Quijano (2005), através de diferentes formas de colonialidades, do ser, do saber e do poder, que atuam no sentido de segregar, subalternizar e excluir populações, como negras, indígenas, quilombolas, etc. O (a) autor (a) desse texto revela que nem todos (as) quilombolas têm a mesma sorte que ele (a), ou seja, liberdade, reconhecimento e pertencimento. Assim, aponta também as desigualdades e opressões que existem e assolam os sujeitos quilombolas.

O (a) estudante reforça que ser quilombola é acima de tudo ser livre. Compreendemos que ele (a) reconhece e comprehende que ser quilombola não é sinônimo de ser “preto fugido” (imaginário esse que permeia o tecido social brasileiro) mas sim pertencente, em coletividade, a um lugar e por isso o texto finaliza com “*nunca penso em me mudar daqui*”, pois afirma fortemente o sentimento de pertencimento e vínculo com o território que o (a) aluno (a) possui.

A ilustração 5, de autoria do (a) aluno (a) E, apresenta, de forma destacada, no centro do desenho a frase: “*Ser quilombola é ter respeito, amor e felicidade*” e a ilustração é complementada com três árvores e o desenho de um sol. A imagem, apesar de parecer simples, carrega uma densidade de sentidos e saberes que emergem do cotidiano quilombola e que refletem a formação de consciência crítica do (a) aluno (a) sobre pertencer a um território quilombola, para o autor (a) dessa ilustração, o respeito, amor e felicidade são valores que sustentam a vida em comunidade e que são centrais no processo de constituir o ser quilombola. Ele (a), assim como a maioria dos (as) estudantes, apresenta também as árvores como elementos constitutivos da identidade quilombola, comprehendemos, em vista disso, que essa paisagem simboliza a relação com a natureza.

O (a) estudante F, autor (a) da ilustração 6 apresenta no lado esquerdo uma arvore grande, alguns ramos, plantas e do lado oposto, no canto superior direito da folha, apresenta de forma bem visível a frase: “*Eu não sou descendente de escravos*” e abaixo, em letras menos nítidas, pode-se identificar a frase: “*ter orgulho da nossa pele*”. A primeira frase, assim como a frase completa apresentada pelo aluno (a) A, na ilustração 1, apresenta a negação da narrativa colonial que objetifica a população negra/quilombola ao reduzi-la à condição de descendentes de escravos, rompendo com uma lógica colonialista que insiste, muitas vezes de forma sutil, mas violenta, em caracterizar a escravidão como uma “marca” e condição das identidades negras e quilombolas.

A frase “*ter orgulho da nossa pele*”, embora escrita com menos ênfase, potencializa a ilustração, pois comprehendemos que o aluno (a) possui uma consciência histórica e étnico-racial

crítica que valoriza a negritude como elemento de identidade e resistência. Kabengele Munanga em seu livro “Negritude: usos e sentidos” (2020a) apresenta que a constituição da afirmação da identidade negra passa pela tomada de consciência da história, política e cultural, mas passa também pela aceitação da cor de pele, o que o autor chama de negritude. Diante disso, ao apresentar que é preciso ter orgulho da cor de pele, o autor (a) da ilustração demonstra, mesmo que inconsciente, pertencimento e compreensão da histórica de resistência e de luta por liberdade, além disso, a árvore desenhada faz menção a força da natureza e seu vínculo com a constituição dos quilombos e das comunidades quilombolas.

A sétima ilustração, feita pelo aluno (a) G, apresenta em forma de texto que “*Ser quilombola é ter orgulho de si mesmo, e ter privilégio. É poder desfrutar de igarapés, caças e frutas. Ser quilombola é um privilégio e ter orgulho, e bater no peito e orgulhar de ser negro*”. Esse texto reflete de forma profunda a forma com a qual o (a) estudante comprehende sobre o que é ser quilombola, bem como os processos pelos quais a identidade negra/quilombola é construída. Ele (a) demonstra que o orgulho, o reconhecimento e o pertencimento territorial são cruciais para a formação do (a) quilombola.

O (a) estudante apresenta três vezes o verbo orgulho, analisamos que isso simboliza uma força cultural, mas também um político que desafia as narrativas hegemônicas de invisibilização. O entendemos, mediante a isso, como uma rejeição às opressões históricas que o povo negro e quilombola enfrentaram e continuam enfrentando. O texto apresenta a necessidade de resistir às imposições do sistema colonial-capitalista, preservando saberes tradicionais, práticas sustentáveis e modos de vida comunitários, reforçamos essa afirmativa com a frase final do texto que apresenta: “*bater no peito e orgulhar de ser negro*”, além disso, ele (a) reforça a diversidade que compõe o território quilombola ao trazer que é um privilégio poder desfrutar dos igarapés, das frutas e das caças presentes no quilombo.

A ilustração 8, feita pelo (a) estudante H, apresenta uma roça, casas e pessoas trabalhando nessas plantações. Assim como a maioria das ilustrações dos (as) estudantes, a ilustração do (a) aluno (a) H, transmite elementos significativos da vida em comunidade e da relação com a natureza, ao trazer essa representação, analisamos que ele (a) comprehende o quilombo como um espaço de coletividade, de trabalho, de resistência e de preservação dos saberes ancestrais, pois evidencia a centralidade do convívio comunitário através do trabalho com a agricultura familiar e do vínculo com a terra. O desenho representa que ser quilombola é estar em relação com a natureza de forma harmônica, nesse sentido, o quilombo é representado como um território vivo e como um espaço de pertencimento.

Compreendemos a partir da ilustração do (a) estudante H, que ser quilombola significa vivenciar a prática do trabalho coletivo e valorizar o modo de vida que está enraizado nos ensinamentos dos seus antepassados. Essa vivência é uma forma de resistência frente às múltiplas formas de negação histórica, apagamento e opressão que os povos quilombolas enfrentam ao longo dos séculos. Ao representar o cotidiano do quilombo por meio da agricultura familiar, da vida comunitária e da relação harmoniosa com a natureza, compreendemos que o (a) estudante abre caminhos para pensar na sua identidade quilombola.

A última ilustração, apresentada por I, expressa, através de um texto, que “*Ser quilombola é ter orgulho da nossa nação, do nosso povo. Saber lidar com nossas dificuldades, bater no peito e dizer sou quilombola*”. A ilustração revela uma consciência identitária e também histórica, uma vez que o (a) aluno (a) aponta que, apesar das dificuldades, ainda há orgulho e afirmação. Ao mencionar essas dificuldades, compreendemos que ele (a) se refere tanto aos desafios internos da própria comunidade quanto aos obstáculos impostos por estruturas sociais e históricas que reproduzem o racismo, as desigualdades e opressões. Essa compreensão revela uma leitura crítica da realidade brasileira, marcada por um processo de formação guiada por ideais racistas, coloniais e eurocentrados, que destinam aos povos negros e quilombolas do país o lugar da exclusão, da negação de sua cultura e de sua memória, negando-lhes até mesmo a “humanidade” (Munanga, 2020b).

Nesse sentido, ao afirmar que é preciso “*saber lidar com nossas dificuldades*”, o (a) estudante demonstra que reconhece os processos de resistência como parte constitutiva da identidade quilombola e reafirma a centralidade da coletividade nesse processo de constituir-se e enxergar-se enquanto sujeito quilombola. A escolha pela terceira pessoa do plural nas passagens “*nossas dificuldades*”, “*ter orgulho da nossa nação*”, “*do nosso povo*”, reforça que essa identidade não se constrói de forma isolada, mas se constrói no e com o coletivo, essa perspectiva é reforçada por Kabengele Munanga (2020a), Nilma Lino Gomes (2002), pois ambos apresentam que a constituição e afirmação da identidade quilombola se faz em coletividade.

O (a) aluno (a) ao finalizar seu texto com a frase “*bater no peito e dizer sou quilombola*” apresenta orgulho e enfrentamento diante dos mecanismos de silenciamento e exclusão histórica. Finalizamos a apresentação deste mural, que denominamos de Mural Quilombola, demonstrando que o (a) estudante apresenta um texto que nos direciona a compreender que ele (a) se reconhece como quilombola e comprehende, mesmo que aos olhares de uma criança/adolescente, as camadas históricas e políticas que atravessam as suas identidades.

Depois das análises realizadas e aqui apresentadas, finalizamos esse tópico com a afirmação de que as narrativas apresentadas se constituem, de forma majoritária, como oposição à lógica colonial. Mediante a isso, compreendemos que essas produções revelam uma perspectiva decolonial, pois os (as) interlocutores (as) em suas narrativas buscam deslegitimar as narrativas hegemônicas que historicamente tentaram apagar a presença, os saberes e as contribuições dos povos quilombolas para a formação da sociedade brasileira. Diante disso, as falas, os desenhos e os escritos expressam uma sensação de pertencimento, valorização da ancestralidade, orgulho de suas identidades e consciência das dificuldades enfrentadas pelas comunidades quilombolas na realidade brasileira e amazônica. As vozes revelam, portanto, que, apesar de todo um processo histórico de tentativa de apagamento de suas histórias, culturas, memórias e identidades, as populações quilombolas resistem e re-existem frente às forças que atuam para excluí-los (as).

Ao produzirem suas próprias narrativas, os (as) interlocutores (as) não apenas reafirmam suas identidades, mas também constroem contra-narrativas que desafiam o silenciamento e as exclusões promovidas pelas estruturas moderno/coloniais/capitalistas. Os (as) interlocutores (as) com os (as) quais dialogamos consideram que ser quilombola está para além de somente serem rotulados (as) por um título, mas sim por um processo de reconhecimento e formação de laços que são históricos, culturais e políticos e que estão envolvidos por práticas ancestrais, formas de organização comunitária e relações de pertencimento com o território. Ser quilombola, não é apenas herdar um passado de resistência, mas vivenciar no dia a dia práticas de trabalho coletivo, de educação contextualizada e luta por direitos. Portanto, é uma identidade ancestral que se reafirma através da consciência histórica e na valorização dos seus saberes/fazeres, bem como na relação com a terra, na educação e em muitas outras formas coletivas.

Compreendemos a partir do diálogo estabelecido com os (as) interlocutores (as) da pesquisa, apresentados (as) neste tópico, que ser quilombola não é apenas um marcador legal ou territorial, mas uma vivência que exige processos de afirmação, coletividade, diálogos e preservação das histórias, dos saberes e dos fazeres quilombolas, e que também, precisa ser algo construído de forma consciente e crítica, pois dado o passado e também às forças do racismo, colonialismo, capitalismo e das recentes cenas brasileiras, como o avanço da extrema direita, existe, no interior da própria comunidade, dificuldades dos (as) moradores (as) se considerarem quilombola.

É diante disso que reforçamos, na presente pesquisa, a centralidade da educação escolar quilombola como um instrumento voltado à valorização da memória coletiva e do

fortalecimento da identidade ancestral. Compreendemos, neste cenário, que a escola tem o papel de tensionar essas ausências, afirmando as histórias, os saberes e os fazeres quilombolas, mas trazemos para discussão também a perspectiva de que por estar inserida em um espaço com sujeitos heterogêneos, há tensões e contradições que rodeiam essa instituição.

4.2. A formação da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri: “*como se organizar? por que se organizar? e para quê se organizar?*”

Investigar a formação da Comunidade Quilombola de São Pedro-Bacuri⁵¹ e compreender como emerge o protagonismo da Associação dos Remanescente Quilombolas de São Pedro (ARQP) se constitui como uma questão central nesta seção, uma vez que nos possibilita compreender a trajetória de luta em defesa de uma educação no e do quilombo de São Pedro-Bacuri. Desde sua criação, a associação passou a desempenhar um papel fundamental na articulação política, na reivindicação de direitos e na busca de valorização das ancestralidades locais, em vista disso, compreendemos que a atuação da associação se torna chave para revelar as tensões, disputas e contradições que atravessam o tecido social, tanto no contexto interno da comunidade quanto no contexto mais amplo da sociedade brasileira, marcada por profundas desigualdades raciais, de classe, gênero, educacionais, territoriais e históricas (Fernandes, 1989; Gonzalez, 2020; Collins e Bilge, 2021).

Diante disso, as perguntas que dão origem ao título deste tópico, “*como se organizar? por que se organizar? e para quê se organizar?*”, foram apresentadas por um morador da comunidade que atuou como representante no processo de criação da associação. Nesse processo, essas interrogações refletem inquietações coletivas na trajetória da comunidade, elas emergem como reflexo da necessidade urgente de articulação diante das ausências perpetradas no tecido social da realidade brasileira, mas também como gesto de consciência crítica, pois essas perguntas, formuladas no contexto da organização da associação, nos anos 2000, continuam ecoando no presente e encontram, nas ações do movimento quilombola, que se faz através da associação, respostas concretas.

Ao organizar-se coletivamente, a comunidade passou a reivindicar com mais força o reconhecimento oficial como quilombo, o direito à terra, o direto à escola no e do quilombo, a valorização de sua cultura, história e outros direitos básicos. A criação da associação representa,

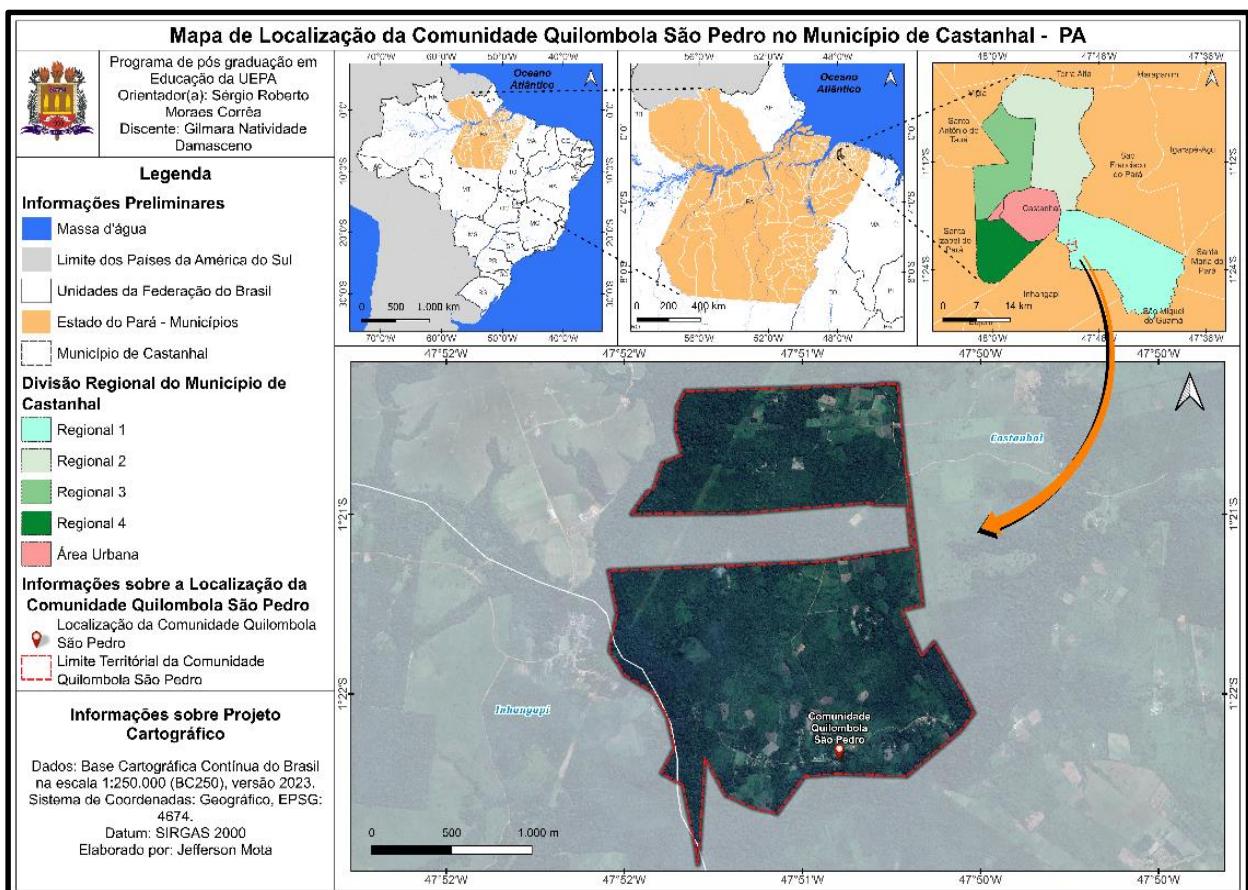
⁵¹ O nome da Comunidade deriva de uma homenagem que foi feita para um dos moradores mais antigos moradores da comunidade, “o saudoso seu Pedro, que por aclamação, nomeou nosso quilombo como “Comunidade Quilombola São Pedro” (PPPQ, 2023, p.07).

nesse sentido, um marco no fortalecimento da autonomia da comunidade, atuando como mecanismo político capaz de confrontar as desigualdades e silenciamentos. É frente a isso que vamos compreender, no presente momento, esse processo de formação da comunidade, bem como a trajetória de luta, resistência e re-existências do movimento quilombola local.

No percurso de formação da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, a organização social e política assume um papel crucial na luta por reconhecimento, por direitos e pela permanência no território, dessa forma, a criação da associação representa um instrumento coletivo de garantia de direitos básicos, que lhes eram/são negados, e representa também enfrentamentos às diversas formas de negação histórica e de exclusão social impostas ao povo quilombola. Tal como defendido por Gomes (2017) é por meio desse movimento organizado que a comunidade articula suas demandas, constrói estratégias de resistência e afirma, cotidianamente, sua presença como sujeito político, pois é através da organização coletiva que suas demandas e reivindicações são atendidas.

A Comunidade Quilombola de São Pedro-Bacuri está localizada a aproximadamente 16 km do centro da cidade do município de Castanhal/PA, situada na divisa entre os municípios de Castanhal e Inhangapi. Até o início dos anos 2000, os (as) moradores (as) da comunidade enfrentavam incertezas quanto à qual município pertenciam de fato, especialmente quando buscavam acesso a políticas públicas e a direitos básicos, como abastecimento de água, energia elétrica, saúde e educação. Durante um período, a comunidade chegou a ser atendida pelo município de Inhangapi, no entanto, por volta dos anos 2000, foi oficialmente reconhecido o seu pertencimento ao município de Castanhal/PA (Fernando, 2024).

Figura 8 - Mapa da comunidade Quilombola de São Pedro-Bacuri



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

A Comunidade Quilombola de São Pedro-Bacuri está situada próxima a um antigo ponto de embarque e desembarque de pessoas escravizadas⁵². O Projeto Político Pedagógico Quilombola da escola da comunidade (PPPQ, 2023) ao evidenciar o contexto histórico-territorial da comunidade apresenta que:

No período da escravatura, morava aos arredores uma senhora branca por nome Ana Maria que era proprietária de terras e morava na casa grande, mulher de posses, tinha aproximadamente uma légua e um quarto de terra, a mesma tinha sob seu poderio 60 pessoas escravizadas. Suas terras estendiam-se do Cacoal na beira do rio Inhangapi as Quatro Bocas, Igarapé Pitimandeua até igarapé Bacuri. Restoração era o nome do lugar que ficava a chamada casa grande e o porto principal de embarque e desembarque (p.06).

Em consonância a essa citação, Rodrigues e Rodrigues (2015, p.10-11), ao registrarem os relatos “dos antigos”, especialmente da Sra. “Mãe” Chica e do Sr. “Pai” Lili, revelam aspectos históricos das redondezas que contribuem para a compreensão do processo de formação da comunidade. Esses relatos possibilitam reconstituir memórias fundamentais sobre

⁵² Segundo Rodrigues e Rodrigues (2015), nessa época havia três portos que eram pontos de referência para o desembarque e embarques de pessoas escravizadas, de mantimentos e também forma de escambo.

a ocupação do território e os caminhos trilhados pelos (as) antepassados (as), cujas experiências de resistência e reorganização social são pilares na constituição do que hoje é a comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri. Rodrigues e Rodrigues (2015) apresentam através de suas pesquisas:

No período da escravidão, morava naqueles arredores uma Senhora branca por nome Dona Ana Maria, que era proprietária de terras e morava na “casa grande”, mulher de posses tinha aproximadamente uma légua e um quarto de terra, a mesma tinha sob seu poderio 60, escravizados, suas terras estendiam-se do cacaual, beira do rio Inhangapi, as quatro bocas, igarapé Petimandeua até igarapé bacuri”.

Restoração era o nome do lugar que ficava a chamada casa grande e o ponto principal de embarque e desembarque. Existia as colônias Petimandeua que era conhecido por sítio menino jesus e tinha um igarapé que era chamado como igarapé dos pretos que fazia pequenos desembarque ou embarque no igarapé Petimandeua que era uma via de acesso de chegada ou saída, assim como tinha a colônia do sibemó, santa Rosa, boa sombra e pau grande no lugar conhecido hoje por são Pedro e tinha um igarapé chamado Bacuri com o nome de ponto pedra nova onde era feito pequenos desembarque embarque (Depoimento de Francisca Gusmão 66 anos “mãe” Chica).

No período da escravidão viviam alguns escravos que não queriam obedecer a sua senhora e fugiam pela mata se refugiando em grupos de escravizados que também haviam fugido de outros senhores, formando assim pequenos grupos de refugiados. Antes de D. Ana Maria, senhora de escravos, falecer, fez uma escritura, determinando que suas terras ficariam para seus escravizados, e deixou nas escrituras também condições para que os mesmos tivessem direito, uma delas era que não poderiam vender, mas sim passar de geração a geração a terra herdada. Os negros escravizados receberam essa divisão por grupos em família, ocupando toda terra que a ela pertencia (Depoimento de Luiz Colares 80 anos, “pai” Lili) (Rodrigues e Rodrigues, 2015, p.10-11).

Diante disso, a origem da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri se encontra ligada à fuga de pessoas escravizadas que viviam sob o domínio de Dona Ana Maria, antiga proprietária de terras na região, esses sujeitos, ao buscarem romper com os laços de opressão e desumanização impostos pela “casa-grande”, passaram a construir modos próprios de existência se organizando de forma coletiva em pequenos sítios (Rodrigues e Rodrigues, 2015). À luz das reflexões de Moura (2021, 2023) e Nascimento (1985), é fundamental destacar que o quilombo não deve ser compreendido apenas como um espaço de refúgio ou fuga, mas como uma forma concreta de resistência política e de negação ativa da ordem escravocrata, e para além de ser um espaço de insurgências, os quilombos são entendidos como espaços em que se desenvolvem saberes e fazeres que se opõem aos padrões da lógica ocidental moderna eurocêntrica.

Nessa perspectiva, a formação da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, assim como a formação dos quilombos em sua maioria, se constitui como uma expressão histórica de insurgência contra a lógica dominante, marcando não apenas uma ruptura com a estrutura opressora da escravidão, mas também a construção de novas formas de vida baseadas na

coletividade e na ancestralidade, desenvolvendo práticas e saberes que no curso do processo de colonização foram suprimidos e marginalizados. Para Moura (2021) ao mencionar a função dos quilombos como nódulo de resistência permanente ao sistema escravista, salienta:

Durante todo o transcurso de sua existência, eles foram não apenas uma força de desgaste, atuando nos flancos do sistema, mas, ao contrário, agiam em seu centro, isto é, atingindo em diversos níveis as forças produtivas do escravismo e, ao mesmo tempo, criando uma sociedade alternativa que, pelo seu exemplo, mostrava a possibilidade de uma organização formada de homens livres (Moura, 2021, p.58).

Segundo Rodrigues et al. (2007), muitos dos pequenos sítios formados por aqueles que escapavam da fazenda de Dona Ana Maria receberam os nomes de seus fundadores, como São Vicente (Emiliano), Pau Grande, Sibemó (Dórico Pontes), Salva Terra (Duquinho), Carmo e Pombal (Senhor Coimbra) e a partir dessa reorganização social, iniciaram práticas voltadas à subsistência e ao fortalecimento comunitário, baseadas no cultivo da mandioca, na coleta da castanha-do-pará, no plantio e extração do açaí, bem como na retirada de cipó e gurumã. Essas atividades não apenas asseguravam a sobrevivência, mas também permitiam a comercialização do excedente com as comunidades vizinhas, evidenciando uma dinâmica territorial e econômica autônoma.

Esse contexto deu origem ao que é hoje a comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, a comunidade começou ser povoada através desta formação dos sítios e antes da demarcação oficial da comunidade, a ocupação das terras podia ocorrer por heranças, doações, compra ou até mesmo por meio de práticas de pilhagem, em que posseiros se apropriavam indevidamente das terras. Como explica Souza (2021),

A venda chegou a acontecer até período recente, e esse é o motivo de algumas pessoas não aquilombadas residirem ainda não só no território de São Pedro, mas também nos quilombos vizinhos. A comercialização da terra foi ainda um mecanismo amplamente usado por fazendeiros e posseiros. De modo semelhante ao que faz o mercado imobiliário nas cidades, eles faziam pressão econômica sobre os quilombolas empobrecidos e adquiriam com facilidade e a preços baixos grandes áreas de terra (Souza, 2021, p.34).

Diante dessas investidas, os (as) moradores (as) de São Pedro-Bacuri, historicamente invisibilizados em seu próprio território, passaram a se organizar coletivamente para reivindicar seus direitos junto ao Estado e a outros órgãos institucionais. A luta pelo reconhecimento oficial da comunidade quilombola e pela titulação da terra se intensificou especialmente nos anos 2000, período em que as práticas de pilhagem e compra de terras eram recorrentes na região (Souza, 2021).

Caminhando nessa direção, Fernando Rodrigues, diretor da escola local e Edileno Maia, representante da comunidade, destacam que alguns dos conflitos atuais que circundam o território de São Pedro-Bacuri têm origem nesse processo histórico de perda de terras, fruto da desestruturação ocasionadas pela pressão dos fazendeiros e grandes proprietários de terras, em suas palavras:

O conflito que dá pra perceber que tem aqui no território São Pedro é mais o conflito com os latifundiários, porque os nossos antepassados foram vendendo as terras e aí foram comprando, foram comprando e foram comprando e com isso hoje a gente não pôde gabaritar toda a área de terra que estava no nosso percurso, porque vai demandar agora de indenizações. Por isso que a gente falou que é uma pequena área de terra dentro do território que não está no título coletivo. Mas que o nosso processo ainda acontece ainda lá, para que a gente consiga atingir o número de terrenos que era dos nossos dantes (Fernando, 2024 – diretor da escola).

A fala de Fernando (2024) expressa as contradições e tensões históricas que atravessavam/atravessam a luta pela terra em São Pedro-Bacuri, o interlocutor revela as complexidades que envolvem as questões territoriais locais e ao mencionar o processo de venda, que seus antepassados vendiam as terra, aponta para um contexto também de vulnerabilidades econômicas e sociais que as comunidades quilombolas enfrentam, e isso nos direciona a compreender as condições materiais que levaram seus antepassados a tomar tais decisões, pois dado o cenário de invisibilização e marginalização das comunidades quilombolas no contexto brasileiro/amazônico, depreende-se que, na grande maioria das vezes, tais decisões, foram tomadas diante do cenário de pobreza, acirrado pela falta de apoio por parte do Estado e órgãos competentes.

Fernando (2024) aponta, em sua fala, as dificuldades enfrentadas atualmente para a delimitação legal de toda a área originalmente pertencente à comunidade. Ao mencionar “e com isso hoje a gente não pôde gabaritar toda a área de terra que estava no nosso percurso” Fernando (2024), revela que isso é resultado da pressão fundiária que historicamente foi/é exercida, especialmente por fazendeiros, sobre os moradores locais, evidenciando os impactos do avanço do latifúndio sobre os territórios quilombolas na região.

Frente a esse cenário, existem, atualmente, duas áreas dentro do território da comunidade de São Pedro-Bacuri que ainda não estão demarcadas e, por isso, não constam no título coletivo. Apesar da conquista da titulação da maior parte do território, esses dois terrenos seguem sem ser demarcados. Segundo o relato do representante da comunidade, hoje, “90% do território encontra-se titulado”, o que demonstra um avanço significativo, no entanto, também

revela os desafios persistentes para garantir de forma integral toda área. A luta por esses dois espaços, portanto, continua sendo uma prioridade para os moradores (as). Para Edileno (2024),

Mas como nós tínhamos pressa para titular, para assegurar já o que é nosso, para que não seja mais invadido, porque sabemos que o governo sempre alega que não tem dinheiro para indenizar esses fazendeiros. Então a comunidade se reuniu, preferiu titular aquilo que não está em conflito. Então hoje tem duas pessoas em conflito. Em conflito com a gente, o nosso território foi titulado, só que continua o processo de adquirirmos esses dois terrenos que estão dentro do nosso território. Que são desses empresários fazendeiros. Mas nós temos já nosso território 90% titulado (Edileno, 2024 – representante da comunidade).

De forma estratégica a comunidade se reuniu para correr atrás da titulação das terras que já eram suas. Evidencia-se através da fala de Edileno (2024) que essa medida foi adotada como forma de proteger o território contra novas invasões e consolidar de forma legal a posse coletiva e mesmo que a titulação não tenha abarcado a totalidade do território, restando duas áreas sob controle de fazendeiros, a decisão da comunidade de titular prioritariamente as terras sem conflito explicita a consciência política dos (as) que começaram a se organizar para a conquista do território e para resguardar seus saberes/fazeres.

Frente a isso, há, ainda hoje, uma luta pelo reconhecimento das parcelas do território que ainda não foram titulados, essas questões continuam a impactar a vida da comunidade e estão diretamente relacionadas ao processo histórico de desigualdades e invisibilizações enfrentadas pelos (as) quilombolas e pela população negra na Amazônia e no Brasil, essa afirmação se evidencia na própria fala de Edileno (2024) quando menciona que “*porque sabemos que o governo sempre alega que não tem dinheiro para indenizar esses fazendeiros*”.

Diante disso, apresenta-se que os (as) moradores (as) da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri iniciaram, por volta dos anos 2000, um processo de articulação e organização coletiva com o objetivo de conquistar e garantir seus direitos territoriais, sociais, educacionais e culturais. Fernando Feitosa (2024) relata,

Eu lembro que em 2000, quando eu falava de organizar a comunidade como uma comunidade quilombola, eu lembro que veio um dedo de cima na minha cara, meu filho, pra que isso? Aí eu dizia nas reuniões, pra nós se afirmar, pra nós se sentir feliz de sermos pretos. Pra isso. Pra quando eu chegar em determinado local, eu não me esconder porque eu sou preto. Eu dizer, eu tô aqui. Sou preto, sou negro, sou ser humano, mas sou cidadão. Que tem direito que pago os meus impostos e quero receber uma política pública de equidade (Fernando, 2024 – Diretor da escola).

A fala de Fernando (2024), além de apresentar o início dessa mobilização, revela as tensões internas e externas que atravessam os processos de autorreconhecimento desses sujeitos, uma vez que dentro da própria comunidade surgiu a pergunta “*pra que isso?*”, que demonstra a negação ou o não reconhecimento de serem sujeitos quilombolas. Compreende-se que essa pergunta além de expressar essas incompreensões internas, revelam também os efeitos históricos do racismo estrutural e do mito da democracia racial que invisibiliza a existência de desigualdades raciais e desencoraja esse processo de autoidentificação como negro e quilombola. E diante dessa realidade, Zélia Amador de Deus (2019) apresenta que esse mito opera como uma máscara ideológica que neutraliza a consciência racial, deslegitima a denúncia do racismo e inviabiliza políticas públicas de ação afirmativa e reparação histórica.

As herdeiras e os herdeiros de Ananse – movimento negro – haverão de empreender muitos esforços, pois, como visto, o seu antagonista é muito astucioso, capaz de se refazer a cada momento, visando a ludibriar o protagonista. Contudo, uma das pessoas (máscaras) que têm conseguido persistir, e que têm constituído um grande entrave ao avanço da luta do protagonista, é o “mito da democracia racial”. Importa ressaltar que as diversas personas utilizadas pelo antagonista de alguma forma correspondem a reações às ações do protagonista (Deus, 2019, p.83).

A autora revela os esforços que precisam ser travados pelos movimentos, pois possuem um vilão que em suas palavras é “astucioso”. Nesse sentido, esse movimento travado na comunidade evidencia, como já mencionamos, uma tomada de consciência histórica e política frente às opressões e as várias tentativas de silenciamento e marginalização da população negra e quilombola do país, de acordo com Zélia Amador de Deus (2020), a luta do povo negro, especialmente na Amazônia, não se restringe à dimensão territorial, mas também envolve a afirmação de uma identidade étnico-racial historicamente negada no contexto da realidade brasileira.

Para a autora, os quilombos são expressões vivas dessa resistência que se dá através de organização política e social das comunidades negras, que, ao se reconhecerem como sujeitos de direitos, passam a questionar a lógica excluente do racismo estrutural, “construindo sua singularidade, livrando-se das tramas do tecido homogêneo que os sufoca, buscando construir sua própria identidade” (Deus, 2020, p.62). É diante disso que compreendemos que os (as) moradores (as) da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, ao reivindicarem direito à terra e ao território, estão em busca também de reafirmar o quilombo como espaço de resistência e de afirmação identitária e nesse processo de formação da comunidade:

Em meados do ano 2000, começamos a nos organizar com reuniões em busca de resgatar nossas origens e a nossa cultura. Uma vez que, nesse tempo, todas as 40 famílias que formavam a comunidade eram parentes

e tinham uma única história, advinda de nossos dantes. Nesse período começamos a perceber as dificuldades que eram vividas por nós como: Falta de organização comunitária, posto médico, abastecimento de água, educação, escola e agente comunitário (Fernando, 2024 – Diretor da escola).

A fala de Fernando (2024) traz à tona uma questão que, no desenvolvimento da pesquisa, se revelou central que é a importância da organização comunitária, e ao relatar que a ausência dessa organização era percebida como uma dificuldade central vivida pela comunidade, Fernando evidencia que é por meio da ação coletiva que suas demandas ganham força e visibilidade. Essa percepção revela uma consciência política significativa, pois comprehende que os direitos fundamentais, como acesso à terra, à saúde, educação, saneamento e outros, não são materializados de forma plena nos territórios quilombolas. Ao contrário, sua ausência reflete uma lógica estrutural de negligência, vinculada às marcas profundas do colonialismo e do racismo que atravessam a história e a formação social brasileira (Gomes, 2012).

A ausência de políticas públicas efetivas nos territórios quilombolas do Brasil, sobretudo, na região amazônica, é resultado de uma realidade historicamente construída sob bases coloniais, capitalistas, racistas e patriarcais (Fernandes, 2008a, 2008b; Nascimento, 2021; Deus, 2020). Essa estrutura marginaliza e silencia, de forma sistemática, as populações negras e quilombolas, negando-lhes direitos que são essenciais, nesse contexto, a organização coletiva emerge como uma estratégia de resistência e de afirmação de direitos, configurando-se como resposta para uma exclusão que é institucionalizada (Gomes, 2017).

Cercada por uma lógica que impõe uma visão de fora para dentro, a população da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri reconheceu a urgência de se mobilizar para reivindicar direitos básicos, como saúde, educação, água potável, energia elétrica, e infraestrutura, que, embora garantidos constitucionalmente, não se materializavam nas vivências diárias. Essa realidade evidencia a permanência de marcas profundas do passado colonial, revelando como as desigualdades de hoje são frutos de um processo histórico de negação da população negra e quilombola do país, uma vez que

Em diferentes partes do Brasil, sobretudo após a Abolição (1888), os negros têm sido desqualificados e os lugares em que habitam são ignorados pelo poder público ou mesmo questionados por outros grupos recém-chegados, com maior poder e legitimidade junto ao Estado (Leite, 2000, p.334).

Diante do contexto histórico de opressão e exclusão social, política, cultural, ontológica e epistêmica que marcam a trajetória das populações quilombolas no Brasil, alguns (as) moradores (as) de São Pedro-Bacuri, conscientes de suas especificidades enquanto comunidade

quilombola, compreenderam que a organização coletiva seria o caminho mais eficaz para a conquista de direitos fundamentais, direitos esses que, por séculos, lhes foram e, em grande parte, ainda são negados.

No entanto, é importante salientar que nesse processo de organização, houveram algumas dificuldades enfrentadas, por exemplo, de acordo com Edileno Maia (2025),

A busca por uma organização começou lá no ano 2000, foi onde começou a roda de conversa pra amadurecer, pra... Assim. Porque quando surgiu a ideia de a gente organizar a comunidade como uma comunidade quilombola. Não foi fácil pra comunidade, foi difícil. Porque muitos queriam, outros não queriam. Por que não queriam? Porque foi logo falado no início lá que seria um título coletivo e o povo ficou com medo desse negócio de título coletivo. Achar que todo mundo ia perder suas terras. Entendeu? Então, foi muitas rodas de conversa, muitas. E trouxemos vários segmentos para dialogar com a gente, para realmente ajudar nessa política, ajudar a apresentar a importância dessa organização (Edileno, 2025 – Representante da comunidade).

A fala de Edileno (2025) evidencia as resistências e os desafios internos vivenciados pela comunidade durante o processo de reconhecimento e organização coletiva enquanto comunidade quilombola e um desses desafios foi justamente a não aceitação de alguns (as) moradores (as) locais, pois tinham medo de ficar sem suas terras, uma vez que não compreendiam o que significava esse título coletivo, e isso deriva justamente de um desconhecimento sobre o caráter inalienável, indivisível e coletivo das terras quilombolas que é por lei garantido. Diante disso, cabe apresentar que o processo de consolidação da organização coletiva exigiu tempo, diálogos constantes e exigiu também a articulação com diferentes setores e instituições, pois, como desta o interlocutor, foram necessárias diversas rodas de conversas e esses espaços de escuta e construção coletiva foram fundamentais para que houvesse esse processo de aceitação e entendimento do território como um bem coletivo.

Nesse sentido, compreendemos no processo de investigação, sobretudo, após a fala de Fernando (2024) ao trazer que começaram a se organizar para “resgatar nossas origens e a nossa cultura” que a busca de organização coletiva na comunidade não se configura apenas como um mecanismo de luta política, mas como uma forma de afirmação identitária e de resgate da ancestralidade.

Essa questão se torna latente também quando Rodrigues e Rodrigues (2015) afirmam que a comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri preserva e carrega, em suas práticas cotidianas, a ancestralidade e as heranças culturais de seus antepassados. Essa presença é visível, por exemplo, “na construção de suas casas, na produção familiar no coletivo de frutas

como a castanha-do-pará, colheita do açaí e entre outros, para o sustento da comunidade, na produção agrícola da mandioca assim como aprenderam no passado” (Rodrigues e Rodrigues, 2015, p.10). Essas práticas além de sustentarem, naquele momento, economicamente a comunidade, reafirmam os laços com o território e com os antepassados.

Portanto, o reconhecimento de São Pedro-Bacuri como comunidade quilombola foi resultado de um processo consciente de autoidentificação e mobilização coletiva em defesa dos seus direitos, especialmente, o direito territorial. Essa mobilização expressa uma resistência histórica contra as tentativas coloniais de apagamento, nesse sentido, a organização da comunidade, que teve como um de seus marcos a criação de uma associação comunitária, constituiu um instrumento político fundamental para articular demandas, negociar com órgãos governamentais e fortalecer a identidade quilombola local.

Esse movimento em busca de organização coletiva, culminou, em 2007, com o reconhecimento formal e demarcação da comunidade como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares (FCP), conforme prevê o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal (ADCT) de 1988⁵³. É válido mencionar que tal reconhecimento e demarcação se deu através da organização da comunidade que começou bem antes, com a criação de uma associação, a Associação dos Remanescentes Quilombolas de São Pedro (ARQP), pois a experiência da comunidade de São Pedro-Bacuri evidencia a importância da organização coletiva enquanto estratégia de resistência e fortalecimento político, cultural e territorial das comunidades quilombolas, consolidando-se como um campo de disputa em que se articulam lutas por justiça social, política, territorial, ambiental, epistêmica e ontológica.

Posto isso, a criação da associação, de acordo com Fernando (2024), teve início a partir da iniciativa de um morador da comunidade, que começou a se reunir com os (as) demais, envolvendo amigos, familiares e representantes de alguns segmentos locais, como a Igreja Assembleia de Deus, a Igreja Católica, representantes de setores sociais como o esporte, entre outros. Em suas palavras:

Eu lembro que no primeiro momento, a gente arrumamos dentro da comunidade, eu fiz uma reunião com a comunidade, e eu fiz um convite para certos segmentos que estão dentro da comunidade, por exemplo, a igreja Assembleia de Deus, a igreja católica. não consegui trazer o povo de terreiros, porque as pessoas tinham vergonha de se aceitar. Hoje não, hoje tem pessoas bem... Então, trouxe coordenador de

⁵³ Esse artigo assegura aos remanescentes das comunidades dos quilombos o direito à propriedade definitiva das terras que tradicionalmente ocupam.

esporte, tudo que é gente de coordenação eu trouxe (Fernando, 2024 – diretor da escola).

Ao apresentar esse processo de criação da associação, Fernando (2024) destaca uma problemática importante que permeou esse processo, pois ao relatar “*não consegui trazer os povos dos terreiros, porque as pessoas tinham vergonha de se aceitar*”, revela as marcas profundas da colonialidade religiosa, da inferiorização e até mesmo demonização das religiões de matrizes africanas. Essas inferiorizações e demonizações se dão através de ideais eurocêntricos/cristãos que trabalham para excluir e hierarquizar culturas, religiões, educação e saberes que advém desses outros sujeitos (Arroyo, 2012; Nascimento, 2021; Deus, 2020).

Para o interlocutor, essa realidade ainda persiste na comunidade, embora ele perceba transformações recentes, pois em suas palavras “*hoje tem pessoas bem mais...*”, a partir do contexto da fala e do desenvolvimento do diálogo, compreendemos que ele estava se referindo a um número maior de pessoas mais participativas nesse processo de coletividade, no entanto, apesar dos avanços, permanecem os desafios impostos pela lógica eurocêntrica e seu delineamento cristão, que ainda operam, de forma não tão aparente, na comunidade como instrumentos de dominação. Essas estruturas, herdadas do colonialismo e reproduzidas cotidianamente, reforçam estereótipos sobre as práticas religiosas afro-brasileiras, deslegitimando saberes ancestrais, sobretudo por parte daqueles (as) que fazem parte das religiões de matriz africana.

A recente cena brasileira expressa e intensifica ainda mais essa realidade, na qual o avanço da extrema direita, marcada pela ascensão de forças ultraconservadoras, fundamentalistas e autoritárias, especialmente a partir de 2018, ampliou os ataques aos povos e comunidades tradicionais, sobretudo quilombolas. Esse contexto representa a consolidação de um governo de natureza excludente, opressora e discriminatória que promove uma série de ofensivas às vidas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, de mulheres, LGBTQIA+, etc. e que trabalha no sentido de deslegitimar as ações que advém desses coletivos.

De acordo com Corrêa e Hage (2019, p.124), após as eleições de 2018, instaurou-se no Brasil uma “onda conservadora e reacionária de ultradireita” que conduz “a um perigoso e grave retrocesso de direitos fundamentais conquistados a partir da Constituição de 1988”. Esse processo, longe de ser algo acidental, tem como fundamento a reatualização de um projeto colonial/racista/moderno/capitalista excludente e opressor que se faz sustentado por práticas de silenciamentos, invisibilizações e violências contra sujeitos e saberes historicamente marginalizados.

Portanto, no contexto atual, esse movimento de ordem reacionária tem se articulado com setores religiosos, sobretudo, neopentecostais, que promovem ofensivas contra a diversidade religiosa e ao mesmo tempo em que ocupam espaços institucionais, influenciam e criam políticas públicas excludentes (Frigotto, 2021; Leher, et al., 2023). Esse “novo” contexto político reatualiza a colonialidade do poder, do ser e do saber, negando direitos conquistados através de muitas lutas pelos movimentos negros e quilombolas, marginalizando essas populações e inferiorizando seus saberes/fazeres.

Compreendemos, diante disso, que os discursos e práticas da extrema direita expressa essas colonialidade e ao se dar por um viés autoritário, conservador e reacionário (Corrêa, 2022; Frigotto, 2021), não somente deslegitima e invisibiliza os saberes, as histórias, as práticas e as culturas de populações quilombolas, indígenas, ribeirinhas e outras mais, como também promove uma política de apagamento, subalternidade e demonização de seus conhecimentos, práticas ancestrais, espirituais e das suas identidades (Gomes, 2012, 2022; Deus, 2020; Gonzalez, 2020; Munanga 2020).

Nesse sentido, as colonialidades, do poder, do ser e do saber são atualizadas, na medida em que se promove classificações que reforçam hierarquias raciais, epistêmicas e ontológicas herdadas do colonialismo (Lander, 2005; Quijano, 2005, Gomes, 2023). A população negra e quilombola enfrenta, no país, um duro quadro histórico marcado por processos de opressões, marginalizações e invisibilizações que se refazem, atravessando, portanto, o colonialismo histórico e se acirrando sob formas de colonialidades e essas colonialidades condicionam a estabilidade política, epistêmica e ontológica dessas populações e as colocam no plano da marginalidade e invisibilidade (Gomes, 2012, 2023).

Diante disso, os mecanismos de opressão e exclusão forjados no passado se fazem presentes com outras roupagens, se reatualizam através das colonialidades e de projetos de governos que são profundamente coloniais, isso se dá justamente em decorrência da própria constituição da sociedade brasileira, que tem como marca a presença de um capitalismo periférico e dependente (Fernandes, 2008a, 1989). Essas marcas não apenas permanecem, mas ganham vitalidade e se sustentam especialmente em contextos de avanço de forças conservadoras e autoritárias. A colonialidade, portanto, como defendido por Quijano (2005) não é apenas uma herança, mas é um projeto em curso.

Defendemos, diante desse contexto, que nas comunidades quilombolas os efeitos do avanço da extrema direita e do conservadorismo religioso são sentidos de maneira concreta e cotidiana, especialmente quando observamos a realidade amazônica, pois tratada historicamente como “o outro do Brasil” a região carrega marcas profundas dessas

colonialidades, sendo alvo de processos constantes de marginalização social, política, cultural e epistêmica (Loureiro, 2021; Gonçalves, 2017). No caso da comunidade de São Pedro-Bacuri, essa questão pôde ser observada de maneira concreta quando Fernando (2024) apresenta, em sua fala, a ausência de representantes dos povos de terreiro nas primeiras reuniões da associação comunitária. Esse ocorrido não pode ser interpretado apenas como desinteresse ou omissão por parte dessas pessoas, são ausências que precisam ser analisadas como resultado histórico de opressões e silenciamentos impostos.

Assim, o fortalecimento da coletividade quilombola exige o enfrentamento dessas estruturas coloniais ainda atuantes, pois essa lógica continua a produzir classificações entre religiões, saberes, culturas e modos de vida considerados “superiores” e “inferiores”, dificultando a visibilidade e a valorização das práticas culturais afro-brasileiras, especialmente aquelas vinculadas aos terreiros. É diante deste cenário que evidenciamos a necessidade e importância de uma educação comprometida com a desconstrução dessas hierarquias coloniais, que atuam no sentido de silenciar e causar vergonha como foi mencionado pelo interlocutor.

No processo de organização da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, conforme destacado pelo professor e militante Fernando Feitosa (2024), a criação da associação surgiu da necessidade de garantir recursos e políticas públicas voltadas ao território, bem como do entendimento de que o fortalecimento das ancestralidades e das formas tradicionais de organização seria fundamental para enfrentar os conflitos vivenciados pela comunidade. Nesse sentido, a criação da associação constitui-se de extrema importância para a garantia de direitos, para atuar/lutar de forma coletiva frente às forças coloniais/capitalistas e também para preservar os seus costumes. Na fala do atual representante da Associação, Edileno Maia (2024), o mesmo destaca a importância da associação, em suas palavras:

A Associação é extremamente importante. Se você não tem uma organização que possa conduzir, que possa unir a comunidade para que seja, e para que as pessoas possam ir em busca de políticas de forma coletiva, muitas coisas não dariam certo. Então é como se fosse uma empresa. Uma empresa tem uma gerência. Se não ter gerência, só os funcionários que estão lá a empresa não consegue andar só, porque você está trabalhando sem uma liderança, sem uma organização, uma organização interna. Então, a criação da associação foi o caminho de tudo. Ela foi o caminho de todo o processo, em busca das políticas públicas, em busca de escola, em busca de energia elétrica, em busca de internet, como a nossa comunidade já tem internet de fibra óptica e a escola (Edileno, 2024 - representante da comunidade).

Edileno (2024), que atua como representante da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri há mais de três anos, apresenta a organização coletiva como um elemento estruturante da luta por direitos no território. Para ele, a criação da associação comunitária foi o caminho essencial nesse processo de mobilização política, pois ao possibilitar aos (as) moradores (as) estruturar suas reivindicações de forma coletiva, ela atua tanto como fortalecedora de ancestralidades quanto possibilitando o acesso a políticas públicas essenciais. Em suas palavras, “*foi o começo de tudo*”, enfatizando que a associação representou o ponto de partida para conquistas importantes, como a chegada da escola, da energia elétrica, da internet de fibra óptica, entre outras demandas.

Atualmente, os objetivos iniciais precisam se fazer presentes, pois a luta deve continuar para garantir que as políticas públicas se materializem no território e para que as contradições e tensões internas, que são atravessadas por heranças coloniais/racistas/capitalistas/patriarcais possam ser enfrentadas. Frente a isso, Edileno (2024) apresenta que estar à frente da associação não é uma tarefa fácil, pois os desafios são concretos e, além disso, históricos, “*mas se estamos nessa caminhada é sempre em busca de coisas melhores*”. Ao contar suas experiências o interlocutor afirma:

No início foi um início difícil, como eu sou jovem, uma pessoa jovem a estar à frente de uma liderança, de uma associação, hoje não é fácil, não é todos que querem então foi um desafio muito grande pra mim no início me adequar, entender o que é lidar com pessoas, que é uma das que não é fácil, que temos que ir em busca, temos que ir em busca de políticas públicas. Como hoje nós não temos um representante político mesmo do território, a liderança tem que ir em busca, em busca de políticas públicas para o nosso povo. Então, nesse decorrer desses três anos e dois meses, estamos nessa luta em busca sempre de melhorias para a comunidade. Preservar o que é nosso, preservar nossa cultura, levar adiante tudo aquilo que os nossos ancestrais deixaram para a gente. Então a gente tem que preservar. E nós estamos nessa caminhada sempre em busca de coisas melhores. Não é porque hoje estamos numa área de zona rural que está a cerca de 13 quilômetros da cidade e não podemos querer coisas melhores para a gente. Então, é nessa situação que hoje eu como liderança, como representante deste território, posso dizer que nós estamos nessa caminhada (Edileno, 2024 - representante da comunidade).

Edileno (2024) evidencia em sua fala as dificuldades de ser jovem e assumir a liderança de uma comunidade, o interlocutor aponta para os obstáculos enfrentados por jovens que se propõem a atuar de forma politicamente engajada em seus territórios, sobretudo quando ocupam um cargo de liderança. Além de apresentar essa questão, ele menciona outra dificuldade

relevante, a complexidade de lidar com as pessoas. Ao afirmar que precisou “*entender o que é lidar com as pessoas*” ele demonstra consciência da diversidade que compõe o território e dos desafios ligados à convivência entre diferentes sujeitos e perspectivas. Sua fala revela tanto as dificuldades de ser jovem e assumir um cargo como esse quanto os desafios e tensões que circundam o interior da própria comunidade.

Em sua fala, Edileno (2024), revela uma questão que se faz muito pertinente nesta pesquisa, ele reforça a importância do movimento social, que se faz através da associação, para a conquista de direitos que historicamente lhes foram/são negados, mas para além disso aponta também para a força que a associação possui na busca, resgate e preservação de suas culturas, saberes, memórias e também para “*levar adiante tudo aquilo que os nossos ancestrais deixaram para a gente*”. Com essa fala, o representante da comunidade reitera o quilombo como espaço de continuidade histórica, onde a luta por políticas públicas se entrelaça à afirmação identitária e à defesa das culturas, saberes, memórias, educações e ancestralidades quilombolas, como evidenciamos na seção anterior.

Dessa maneira, compreendemos, por meio dessas falas, a importância da criação da associação para o território, pois a mesma funciona tanto como instrumento político de reivindicação de direitos quanto como mecanismo de fortalecimento da identidade coletiva. A associação surge como uma estratégia fundamental para a organização social da comunidade, permitindo a articulação de demandas comuns, o acesso a políticas públicas e o enfrentamento das desigualdades históricas que marcam os territórios quilombolas na realidade brasileira e amazônica.

No caso da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri o processo de constituição da associação foi atravessado por reflexões que envolvem o pertencimento étnico-racial, a memória coletiva e os desafios enfrentados cotidianamente. Fernando Rodrigues (2024) afirma que três questões nortearam todo esse processo de constituição da associação no território, a saber “*como se organizar? por que se organizar? e para quê se organizar?*” Essas perguntas não foram respondidas de maneira isolada ou por um só sujeito, mas construídas de forma coletiva, em diálogo com os (as) demais moradores (as) do território, essas interrogações foram pensadas para que juntos (as) os (as) moradores (as) compreendessem suas reais situações e em coletividade buscassem alternativas às dificuldades enfrentadas.

Diante disso, o movimento dos(as) moradores(as) da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri começou a se intensificar a partir dos anos 2000, momento em que se tornou ainda mais evidente que a organização coletiva era um caminho necessário para o enfrentamento das múltiplas formas de opressão vividas historicamente. A percepção de que somente a união e a

mobilização poderiam fortalecer a luta por direitos impulsionou um processo de articulação interna que passou a reivindicar, de maneira mais organizada, melhorias nas condições de vida e o reconhecimento do território enquanto espaço tradicional quilombola.

Nesse contexto, a ausência de direitos básicos, como o acesso à educação, à saúde e à infraestrutura, foram fatores centrais que motivaram essa mobilização, pois até meados dos anos 2000, a comunidade não contava com escola, posto de saúde⁵⁴, saneamento básico, entre outros. Essa realidade se faz através do reflexo da negligência e abandono histórico do Estado em relação às populações quilombolas, sobretudo aquelas localizadas em zonas rurais e periféricas da Amazônia, e evidencia a necessidade de estratégias coletivas de resistência e enfrentamento.

Buscando compreender os aspectos centrais do processo de organização social, política e educacional da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri depreendemos, a partir do diálogo com Fernando Feitosa (2024), que nessa busca de regularizar a associação, a comunidade buscou parcerias estratégicas que contribuíram tanto com a formação política quanto com a orientação jurídica e institucional para a criação da associação. Em suas palavras:

Eu sou um dos primeiros fundadores que corremos atrás dessa busca de criar, de organizar, de criar estatuto, de regularizar a associação, entendeu? Então não só a gente, como também convidamos alguns órgãos que nos acompanham, nos orientando, por exemplo, o programa Raízes, CEDENPA, Movimento Negro, o programa Malungo, que hoje é uma entidade que representa as comunidades no Estado do Pará. Então, São “Enis”, o ITERPA, o Incra, tudo andaram pra gente pra fomentar de fato. E aí a gente traz essa luta (Fernando,2024 - diretor da escola).

Fernando menciona o apoio de organizações como o Programa Raízes, o Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA), o Movimento Negro, o Programa Malungo, entidade de referência na articulação das comunidades quilombolas no estado do Pará, também contaram com o apoio de órgãos estatais como o Instituto de Terras do Pará (ITERPA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Os (as) representantes iniciais da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, ao longo de sua trajetória de luta, somaram forças, e buscaram coletividade com os (as) demais moradores (as) para que seus direitos fossem materializados e diante das negações históricas vivenciadas, passaram a refletir coletivamente sobre as perguntas mencionadas anteriormente, *como se organizar? por que se organizar? e para quê se organizar?* reconhecendo nelas um ponto de partida fundamental para o fortalecimento do território. Como parte desse processo,

⁵⁴ Até hoje ainda não há um posto de saúde no território.

segundo Fernando (2024), organizaram uma reunião na casa de um dos moradores da comunidade e esse momento marcou o início de uma articulação mais sistemática em torno da criação de uma estrutura organizativa que pudesse representar e mobilizar a comunidade em seu conjunto.

Nesse sentido, a primeira pergunta “*como se organizar?*” encontrou resposta prática na constituição de uma associação comunitária. O entendimento de que a formalização de uma entidade representativa era o primeiro passo para efetivar a luta por direitos impulsionou a criação da Associação dos Remanescente Quilombolas de São Pedro (ARQP), reconhecida pelos próprios moradores (as) como instrumento essencial para a reivindicação de políticas públicas e, principalmente, para o processo de demarcação do território.

A fundação da associação ocorreu no dia 13 de maio de 2005, essa data carrega forte simbolismo histórico para o povo negro brasileiro, conectando a luta local à memória da abolição da escravatura e à resistência permanente dos quilombos (Rodrigues et al., 2007). Dessa maneira, compreenderam que a criação da associação comunitária seria o primeiro passo para uma organização, pois

Se não tivesse uma associação totalmente ativa no território seria muito difícil chegar aos benefícios e até mesmo ir em busca de benefícios. Hoje nós podemos muito bem solicitar derivadas situações onde associação pode nos representar. Pode ser exercida por nós, ela responde por nós. Então a nossa associação hoje ela é institucionalmente muito bem organizada e ativa (Edileno, 2025 – Representante da comunidade).

A segunda questão “*por que se organizar?*” foi discutida no interior da comunidade de São Pedro-Bacuri como uma necessidade que vai além da busca por direitos e alcança dimensões mais profundas, como a preservação da cultura, dos costumes e da identidade ancestral quilombola. A organização da comunidade passou a ser compreendida como uma estratégia crucial para garantir a continuidade dos saberes tradicionais e sua transmissão às gerações mais jovens, essa questão é evidente nas falas de Fernando (2024) e Edileno (2024). Nesse sentido, a união comunitária se configura não apenas como instrumento de luta política, mas também como uma forma de fortalecer as especificidades internas.

A organização nasce através de duas questões centrais que se complementam e fortalecem, a primeira: lutar pela efetivação de direitos historicamente negados e a segunda: afirmar modos de vida marcados pela ancestralidade e resistência. Posto isso, pensar essa organização e o porquê dela se torna imprescindível, dado o contexto da realidade brasileira que se guia por um sistema marcado pelas heranças da escravidão, do racismo

estrutural/institucional/religioso e do preconceito, que continuamente colocam os sujeitos quilombolas à margem da sociedade. Portanto, a união entre os (as) moradores (as) aparece como mecanismo de proteção coletiva, de reconhecimento mútuo e de enfrentamento às forças que invisibilizam e deslegitimam suas existências e atacam suas particularidades.

Além das opressões externas, a organização comunitária também enfrenta desafios internos. Conforme relatado por Fernando Feitosa (2024), no momento da criação da associação, “*não consegui trazer as pessoas dos terreiros*”, pois estas sentiam vergonha e medo de se aceitarem enquanto sujeitos pertencentes a tradições de matriz africana. Esse episódio revela que os preconceitos não atuam apenas de fora para dentro, mas também se internalizam, gerando conflitos, silenciamentos e exclusões dentro da própria comunidade. Assim, o processo de organização coletiva foi, e continua sendo, também um caminho de reconhecimento e reconstrução das relações internas, no qual o respeito às particularidades religiosas, culturais e identitárias se tornam essenciais. Dessa forma, se organizar significa não apenas resistir ao sistema opressor, mas também construir um espaço onde as especificidades internas sejam reconhecidas e respeitadas.

A terceira pergunta “*para quê se organizar?*” é imprescindível de ser analisada na presente pesquisa porque toca em um ponto central de investigação, a constituição política e identitária dos (as) moradores (as) da comunidade. Ao focalizar nessa questão, o interlocutor Fernando Feitosa (2024) aponta que essa organização é essencial não apenas para enfrentar opressões externas, mas também para lidar com as contradições internas vivenciadas pelos (as) próprios (as) moradores (as). Diante disso, ele afirma que muitas pessoas da comunidade ainda enfrentam dificuldades em se autodeclarar quilombolas, “*uns por vergonha, outros pela questão da religião*” (Fernando, 2024).

Essa afirmação revela o impacto profundo do racismo estrutural, do preconceito religioso e da colonização das mentes e dos corpos, que acabam por enfraquecer a sensação de pertencimento e dificultar o reconhecimento da identidade negra e quilombola por parte de muitos (as) moradores (as). Como aponta Kabengele Munanga (2020a), os efeitos da colonização geram nos povos colonizados uma série de consequências devastadoras, e uma delas é justamente o não reconhecimento de si enquanto sujeito negro, para o autor, uma das estratégias centrais do processo colonial foi inculcar, nos (as) negros (as), sentimentos de ódio e vergonha de si mesmos, fazendo com que os colonizados introjetassem as imagens, valores e discursos que os colonizadores atribuíram a eles, pois nesse contexto de colonização,

O negro foi reduzido, humilhado e desumanizado desde o início, em todos os cantos em que houve confronto de culturas, numa relação de forças (escravidão x colonização), no continente africano e nas américas, no campo e nas cidades, nas plantações e nas metrópoles. Essa redução visava a sua alienação, a fim de dominá-lo e explorá-lo com maior eficácia (Munanga, 2020a, p.41).

Esse processo de desumanização e opressão física e simbólica opera como um mecanismo de dominação que ultrapassa a dimensão física da opressão e se estende ao campo das subjetividades. Assim, a negação da identidade quilombola por vergonha, medo ou preconceito religioso não é uma falha individual, mas o resultado histórico de séculos de violência epistêmica, cultural e espiritual (Deus, 2020). A organização política da comunidade, nesse contexto, se apresenta como uma forma de romper com esse ciclo e reconstruir o pertencimento a partir do reconhecimento da história, da ancestralidade e da diversidade interna, pois, “aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feira como qualquer ser humano “normal” (Munanga, 2020a, p.41).

No entanto, comprehende-se que, diante do contexto histórico de exploração, silenciamento e exclusão sistemática da população negra e quilombola no Brasil, muitos (as) ainda enfrentam dificuldades em se reconhecer como quilombolas. Essa negação identitária é atravessada por diversos fatores, dentre eles, a influência de determinadas doutrinas religiosas que, historicamente, criminalizaram práticas culturais de matriz africana e promoveram um discurso de inferiorização da ancestralidade negra.

Muitos moradores embasados na religião acabam por não se assumirem enquanto quilombolas, deixando de reivindicar assim uma educação que valorize as origens do seu povo e consequentemente de seus filhos, pois muitos vêem certos costumes da cultura negra de maneira preconceituosa, como algo pecaminoso, sendo que acabam transmitindo esse olhar para seus filhos (Rodrigues, 2018, p.24).

Rodrigues (2018) aponta que muitos moradores (as) associados (as) a determinadas religiões, e, como será discutido na próxima seção, em sua maioria ligados(as) a vertentes neopentecostais, enfrentam dificuldades em se reconhecer como quilombolas. Essa dificuldade está relacionada à presença de discursos religiosos que, em muitos casos, deslegitimam práticas culturais de matrizes africanas, as classificando como pecaminosas, quando o parâmetro é a fé cristã.

Esse cenário demarca fortemente os efeitos do racismo religioso nessas localidades, para Rufino e Miranda (2019) o racismo religioso se constitui como expressões do racismo estrutural

que age de maneira direta sobre as práticas, os símbolos e os saberes de matriz africana, diante disso, o racismo religioso se faz como continuação da política colonial de dominação e exploração, “assim, o colonialismo enquanto uma engenharia que em primeira instância mira ações nos limites da fisicalidade das coisas prossegue incessantemente em uma escala de destruição de múltiplas esferas da existência, desde a psíquica a espiritual” (p.231). Compreende-se, portanto, que essa destruição atua no campo subjetivo, e, nas comunidades quilombolas, isso se expressa na dificuldade de afirmação identitária por parte de moradores (as) que, influenciados por discursos religiosos, passam a rejeitar elementos centrais de sua ancestralidade, considerando-os “pecaminosos”.

Dessa forma, a partir da citação de Rodrigues (2018), compreendemos que para além da recusa em se autodeclarar quilombola, há também um entrave significativo à implementação de uma educação escolar quilombola. Essa negação identitária, que muitas vezes se encontra motivada por fatores como o racismo estrutural/institucional e a intolerância religiosa, acaba por dificultar o reconhecimento da importância do trabalho com práticas pedagógicas que valorizem os saberes tradicionais, as memórias ancestrais e as especificidades da comunidade, isso acontece porque muitos (as) moradores (as), imersos (as) em discursos religiosos hegemônicos, passam a rejeitar os elementos de sua cultura.

Essa percepção de não pertencimento e até mesmo de não querer se considerar quilombola é um dos impasses que ainda rodeia a comunidade de São Pedro-Bacuri, comunidade majoritariamente composta por moradores (as) evangélicos, embora existam outras duas religiões na comunidade, como o catolicismo e também o candomblé. Dessa maneira, quando se questionam sobre o “*para quê se organizar*” visualizam que é para que a cultura seja repassada e para que os preconceitos que recobrem a própria realidade local⁵⁵ sejam questionados e desconstruídos.

Assim, organizam-se para que seus saberes sejam transmitidos às novas gerações, para que os preconceitos deixem de ser uma realidade recorrente entre os (as) próprios (as) moradores (as) e, além disso, para que seus direitos historicamente negados sejam, de fato, materializados. Buscamos, em vista disso, apresentar que essa não aceitação não vem “do acaso”, muito pelo contrário, é fruto de grandes investidas das forças hegemônicas que são ancoradas em ideias racistas, discriminatórias e excludentes.

⁵⁵ Preconceitos que advém de toda uma lógica e estrutura hegemônica, inclusive da educação, que, estando a serviço da ideologia dominante, reforça os estereótipos e as classificações de superioridade e inferioridade entre as raças.

Portanto, as três questões formuladas pelos (as) moradores (as), a saber: *como se organizar, por que se organizar e para quê se organizar*, estão profundamente interligadas e apontam para um objetivo comum, preservar e repassar os costumes, valores, culturas, identidades e ancestralidades do povo quilombola, ao mesmo tempo em que reconhecem na união comunitária a força necessária para reivindicar direitos e transformar realidades. Contudo, muitos desafios ainda persistem.

Entre esses desafios destaca-se o confronto constante com as forças predatórias da classe dominante, que operam em desacordo com as formas tradicionais de viver, conhecer e se relacionar com o território, frente a isso, os (as) moradores (as) da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri são cotidianamente atravessados pelos efeitos dessas dinâmicas que, em nome do lucro, destroem modos de vida ancestrais e pautados no Bem Viver. Um exemplo claro disso é a relação imposta pelo poder hegemônico com os rios, as florestas e a terra e aquilo que, para os quilombolas, é espaço de vida, memória e sustento, para o capital é apenas recurso a ser explorado (Santos, 2015).

Esse conflito é visível já no caminho até a comunidade, pois o que antes era mata e floresta viva, deu lugar para grandes pastagens e as áreas verdes cederam espaço ao avanço da pecuária e do agronegócio, apagando os vestígios da fauna, da flora e de práticas de subsistência baseadas no respeito à natureza. Esses atravessamentos impõem limites concretos à autonomia dos povos quilombolas, sendo, portanto, dimensões essenciais para a compreensão da luta por reconhecimento, território e justiça social em São Pedro-Bacuri e em diversos territórios presentes na realidade brasileira e amazônica.

Neste contexto, as 93 famílias que vivem no quilombo de São Pedro-Bacuri sentem diretamente os impactos da degradação ambiental e do avanço das forças hegemônicas sobre seus modos de vida e isso se torna ainda mais evidente quando se comprehende que “as famílias se organizam a partir dos conhecimentos transmitidos/adquiridos através de seus antepassados, no cultivo da mandioca, macaxeira, da extração do açaí, da castanha do Pará, da caça, da pesca e da coleta das frutas” (Rodrigues, 2018, p.24). Assim, surgem questionamentos fundamentais, por exemplo, onde plantar, o que colher e onde/ou o que caçar, se as florestas, os rios e os solos estão sendo sistematicamente desmatados ou degradados?

Diante dessa realidade, os (as) moradores (as) da comunidade são impelidos a se reorganizar para garantir sua própria sobrevivência. Muitos (as) acabam buscando meios de sustento fora da comunidade, recorrendo a empregos formais e informais na cidade mais próxima ou mesmo nas comunidades vizinhas, onde são contratados informalmente por proprietários de terra. Compreendemos que essa necessidade de deslocamento, muitas vezes

forçada, altera profundamente a relação que os sujeitos quilombolas mantêm com o território, com os saberes ancestrais e com a natureza.

É diante dessas dinâmicas territoriais, sociais e econômicas que a educação na comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri precisa ser compreendida como elemento estratégico para a preservação dos costumes, valores e conhecimentos ancestrais. Nesse sentido, torna-se fundamental analisar as lutas empreendidas pelos (as) moradores (as) para a conquista da educação escolar quilombola, bem como os desafios que ainda persistem em sua efetiva implementação, pois é nesse movimento que se almeja um processo educativo enraizado no território. Essas questões serão abordadas na seção posterior deste trabalho, onde serão apresentados os avanços, entraves e desafios que marcam o processo de materialização da educação escolar quilombola, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento das identidades ancestrais.

É importante destacar que, sob os moldes do capital, a escola muitas vezes atua como mecanismo de reprodução dos interesses da classe dominante, conforme analisam Freire (1967) e Mészáros (2005). Assim, tensionar esse modelo e construir uma proposta de educação enraizada na realidade e nos saberes do território quilombola é uma tarefa política, pedagógica e histórica fundamental para a afirmação das comunidades negras rurais. Compreendemos, dessa maneira, que a associação, nesse contexto, atua como um sujeito pedagógico coletivo, que, ao tensionar as ausências históricas do Estado, também propõe caminhos para uma escola mais conectada às necessidades e saberes da comunidade quilombola.

Nesse percurso histórico intentamos apresentar de que forma os (as) moradores (as) da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri buscaram a sua legitimação enquanto comunidade quilombola, ressaltando também a luta constante dos povos quilombolas para assegurar sua subsistência, terras, territorialidades e seus modos de vida. A comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri se constituiu e apresenta formas de resistências frente ao sistema que desde o processo da colonização buscou apagar a história, a cultura, a memória e suas identidades ancestrais, mas também há entraves e tensões internas que atravessam a realidade dos (as) moradores (as) locais.

Compreendemos, neste percurso de discussão, que a associação da comunidade age como um movimento social enraizado no quilombo, cuja atuação ultrapassa o campo das demandas imediatas e se articula com a defesa de um projeto de vida baseado no pertencimento e na valorização da identidade negra e quilombola. A sua atuação cotidiana aponta para uma educação construída no chão da comunidade e não imposta de fora, o que reforça os princípios

de uma educação escolar quilombola, no entanto, como apresentamos, há tensões que se consolidam dentro do próprio território.

4.3. Por uma “*pedagogia do lugar*”, para além da “*pedagogia de eventos*”: os caminhos da educação escolar quilombola na comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri

Neste tópico, vamos apresentar e discutir sobre a defesa da Associação dos Remanescente Quilombola de São Pedro-Bacuri (ARQP) por uma educação voltada para a comunidade. Destacamos que as reivindicações por uma educação alinhada à realidade e às especificidades da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri se constitui como uma pauta central desde a criação da associação, na verdade, um dos fatores decisivos para a mobilização da comunidade em torno da constituição da ARQP foi justamente a necessidade de assegurar uma escola no e do quilombo.

A educação foi um dos focos iniciais, assim, de... demanda do coletivo em geral, tanto é que nós estamos nela, tentando avançar também em outros, por exemplo, a saúde, a infraestrutura. Mas o avanço foi um dos mais significativos que conseguimos dar em nossa comunidade foi em relação à educação. Teve um avanço muito grande e foi através dessa luta social local (Edileno, 2025 – Representante da comunidade).

Edileno (2025) destaca que a mobilização em torno da educação não foi isolada, mas resultado de um consenso construído na comunidade, e, no curso das investigações realizadas, compreendemos que essa centralidade conferida à educação se dá, pelo menos, por duas questões principais, a primeira se refere à demanda concreta por uma escola no próprio quilombo, uma vez que as crianças e os jovens da comunidade enfrentavam grandes dificuldades de deslocamento até as comunidades vizinhas para ter acesso ao ensino básico, e a segunda decorre da percepção da educação como um mecanismo de afirmação identitária e fortalecimento coletivo, pois compreendiam/compreendem a educação como parte de um mecanismo para a afirmação das identidades e para a valorização das histórias e dos saberes da comunidade⁵⁶.

⁵⁶ Nos referimos aqui principalmente aos (às) representantes da associação comunitária, pois é importante reconhecer que a comunidade não é homogênea, pelo contrário, trata-se de um coletivo heterogêneo, composto por sujeitos com diferentes trajetórias e níveis de envolvimento nas lutas locais. Essa heterogeneidade se expressa também nas disputas em torno da escola, uma vez que nem todos (as) os (as) moradores (as) defendem da mesma forma uma educação no e do quilombo.

A educação, nesse sentido, é compreendida para além de uma perspectiva tradicional de somente formação escolar, ela é entendida como um território de resistência, de afirmação identitária e de valorização dos saberes ancestrais. Ao afirmar que “*o avanço mais significativo que conseguimos dar em nossa comunidade foi em relação à educação*”, Edileno (2025) revela que os resultados alcançados no campo educacional são frutos diretos da luta social travada na comunidade. A fala do interlocutor evidencia a força da organização coletiva, especialmente da associação da comunidade, enquanto movimento social que reivindica e conquista direitos historicamente negados, ao mesmo tempo em que atua na preservação e fortalecimento dos modos de vida quilombola.

Neste contexto, a luta por uma educação contextualizada emerge como uma estratégia de resistência frente às formas coloniais de negação das histórias, memórias, culturas, identidade e saberes/fazeres quilombolas e de reprodução de um currículo que não dialoga com a vivência dos (as) moradores (as) da comunidade. Frente a isso, vamos apresentar, no presente momento, a trajetória de luta do movimento negro/quilombola da comunidade, que se faz através da associação, em prol de uma escola no e do território, apresentando os caminhos que percorreram até chegar à Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues, seus desafios diários e as tensões que recobrem essa instituição e a comunidade como um todo.

Trazemos, no título do tópico, o termo “*pedagogia de eventos*”, pois foi um termo que foi mencionado, no curso dos diálogos, tanto pela coordenadora da escola quanto pelo representante da Coordenadoria de Educação Quilombola e Promoção da Igualdade Racial da Secretaria Estadual de Educação (COPIR/SEDUC) para se referirem a uma abordagem esporádica e superficial da história e cultura afro-brasileira, geralmente reservadas a eventos pontuais, como o mês de novembro. Essa pedagogia de eventos está alinhada a uma perspectiva de educação tradicional que se consolida a partir de uma educação bancária, tal como apresentada por Freire (1970), onde a mesma se pauta somente em “narrar, sempre narrar” (Freire, 1970, p.33), narrar a realidade ancorada em uma visão eurocêntrica, portanto, dominadora. E quando a educação se torna um ato de depositar, a perspectiva crítica, questionadora que potencializa a relação de pertencimento e conhecimento de outras realidades não é o que acontece.

O interlocutor e a interlocutora mencionam que essa pedagogia de eventos não tem conexão com o dia a dia da escola e nem com os saberes e práticas produzidas nos próprios quilombos, e ambos reconhecem a necessidade de ir além dessa pedagogia de eventos que, quando “trabalha”, trata a história e a cultura negra e afro-brasileira como folclórica e/ou exótica. É mediante a isso que trazemos o termo “*pedagogia do lugar*” que também foi

apresentado pela coordenadora Rosilândia (2024) para se referir a uma pedagogia voltada às especificidades e às realidades quilombolas.

Essa “pedagogia do lugar” é compreendida como um conjunto de práticas pedagógicas que se fazem de forma a valorizar a realidade local dos educandos, valorizando o contexto local, e quando falamos de contexto local, não nos referimos somente a questões ambientais, englobam também, mas está situada numa dimensão bem mais ampla, envolvendo questões ambientais, territoriais, culturais, históricas, ancestrais e políticas. Frente a isso, essa pedagogia do lugar é compreendida como uma pedagogia contextualizada, (Freire, 1970), que toma como cerne as vivências e realidades dos (as) estudantes, revelando as contradições, os conflitos e as tensões que envolvem essa realidade. Essa proposta não se limita, segundo Nascimento e Compiani (2020) a compreender o espaço físico, mas busca captar e consolidar práticas que constituem, dialogam e refletem a vivência dos (as) alunos (as) em seus territórios.

Nas palavras de Amilton (2024), representante COPIR, é necessário que a implementação da Lei 10.639/2003 e das Resoluções específicas para a educação escolar quilombola se efetive no cotidiano escolar e não se façam presentes apenas em momentos esporádicos de celebração. A crítica do interlocutor é direcionada para a chamada “*pedagogia de eventos*” que limita a abordagem de questões étnico-raciais e quilombolas a programações como o 20 de novembro ou o 13 de maio, sem, contudo, garantir um trabalho afinado e comprometido com a valorização da história, da cultura e dos saberes negros e quilombolas.

Nas palavras do representante da COPIR, é necessário trabalhar de fato, no chão das escolas, com Leis e Resoluções que atendam a educação das relações étnico-raciais e educação escolar quilombola

Para que a escola não fique naquela prática da pedagogia de eventos, fazendo programação de 20 de novembro, do dia 13 de maio, dizendo que está implementando a lei 10.639, porque isso não é fazer educação das relações étnico-raciais e nem educação escolar quilombola (Amilton, 2024 – representante da COPIR).

Rosilândia (2024) apresenta que muitos (as) professores (as) ainda têm a visão de que trabalhar com a educação escolar quilombola é somente apresentar uma vez no ano alguma questão que envolva a população negra/quilombola, então para se contrapor é isso, é necessário produzir aquilo que ela chama de “*pedagogia do lugar*”, ou seja, “*uma pedagogia do lugar, uma pedagogia que parte de nós*” (Rosilândia, 2024). Torna-se pertinente mencionar, portanto, que a crítica compartilhada por ele e por ela revela uma percepção importante, a de que é preciso

construir uma prática pedagógica que esteja enraizada no território, comprometida com a realidade e com os processos históricos e culturais das populações negras e quilombolas do país.

É nesse contexto que as críticas a essa pedagogia de eventos se fazem ainda mais pertinentes, pois, além de não dialogarem com a realidade das comunidades quilombolas, acabam por enfraquecer o trabalho com Leis, como a 10.639/2003 e a Resolução nº 08 de 2012, uma vez que reduzem a educação das relações étnico-raciais, bem como a educação escolar quilombola a práticas pontuais, desarticuladas do território, da memória coletiva e das lutas históricas da população negra e das comunidades quilombolas. Essa tem sido a problemática apresentada por muitas instituições, sejam elas localizadas em comunidades quilombolas ou não (Gomes, 2002).

Gomes (2002, 2005a, 2023) defende que a educação para as relações étnico-raciais deve se constituir como um espaço de afirmação e valorização dos corpos, histórias, culturas e memórias da população negra e quilombola, promovendo o fortalecimento identitário e a reconstrução epistemológica a partir das experiências e saberes desses sujeitos negros e quilombolas. De forma contrária a essa proposição, a chamada pedagogia de eventos vai na contramão desses princípios, uma vez que fragmenta a abordagem das questões étnico-raciais as reduzindo a ações pontuais, desarticuladas da realidade vivida pelas comunidades.

Nesse sentido, os caminhos para a valorização dos saberes/fazeres quilombolas passam por uma educação/escola comprometida com as realidades locais, com as histórias e especificidades das populações negras e quilombolas do país. É nesse contexto que se evidencia a busca que partiu dos (as) moradores (as) da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri por uma escola no e do quilombo de São Pedro-Bacuri.

Ao buscar compreender sobre esse percurso de reivindicações de uma escola no e do quilombo, frisamos que segundo o Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ) da escola da comunidade, algumas das dificuldades enfrentadas era que os estudantes e seus responsáveis precisavam se deslocar da comunidade e caminhar por volta de três a cinco quilômetros para ter acesso à escola, “o que fazia com que nossas crianças tivessem que andar cerca de 3 a 5 (três a cinco) quilômetros para acessar a instituição escolar” (PPPQ, 2023, p.07). Uma outra dificuldade que enfrentavam, de acordo com o PPPQ (2023), era:

As pessoas da localidade falaram das dificuldades que as crianças estavam passando com o horário de saída e chegada do transporte escolar da comunidade, o que fazia com que, algumas crianças não permanecessem na escola, causando desistência em sua maioria, no meio do ano letivo (p.08).

Evidencia-se esse cenário de dificuldades enfrentadas, pois foi a partir delas que começou a existir mobilizações para que houvesse uma escola no quilombo. No primeiro momento a ARQP reivindicava uma educação *no* quilombo, na medida em que buscavam a construção de uma escola dentro do território, isso levando em consideração as dificuldades enfrentadas pelos e pelas estudantes que precisavam se deslocar para as comunidades vizinhas ou para a cidade. Frente a isso, visualizamos que a demanda em prol de uma educação no quilombo se fez presente a partir da necessidade de garantir o direito básico à educação, oferecendo condições para o acesso à escola dentro da própria comunidade.

Entretanto, conforme apontado no PPPQ (2023), a luta não se restringiu e não se restringe apenas à presença de uma escola no território. Diante disso, ao longo do processo, a comunidade passou a reivindicar uma educação *do* quilombo, ou seja, começaram a reivindicar uma educação que dialogasse com as especificidades históricas, sociais e culturais da comunidade, incorporando os saberes locais, suas identidades e suas ancestralidades.

Trazemos os termos “*no*” quilombo e “*do*” quilombo ao nos referirmos à questão educativa na comunidade, na medida em que compreendemos que, embora ambos os termos se relacionem à educação, eles não são necessariamente sinônimos, e inclusive vamos evidenciar que no território de São Pedro-Bacuri houve todo um processo de luta que demarca justamente essa diferenciação, pois em primeiro momento reivindicavam uma educação no quilombo, ou seja, demandaram uma escola na comunidade, dada todas as dificuldades que os (as) estudantes enfrentavam e posteriormente demandaram e estão demandando uma educação *do* quilombo. O representante da comunidade, Edileno Maia, demonstra em sua fala a necessidade dessa diferenciação se pautando na questão da educação *no* e *do* campo.

A gente sempre usa assim, situando a questão da educação no campo, porque tem a educação no campo e tem a educação do campo. A educação no campo é quando se tem uma escola no campo e o ensino é totalmente urbano. E a escola do campo é onde, de fato, é executada uma educação voltada do campo mesmo. E assim, a mesma coisa como, podemos dizer isso também, que acontece em uma situação com a educação escolar quilombola. Se aqui não fosse uma... Aqui no caso é uma comunidade quilombola. Só que se não fosse, de fato, executada na escola uma educação escolar quilombola é o mesmo que as escolas tivessem no quilombo, mas não tivesse assim um... ensino da educação escolar quilombola. Então tem essa diferença (Edileno, 2025 – Representante da comunidade).

Essa diferenciação já é amplamente discutida no campo da Educação do Campo, Roseli Salete Caldart (2002) destaca que a educação do campo está articulada a uma luta coletiva pelo

direito à educação, direito esse que deve ser assegurado por meio de políticas públicas construídas com e para os povos do campo. Em suas palavras, esses sujeitos demandam em seus movimentos:

Por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” e educação do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculado à cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2002, p.18).

A distinção proposta por Caldart (2002) evidencia aquilo que Edileno Maia (2025) apresenta em sua fala, ou seja, que não basta garantir uma escola no campo e, no nosso caso, no quilombo, para além disso, é preciso assegurar uma proposta pedagógica do campo/quilombo que dialogue com os modos de vida, os saberes, as culturas e as histórias dos povos do campo, dentre eles, as comunidades quilombolas, que apesar de geralmente se situarem geograficamente no campo, possuem suas próprias particularidades e demandam, em seus processos de lutas, por políticas específicas, uma vez que as comunidades quilombolas carregam uma trajetória histórica própria, marcada pela resistência ao colonialismo, escravismo e ao racismo que destina às populações negras e quilombolas do país o lugar de inferiores e marginalizados, isso porque

O racismo é um fenômeno que tem como um dos seus suportes a crença na naturalização da superioridade do colonizador. E, em consequência, a naturalização da existência de grupos naturalmente hierarquizados (Deus, 2020, p.34).

Nesse sentido, a luta da população quilombola não é apenas por acesso, mas por uma educação que contribua para o enfrentamento do racismo estrutural e para a reconstrução de uma narrativa que valorize as culturas, as identidades, e as memórias de seus antepassados que no curso de formação da sociedade brasileira sofreram as mais sordidas tentativas de apagamento (Damasceno, 2022; Munanga, 2020b). Frente a isso, apresentamos que a população quilombola demanda políticas públicas específicas, construídas a partir de seu pertencimento étnico-racial e de suas formas específicas de organização no contexto de suas localidades.

Com esse contexto apresentado, acreditamos que essa formulação de educação no e do campo, que é pensada, inicialmente, no cenário da educação do campo, pode ser mobilizada também para refletir criticamente sobre a educação escolar quilombola, como aponta a fala do representante da comunidade. Posto isso, essa especificação entre “educação no quilombo” e “educação do quilombo” reflete a trajetória de luta da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, que, ao conquistar a presença da escola em seu território, avançou na busca por uma

educação que esteja para atender às particularidades locais. No entanto, visualiza-se as dificuldades para a materialização de uma educação do quilombo, é em decorrência disso que trazemos como objetivo geral de pesquisa, analisar os avanços e os entraves que a escola da comunidade apresenta para trabalhar a educação escolar quilombola, tendo em vista a constituição da identidade ancestral.

De acordo com um morador da comunidade, a busca pela educação no e do quilombo se faz como pauta de militância desde quando começaram a se organizar para que houvesse a garantia de outros recursos e políticas públicas para o território “*e a vida de educação, essa militância de educação, a gente chama de militância porque a gente traz essa militância desde quando a gente começamos a se organizar pra buscar, pra buscar recursos, buscar políticas públicas para o nosso território*” (Fernando, 2024). Para Fernando (2024) “*Essa militância de educação*” está presente e acompanha a trajetória de organização da comunidade.

Fernando (2024) associa, nesse contexto, a busca por educação com a luta por outras políticas públicas para a comunidade, então o direito e a busca por educação no e do quilombo caminha junto também com a busca do direito à terra e ao estabelecimento de territorialidades, o que nos leva a compreender que no curso dessa militância, há uma busca também por preservação de memórias, identidades e ancestralidades. Zélia Amador de Deus (2019) apresenta que esses elementos são fatores primordiais que leva os (as) herdeiros (as) de Ananse a reivindicarem por melhores condições de vida e por ir em busca de direitos que lhes foram negados, pois a partir, e em favor, de suas ancestralidades os (as) negros (as) e quilombolas lutam contra as injustiças históricas e sociais que ainda se fazem presentes e afetam diretamente suas realidades.

4.3.1. A busca de uma escola/educação “no quilombo” e “do quilombo”

O processo de busca por uma escola na própria comunidade evidencia a importância da associação, em articulação com a comunidade, para a conquista desse direito. Neste momento, apresentaremos o percurso trilhado até que essa conquista se materializasse na comunidade e os caminhos que levaram à construção da escola na comunidade remontam ao ano de 2006⁵⁷, quando, com a autorização do então prefeito⁵⁸ do município de Castanhal, foi permitido o funcionamento de um anexo escolar nas dependências da igreja Assembleia de Deus, situada

⁵⁷ Mais ou menos um ano depois da criação da associação da comunidade.

⁵⁸ No ano de 2006 o prefeito de Castanhal era Hélio Leite.

na própria comunidade. Assim nasceu a Escola São Pedro⁵⁹, inicialmente como anexo da Escola Paulo Freire, atendendo turmas da primeira à quarta série do ensino fundamental. Esse marco representa o início concreto da luta pela consolidação de uma escola no quilombo de São Pedro-Bacuri.

No ano de 2006, o gestor do município de Castanhal, Sr. Hélio Leite, autorizou que funcionasse nas dependências do prédio da igreja Assembleia de Deus situada no Quilombo São Pedro, a Escola São Pedro. No dia 15 de março de 2006, atendendo inicialmente a 1º Série e 2º série pelo turno da manhã e a 3º série e 4º série pelo turno da tarde. Através de um acordo com o dirigente da congregação local o saudoso Senhor Pedro Cirilo e a comunidade, e que no ano seguinte (2007) a escola São Pedro seria anexa da unidade de ensino Paulo Freire (PPPQ, 2023, p.11).

Um ano depois, diante das limitações estruturais da igreja, que não possuía condições adequadas para o atendimento dos (as) alunos (as), a escola passou a funcionar no barracão da associação comunitária e ainda em 2007, teve início a construção do prédio escolar dentro da própria comunidade, resultado direto das articulações políticas e das mobilizações travadas pelo movimento local. Conforme relataram os (as) interlocutores (as) da pesquisa e os registros disponíveis no Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ) da escola, a obra foi concluída e o prédio foi oficialmente entregue à comunidade no ano de 2008, contendo, no primeiro momento, “*a sala de aula e a sala de leitura, refeitório, a Secretaria e a Copa*” (Fernando, 2024). Diante disso,

Após os trâmites burocráticos para o funcionamento da instituição, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Fernando Nunes Rodrigues começou suas atividades em novembro de 2008, em seu prédio próprio, localizado no campo da Comunidade Quilombola São Pedro, rua principal s/n, distante 20 km do centro de Castanhal (PPPQ, 2023, p.14).

Estamos destacando o papel e a atuação da associação comunitária nesse processo porque suas mobilizações foram e são cruciais para essa conquista, diante disso, atuando como principal instância de articulação entre a comunidade e o poder público municipal e estadual, por meio de ofícios, reuniões, pressão política e diálogo com a secretaria de educação do município (SEMED- Castanhal), os (as) representantes da associação desempenharam um papel estratégico para que a escola fosse construída no próprio território, garantindo o acesso à educação básica sem a necessidade de deslocamento para outras comunidades. A fala de Edileno (2025) apresenta essa força.

⁵⁹ Nome provisório dado à escola, mas um ano depois houve uma votação e o nome escolhido para nomear a escola foi: Escola Fernando Nunes Rodrigues. Esse nome foi dado em homenagem a um dos fundadores da comunidade (PPPQ, 2023).

Então, hoje nós temos uma educação escolar quilombola na nossa comunidade porque foi fruto do movimento, da comunidade. A associação é o movimento. A educação, ela é fruto de um movimento, então se não fosse através desse movimento, que eu posso dizer assim, local, dificilmente teria hoje, né? Uma educação escolar quilombola dentro do quilombo (Edileno, 2025 – Liderança da comunidade).

O representante da comunidade revela de forma categórica a centralidade da mobilização da associação, que se faz de forma coletiva na conquista da educação escolar quilombola no território. O interlocutor destaca que a presença de uma escola quilombola na comunidade não foi uma concessão benevolente do Estado, mas sim o resultado direto da luta protagonizada pela associação e pela própria comunidade. Portanto, a construção da escola representa um marco importante na trajetória de luta por direitos da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri. Essa trajetória evidencia o que a professora Nilma Lino Gomes apresenta em seu livro “O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação” de 2017, pois a autora apresenta que todas as conquistas dos (as) negros (as), sobretudo na realidade brasileira, advém de suas lutas e resistências.

Nesse sentido, a presença de uma escola dentro do quilombo não apenas reafirma o direito à educação no território, mas também abre caminho para a construção de uma educação do território, ou seja, uma proposta pedagógica enraizada nos saberes, memórias, culturas e necessidades da comunidade quilombola, tal como preconizado pela Resolução nº08/2012. Esse processo de movimento na comunidade apresenta uma transição importante, pois apresenta uma transição da luta por uma escola no quilombo, para a luta por uma escola do quilombo, que pressupõe a construção de um currículo e projeto político pedagógico próprio, que dialogue com os modos de vida, as identidades e as lutas coletivas da comunidade.

Apresentamos, a seguir, algumas imagens que ilustram o percurso histórico da escola na comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, desde seu funcionamento inicial nas dependências da igreja, passando pelo período em que ocupou o barracão da Associação, a construção do prédio em 2008 até chegar à constituição do prédio atual. Acrescentamos que essas imagens não apenas explicitam o trajeto físico-estrutural da escola, mas também simbolizam o avanço da luta coletiva da comunidade pelo direito à educação em seu território.

Figura 9 – Igreja Assembleia de Deus (Local onde a escola funcionou em 2006)



Fonte: Fernando Feitosa (2006).

Figura 10 - Barracão onde funcionava a escola e Mediação de leitura no Barracão



Fonte: Fernando Feitosa (2006).



Fonte: Fernando Feitosa (2006).

Figura 11 - Mediação de Leitura Escola Fernando Nunes, no prédio da escola entregue em 2008



Fonte: Fernando Feitosa (2008)

Figura 12 - Imagem atual da escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2025.

Diante dessas imagens, reforçamos que a conquista de uma escola no quilombo foi resultado de reivindicações históricas da comunidade. De acordo com Edileno (2024), “*foi uma luta longa, mas durante todo esse processo nós conseguimos trazer educação para a comunidade*”, sua fala evidencia a persistência da organização e mobilização na comunidade, e para além disso, apresenta o papel central da associação da comunidade enquanto movimento

social articulado que se coloca na linha de frente da luta por políticas públicas voltadas ao território. Segundo ele, “*conseguimos trazer a educação no ano de 2006*”, marco inicial desse processo, como evidenciado anteriormente ao apresentarmos o percurso até a efetivação da escola na comunidade.

Contudo, a chegada da escola representou apenas uma parte da luta, pois embora já estivessem uma escola no quilombo, a mesma era anexa da Escola Paulo Freire, localizada fora da comunidade, diante disso, emergiram novas demanda e uma delas foi a busca pelo desmembramento administrativo da escola Fernando Nunes, de modo a garantir maior autonomia pedagógica e institucional para ela. Essa nova fase da luta, conduzida e protagonizada pela associação, aponta para a atenção do movimento comunitário para a valorização dos saberes e práticas quilombolas, pois compreendem que o acesso à educação deve estar acompanhado da construção de um projeto educativo próprio, alinhado às especificidades da comunidade quilombola.

Evidenciou-se, portanto, que a presença física de uma escola no território quilombola não era, por si só, suficiente, pois era necessário que essa escola se consolidasse enquanto escola do quilombo, comprometida com os saberes, a história, a cultura e os modos de vida da comunidade e isso exigia a sua autonomia. Nesse sentido, algumas interrogações nortearam esse processo de busca por desmembramento, pois para Edileno (2024) “*Como nós poderíamos se sentir representados pela escola polo que não é quilombola, como essa escola polo iria em busca de políticas públicas para a escola quilombola?*”. Evidenciamos nesta fala que, enquanto escola anexa, a escola Fernando Nunes não tinha autonomia e não havia de fato uma educação voltada para o atendimento das especificidades locais, bem como havia ausências no atendimento de suas demandas e valorização de suas ancestralidades.

Edileno (2025) apresenta que esse desmembramento era muito necessário. O interlocutor problematiza essa questão apresentando que em 2020, a escola passou a receber oficialmente o título de Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues, em virtude da aplicação das diretrizes normativas federais e estaduais que reconhecem e regularizam a Educação Escolar Quilombola como modalidade da educação básica. No entanto, mesmo com essa mudança significativa de nomenclatura, o interlocutor apresenta o fato de que não houve transformação efetiva nas práticas pedagógicas e no currículo, permanecendo, diante disso, um ensino tradicional, em suas palavras:

A escola São Pedro no passado não era escola quilombola de São Pedro. Aí com isso foi feito esse caminho e em 2020 foi mudado a nomenclatura da escola como a escola quilombola pela lei em 2017.

Quer dizer, a escola passou a ter a nomenclatura quilombola, mas ainda era anexa (Edileno, 2025 – Liderança da comunidade).

Portanto, a busca pelo desmembramento da escola polo se deu por um processo de luta permeado por contradições e desafios, e essas questões apresentadas corroboram com o nosso entendimento de que para além de uma escola no quilombo é imprescindível uma escola/educação do quilombo. Nesse sentido, para Edileno (2024) para que houvesse essa separação, a associação, enquanto movimento atuante e enquanto representante de toda comunidade, precisou agir e ao apresentar os caminhos de ações trilhados, o interlocutor afirma:

Então a associação, porque não se pode partir, não se pode partir dessas escolas, da escola um pedido desse. Tem que partir da comunidade. Então a representação é legal da comunidade, da associação. A associação entrou com um pedido na secretaria de educação, foi feito todo um dossiê pedindo desmembramento, não foi uma luta fácil, foi uma luta de muitos anos. Também foi não só pedido para a secretaria, porque pelo que passa pela câmara tem que ser aprovado. Você não ser aprovado e sancionado pela lei e sancionado pela prefeita, não chega na SEMED. Então, eu conto isso pelas constituições. Você pode ter exemplo daí, como pode ser a importância da verdade da entidade na comunidade, se não estivesse, quem iria em busca? Quem iria atrás? Eu poderia ir só que eu não ia ter força, eu pessoalmente (Edileno, 2024 – Liderança da comunidade).

Se iniciou essa etapa de mobilização, protagonizada majoritariamente pela associação da comunidade, com o objetivo de construir e consolidar uma proposta de educação escolar quilombola, assim, deu-se início a um longo e difícil processo de negociação com os órgãos e entidades governamentais para que a escola deixasse de ser um anexo de outra instituição e passasse a existir de forma autônoma, pois

A Escola Polo que era a Escola Paulo Freire, é uma escola que é semiurbana. Ela está na região da zona rural de Castanhal, só que ela semiurbana porque o polo está muito próximo da cidade. Então não tinha como uma Escola Polo, quando estava a direção, onde estava a coordenação pedagógica, lutar por nós, porque nós não tínhamos poder para chegar lá e cobrar do poder público. Então, nosso empenho maior em desmembrar, em tornar a nossa escola de escola polo para de fato acontecer a educação escolar quilombola foi formada com um conjunto, com uma comunidade onde nós fizemos várias assembleias com a comunidade toda, fizemos um abaixo assinado, fizemos um dossiê, levamos até a SEMED (Edileno, 2025 – Liderança da comunidade).

De acordo com o representante, essa luta foi difícil e longa.

Essa luta é antiga para desmembrar a escola, e de fato aconteceu em maio de 2022, conseguimos desmembrar a escola, então foi uma luta conjunta com a comunidade, porque se a escola está dentro da comunidade, jamais ela pode andar só, a não ser de mãos dadas com a comunidade. Como a comunidade é uma atratividade muito grande com a associação [...] então foi através disso que nós conseguimos desmembrar a escola e para de fato trazer a educação escolar quilombola. Então, esse tudo passou por esse esquema que posso dizer assim (Edileno, 2025 – Liderança da comunidade).

Edileno (2025) menciona a força e necessidade de articulação entre a escola e a comunidade, mediada pela Associação, e destacada como elemento estratégico e imprescindível para que a educação escolar quilombola se realize em sua efetividade, conforme previsto na Resolução CNE/CEB nº 8/2012. Assim, a fala do interlocutor evidencia que o desmembramento foi um marco, pois abriu espaço para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica própria, construída “*de mãos dadas*” com o território e seus sujeitos.

Até 02 de maio de 2022 a escola Fernando Nunes foi anexa de uma escola que não era quilombola. A nossa escola foi desmembrada nessa data da escola Paulo Freire, que fica no assentamento Cupiúba. Então de 2006 a 2022 a nossa escola era anexa, ela era uma escola anexa (Edileno, 2024 – Liderança da comunidade).

Até o dia 02 de maio de 2022, a Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues funcionava como anexo da Escola Paulo Freire, localizada na agrovila Cupiúba que, embora também pertencente ao campo, não se caracteriza como quilombola. Isso significa que, por mais de quinze anos (de 2006 a 2022), a escola da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri não possuía autonomia administrativa e nem institucional própria, o que limitava desenvolvimento de uma proposta pedagógica específica, voltada para os saberes, valores e modos de vida quilombolas.

A fala de Edileno (2024) reforça a centralidade da luta por autonomia como parte do processo de construção da educação do quilombo. O desmembramento, conquistado em 2022, marca, portanto, um momento importante, pois reconhece a especificidade do território e da população atendida, abrindo caminhos para a elaboração de um Projeto Político Pedagógico Quilombola verdadeiramente comprometido com os princípios da educação escolar quilombola. Nesse sentido, por todo esse tempo esteve uma escola no quilombo que não era do

quilombo, que não dialogava com as realidades e vivências locais, deixando de apresentar as histórias, culturas e memórias da população negra e quilombola do país.

Foi uma luta que durou muitos anos e “*não foi uma luta fácil*”, como apresenta Edileno (2024), no entanto, foi uma luta em que os moradores (as) da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri saíram vitoriosos, e isso, como destaca o interlocutor, foi um ganho que adveio de um trabalho árduo da Associação Remanescente Quilombola de São Pedro-Bacuri (ARQP) que enquanto movimento social negro/quilombola coletivo foi em busca do atendimento dessa demanda.

Dessa maneira, após a consolidação de uma escola no quilombo e, posteriormente, o desligamento da Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues da Escola Paulo Freire, ocorrido em 2022, a associação da comunidade intensificou suas reivindicações em defesa de uma educação do quilombo, que se faz através das reivindicações pela educação escolar quilombola que é comprometida com o território e com os saberes próprios da comunidade. A autonomia da Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues representa, nesse sentido, uma demarcação simbólica e política fundamental no processo de construção de um projeto educativo que esteja em diálogo com a história, os modos de vida e as especificidades socioculturais do quilombo.

Então as lutas se encaminham para materializar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que reforçam que a escola quilombola deve estar vinculada às lutas por território, à valorização da memória coletiva e ao desenvolvimento de uma prática pedagógica contextualizada, antirracista e emancipatória, uma “*pedagogia do lugar*” como apresenta a coordenadora Rosilândia (2024).

Assim, a educação escolar quilombola se apresenta como um instrumento estratégico não apenas para garantir o direito à educação, mas para fortalecer a identidade cultural, política e ancestral da comunidade, assegurando a continuidade e a valorização de seus saberes e fazeres em coletividade.

É neste contexto que apresentamos a perspectiva de uma “*pedagogia do lugar*”, em oposição à chamada “*pedagogia de eventos*”, pois como apresentado, enquanto esta última se limita a abordagens pontuais e desconectadas das realidades vividas pelas comunidades quilombolas, restritas a datas comemorativas ou a ações isoladas, a primeira põe em evidência e propõe uma prática pedagógica e educativa que emerge do território e que esteja comprometida com os saberes, histórias, lutas e modos de vida da população quilombola. Entretanto, essa questão ainda é alvo constante de reflexões e debates no interior da escola e da

associação, uma vez que a educação brasileira, mesmo com avanços legais, segue marcada por práticas curriculares hegemônicas, centradas em uma lógica eurocentrada, urbana, descontextualizada e desterritorializada, e esse é um dos problemas que atravessam a educação no Brasil, tal como denunciado por Freire (1970, 1967) e Gomes (2012, 2023).

Esse cenário impõe, portanto, desafios à materialização de uma educação escolar quilombola, que valorize a ancestralidade quilombola. Dessa maneira, essa tensão revela que, apesar da conquista do espaço escolar no quilombo e da busca por uma educação do quilombo, ainda há uma luta, em curso, para garantir que os processos pedagógicos estejam de fato alinhados aos princípios da educação escolar quilombola, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012). Trata-se, portanto, de um campo de disputa constante, no qual a “*pedagogia do lugar*” se apresenta como caminho para a construção de uma escola que atenda verdadeiramente a essas diretrizes.

Diante do que foi exposto, compreendemos que a consolidação da escola no território quilombola de São Pedro-Bacuri é resultado de um longo processo histórico de mobilização da associação, que, ao longo dos anos, reivindicou não apenas a presença de uma escola no quilombo, mas, sobretudo, a construção de uma educação do quilombo, isso fica evidente com a luta travada pelo desmembramento da escola e a busca por autonomia institucional, entretanto, esse processo ainda se encontra em disputas constantes. É frente a isso que a seção seguinte, quinta seção, vem para analisar os avanços e os entraves que a Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues apresenta para trabalhar para a materialização da educação escolar quilombola, tendo em vista o fortalecimento da identidade ancestral.

5. AVANÇOS E ENTRAVES PARA A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE ANCESTRAL: PERSPECTIVAS EM DIÁLOGOS E DISPUTAS

Porque assim, nem tudo são flores, né?

(Eliane, 2025).⁶⁰

Com o objetivo de analisar, neste momento, os avanços e os entraves no trabalho para a materialização da educação escolar quilombola e a valorização e fortalecimento da identidade ancestral na comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, iniciamos esta seção com a fala de Eliane (2025), moradora e professora da comunidade, uma vez que sua fala evidencia muito bem esse objetivo, pois demonstra que apesar de haver aspectos positivos e conquistas no trabalho com a educação escolar quilombola na comunidade, também existem entraves e desafios que não podem ser ignorados nesse processo, e é justamente o que compreendemos ao lançar a temática desta pesquisa.

Evidenciaremos ao longo desta seção que há avanços consideráveis no campo educacional na comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, a seção anterior demonstra essa afirmativa, entretanto, existem entraves que se fazem presentes através de toda uma estrutura que é guiada por bases coloniais, racistas, capitalistas e patriarcais, diante disso, esses entraves se dão em várias dimensões que partem de uma dimensão maior, a estrutural⁶¹. Nesse sentido, a partir das narrativas dos (as) interlocutores (as) da pesquisa elencamos algumas dimensões nas quais suas falas se concentram, e ao elegermos essas dimensões frisamos que elas não são blocos isolados, mas estão e são interligadas e se cruzam na experiência vivida da comunidade. É importante salientar que as experiências de entraves relatadas pelos sujeitos da pesquisa são, portanto, frutos diretos dessa estrutura histórica e social excluente, que segue operando sobre os corpos, os territórios, os saberes e as vivências quilombolas.

Assim, a leitura dessas dimensões é orientada por uma perspectiva dialética (Marx, 2009) e interseccional (Collins e Bilge, 2021; Gonzalez, 2020), uma vez que comprehende a realidade social em sua totalidade e movimento permanente, marcada por contradições e

⁶⁰ Entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2025.

⁶¹ Defendemos que é da dimensão estrutural que derivam as demais, uma vez que é nela que se funda a lógica racista, colonialista, capitalista e patriarcal que organiza a realidade brasileira. Ao adotar a dimensão estrutural como ponto de partida, não a tratamos como uma categoria isolada, mas como fundamento histórico-social a partir do qual se desdobram os entraves infraestruturais, epistêmicos, ontológicos, políticos e outros mais, como culturais e econômicos. Assim, buscamos evidenciar que essas dimensões estão relacionadas, e o intuito de eleger essas dimensões é para evidenciar que esses entraves têm suas especificidades. Não objetivamos tratar esses entraves de forma fragmentada, mas analisá-los em articulação, tendo em vista suas especificidades.

opressões que, longe de se anularem, se constituem e se relacionam, produzindo e reproduzindo as relações sociais, e também reconhece que essas contradições não se expressam de forma única ou isolada, mas na articulação entre diferentes sistemas de opressão e dominação de classe, de raça, de gênero e outras mais que atravessam e moldam a experiência quilombola. Compreendemos que as desigualdades estruturais se entrelaçam e se manifestam de forma relacional.

Posto isso, trabalhamos com as dimensões infraestruturais, epistemológicas, ontológicas e políticas, mas salientamos que há outras mais que se entrecruzam com essas. Além disso, partimos da compreensão de que o trabalho para a materialização da educação escolar quilombola envolve tensões, contradições e disputas que se fazem tanto de forma externa, quanto de maneira interna, no meio da comunidade. Os nossos esforços se direcionam para compreender essas tensões, contradições e disputas. Apresentamos, ao final do título deste tópico, a frase “perspectivas em diálogos e disputas”, na medida em que as vozes que apresentamos explicitam diferentes formas de compreender esses avanços e entraves para a efetivação dessa política e prática da educação escolar quilombola, bem como para o fortalecimento da identidade ancestral.

Esses entraves são *estruturais*, pois se assentam e se reproduzem dentro de uma ordem social hegemônica norteurocêntrica do sistema-mundo moderno colonial (Quijano, 2005), em particular a brasileira, profundamente marcada por um racismo estrutural, institucional e religioso, pelo colonialismo, pelo patriarcado, que conformam um capitalismo e modernidade singular no Brasil (Gonzalez, 2020; Deus, 2020; Munanga, 2020a). Compreendemos, frente a isso, que os entraves que a comunidade vivencia não decorrem de fatores individuais ou locais, mas de um entrecruzamento histórico de opressões que se (re)atualizam no presente.

No tocante ao *racismo estrutural*, frisa-se que ele vem se constituindo ao longo da formação da sociedade brasileira, relegando às populações negras e quilombolas uma condição de insegurança e instabilidade social, política, econômica, epistemológica e ontológica, sustentando e ressignificando desigualdades e injustiças que permanecem e atravessam gerações e gerações. É nesse sentido que destacamos a presença do racismo estrutural, institucional e religioso como elementos que atuam na manutenção dessas desigualdades, exclusões e opressões e também como impasses para a materialização da educação escolar quilombola (Carneiro, 2023; Deus, 2020).

Diante disso, são entraves *infraestruturais* porque diz respeito à estrutura física da escola. Esses entraves são *epistemológicos* na medida em que há um quadro histórico de subalternização, exclusão e invisibilização dos saberes negros e quilombolas, bem como a

permanência de um currículo guiado por bases norteurocêntricas, portanto, se refere à forma como o conhecimento é produzido, legitimado e transmitido, revelando um cenário histórico de inferiorização e negação dos saberes negros e quilombolas. A educação, bem como o currículo se encontram estruturados e se guiam por perspectivas norteurocêntricas (Munanga, 2020a), que privilegiam a Europa, deixando à margem as formas de conhecimentos produzidos por povos, classes e grupos sociais historicamente explorados e marginalizados. Posto isso, os currículos são colonizados e “a colonialidade se enraíza nos currículos quando disponibilizamos aos discentes leituras coloniais do mundo” (Gomes, 2023, p.232). Essa colonialidade se manifesta de várias formas na educação, e uma delas é justamente através da subalternização e/ou exclusão de saberes e conhecimentos que fogem desse cânone.

Defendemos que esses entraves são *políticos* porque envolvem a luta por políticas públicas efetivas que garantam estabilidade às vidas negras/quilombolas e a resistência contra retrocessos direcionados à população negra e quilombola do país. Nesse sentido, se inserem no campo das disputas de poder, e lutas por direitos que, constantemente, são alvos de retrocessos legais. Diz respeito também à afirmação da autonomia da comunidade na elaboração dos rumos e práticas de sua educação e afirmação de sua existência e ancestralidade, reivindicando e trabalhando em prol de educação e realidades outras em uma relação de poder que, além de ser desigual, é tensa e conflitiva.

E são entraves de natureza *ontológica* porque à população negra e quilombola do país foi negado, historicamente, até mesmo o direito de existir. Tais entraves dizem respeito, portanto, à negação e à deslegitimização das formas próprias de ser e viver quilombolas. A formação social brasileira, marcada pela colonialidade, pelo racismo, pelo capitalismo e pelo patriarcado, construiu um padrão hegemônico de humanidade que exclui e/ou subalterniza as formas de existência negras e quilombolas. Como afirma Kabengele Munanga (2020a), foi negado à população negra o direito pleno de exercer sua humanidade e para “humanizar-se” as pessoas negras precisavam assimilar os valores dos brancos, e, ainda assim, não ultrapassavam a “zona do não ser” que lhes era imposta.

Compreendemos, nesse contexto, que a comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri avançou significativamente no campo educacional, especialmente por meio da atuação do movimento negro/quilombola local. No entanto, os entraves que circundam a comunidade são reflexos da própria construção da sociedade brasileira, assim, ao apresentar esses avanços e entraves, nos deparamos com tensões que se manifestam tanto de forma externa quanto de forma interna.

Diante disso, no primeiro momento desta seção, no tópico 5.1. “As várias posições acerca dos avanços que a Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues apresenta para trabalhar com a educação escolar quilombola”, analisaremos, a partir das falas da gestão, dos (as) professores (as) e das secretarias estaduais e municipais, as diferentes perspectivas sobre as conquistas e potencialidades desse processo. Em seguida, no tópico 5.2. “As várias posições acerca dos entraves que a Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues apresenta para trabalhar com a educação escolar quilombola”, discutiremos as percepções acerca dos entraves que ainda se impõem à efetivação dessa proposta educativa. Por fim, apresentamos o tópico 5.3. “A contribuição da educação escolar quilombola para o fortalecimento da identidade ancestral na realidade amazônica e brasileira”, onde refletiremos sobre como essa modalidade de ensino pode atuar no fortalecimento identitário no contexto local, regional e nacional.

5.1. As várias posições acerca dos avanços que a Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues apresenta para trabalhar com a educação escolar quilombola

Compreender de avanços da educação escolar quilombola é entender que a gente tem avançado, eu posso dizer isso, nós temos avançado. Hoje eu posso dizer que estamos caminhando.

(Fernando, 2025)⁶².

Fernando (2025), gestor da escola, apresenta que a escola da comunidade tem avançado no trabalho com a educação escolar quilombola, mas para além disso, compreendemos que esses avanços não ocorrem de forma linear, harmônica ou como algo já dado, pelo contrário, surgem como parte de um processo de reivindicações e tensões frequentes que se dão em coletivo e se fazem em um campo e cenário de disputas. As tentativas para a materialização dessa modalidade de ensino na comunidade de São Pedro-Bacuri têm se afirmado ao longo dos anos por meio de estratégias, a saber, de resistência em coletividade frente aos entraves enfrentados que partem e são impostos por estruturas excludentes, a partir da organização comunitária, da luta pela escola no e do quilombo, da elaboração de um projeto pedagógico e currículo próprio e da valorização dos saberes ancestrais.

Diante disso, neste tópico, buscamos apresentar e refletir sobre os diferentes posicionamentos e percepções dos (as) interlocutores (as) da pesquisa a respeito dos avanços

⁶² Entrevista concedida à pesquisadora em 2025.

alcançados pela escola no desenvolvimento de uma educação escolar quilombola comprometida com a identidade, a ancestralidade e os direitos da comunidade. Para fins de análise, esses avanços foram organizados em quatro dimensões interligadas: estrutural, pedagógica, política e ancestral. Ainda que se articulem entre si, cada uma dessas dimensões evidencia aspectos específicos do percurso construído até aqui.

Nesse sentido, abordar sobre a educação escolar quilombola na realidade brasileira, sobretudo amazônica, é compreender que essa modalidade de educação revela um movimento de disputa, tensões e emergências, entendidas aqui como aquilo que emerge e que nasce da resistência dos movimentos negros e quilombolas, portanto, como criação e surgimento de perspectivas e conhecimentos que contrariam a “ordem” hegemonicamente instituída. Entre as tensões e as emergências estão as resistências e re-existências protagonizadas por grupos historicamente subalternizados e marginalizados (Deus, 2020; Gonçalves, 2023).

Ao investigar os avanços que a Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues apresenta no trabalho com a educação escolar quilombola, tendo em vista a contribuição do fortalecimento da identidade ancestral, partimos da compreensão de que esses avanços conquistados resultam de um contexto histórico de incansáveis lutas e reivindicações protagonizadas pelo movimento quilombola local, especialmente por meio da atuação da Associação Remanescente Quilombolas de São Pedro-Bacuri (ARQP). Diante dessa constatação, vamos dialogar com os (as) interlocutores (as) sobre esses avanços.

Os avanços que vamos mencionar neste momento começam com a luta travada pela associação em defesa de uma escola no e do quilombo na comunidade⁶³. Diante disso, ressaltamos a luta pela escola no quilombo, além de ressaltar o reconhecimento legal como escola quilombola em 2020, e posteriormente, as lutas, que foram exitosas, pelo desmembramento da Escola Paulo Freire e o reconhecimento e autonomia da Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues após 16 anos de luta coletiva, que ocorreu no ano de 2022. Os avanços no campo educacional são destacados desde as reivindicações iniciais que ocorreram na comunidade a partir dos anos 2000 e nesse processo é importante considerar que houve “uma luta conjunta com a comunidade, porque se a escola está dentro da comunidade, jamais ela pode andar só, a não ser de mãos dadas com a comunidade” (Edileno, 2025 – *Liderança da comunidade*).

A fala deste interlocutor revela a força e a necessidade da união entre escola e comunidade, princípio que se encontra estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para

⁶³ Questão trabalhada na quarta seção.

a Educação Escolar Quilombola. No Inciso II do Título “V – Das Etapas e Modalidades de Educação Escolar Quilombola”, destaca-se que a escola deve:

II – Articular-se com os projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas das comunidades quilombolas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de soberania alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas (Brasil, 2012, p.11).

Esse alinhamento entre escola e comunidade, apresentado no discurso da liderança e reforçado pelas diretrizes da educação escolar quilombola, evidencia que o fortalecimento da escola e educação escolar quilombola está intimamente ligado à participação e ao protagonismo da comunidade. A escola, nesse contexto, é entendida como parte de um projeto comunitário, onde suas ações precisam ser orientadas pelo consenso comunitário, é nessa via de mão dupla que a escola e a comunidade precisam andar reconhecendo conjuntamente seu papel na afirmação e no fortalecimento da identidade ancestral, tanto dos (as) estudantes quanto dos (as) moradores (as) como um todo.

A circularidade entre escola e quilombo e quilombo e escola possibilita que haja a articulação entre os saberes locais, as lutas históricas, os projetos coletivos e as demandas da comunidade no espaço escolar. No entanto, há entraves no que concerne essa relação, na medida em que ela confronta e anda no sentido contrário ao que hegemonicamente é constituído como um modelo de educação, há uma epistemologia hegemonicamente que dificulta essa articulação (Freire, 1996; Gomes, 2023). Frente a isso, esses (as) atores e atrizes sociais projetam e defendem um modelo educativo próprio, ancorado na realidade local e comprometido com a valorização de suas culturas, histórias, memórias e identidades.

Nesse processo, a escola/educação se consolida, não só na comunidade de São Pedro-Bacuri, como em outras realidades, como um campo de disputa, onde se confrontam projetos de educação que são divergentes e antagônicos, no qual de um lado se apresenta a “pedagogia do lugar” promovida com as vivências quilombolas, e do outro lado, existe a propagação de uma “pedagogia de eventos”, descontextualizadas das realidades desses sujeitos. É no fortalecimento da pedagogia do lugar que a relação escola-quilombo encontra um solo fecundo para a construção de um projeto político pedagógico próprio, voltado para a afirmação da identidade ancestral dos (as) quilombolas. Diante disso, é imprescindível um trabalho para que haja a “implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas” (Brasil, 2012, p.06).

Esse não é um caminho fácil, mas é um caminho que precisa ser trilhado para que os (as) quilombolas, assim como outros povos e grupos historicamente marginalizados, possam se situar e afirmar sua presença no mundo, se constituindo re-existentes frente a uma realidade que trabalhou/trabalha para invisibilizar e/ou subalternizar suas formas de ser, conhecer e viver (Arroyo, 2012, 2023b). Se refere, portanto, a um processo que exige para além de resistência, exige a construção de alternativas que sejam capazes de transformar a escola em um espaço de valorização das culturas, de enfrentamento a essas estruturas de poder que sustentam desigualdades históricas e também de fortalecimento das identidades ancestrais (Gomes, 2012). Os entraves manifestam, pois, essa ordem, hegemonicamente construída, que se encontra enraizada em bases coloniais, racistas, capitalistas e patriarcais, cuja superação demanda uma forte atuação e organização coletiva.

É frente a esse cenário que apresentamos os avanços conquistados na comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri. Ao dialogar com os (as) interlocutores (as) da pesquisa, constatamos que tais avanços se apresentam em dimensões variadas, por exemplo, infraestruturais - no que concerne à estrutura física da escola da comunidade -, pedagógicas, políticas e ancestrais. Esses avanços são evidenciados em decorrência das estratégias que advém dos próprios contextos locais.

Esses avanços são frutos de resistências e lutas frequentes, enraizadas nas estratégias de enfrentamento que emergem dos próprios contextos locais. Como adverte Zélia Amador de Deus (2020), “no processo da diáspora, aqueles homens e mulheres que atravessaram o oceano desamparados viram rompidos os laços de linhagens que os agregava como etnias e, para não sucumbir, tiveram que elaborar diversas formas de sobrevivência” (p.49). Essas formas de sobrevivência não se restringem ao plano físico, mas se constituem também como estratégias de afirmação da vida, de preservação dos conhecimentos, das culturas, das memórias e das identidades que historicamente lhes foram negadas e de forma violenta silenciadas. É nesse movimento de resistências e re-existentias que se situa as conquistas em prol da educação escolar quilombola na comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri.

5.1.1. Avanços na dimensão infraestrutural

Ao destacar que os avanços são evidenciados na dimensão infraestrutural nos referimos à conquista da escola no quilombo, com isso, esses avanços são marcados também pela conquista e consolidação da escola no território quilombola. A criação da Escola Fernando Nunes Rodrigues representa uma conquista histórica que adveio da organização comunitária da

comunidade, pois houve toda uma trajetória de luta para que essa conquista fosse materializada, como o funcionamento na igreja, no barracão e somente posterior a isso houve a entrega do prédio escolar. A construção e entrega do prédio escolar, que ocorreu 2008, com sala de aula, sala de leitura, refeitório e secretaria, simboliza a materialização de um direito historicamente negado às populações quilombolas do país, o direito à educação no e para o quilombo⁶⁴ é diante disso que o analisamos como um avanço imprescindível, pois além da conquista da escola no território, lutaram por melhorias.

Essa força coletiva é evidenciada ao refletir sobre os avanços na dimensão infraestrutural, pois se reconhece que a materialização da escola dentro do território quilombola é resultado de um longo percurso de resistência e mobilização comunitária. Ver a escola como se apresenta atualmente, com prédio próprio, salas de aula organizadas, sala de leitura, secretaria e refeitório, é compreender que cada espaço construído carrega o esforço coletivo da comunidade em garantir o direito à educação para os (as) moradores (as) da comunidade. Ainda que persistam desafios e necessidades de melhoria, a existência da escola, já constitui, por si só, uma conquista significativa no contexto de lutas históricas por reconhecimento e permanência na comunidade.

Fernando, gestor e educador quilombola, relembra as condições que marcaram os primeiros passos da educação no território, em suas palavras, “*a gente foi o primeiro professor do Território quilombola de São Pedro. Somos professores aqui desde a época do barracão. Daquela escolinha lá no barracão. Desde a igreja*” (Fernando, 2024). Essa lembrança do processo de materialização da escola na comunidade que ocorria de maneira improvisada, na igreja e no barracão, contrasta com a realidade atual da Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues e ajuda a dimensionar o avanço que representa ter uma unidade escolar formal, reconhecida e inserida dentro da própria comunidade.

Essas conquistas, concernentes à dimensão infraestrutural da escola, confrontam diretamente as bases conjunturais da realidade brasileira e amazônica que historicamente se assentam em relações de poder marcadas por preconceitos, exclusões e violências não só materiais, mas também ontológicas e epistemológicas contra as populações negras e quilombolas (Deus, 2020; Loureiro, 2022; Gonçalves, 2023). A presença física da escola na comunidade confronta e tensiona essa lógica de exploração que reserva aos quilombolas um

⁶⁴ Este avanço fundamental não será detalhado nesta seção por já ter sido discutido e analisado anteriormente, na quarta seção desta pesquisa. Sua menção nesse momento tem por objetivo reafirmar sua centralidade no conjunto das dimensões analisadas, o que nos direciona a compreender de forma mais ampla o processo de consolidação, ou não, da educação escolar quilombola na comunidade.

lugar de invisibilidade e subalternização, posto isso, para que esses ganhos se concretizassem e continuem se concretizando, a comunidade tem se mobilizado, sobretudo pelo papel da associação, para enfrentar continuamente o racismo estrutural e todas as formas de preconceitos que dele derivam, garantindo sua própria sobrevivência.

5.1.2. Avanços na dimensão pedagógica

Diante disso, no que diz respeito à dimensão dos avanços pedagógicos, destacam-se elementos fundamentais que vêm sendo construídos de forma processual na Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues, e um dos principais elementos é a elaboração, ainda em curso⁶⁵, do Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ), concebido de forma coletiva e com base nos saberes e nas especificidades culturais, históricas e territoriais da comunidade. No processo de criação do PPPQ da comunidade, o gestor da escola menciona a importância da coletividade nesse processo de construção, ele chama professores (as) e também os (as) demais moradores (as) e apresenta a importância desse PPPQ.

Segundo Fernando (2024), o PPPQ é um instrumento que contribui significativamente para que as crianças quilombolas se reconheçam, se valorizem e se orgulhem de sua história e de sua origem. A materialização desse documento “*ia facilitar para que o meu aluno pretinho, cabecinha seca, como queiram chamar, como chamam, que ele se valorize, que ele se identifique, que ele se sinta feliz.*” A fala do interlocutor revela a importância de um projeto que ajude os (as) alunos (as) a fortalecerem suas identidades.

Nós juntos criamos um projeto político pedagógico quilombola. Eu vou precisar de todos os seguimentos como parceiro da escola. Se eu não conseguir vocês quanto parceiro, eu não vou poder trabalhar a educação escolar quilombola. Porque primeiro é construir um livro que vai nos nortear, que é o projeto político pedagógicos. E eu só vou construir esse e vocês, de fato, afirmarem essa parceria com a escola. E quando eu falava sobre isso, eu já falava o porquê disso. Porque ia facilitar o alfabetizar e o letrar das nossas crianças. Ia facilitar para que o meu aluno pretinho, cabecinha seca, como queiram chamar, como chamam, que ele se valorize, que ele se identifique, que ele se sinta feliz (Fernando, 2025 – Gestor da escola).

O PPPQ é compreendido, nesse sentido, como um elemento de resistência e pertencimento que precisa se ancorar na realidade do quilombo e ser guiado por práticas de

⁶⁵ Porquê de acordo com o gestor da escola se trata de um rascunho, ainda inacabado, desenvolvido em coletividade.

valorização cultural e afirmação das identidades ancestrais quilombolas. Quando se trata do PPPQ, o gestor da escola apresenta “*É. A gente tem recebido várias homenagens, entendeu? Várias falas de professores que dizem, olham, a educação escolar quilombola está avançando na comunidade, parabéns*” (Fernando, 2024 – gestor da escola). No que se refere ao processo de construção desse documento o gestor afirma:

E eu falo mais. Quando a gente parou pra construir, foi em conjunto. Universidade, professores, doutores orientandos, a própria SEMED, núcleo de educação escolar quilombola, que é o GT quilombola. Enfim, a gente buscou muitas pessoas pra dialogar. Eu não vou falar pra ensinar, porque a gente tem que falar da gente. A gente tem que escrever da gente e a universidade vem somar nesse processo com muito respeito, a SEMED, a gente tem... Tem impasses, tem, tem impasses, de discussão, na fala, mas a gente precisa afirmar quem é a gente. Eu preciso dizer quem sou eu, para que ninguém venha falar de mim. E eu digo muito que a escola precisa dizer isso (Fernando, 2024 – gestor da escola).

A fala de Fernando (2024) apresenta de maneira profunda os caminhos que trilharam para a elaboração do PPPQ da escola, demonstrando que a elaboração desse documento precisa partir dos (as) quilombolas, e esses parceiros entram para somar nesse processo de constituição. Essa fala de Fernando está em sintonia com o que é apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, quando no “Título VII - Do Projeto Político Pedagógico Das Escolas Quilombolas”, no Artigo 31, inciso IV, apresenta que o Projeto Político Pedagógico precisa “ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar” (Brasil, 2012, p.12).

Nesse sentido, o interlocutor reforça que a atuação desses parceiros é fundamental, mas não podem agir como superiores que definem os rumos da escola, mas como parceiros nesse processo de escuta, partilha e valorização das experiências locais. A participação ativa da universidade, da SEMED, do GT Quilombola e, principalmente, dos educadores e educadoras da própria comunidade constituiu um espaço de trocas, que, mesmo atravessado por impasses e tensões, preservou a centralidade das vozes quilombolas na definição do projeto educativo, pois para Fernando (2024) “*A gente tem que falar da gente. A gente tem que escrever da gente*”.

Portanto, a construção do PPPQ da escola da comunidade ocorreu a partir de diálogos entre parceiros, mas sobretudo, a partir do protagonismo dos (as) quilombolas envolvidos (as). Frente a isso, a abertura para o diálogo com instituições externas se deu sem que isso gerasse a perda da autonomia ou da condução do processo por parte deles (as). Ao contrário, como ressalta Fernando (2024) esses parceiros, sobretudo universidade, SEMED e GT Quilombola

“vem somar nesse processo com muito respeito”. Partindo disso, de acordo com a fala do gestor, podemos compreender que a construção do PPPQ precisa partir e emergir de suas histórias, saberes e experiências, e a escola se situa, nesse contexto, como um espaço de produção de saberes e como potencialidade que se encontra para desestabilizar as perspectivas eurocêntricas de currículos e projetos políticos pedagógicos presentes na esmagadora parcela das escolas brasileiras (Cavaleiro, 2001).

Posto isso, no que concerne ao PPPQ da escola da comunidade, Fernando (2024) apresenta:

Nós temos esse rascunho, chamamos de rascunho, sempre vamos chamar de rascunho porque é um... É um livro, é um trabalho que norteia a vida da escola. Ele tem que nortear e o projeto Político Pedagógico Quilombola ele precisa dizer quem é essa escola. Qual é a identidade dessa escola? O que vive essa escola? O que ela frisa em buscar para a realidade do aluno? E o projeto político pedagógico tem essa riqueza, dessa construção própria, dessa construção afirmativa dentro do projeto.

A fala do interlocutor evidencia, mesmo que de maneira implícita, uma crítica à concepção do Projeto Político Pedagógico Quilombola como um documento acabado e imutável, caminhando no sentido contrário, ele defende que o PPPQ deve estar em constante processo de construção e reelaboração, onde o mesmo precisa atender a relação entre escola-quilombo e quilombo-escola. Ao lançar indagações como “*qual é a identidade dessa escola?*”, “*o que vive essa escola?*” e “*o que ela frisa em buscar para a realidade do aluno?*”, o gestor reafirma que o PPPQ precisa ser um reflexo das realidades concretas dos (as) estudantes. Dessa forma, ele não apenas atribui ao projeto uma função orientadora/formadora, mas também o comprehende como uma ferramenta de afirmação identitária.

No que concerne à construção de um PPPQ na escola da comunidade, a coordenadora da escola, Rosilândia (2024), afirma:

Partiu da gente. O projeto político pedagógico quilombola, sobretudo, partiu daqui. Porque foi o movimento, né, aqui, sobretudo, que eu sempre falo que, apesar de ter duas comunidades quilombolas, mas esse movimento, ele traz essa questão da EEQ no município de castanhal, ele parte muito de São Pedro, então foi muito por conta do movimento e não algo que partiu da secretaria, mas algo que foi aqui a gente que... partiu da gente.

Rosilândia (2024) centraliza em sua fala que a criação do PPPQ foi algo que partiu exclusivamente do movimento da comunidade, a coordenadora destaca que o processo não

partiu da iniciativa da Secretaria de Educação do Município de Castanhal, pelo contrário, é fruto da ação da própria comunidade. A interlocutora direciona uma crítica, mesmo que sutil, ao modelo de gestão educacional que tende a não considerar as especificidades das populações quilombolas e demais populações que historicamente foram lançadas à margem da realidade, Rosilândia denuncia, portanto, a ausência de iniciativas por parte da secretaria e alerta para a necessidade de desconstruir os projetos pedagógicos impostos e reconstruí-los a partir das vivências dessas comunidades, é nesse sentido que Arroyo (2012) e Gomes (2023) nos provoca a repensar o currículo em diálogo com a realidade concreta desses outros sujeitos.

A questão apresentada por Rosilândia (2024) revela uma ausência que se repete e é reflexo de uma questão histórica, a das secretarias de educação no acompanhamento concreto e no apoio efetivo às comunidades quilombolas, bem como às demais populações tradicionais na realidade brasileira, sobretudo, amazônica. Ao afirmar que o PPPQ da Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues partiu majoritariamente das ações advindas da própria comunidade, e não da Secretaria Municipal de Educação, sua fala explicita a centralidade do protagonismo local na construção da educação escolar quilombola na comunidade de São Pedro-Bacuri.

Por outro lado, a representante do Núcleo para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Diversidade (NERED), vinculado à Secretaria Municipal de Educação, apresenta uma narrativa que sinaliza a existência de um plano de ação voltado à educação escolar quilombola (com a realização de um seminário anual na comunidade e também com a questão do trabalho desenvolvido com o GT Quilombola). Entretanto, ao analisarmos esse discurso em paralelo com a realidade apresentada por Rosilândia (2024), se evidencia uma certa divergência. Frente a isso, a realidade apresentada pela coordenadora tensiona a materialidade de tais planejamentos nessas comunidades⁶⁶ e nos leva a refletir sobre o quanto esses planos de ações, ainda que trabalhados em algumas escolas da rede, de fato refletem e materializam ações práticas nos territórios quilombolas do município.

Voltando à análise do avanço no que se refere ao Projeto Político Pedagógico Quilombola da escola da comunidade, Eliane (2025), professora e moradora da comunidade, destaca também o PPPQ como um avanço significativo e um marco importante na materialização do trabalho com a educação escolar quilombola no território, em suas palavras: “é bom falar do nosso PPPQ da escola, então a gente já vê um grande avanço”. Mesmo que

⁶⁶ Visualizamos como imprescindível destacar que o NERED possui um plano de ação e desenvolve iniciativas voltadas à temática étnico-racial e diversidade nas escolas da rede municipal de Castanhal. Não temos a pretensão de desconsiderar ou invalidar esse trabalho, o que se pretende evidenciar é que, apesar da existência dessas ações, ainda há uma distância significativa entre o planejamento institucional e sua efetiva materialização nos territórios, especialmente quando observados a partir das experiências concretas das comunidades quilombolas.

curta, a fala da professora carrega potencialidade e nos direciona a compreender o impacto pedagógico desse documento, na medida em que ela o tem como um “*grande*” avanço. Ao evidenciar esse avanço, a interlocutora apresenta “*nossa PPPQ da escola*”, compreendemos que ao utilizar esse pronome possessivo, ela o fez com uma intencionalidade, pois revela, implicitamente, um vínculo de autoria e também de participação mais ativa dos (as) quilombolas, sobretudo professores (as) nesse processo de elaboração.

Essa leitura se torna evidente quando colocada em diálogo com a fala de outro docente da escola, o professor Lucas, professor de Ciências, que não é da comunidade e nem é quilombola, ele trabalha na escola há três anos. Ao dialogarmos sobre os avanços que a escola apresenta para trabalhar com a educação escolar quilombola, Lucas também menciona o PPPQ, e o apresenta como “*um marco muito importante deles, para a escola*” (Lucas, 2024 – Professor de Ciências). Compreendemos a partir da fala de Lucas que ao evidenciar a importância do PPPQ utiliza o termo “*deles*”, e apesar de atuante enquanto docente, a sua fala revela uma certa distância em relação ao processo de elaboração deste documento e também de pertencimento ao território. Analisamos, diante disso, que enquanto Eliane (2025) fala do PPPQ como algo “*nossa*”, revelando seu envolvimento mais direto, seja no processo coletivo de construção, ou no trabalho com esse PPPQ, Lucas (2024) utiliza a expressão “*deles*” e essa diferença, mesmo que aparentemente sutil, demonstra e reafirma o protagonismo dos (as) quilombolas nesse processo.

Uma outra professora da comunidade, Marciele (2025), também destaca o Projeto Político Pedagógico Quilombola da escola da comunidade como um dos avanços significativos no processo de consolidação da educação escolar quilombola, ela apresenta: “*e aí, como avanço, a gente destaca o próprio PPPQ aqui na escola. É o documento que nós nos embasamos também, né? Que ele também parte da lei escrita que temos*”. Marciele (2025) evidencia a relevância do PPPQ como mecanismo pedagógico que norteia a sua prática enquanto docente, pois compreendemos que a sua fala revela que o PPPQ ocupa um lugar de centralidade no cerne da prática docente, atuando como documento norteador. Ao mencionar que o documento “*que ele também parte da lei escrita que temos*”, a professora reconhece o embasamento legal que sustenta o PPPQ e aqui evidenciamos o conhecimento que ela possui acerca da Resolução nº 08/2012 que é resultado de lutas históricas do movimento negro e quilombola por uma educação que respeite e valorize suas especificidades.

E, por fim, analisamos a compreensão de Eucilene (2024), coordenadora da EJA na Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues, que destaca o Projeto Político Pedagógico Quilombola como um dos principais avanços conquistados na comunidade para o

fortalecimento da educação escolar quilombola, segundo ela, “*ele é voltado mesmo para essa valorização e ressignificação da identidade negra*”. Sua fala coloca o PPPQ como ferramenta crucial de (re)construção de narrativas e também de afirmação identitária. Ao destacar os processos de valorização e ressignificação, Eucilene sinaliza que o PPPQ se apresenta também como um instrumento que promove o reconhecimento e o pertencimento dos sujeitos quilombolas partindo da escola.

Outro aspecto fundamental da dimensão pedagógica se refere a um outro eixo que destacamos, que é a construção de um currículo próprio, articulado à realidade da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri. Segundo o Projeto Político Pedagógico Quilombola,

Sempre houve rodas de conversas, para: debates, reivindicações, formações com os movimentos sociais, com a comunidade e o poder público, no intuito de obter as políticas públicas afirmativas, voltadas para atender e respeitar nossa identidade, reconhecimento, ancestralidade, territorialidade, corporeidade e cultura. A inclusão do nome quilombola na nomenclatura da escola, e o reconhecimento da escola como quilombola a implementação do currículo escolar quilombola ocorreram no período 2017 a 2021 (PPPQ, 2023, p.15).

Nesse contexto de reivindicações e debates a questão curricular emergia como crucial e no ano de 2017 iniciou-se as reivindicações mais diretas em defesa desse currículo.

No ano de 2017, com a posse do novo gestor municipal o Sr. Pedro Coelho, no mês de julho, houve uma ação social na comunidade, com recadastramento do Cad. Único para os quilombolas que ainda não estavam declarados no cadastro como quilombola. Nesta data se fizeram presente, o gestor municipal, alguns vereadores, secretários e suas comitivas. Na área da educação, estava presente o Coordenador de ensino, o Prof. Adélcio Corrêa da Silva Junior, a assessora Josiane Nascimento do Núcleo de Educação do Campo (NEC) e a Prof.^a Ana Lima do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-raciais e Diversidade (NERED). Na ocasião o prof. Fernando Feitosa, convidou alguns moradores da comunidade para participarem da roda de conversa, com representantes da educação acima citados. Onde foi pautado as seguintes demandas de necessidades da educação no território, tais como: a inclusão do nome quilombola, na nomenclatura do nome da escola, desmembramento da escola, da escola polo, currículo escolar quilombola e o Projeto Político Pedagógico Quilombola. Durante essa roda de conversa, os representantes da educação levaram essas demandas para encaminhar ao Secretário municipal de educação e discutidas dentro da secretaria e prometeram dar esses retornos a comunidade (PPPQ, 2023, p.15).

A construção desse currículo foi forjada em um processo coletivo de escuta, mobilização comunitária e articulação com a presença e participação de diferentes atores sociais e políticos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico Quilombola da escola, esse movimento de reivindicações se potencializa através das práticas e ações que partem da comunidade, como as rodas de conversa, envolvendo o movimento quilombola, a escola e o poder público. Nesse sentido, ao dialogarmos com os (as) interlocutores (as) da pesquisa foi possível identificar que

a escola tem buscado avançar na elaboração de um currículo que dialogue com os modos de vida locais, reforçando e trazendo à sala de aula as histórias, culturas, memórias e identidades, reforçando a ancestralidade dos (as) estudantes. Ainda que esse processo esteja em curso e permeado por entraves, os (as) interlocutores (as) destacam essa construção do currículo como um elemento importante para esse trabalho com a educação escolar quilombola.

A título de elucidação, Eucilene (2024), coordenadora da EJA, ao apresentar os avanços que visualiza enquanto coordenadora da EJA, destaca que

Tem o próprio currículo, né? [...] Tanto aqui a Escola Fernando Nunes Rodrigues quanto o Quilombo de Macapazinho, eles se uniram e formaram junto à SEMED um GT Quilombola. E aí a partir desse GT foi construído o currículo para a educação escolar quilombola do município.

A fala da interlocutora evidencia e fortalece o que está presente no PPPQ da escola, uma vez que apresenta que essas duas comunidades (São Pedro-Bacuri e Macapazinho) se articularam e foram em busca, na Secretaria de Educação do Município, de apoio para a construção de um documento curricular que contemple às especificidades da população quilombola. Essa iniciativa se alinha às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que orientam a construção de currículos contextualizados e voltados às especificidades locais, no Capítulo I - dos Currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola o Art. 34 apresenta que:

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos. § 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012, p.13).

O fato de haver uma iniciativa para a elaboração de um currículo próprio direcionado para a educação das populações quilombolas, elaborado a partir de um Grupo de Trabalho (GT) com participação das comunidades, afirma não apenas uma conquista pedagógica, para além disso, revela um marco político de reconhecimento das realidades quilombolas, mas é importante considerar que as reivindicações em defesa de um currículo próprio emergiu também do movimento, de acordo com a coordenadora da escola “*e o currículo também, porque foi o movimento, né*” (Rosilândia, 2024 – Coordenadora da escola). A interlocutora evidencia que o currículo é um avanço para a educação na comunidade e esse avanço é fruto de lutas que partiram do movimento negro/quilombola local.

Diante disso, a escola, com suas parcerias, busca caminhar no sentido de construir um currículo que não seja apenas uma reprodução dos modelos historicamente impostos como universais, mas sim uma proposta educativa com vivacidade, situada e enraizada no território, tal como propõe Arroyo (2023b) ao apresentar que o currículo precisa ser crítico e emancipador. Um currículo que reconheça e dialogue com as especificidades culturais, sociais, históricas e ancestrais da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri. Ressaltamos a importância dessa construção na medida em que ela tensiona e busca romper com a lógica colonizadora sustentada por um currículo único, padronizado e desconectado das realidades concretas de classes, povos e grupos sociais que, nesse processo, são sistematicamente produzidos como “Outros” (Arroyo, 2012, 2023a).

Ao buscar alternativas a esse modelo hegemônico, esses outros sujeitos, historicamente marginalizados e subalternizados pelo projeto colonial, demandam, como afirma Arroyo (2012), em seus processos de luta, resistência e re-existências, outras pedagogias, e, por consequência, outros currículos que se façam alinhados às suas realidades e que reconheçam a legitimidade de suas realidades, culturas, histórias, memórias e identidades. É frente a isso que apresentamos que a elaboração de um currículo escolar voltado às realidades quilombolas assume o papel de resistência epistêmica, ação contra-hegemônica e de afirmação identitária, pois ao demandarem, em suas reivindicações, currículos específicos, começam a trabalhar, mesmo que localmente, pela descolonização dos currículos.

Para Gomes (2023) os currículos escolares refletem e reproduzem as epistemologias eurocêntricas, silenciando e/ou subalternizando os conhecimentos produzidos pelos povos negros, quilombolas, indígenas e demais populações historicamente marginalizadas. Diante desse cenário, ela aponta a urgência de um movimento de descolonização dos currículos escolares, que vá além de medidas pontuais, pois,

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão, nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação; da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais de poder (Gomes, 2023, p.226).

Assim, pensar um currículo próprio para a Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues, construído a partir das experiências concretas dessa população, portanto, vividas no território, se inscreve num horizonte de disputas, na medida em que propõe alternativas a essa proposta que insiste em permanecer. Ao buscar materializar esse currículo, o movimento

negro/quilombola, gestores (as), educadores (as) e moradores (as), confrontam a lógica hegemônica colonial e abrem caminhos para a afirmação de outras epistemologias, produzidas por sujeitos coletivos e alicerçadas em suas realidades, partindo de suas próprias referências históricas e culturais. O currículo, quando pensado a partir e desde os sujeitos historicamente marginalizados, transforma-se em um espaço de afirmação de identidades, onde é possível promover a valorização das memórias negras e a descolonização desse padrão hegemônico de conhecimento (Gomes, 2023, 2012).

Evidenciamos esse campo como um campo em disputa, porque para descolonizar os currículos é imprescindível uma reorganização das bases que sustentam a educação na realidade brasileira, e isso implica valorizar e evidenciar os sujeitos historicamente silenciados e seus saberes, ao mesmo tempo em que se rompe com a lógica eurocêntrica que estrutura o campo do conhecimento, propagando e legitimando uma única forma de saber, aquela (re)produzida pelas classes dominantes. Autores (as), como Gomes (2023, 2012) e Arroyo (2023b, 2012) afirmam que é preciso reconhecer que assim como existem outros sujeitos, é necessário que se pense em epistemologias que contemplam esses outros sujeitos, o que nos direciona a reconhecer que há epistemologias que advém de populações quilombolas, afro-brasileiras, indígenas, e etc. e elas não podem continuar sendo tratadas como periféricas na estrutura curricular.

Ainda no âmbito da dimensão pedagógica, um outro avanço significativo identificado diz respeito à presença de professores (as) e de gestores (as) da própria comunidade atuando em sala de aula e na gestão da escola. A presença de professores (as) da própria comunidade dentro da escola carrega implicações profundas para o fortalecimento dos vínculos entre escola e território, além de contribuir para a construção de práticas políticas e pedagógicas comprometidas com a realidade local. Ao ser pertencente do quilombo, os professores (as) compartilham de processos comuns, por exemplo, trajetória histórica, cultural, de memórias coletivas e etc., mas cada um com suas singularidades. Diante disso, o fato do (a) professor (a) ser da comunidade fortalece a construção de vínculos entre escola e território e assegura práticas pedagógicas mais comprometidas com a realidade local.

Fernando (2025) evidencia a importância da presença de professores (as) quilombolas e comprometidos (as) com a causa quilombola no processo de consolidação da educação escolar quilombola. Ao afirmar que *“hoje eu posso dizer que contempla professores, é claro, professores quilombolas trabalhar essa modalidade da educação escolar quilombola com muita facilidade, né?”*, o interlocutor destaca que a atuação de educadores (as) pertencentes à própria comunidade facilita a efetivação dos princípios que guiam essa modalidade. Essa perspectiva é reforçada na Resolução nº 08, no Título II - dos Princípios da Educação Escolar

Quilombola, no Art.8 “IV presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas”. Destaca-se a importância dos (as) professores (as) serem da comunidade, pois torna o processo mais orgânico no que concerne à conexão para com os (as) estudantes e a valorização das suas especificidades.

Essa presença fortalece o sentimento de pertencimento, valoriza os conhecimentos ancestrais e amplia as possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas. Para Fernando (2025) a educação escolar quilombola só é materializada de fato com a presença de docentes que sejam comprometidos com essa modalidade de ensino, portanto, com uma prática pedagógica diferenciada que se faz de maneira conjunta e atenta às especificidades dos (as) estudantes.

A modalidade de educação escolar quilombola ela de fato só acontece no chão da escola quando você tem profissional que se dedica a construir, que tem profissional que se dedica a ler que tem profissional que se dedica no fazer o diferente e quando ele se apropria dessa ancestralidade que move, que quando não é difícil, porque continua a mesma coisa de pegar horror de livros que não fala de você, que você não é reconhecido, que você não é representado no livro, quando não é tirar cópia e aplicar isso para o aluno (Fernando, 2025 – gestor da escola).

A narrativa do interlocutor revela algumas questões que são cruciais para a nossa investigação, primeiro, ele comprehende e apresenta a ancestralidade como elemento importante nesse processo de materializar “*no chão da escola*” a educação escolar quilombola. Além disso, revela a importância da aplicabilidade da Resolução nº 08, pois estar legalmente implantada, não garante a sua aplicabilidade na prática, para isso é necessário esforços que não são só internos, pelo contrário, esforços para atuar diante de toda uma conjunta que atua no sentido contrário dessas populações. É diante disso que comprehendemos que todos esses avanços advêm de práticas contra-hegemônicas que desafiam o modelo dominante de educação ainda firmado em lógicas modernas/coloniais/eurocêntricas/capitalistas (Freire, 1996; Gomes, 2012, 2023) e para além de tensionar essas bases, propõe outras formas de re-existir (Arroyo, 2023a).

Em seu relato, o gestor da escola também direciona críticas contundentes ao modelo de educação tradicional, ancorado em práticas pedagógicas que desconsideram a realidade dos (as) estudantes quilombolas. Ele denuncia uma escola que, ao seguir uma lógica reprodutora, se ancora em materiais didáticos eurocentrados, que invisibilizam a história, as memórias, os saberes e as identidades negras. Evidenciamos essa crítica quando ele afirma que muitos

estudantes acabam por “*pegar horror de livros que não fala de você, que você não é reconhecido, que você não é representado no livro*”. A permanência desses modelos tradicionais acaba reforçando estereótipos, preconceitos e subalternizações, e ao afirmar a importância desses (as) profissionais serem da comunidade comprehende que se torna possível atuar mediante a isso e criar alternativas outras a esse modelo.

A crítica de Fernando (2025) não apenas revela os impactos e os limites do ensino tradicional na realidade dos (as) alunos (as) onde não são reconhecidos e nem representados, mas reforça a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da ancestralidade e com a construção de um currículo antirracista, enraizado no território e nas memórias da comunidade. Gomes (2012) ao evidenciar a importância e os desafios para descolonizar os currículos apresenta que há movimentos que desestabilizam esse modelo hegemônico com suas práticas contra-hegemônicas, diante disso,

É importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede. A tão falada globalização que quebraria as fronteiras aproximando mercados e acirrando a exploração capitalista se vê não somente diante de um movimento de uma globalização contra-hegemônica, nos dizeres Santos (2006), mas também de formas autônomas de reação, algumas delas duras e violentas (Gomes, 2012, p.103).

Essas transformações no campo epistemológico que Nilma Lino Gomes (2012) apresenta nos leva a refletir sobre a importância desses “excluídos” assumirem o protagonismo de suas narrativas, articularem-se coletivamente e tensionarem as estruturas que os silenciaram, e esse protagonismo pode ser compreendido também com a presença de educadores (as) quilombolas atuando em seus territórios ou em outros. A professora Eliane (2025) evidencia, também, a partir de sua vivência a importância de ser quilombola e atuar como docente na escola.

Enquanto quilombola, a gente está valorizando a nossa cultura. Então, para mim, é um grande prazer estar na escola repassando, através de conhecimento, os nossos saberes, que nossas crianças podem estar reconhecendo as raízes, valorizando a sua cultura. Então, para mim, é muito gratificante. Eu sou uma professora da Escola da Comunidade para que a gente tenha mais conhecimento, que gente que vem outra profissão na prática de conhecimento. E a gente compre o conhecimento, tem que ter o nosso conhecimento para ele estar repassando para os nossos (Eliane, 2025 – professora da escola).

Entendemos, a partir da fala da professora, que o ato de educar se liga ao compromisso com os saberes, com a memória e com a identidade quilombola, é um compromisso que ela, enquanto quilombola, está assumindo. Nesse contexto, ensinar não se limita ao ato de transferir e reproduzir conhecimentos (Freire, 1996), pois contrariando essa perspectiva, a interlocutora comprehende que educar é consolidar identidades, é valorizar saberes ancestrais, é potencializar laços de pertencimento e construir laços de memória coletiva.

Rosilândia (2024) destaca também a presença de professores e professoras da própria comunidade na sala de aula como um avanço, em suas palavras:

A gente consegue ver isso aqui como um avanço também, né? Para que se desenvolva a educação escolar quilombola. Quando iniciou, em 2006, era só o professor Fernando que trabalhava aqui na escola, que pertencia ao lugar. E aí foi começando... chegou primeiro uma professora que morava na comunidade, que tem familiar na comunidade, que agora ela trabalha em outra escola e aí depois foram chegando outros professores que a gente já tem hoje, mais professores que pertencem ao lugar (Rosilândia, 2024 – Coordenadora da escola).

A coordenadora da escola destaca como um avanço significativo o aumento progressivo da presença de professores (as) oriundos (as) da própria comunidade no corpo docente da Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues, de acordo com o seu relato, no início do processo, em 2006, apenas o professor Fernando, também quilombola, atuava na escola e era o único que pertencia diretamente ao território e com o passar dos anos, esse quadro começou a se modificar, mesmo que de forma gradual, uma vez que os (as) moradores (as) da comunidade começam a ter mais acesso às universidades públicas do estado e alguns (as) optaram pela carreira docente. Nesse sentido, compreendemos através da fala de Rosilândia (2024) que outros (as) educadores (as) que efetivamente pertencem ao lugar passaram a compor, com o passar do tempo, o quadro docente.

Diante disso, depreende-se que a presença de professores (as) quilombolas na escola corrobora e potencializa a construção de um projeto educativo que reconhece e valoriza as especificidades locais, os saberes ancestrais e a memória coletiva dos (as) estudantes. Gomes (2012) aponta que para haver uma educação comprometida com a justiça epistêmica, e no caso da população negra e quilombola, racial, é imprescindível que esse processo passe pela ampliação da presença negra em espaços de decisão e atuação e um deles é no espaço escolar. Compreende-se também o fato de que o gestor da escola também ser quilombola amplia ainda

mais esse alinhamento, uma vez que contribui para que a gestão escolar reflita os princípios da educação escolar quilombola e compreenda a sua relevância para a população quilombola.

A fala de Fernando (2025), Eliane (2025) e Rosilândia (2024) evidencia uma ruptura com o modelo historicamente imposto à população negra e quilombola, em que os (as) educadores (as) e gestores (as) das escolas locais eram quase que majoritariamente de fora da comunidade, muitas vezes desconhecendo sua história, cultura e especificidade. Trata-se, portanto, de uma conquista política e pedagógica que precisa ser continuamente reforçada e ampliada, a fim de que a escola quilombola se constitua como espaço de produção de conhecimentos territorializados, críticos, afirmativos e capazes de valorizar os saberes e as identidades ancestrais dos (as) educandos (as).

Nesse sentido, o gestor da Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues ilustra com clareza, logo abaixo, a importância da presença de professores (as) e gestores (as) que compartilham das vivências e da realidade da comunidade. Para elucidar essa afirmação trazemos o relato de quando ele apresenta as suas experiências em sala de aula, sendo um quilombola.

É interessante quando eu vejo alunos, falar de uma maneira que ele está falando de educação escolar quilombola, do que ele está vivendo na escola é bem interessante quando eu falo uma reação de tal conteúdo que é próximo de mim... eu sinto muita dificuldade eu sentia muita dificuldade quando eu trabalhava em sala de aula que eu ia alfabetizar e letrar aluno falando de zebra de um hipopótamo de esse... Queria dizer, como é que é? Que só tem em outros lugares... esqueci o nome dele agora, então são animais que não estão da nossa realidade quando eu vou falar da cutia, da paca, do tatu da capivara que o meu aluno espera o pai dele chegar da espera ele trata a paca, ajuda a preparar, cozinhar, o meu aluno fica interessado e tá falando da realidade dele da realidade dele fica mais fácil pra me alfabetizar ele (Fernando, 2024 – gestor da escola).

Ao relatar sua experiência em sala de aula, Fernando (2024) revela a dificuldade de trabalhar com conteúdos que estão desconectados das vivências locais, ele menciona essa dificuldade no processo de alfabetização dos (as) alunos (as) quando para alfabetizar trazia exemplos de animais, como a zebra ou o hipopótamo que não fazem parte da vivência dos (as) estudantes. É diante dessa dificuldade que ele destaca a importância de mobilizar elementos do próprio território, como a cutia, a paca, o tatu ou a capivara, ou seja, animais presentes no cotidiano das crianças, que fazem parte de suas práticas diárias, como a prática da caça e do preparo desses alimentos.

O gestor destaca a importância dos elementos da realidade local como potencializadores da prática pedagógica, reforçando a necessidade de uma pedagogia que emerge do chão do quilombo, ou seja, uma “pedagogia do lugar”, que parta dos saberes, experiências e vivências dos (as) próprios (as) estudantes. Tal perspectiva dialoga diretamente com Paulo Freire (1996, p.17) ao afirmar que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, e esse respeito se concretiza quando se reconhece que eles (as), sobretudo oriundos das classes populares, chegam à escola com saberes historicamente construídos na vida comunitária, Freire (1996) reforça que a escola deve partir desses conhecimentos para estabelecer uma relação dialógica entre educador (a) e educando (a), abrindo caminhos para pensar o processo educativo em sua dimensão emancipatória.

5.1.3. Avanços na dimensão política

No que se refere a uma outra dimensão de avanço analisada, a dimensão política, destacamos a mobilização da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri para consolidar conquistas fundamentais no campo da educação. Entre essas conquistas, sobressaem o desmembramento da escola quilombola, a mobilização em torno da Resolução nº 08/2012, e o conhecimento e reivindicação de legislações, como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei de Cotas para o Ensino Superior.

Sobre o primeiro aspecto elencado, o desmembramento da escola, compreendemos que se trata de um avanço político relevante, sobretudo quando observamos o próprio percurso de luta empreendido pela comunidade para a implementação de uma escola no quilombo e do quilombo, como já apresentado na seção anterior. Tal conquista também foi reiteradamente destacada durante os diálogos com docentes da escola, o que revela seu reconhecimento coletivo como um marco importante, para Lucas, professor de Ciências da escola, o desmembramento representou um “*pontapé inicial*” para a transformação concreta das condições escolares. Em suas palavras:

Aqui, o primeiro avanço foi primeiro a escola ser reconhecida como instituição, né? Porque antes era só um anexo, então tudo era mais complicado, tinha que ir para outras escolas e tudo. Então isso já ajudou muito, porque a escola já tem mais autonomia para requerer ampliação de espaço, requerer materiais, alimentação, algum tipo de custo para a própria instituição que já vem, já é um percentual a mais. Então eu acredito que esse foi o pontapé inicial, porque eles eram muito mais carentes, agora melhorou bastante. E a tendência é só melhorar. Então eu acredito que o que ajudou nessa ampliação, melhora na

estrutura, foi isso, foi a instituição, que antes era só a nucleada transformada em uma instituição mesmo de fato de ensino (Lucas, 2024 – professor da escola).

A fala do professor Lucas (2024) destaca que o reconhecimento da escola como instituição autônoma possibilitou acesso a recursos e melhorias na estrutura física que antes eram dificultados pelo fato da escola funcionar como escola anexa. Nesse sentido, defendemos que o desmembramento para além de possibilitar melhorias no que concerne à aspectos físicos estruturais da escola, reafirma e torna mais próximo o trabalho de construção de sua própria proposta educativa, conforme preconiza a Resolução nº 08/2012⁶⁷.

Um outro fator que destacamos nesta dimensão política é acerca da continuidade da mobilização desta modalidade, para a professora Marciele (2025) “*Os avanços, ao meu ver, que eu posso falar a princípio, são a gente continuar enfatizando esse tipo de modalidade né. Por mais que tenha algum tipo de dificuldade, que não é somente na escola quilombola, em todas*”. Evidenciando como um avanço a continuidade da mobilização dessa modalidade de ensino na comunidade, a professora revela que a existência da educação escolar quilombola em si já representa uma conquista, defendemos que essa compreensão se torna de imprescindível relevância quando analisamos o cenário de negação dos direitos das populações negras e quilombolas do país, é frente a isso que entendemos que manter viva essa proposta, mesmo diante das dificuldades, é resultado de esforço político coletivo, não é à toa que ela apresenta “*a gente*”.

5.1.4. Avanços na dimensão ancestral

O avanço na dimensão ancestral diz respeito às tentativas de construir práticas e perspectivas próprias e que mesmo estando no Projeto político pedagógico Quilombola, se consolidam a partir da dimensão ancestral, porque tentam mobilizar práticas que auxiliam no trabalho com as ervas, com as árvores e com práticas de cura. Nesse sentido, o avanço na dimensão ancestral está relacionado às tentativas da escola de consolidar práticas pedagógicas que se enraízam nos saberes tradicionais e ancestrais da comunidade, transmitidos historicamente de geração em geração por meio da oralidade, da experiência com a terra, das

⁶⁷ Embora o desmembramento da escola já tenha sido abordado na seção anterior, optamos por retomá-lo brevemente neste momento por ter sido ressaltado como um avanço significativo por um professor da escola que, embora não seja quilombola, reconhece os impactos positivos dessa conquista para o trabalho com a educação escolar quilombola na comunidade.

plantas medicinais e das relações com o território. Compreendemos que esses saberes se convertem em espaços educativos, onde há uma diversidade de saberes, saberes esses que emergem de suas próprias particularidades e se consolidam a partir de suas ancestralidades e que são também uma forma de constituição e fortalecimento das identidades ancestrais dos mais novos.

Esses saberes fortalecem e cultivam o processo de biointeração, no qual as práticas ligadas ao uso medicinal das plantas, à contação de histórias, à caça, à pesca e a outros modos de viver não se dissociam de uma ética de respeito à natureza e ao cosmos. Realizadas em quintais, terreiros e matas, essas ações expressam uma relação sujeito–natureza baseada no cuidado, no compartilhamento e na reciprocidade, distanciando-se de lógicas predatórias orientadas pela acumulação e pelo lucro.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de biointeragirmos com todos os elementos do universo de forma integrada, a ponto de superarmos os processos expropriatórios do desenvolvimentismo colonizador e o caráter falacioso dos processos de sintetização e reciclagem do desenvolvimentismo (in)sustentável, pelo processo de reedição dos recursos naturais pela lógica da biointeração (Santos, 2025, p.100).

Diante disso, ao manterem e renovarem esses saberes, a comunidade tensiona o modelo hegemônico e predatório da modernidade ocidental, que associa desenvolvimento à exploração intensiva da natureza. Na contramão dessa lógica, as práticas ancestrais fortalecem e oferecem alternativas sustentadas no uso tradicional e respeitoso dos bens naturais, contrapondo-se à exploração desenfreada que, ao longo da história, tem levado à devastação de matas, rios e solos (Gonçalves, 2023; Castro, 2017). Dessa forma, a dimensão ancestral se consolida como um eixo pedagógico fundamental para a educação escolar quilombola, capaz de articular saberes comunitários, sustentabilidade e identidade.

Mesmo que não apareçam de forma sistematizada nos documentos oficiais ou no currículo formal, essas práticas se manifestam em ações como o cuidado com os quintais, o uso de ervas medicinais, a valorização dos conhecimentos dos mais velhos e o respeito aos ciclos naturais. Esses elementos, que estão para além dos limites dos conteúdos disciplinares, reafirmam a centralidade da ancestralidade no processo de formação do (a) aluno (a).

Nesse sentido, constituem esforços concretos para materializar a educação escolar quilombola a partir de referenciais próprios, situados e enraizados, resistindo à homogeneização cultural e epistemológica imposta pelos modelos escolares hegemônicos (Gomes, 2012). Assim, ao integrar essas práticas ao cotidiano da escola, a comunidade transforma o território em espaço pedagógico vivo, onde a aprendizagem se constrói em diálogo com os saberes

tradicionais, fortalecendo identidades e modos de vida quilombolas. A fala do gestor da escola reforça essa questão.

E isso é educação escolar, quilombola. Quando nós vamos para o terreiro, para os quintais, falar das plantas e ervas medicinais, de que é feito o chá, o para dor de cabeça, o chá, o para dor de barriga. Aquele pedido quando você vai tirar a folha da árvore, pede licença. A religião católica tem uma fala diferente, a religião evangélica, uma outra fala diferente. Eu lembro que quando eu estava defendendo o trabalho de pós-graduação, na UFPA... Eu falava de uma... de uma interessante fala minha, porque quando a minha avó, ela era... na linguagem, ela era curandeira. Então eu lembro quando ela me chamava pra gente ir pro aporonga, tirar folha de erva cidreira, de... hortelâzinho, pra fazer o chá pra alguém que estava doente, ela primeiro ela chegava na árvore e pedia licença. E pedia para que aquelas folhas, ao passar pelo processo de cozinhamento, que Deus abençoasse, que abençoasse para que aquela pessoa ficasse curada. Eu lembro muito bem disso. A minha mãe já era evangélica. Quando nós viemos fazer isso, ela dizia, oh meu Deus, abençoe esse chá para que o fulano fique bom logo. Então são várias vertentes em que a gente percebe, mas que se dá na mesma força de energia, na mesma força da tua fé, do pedir, do querer que a coisa aconteça (Fernando, 2024 – gestor da escola).

O relato de Fernando (2024) apresenta como a dimensão ancestral se concretiza/concretizava na prática do dia a dia da comunidade e se entrelaça à educação escolar quilombola, pois ao relembrar sobre as experiências vividas com sua avó e sua mãe no que se refere ao uso das plantas medicinais, Fernando (2024) revela para além de um saber tradicional transmitido entre gerações, revela um conjunto de valores, rituais e significados que orientam a relação com a natureza, fortalecendo a ancestralidade no processo educativo. E ao relatar que sua avó era curandeira, sua mãe evangélica, ele revela o cuidado com o espiritual, reconhecendo que dependendo da fé, há uma forma de entrar nos quintais, nas matas, de fazer o chá e o banho. Portanto, são conhecimentos que não partem das salas de aula, pelo contrário, partem das vivências e das memórias de seus antepassados, mas que são imprescindíveis em sala de aula para que continuem vivos nas práticas dos (as) mais novos (as).

Essa narrativa demonstra que a educação escolar quilombola não se limita ao espaço formal da sala de aula, mas se expande para o terreiro, para o quintal e para a mata, e se faz nessa circularidade, nessa roda, onde os mais velhos passam para os mais novos e a escola reconhece, através de processos, como a educação escolar quilombola, que são saberes que se fazem essenciais nas salas de aula da escola da comunidade. No entanto, práticas como essas ao afirmarem a legitimidade dos saberes quilombolas como fundamento do processo formativo tensionam a lógica escolar hegemônica.

A fala de Rosilândia (2024) caminha nessa perspectiva de desestabilizar a ordem hegemônica instituída nas salas de aula e apresenta elementos outros que podem se somar no processo educativo formal para auxiliar na constituição das identidades ancestrais dos (as) estudantes e fazem isso:

Desenvolvendo as atividades, mas aí para trazer essa questão da educação escolar quilombola para a prática, eu diria que eu vejo isso a partir das atividades, por exemplo, a gente tem professores que já construíam música a partir da realidade da comunidade, que criou, por exemplo, a gente chama de alfabeto quilombola, que a nossa colega que trabalhava com a educação infantil ano passado, ela construiu uma musiquinha. E outras atividades também a gente tem tentado organizar, eu digo eles porque como eu não estava nesses últimos dois anos, eu digo eles organizaram também feira, a gente faz uma feira também. Tem questão de jogos também, quilombola que foi feito nos últimos dois anos, ou foi ano passado que teve jogos voltados pra brincadeira, né? Ligados ao território que as crianças brincam. Então, esses projetos se fazem como forma de valorizar a identidade ancestral do território. Também eu lembro que eu acompanhei, na época que eu estava fazendo a pesquisa, a professora era da multi, acho que era primeiro e segundo, era primeiro, segundo e terceiro ano. Ela levou os alunos até... tem a minha tia, tia Cláudia, que mora mais ali, e aí ela é uma das pessoas que ficou, eu lembro que a minha avó, quando a gente adoecia, a minha avó ia até a casa fazer chá, remédio, essas coisas. Da minha avó fazendo isso, né? E aí minha avó faleceu e eu digo que praticamente todos os filhos da minha avó conseguem fazer remédio. Por exemplo, o papai sabe fazer muito remédio, né? Mas ela não, eu digo que ela é mais forte, assim, parece que ela ficou com essa responsabilidade. Por exemplo, uma doença é aqui e ela vem lá da casa dela pra ensinar como que faz o remédio. E aí ela trabalha com essa questão das ervas, ela faz chás, faz banhos essas coisas. E aí a professora pegou a turma e levou até ela pra aula lá né? E aí eu acompanhei essa aula. Então eu acho que isso também da gente incluir, né? De trazer as pessoas pra escola, né? Pra que elas contribuam com a gente também, né? Pra que elas tragam o seu saber. E a gente sabe que educação tá muito pra além da escola, né? É por isso que a gente precisa fazer essa integração, né? Escola, comunidade, comunidade, escola, né? De maneira articulada e unida. Tem também um contador de histórias, que também é o Gordinho. Eu chamo Gordinho pelo apelido, mas o nome é senhor Adalberto. Ele é contador de história, então também ele está sempre participando dos eventos da escola. Aí ele é um dos mais antigos aqui, conhece as histórias. Mas é um dos moradores mais maduros da comunidade. Sabe essa história que foi repassada, né? Pelos ancestrais dele (Rosilândia, 2024 – coordenadora da escola).

Rosilândia (2024) evidencia, através de seu relato, como atividades pedagógicas ancoradas nos saberes ancestrais da comunidade, por exemplo, a construção de músicas a partir

da realidade local, a criação do “alfabeto quilombola”, as feiras, os jogos tradicionais, as aulas com especialistas do território no uso de ervas medicinais e a participação de contadores de histórias, fortalecem de forma concreta a educação escolar quilombola e a identidade ancestral. Essas práticas dialogam diretamente com a Resolução nº 08/2012, que orienta a articulação entre escola e comunidade, e reafirmam que o conhecimento produzido nos quintais, terreiros, matas e memórias são formas legítimas de conhecimento.

Ao trazer esses saberes para o processo educativo, a escola reconhece e legitima esses saberes coletivos como parte imprescindível do processo formativo desses (as) alunos (as), contribuindo para que crianças e jovens se reconheçam como herdeiros e herdeiras de uma história que vem de gerações. É frente a esses relatos que elencamos a dimensão ancestral como um avanço, pois eles revelam que a escola da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri busca integrar, de forma viva e contextualizada, os saberes e práticas herdados dos mais velhos.

5.1.5. Entre o discurso institucional e a realidade no território: os avanços a partir da perspectiva da COPIR e do NERED

Objetivamos, no curso da pesquisa, ouvir não apenas os sujeitos diretamente envolvidos na escola da comunidade, mas também as instâncias institucionais que atuam na formulação e implantação das políticas públicas de educação escolar quilombola, diante disso, procuramos dialogar com a Secretaria de Educação do Estado do Pará, através da Coordenadoria de Educação Quilombola e Promoção da Igualdade Racial (SEDUC/COPIR) e com a Secretaria de Educação do Município de Castanhal, por meio do Núcleo para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Diversidade (SEMED/NERED). Essa escolha nos permite ampliar o campo de análise, possibilitando compreender como a temática da educação escolar quilombola se situa no contexto local, regional e estadual. Entendemos como relevante essa escuta, especialmente por conta do método de abordagem adotado na pesquisa, ancorado no materialismo histórico dialético com enfoque decolonial, que requer a análise crítica das contradições existentes entre o que está implantado nas políticas públicas e o que e como é verdadeiramente materializado nas comunidades.

Ao apresentar os olhares da comunidade, da COPIR e do NERED, buscamos evidenciar se os avanços percebidos no chão da escola quilombola de São Pedro-Bacuri partem e se dialogam, ou não, com as propostas e ações assumidas por essas secretarias, analisando as tensões e possibilidades que atravessam a efetivação da educação escolar quilombola na comunidade quilombola estudada, mas também em um contexto mais geral, a nível estadual. A

fala do representante da COPIR, professor Amilton, revela alguns avanços através da COPIR para com a questão da educação escolar quilombola e população negra e quilombola, em suas palavras:

E assim, a gente não pode deixar de dizer que não teve avanços nos últimos anos, tanto com relação à educação escolar quilombola, quanto com relação à educação para as relações étnico-raciais. No geral... nos últimos anos, nas últimas décadas, a população negra no Brasil avançou alguns passos para um país com a historiografia que tem, com os problemas envolvendo a população diferenciada, a população negra que tem, os avanços eles não atendem ainda à real necessidade dessa população. Mas de 1988 para cá, os passos foram lentos, mas a gente teve avanços consideráveis. A conferência... Mundial Contra o Racismo na África do Sul, a Lei 10.639/2003, a Lei de Cotas, os primeiros programas de acesso à universidade, os programas federais de formação de professores... que é outro desafio, fazer aquilo sair do papel [...] você tem o Estatuto da Equidade racial do Pará, que é a lei 9.341, acho que é 9.341 desse estatuto. Deixa eu ver mais. Essa política de educação antirracista da secretaria demonstra os passos que a secretaria está dando e o trato pelas escolas sobre a questão étnica racial a partir da lei de 10.639, principalmente daquelas escolas onde isso já está preconizado no projeto político-pedagógico das escolas no Pará. Esses resultados não são significantes, porque você tem dez escolas, dessas dez escolas você vai analisar o projeto pedagógico dessas escolas, duas contemplam lá a temática, oito não. E ainda com o risco de uma delas estar no PPP, não em prática. Na prática, exatamente, tem isso. Então esse é um outro desafio para nós enquanto equipe, enquanto setor dentro da secretaria (Amilton, 2024 – representante da COPIR).

Amilton (2024) reconhece que há avanços históricos importantes no que concerne à concessão de políticas públicas para a população negra e quilombola do Estado, sobretudo a partir de 1988 com a Constituição Federal e destaca também conquistas, como a Lei nº 10.639/2003, a Lei de Cotas, os programas de formação docente, o Estatuto da Equidade racial do estado do Pará⁶⁸. O interlocutor reconhece a importância desses ganhos, no entanto, ao afirmar que “os avanços não atendem ainda à real necessidade dessa população” e que há o desafio de “fazer aquilo sair do papel” revela, mesmo que de forma não dita, a persistente contradição que há entre o que é legalmente instituído e o que é na prática materializado. Esse

⁶⁸ De acordo com o documento, consultado on-line, esta Lei institui o Estatuto da Equidade Racial no Estado do Pará, adota os preceitos da Lei Federal nº 12.288, de 20 de julho de 2010, e altera a Lei Estadual nº 6.941, de 17 de janeiro de 2007, com a finalidade de garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos raciais individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnico-racial. A mesma foi construída a partir da realidade e especificidades do Pará. Se trata de uma ação que parte do movimento negro e recebe apoio de órgãos estatais.

“não dito” nos direciona a refletir sobre o que autores (as) negros (as), como Clóvis Moura (2020, 2023), Beatriz Nascimento (2022), Lélia Gonzalez (2021), Zélia Amador de Deus (2019) e Kabengele Munanga (2020b) vem denunciando há décadas, o racismo como estrutura fundante e estruturante da sociedade brasileira.

O representante da COPIR evidencia que os desafios não estão apenas no campo legislativo, ele reconhece os avanços legais, mas esses desafios se situam, sobremaneira no campo da execução, pois, como o próprio representante admite, os avanços são insuficientes, especialmente porque grande parte das ações continuam presas no papel. Compreendemos, em vista disso, que a fala de Amilton, mesmo reconhecendo as conquistas legais, corrobora a tese que estamos levantando na pesquisa, sobretudo, nesta seção, que é a de que os maiores avanços na consolidação da educação escolar quilombola não advêm das estruturas estatais, mas da pressão e mobilização dos próprios sujeitos que foram lançados à margem da realidade, especialmente as comunidades quilombolas, que enfrentam cotidianamente a negligência e as omissões por parte de órgãos institucionais.

Uma outra questão que nos chama atenção na fala do representante da COPIR é que o mesmo não centraliza sua fala diretamente na educação escolar quilombola, apesar do diálogo ter sido conduzido para este campo, sua fala enfatiza avanços mais gerais relacionados à população negra e educação das relações étnico-raciais. Ainda que os marcos legais apresentados por ele sejam conquistas históricas inegáveis da população negra, esse deslocamento revela, em nossa análise, uma fragilidade na priorização e no tratamento da educação escolar quilombola como uma pauta com especificidades próprias, que não pode ser resumida ao conjunto mais amplo das políticas contra o racismo.

Essa ausência no foco da educação escolar quilombola nos leva a refletir sobre o real compromisso dessas secretarias com a educação escolar quilombola, que, conforme apresenta a Resolução nº 08/2012, requer apoio de formação, na elaboração de materiais didáticos, portanto, requer apoio formativo, financeiro e outros mais para sua implementação. Analisamos que ao não focar neste campo, o da educação escolar quilombola, o interlocutor reforça aquilo que estamos discutindo, que os quilombos e as populações quilombolas padecem historicamente com as ausências advindas do Estado e que mesmo com a implantação de políticas públicas conquistadas através de suas lutas, ainda há um longo caminho para que haja suas materializações. Diante disso, o que temos presenciado é que, se não fosse a força de ação dos movimentos sociais, neste caso, movimento quilombola, a exemplo da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, muitos dos avanços hoje reconhecidos sequer seriam cogitados.

A fala da representante do NERED caminha também nessa direção, onde a mesma explicita a existência de um plano de ação que parte da SEMED/Castanhal, em articulação com Núcleo, para desenvolver nas escolas do Município ações voltadas à população negra e quilombola, no entanto, o que se observa é também mais ações que não se concentram especificamente no campo da educação escolar quilombola.

Todo ano a gente faz um plano de ação, né? A gente faz uma avaliação dentro da rede municipal. Falando quanto avançou, né? Então, desde o ano passado a gente faz um plano de ação. Todo ano tem um plano de ação. Então a gente avalia se esse plano de ação atendeu as metas, se conseguiu alcançar o que a gente colocou ou não. Esse ano a gente tem algumas metas que estão no nosso plano de ação. Que são projetos, são seminários, que estão aqui. A gente tem um ebook pra gente fazer esse ano, que é só trabalhar na relação étnico-raciais. Ele é tão válido desde a educação infantil até o nível superior. A gente está só preparando a arte, né? Específico que esse é um papel importante. Então a gente também tem um GT Quilombola, que trabalha com educação escolar Quilombola, que a gente faz uma vez ao mês. E na comunidade Quilombola. E aí na comunidade Quilombola a gente tem um município de Castanhal reconhecida, duas, que é São Pedro, que está fazendo trabalho lá, e Macapazinho. E esse é mais um aviso. E aí, esse jeito de discutir isso dentro da Rede municipal foi extremamente importante, porque não senti, né? Até um tempo atrás não se falava nem sobre o que era educação quilombola. E a importância disso ser implementado, entendeu? (Tatiana, 2024 – representante do NERED).

A fala de Tatiana (2024) revela uma proximidade maior com a educação escolar quilombola no Município, inclusive cita a comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, apresentando a existência do GT Quilombola, que como vimos anteriormente, foi fruto da organização coletiva da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri e da comunidade de Macapazinho. A interlocutora destaca a elaboração desse plano de ação como um avanço que a secretaria apresenta para com as comunidades quilombolas do Município, no entanto, pelo correr do diálogo compreendemos que as ações se direcionam, quase que de forma majoritária, para o trabalho com a questão da Lei 10.639/2003 em algumas escolas, sobretudo, da cidade. O que já nos leva a refletir também sobre as ausências da secretaria para com as escolas mais distantes do centro da cidade e para com as comunidades rurais e quilombolas.

Nesse sentido, percebemos que tais ações, mesmo que relevantes, se concentram em momentos específicos e a representante admite que o alcance das metas é variável. Compreendemos, apesar dos esforços, que há fragilidade na execução e na continuidade das ações elaboradas. Isso evidencia um dos principais limites dessas políticas, elas se mostram

mais eficientes “no papel” do que na transformação prática e concreta da realidade escolar, sobretudo em comunidades, sejam elas campesinas, quilombolas, indígenas, ribeirinhas.

Embora os discursos institucionais de órgãos como a COPIR e o NERED reconheçam certos avanços no campo da educação escolar quilombola e na implementação da Lei 10.639/2003, é necessário problematizar a distância entre a formulação dessas políticas e sua efetiva materialização nas escolas quilombolas. Essa questão dialoga com o que pesquisadoras, como Givânia Maria da Silva (2021) vem apresentando sobre ser esse um dos principais problemas à materialização da educação escolar quilombola, quer dizer, existem avanços significativos, conseguidos através de resistências do movimento negro e quilombola, principalmente em termos legais e normativos, no entanto, a materialização dessas conquistas são os principais problemas⁶⁹. É essa questão que vamos abordar no próximo tópico, pois mesmo com lutas e resistências, há entraves que dificultam e/ou impedem o trabalho com a educação escolar quilombola.

Para concluir esse tópico, destacamos que há avanços recentes para o fortalecimento da educação escolar quilombola a nível nacional, uma vez que o Governo Federal anuncia, em 24/07/2025, durante o I Encontro Regional de Educação Escolar Quilombola do Sudeste, políticas e investimentos para a educação quilombola, indígena e do campo no Vale do Jequitinhonha/MG. O Governo Federal promoveu uma série de entregas com foco no fortalecimento da educação, da cultura e da reparação histórica voltadas às populações tradicionais.

Compreendemos como um avanço significativo para essas populações, especialmente a quilombola, porque direciona um investimento considerável de R\$1,17 bilhão para a construção de 249 novas escolas, sendo 70 destinadas especificamente a comunidades quilombolas e 179 para comunidades indígenas. Essas ações ocorrem no âmbito do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), contemplando também 22 obras emergenciais em territórios Yanomami e Ye’Kwana. Além desse investimento, propõe políticas públicas, onde foram instituídas portarias que formalizam a política Nacional de Educação Escolar Indígena (Territórios Etnoeducacionais), Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (Novo Pronacampo) e o Programa Escola Nacional Nego Bispo foi anunciado, com o objetivo de integrar saberes tradicionais à formação acadêmica e à formação continuada de educadores, dentre outras ações importantes, como reconhecimento da memória, cultura e ancestralidade para o processo educativo dessas populações (Brasil, 2025).

⁶⁹ Diante disso, “Cabe destacar, contudo, que a garantia institucional dos direitos educacionais voltados à população negra, em sua diversidade, não assegura sua efetividade” (Souza e Silva, 2021, p. 44).

Diante disso, essas medidas representam um avanço para essas populações, na medida em que direcionam recursos, políticas públicas e concentram nos grupos e classes sociais que estiveram/estão, no curso de formação da sociedade brasileira, como marginalizados. Frente a isso, essas medidas atuam reforçando a importância de uma educação que atenda as particularidades dessas populações e que se mantenha no sentido de preservar a cultura, memória e ancestralidade negra e quilombola. É imprescindível considerar essa política nacional como um marco importante, pois com o avanço de governos ultra(conservadores) na realidade brasileira, essas populações que historicamente foram subalternizadas padecem com o retrocesso de direitos alcançados através de muita luta e resistência (Corrêa, 2022; Frigotto, 2021).

5.2. As várias posições acerca dos entraves que a escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues apresenta para trabalhar com a educação escolar quilombola

Claro que existem as dificuldades, porque trabalhar em educação escolar quilombola não é algo fácil, é algo difícil. Tanto é que tem os problemas até hoje. Existem as problemáticas, então não posso dizer que é algo perfeito de se trabalhar. É difícil, sim, mas a gente busca cada dia melhorar e nos reinventar.

(Marciele, 2025).⁷⁰

Após evidenciarmos os avanços no trabalho para a materialização da educação escolar quilombola na Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues, localizada na comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, direcionamos nosso olhar para os entraves que ainda permeiam esse campo de estudo e comunidade. Compreendemos que evidenciar esses entraves é fundamental para identificar as limitações que impactam diretamente a constituição da identidade ancestral dos (as) quilombolas da comunidade.

Partimos da compreensão, como apresentamos no início desta seção, de que os entraves atravessam dimensões estruturais, entendidas em sua amplitude histórico-social, o que envolve aspectos infraestruturais, epistemológicos, políticos e ontológicos, em decorrência da colonialidade, do racismo, do capitalismo e do patriarcado que persiste e opera de forma a

⁷⁰ Entrevista concedida à pesquisadora em 2025.

causar a instabilidade social, política, econômica, cultural, epistêmica e ontológica da população negra e quilombola do país (Quijano, 2005; Munanga, 2020a).

No entrave no tocante a questões infraestruturais, concentrarmos nossa análise nos aspectos que envolvem a dimensão física/material da escola, como a insuficiência de materiais didáticos específicos para atender às necessidades da educação escolar quilombola. Na dimensão epistemológica, destacamos a dificuldade para legitimar os saberes quilombolas no currículo escolar, ancorado por perspectivas eurocêntricas, os (as) professores (as) não ser da comunidade, o que gera entraves significativos no processo educativo e, além disso, evidencia-se a falta de formação continuada adequada para esses profissionais, agravando as dificuldades no trabalho com a educação quilombola.

No âmbito político, abordamos a carência de investimentos concretos para a efetivação da educação escolar quilombola, bem como a existência de políticas públicas que, embora formalmente implantadas, não são devidamente implementadas na prática. Por fim, no que diz respeito à dimensão ontológica, focalizamos nos impasses relacionados ao modo de ser dos (as) quilombolas, incluindo aspectos culturais, religiosos, ancestrais, portanto, a não aceitação de algumas famílias, os preconceitos religiosos e as dificuldades de se assumirem enquanto quilombolas. Essas questões são fundamentais para pensarmos na constituição e reafirmação da identidade ancestral desses sujeitos.

Frente a essa questão, compreendemos que esses entraves se inscrevem num campo contraditório de disputas e tensões, onde de um lado se encontra as reproduções das estruturas coloniais, racistas, capitalistas e patriarcas e do outro as populações quilombolas que reivindicam a valorização, o reconhecimento e a reafirmação de suas identidades ancestrais frente a esse cenário que trabalha para invisibilizá-las. Nesse contexto, essas tensões revelam a dificuldade para materializar a educação escolar quilombola, pois esses entraves não são obstáculos pontuais, mas são reflexo de uma construção histórica, portanto, requer uma análise crítica e um compromisso político para que a educação escolar quilombola contribua de forma efetiva para a valorização e o fortalecimento da identidade ancestral quilombola.

No que concerne à materialização da educação escolar quilombola, o gestor da escola, professor Fernando (2024) apresenta que não é algo fácil, pois embora esteja legalmente implantada desde 2012, o processo para a materialização é lento, e é lento porque requer sempre um movimento incessante de luta por parte das populações negras e quilombolas, e precisa da ação da comunidade mesmo que não haja condições materiais para que essas lutas sejam travadas, por exemplo, eles (as) não foram ensinados na graduação sobre isso, não receberam, até que buscassem muito, formações continuadas e essas denúncias apresentadas pelo gestor da

escola revelam, mesmo que de forma implícita, a negligência estatal para a implementação de políticas públicas como essa. Essa visão corrobora com o que a educadora quilombola, Maria Givânia da Silva (2021) apresenta, que não basta a implantação no plano legal, para além disso, é imprescindível condições para implementar essas políticas. Para o gestor:

A educação quilombola ela é muito novata né eu posso dizer, não seja novata pela lei porque em 2012 foi fomentado a resolução 08 né, e ai a gente vê que é tão lento, porque todas as escolas, principalmente as escolas também de território quilombola, eram para elas de fato trabalhar a educação escolar quilombola, fomentar a educação escolar quilombola, e isso não é bem assim, porque a gente percebe que para isso acontecer, precisa que eu enquanto negro, eu enquanto preto, eu enquanto quilombola, busque a realizar isso, busque a escrever, busque a organizar. Porque não é fácil. Não é fácil. E sem dizer que a academia, ela jamais falou nisso pra gente. Ela não trata disso. É nós que devemos buscar, nós que devemos criar, nós que devemos construir em cima do que temos de conhecimento dos nossos dantes (Fernando, 2024 – gestor da escola).

A narrativa de Fernando apresenta a persistência das estruturas coloniais que marcam a sociedade e a educação brasileira, nas quais a responsabilidade pela circulação e produção dos conhecimentos e histórias da população negra e quilombola ficam a cargo de suas próprias ações, portanto, mesmo que legalmente apresentado, permanece em suas mãos a responsabilidade para realizá-la, como se a garantia desse direito fosse uma obrigação particular e não uma responsabilidade do Estado.

Evidencia-se uma falta e uma falha por parte do Estado para com esse trabalho, pois para incorporar plenamente as epistemologias, as histórias e as demandas da população negra e quilombola é preciso que medidas essenciais sejam tomadas, portanto, essa falta reforça a lógica de abandono, que é histórico, dessas comunidades por parte do Estado. Nesse contexto, é possível situar que os entraves enfrentados pela escola se dão de maneira interna, em questões presentes no núcleo da própria comunidade, como conflitos religiosos, mas que não podem ser compreendidas isoladamente, pois refletem a influência de uma estrutura social mais ampla, marcada pelo colonialismo, pelo racismo, pelo patriarcado e pelo capitalismo. E se dão de maneira externa, que se refere às ações, ou omissões, do Estado, das Secretarias de Educação e das instituições acadêmicas, cujas práticas, muitas vezes, não contemplam as especificidades e as necessidades da educação quilombola ou a fazem de modo superficial.

5.2.1. Entraves na dimensão infraestrutural

Diante disso, no que se refere à dimensão infraestrutural, identifica-se um entrave que atravessa a escola: as condições físicas da escola e a insuficiência de materiais específicos para o desenvolvimento de práticas voltadas à educação escolar quilombola. Conforme destaca o professor Lucas (2024), essa limitação compromete de forma significativa a efetivação de práticas pedagógicas que promovam a valorização dos saberes e das identidades quilombolas.

Eu acho que, por exemplo, o que eu acharia interessante é que na própria comunidade tivesse os profissionais que atuassem nessa escola. Porque pra gente que é da cidade, tem uma disciplina específica, né? Às vezes o acesso é bem difícil. É bem difícil chegar e também a logística não só na questão do professor se deslocar para a comunidade, mas também os materiais pedagógicos que sejam de acordo, a gente quase não tem. A gente mesmo desenvolve nossos instrumentos, nossas ferramentas de trabalho e também a questão da falta de estrutura. Deveria ter uma estrutura bem mais, assim que amparasse mesmo o aluno na escola e ele pudesse ter de fato uma educação escolar quilombola que a gente não tem de fato. Agora que a gente vê ter criação da escola, mas a gente não tinha biblioteca. A biblioteca era em qualquer lugar que tinha um livro, era biblioteca, entendeu? Então, a falta de estrutura, falta de logística, né? Eu acho que encarece muito, que deveria ser melhor, deveria ter uma estrutura melhor, já que são instituições que são aparadas, e territórios que são aparados por legislação (Lucas, 2024 – professor da escola).

O professor de Ciências, que não é quilombola, inicia sua fala destacando as dificuldades de acesso à escola e ressaltando a importância de que os (as) profissionais que nela atuam sejam da própria comunidade. Além disso, aponta a escassez de materiais didáticos adequados como um entrave para o desenvolvimento da educação escolar quilombola, somando-se à questão da infraestrutura, que, segundo ele, ainda precisa ser melhorada, embora reconheça avanços, observação que também é confirmada pela pesquisa de campo, a qual evidenciou mudanças significativas na estrutura da escola desde o início da investigação até o momento atual, o docente enfatiza que a escola ainda carece de uma infraestrutura melhor, capaz de atender de forma plena as necessidades dos (as) estudantes da comunidade.

A carência de materiais didáticos alinhados à temática da educação escolar quilombola foi um entrave recorrente nas falas de diferentes membros da comunidade escolar, se revelando como um dos principais obstáculos para a efetivação de práticas pedagógicas mais direcionadas à população negra e quilombola, por exemplo, para o gestor da escola:

Como pessoa da comunidade, o que eu percebo. Bom, um dos entraves, e também como profissional que atua na área da educação eu percebo

que um dos entraves para que a gente trabalhe de fato a lei. No que diz para a ERER e EEQ, muitas vezes são os materiais. Pois não dispõe de muito material (Fernando, 2024 – gestor da escola).

O gestor da escola, Fernando (2024), aponta que, embora haja respaldo legal para a implementação da educação escolar quilombola e da educação das relações étnico-raciais, muitas vezes esse direito não é plenamente efetivado em decorrência da escassez de materiais adequados, o que compromete a materialização de práticas pedagógicas alinhadas ao que de forma legal já se encontra implantado. Em um outro diálogo com o gestor, já no ano de 2025, ele torna a reforçar essa questão da falta de materiais didáticos específicos.

Porque essa questão de material didático, a gente, sempre, sempre, sempre... Vamos esbarrar isso. Vamos esbarrar isso. Hoje, a CONAQ, em Brasília... Ela já tem um bom trabalho dentro do MEC, graças a Deus. Eu penso que futuramente, daqui uns oito anos, seis anos, que é o tempo para chegar mais para a região norte e nordeste do Brasil, né? eu creio que vai estar chegando materiais, porque a CONAQ está bastante brigando lá dentro. Se esse governo gerenciar mais quatro anos, melhora mais ainda, para que a gente possa ver isso com mais influência, do que com vim um desgoverno para fazer o que o anterior, fez né, acabar com tudo (Fernando, 2025 – gestor da escola).

Diferente da primeira fala, Fernando (2025) apresenta que apesar de ser um entrave com o qual sempre se deparam, revela que estão ocorrendo avanços importantes no cenário nacional, pois ao mencionar o trabalho da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) junto ao Ministério da Educação (MEC), o gestor demonstra expectativa de que, nos próximos anos, essa atuação resulte no envio de materiais adequados às escolas quilombolas⁷¹.

Outrossim, sua fala revela também uma compreensão imprescindível no processo de efetivar o trabalho com a educação escolar quilombola nas comunidades do país, que é a presença do governo, pois relaciona a chegada desses recursos à presença de um governo comprometido com a pauta quilombola, que apesar do parlamento, em sua grande maioria, se fazer por “personagens” ligados à extrema direita, a presença de um presidente aliado às causas progressistas facilita esse processo, isso fica evidente quando menciona que se o governo anterior voltar (Governo de Jair Messias Bolsonaro) essas políticas tendem a enfraquecer. O

⁷¹ Compreendemos que ao dizer “daqui uns oito anos, seis anos, que é o tempo para chegar mais para a região norte e nordeste do Brasil, né?” Fernando (2025) reconhece a lentidão na implementação de ações nessas regiões do país, regiões que no imaginário nacional são frequentemente tratadas como “atrasadas”, “periféricas” e “marginais” (Gonçalves, 2017; Loureiro, 2022).

governo Bolsonaro foi marcado por retrocessos significativos e pela supressão de direitos conquistados por populações negras, quilombolas, indígenas, campesinas, ribeirinhas, mulheres e pela comunidade LGBTQIA+ (Leher et al., 2023; Corrêa, 2022; Frigotto, 2021).

No que se refere a outros olhares, a professora Marciele (2025) apresenta “*Nós não temos materiais pedagógicos na escola*” e que ao esbarrar com essa falta de materiais específicos, criam os seus próprios materiais. Ela menciona que essa criação é importante para que se possa entrar na realidade do quilombo, uma vez que esse material não vem da Secretaria de Educação do Município.

Porque aqui na nossa escola, nós que criamos o nosso material, nós fazemos pesquisa, nós adaptamos as atividades para os alunos, para ele entrar exatamente na realidade do nosso quilombo. Por exemplo, não é o material que vem da SEMED... Não, só quando é algum tipo de projeto que existe, eles mandam alguns materiais, mas mesmo assim, por a gente estar vivendo essa realidade, estar ensinando essa modalidade da educação escolar quilombola, ainda assim gente precisa adaptar o que vem de lá também para se encaixar mais com a realidade deles... Mas Para se encaixar na realidade, ele se encontra, ele tenta. Nossa coordenadora sempre nos orienta a adaptar esse material (Marciele, 2025 – professora da escola).

Através da fala da professora compreendemos que a produção e o fornecimento de materiais pedagógicos contextualizados que deveria ser garantido como política pública, acaba sendo suprido e alcançado, - compreendendo que esse esforço não faz parte de todo o corpo docente da escola, - pelo esforço dos (as) professores (as) que geralmente são da comunidade.

A gente percebe isso até mesmo quando, por exemplo, falta material que seja contextualizado da própria comunidade. Quer dizer, em séries iniciais poderia muito bem ser elaborado o material, só que não tem como partir só daqui, não depende só de nós. Então acaba acarretando realmente nesses entraves (Eliane, 2025 – professora da escola).

A fala da professora Eliane (2025) dialoga com a narrativa da professora Marciele (2025) e a primeira reforça que essa produção “*não depende só de nós*”, pois evidencia a limitação imposta pela ausência de suporte por parte das Secretarias de Educação do Estado e do Município. Nesse sentido, sua fala denuncia a negligência histórica do Estado e revela que, sem esse compromisso, a escola corre o risco de continuar reproduzindo conteúdos e perspectivas distantes das vivências da comunidade, a não ser que os (as) professores (as) e gestores (as) tomem frente nesse processo e trabalhem para construir seus próprios materiais, no entanto, observa-se que, quando se trata de docentes que não pertencem à comunidade, essa

produção tende a se afastar ainda mais da realidade local, perpetuando os impasses e limitando a efetividade da educação escolar quilombola.

5.2.2. Entraves na dimensão epistemológica

Sobre a dimensão epistemológica, destacamos as dificuldades para legitimar os saberes quilombolas no cotidiano escolar, dificuldade essa que se sustenta através de muitos fatores, mas acreditamos que o principal deles a base moderno/eurocêntrica/racista/capitalista sobre a qual se estrutura a sociedade e a educação brasileira (Gomes, 2023)⁷².

Nesse contexto, um entrave recorrente apresentado no curso dos diálogos traçados foi a presença de professores (as) que não são da comunidade ministrando aula na escola. Embora a atuação de profissionais de “fora” não seja, por si mesmo, um entrave, a ausência de vínculos diretos com o território pode dificultar a apropriação e valorização dos saberes locais, pois, esses (as) docentes foram formados (as), quase que majoritariamente, por perspectivas pedagógicas e epistemológicas distantes das vivências quilombolas, o que tende a favorecer a reprodução de conteúdos descontextualizados dessas vivências. Esse acaba sendo um entrave porque:

Quando nós recebemos professores não quilombolas. É... um entrave. Por ele não ter essa base. Não saber o que é isso. Né? Semana passada eu tive uma formação aqui com a professora Débora da UFPA. Ela passou o dia aqui. Assim, foi uma formação encantável. Do momento que eu pude participar. Porque eu já vi outros momentos da Débora. Já estive com a Débora em formação. E a gente percebe os professores que estão chegando, muitos ficam curiosos, outros acham que é só mais um trabalho. Porque é mais fácil chegar com o livro de didático, “arreganhar” ele aqui, dizer para o aluno, abre da página tal, copia tantos comandos aí. É muito mais fácil, né? Porque o criado, o produzido, o pensar, é mais difícil elaborar com os alunos. E aí eu digo que isso é um entrave. Claro. Eu não consigo ver o fundamental anos finais trabalhar, eu digo, 50% a educação escolar quilombola. Existem professores que têm facilidade de pegar o conteúdo, de transformar ele. Como é que eu posso chamar ele? Fazer aquela mistura dos conteúdos para que eu possa estar atendendo essa modalidade de ensino. Mas existem outros que é mais difícil. O tempo é rápido, a aula é rápida (Fernando, 2024 – gestor da escola).

⁷² Vamos nos concentrar nessa questão quando trouxermos os entraves da dimensão ontológica.

Esse contexto se apresenta como um entrave significativo, pois, como aponta o gestor, muitos (as) professores (as) que chegam à comunidade não possuem uma base formativa voltada à compreensão do que é a educação escolar quilombola, tampouco partilham das vivências culturais do quilombo. Esse déficit de formação dificulta a implementação efetiva da Resolução nº 08/2012, sobretudo quando a prática docente está ancorada em uma perspectiva eurocêntrica que tende a invisibilizar e deslegitimar saberes e epistemologias outras. Para Padinha et al. (2011), as práticas docentes precisam necessariamente considerar as especificidades dos (as) estudantes e, no caso do trabalho com temáticas da educação para as relações étnico-raciais e da educação escolar quilombola, é imprescindível que esses (as) profissionais se orientem pelas diretrizes correspondentes, garantindo um fazer pedagógico coerente e comprometido com a realidade dos sujeitos atendidos.

Ademais, comprehende-se as dificuldades para que de fato esse “fazer” pedagógico aconteça, por exemplo, quando dialogamos com uma outra professora da escola, a professora Maria de Lara (2024)⁷³, a mesma reconhece que não sabe exatamente do que se trata a Resolução nº 08/2012, bem como nunca parou para ler o projeto político pedagógico quilombola da escola, “*Pra mim, pra mim falar a verdade, eu nunca li a resolução, mesmo sendo professora, agora também na comunidade*” e sobre o PPPQ “*nunca peguei para a ler. Acesso a gente tem. Eu que nunca. Realmente nunca li*”. Essa realidade não pode ser atribuída unicamente à falta de interesse ou ao descompromisso individual desses (as) docentes, mas deve ser entendida como reflexo de uma estrutura educacional historicamente guiada pelo eurocentrismo.

Concomitantemente à crítica sobre a postura de docentes que enxergam o trabalho com a educação escolar quilombola apenas como uma obrigação formal, o gestor destaca a importância das formações continuadas para professores e professoras, ressaltando o papel estratégico das universidades nesse processo. Ao citar a experiência formativa conduzida pela professora Débora, da UFPA, evidencia que essas ações são cruciais para que esse tipo de entrave seja atenuado, no entanto, ver-se-á que esse também se constitui como um entrave.

Ainda em relação à presença de professores (as) que não são da comunidade, o gestor da escola ressalta, na citação abaixo, as dificuldades associadas aos docentes contratados por hora-aula, uma vez que essa dinâmica em que o (a) docente apenas ministra a aula e se retira, sem maior vínculo com a comunidade, limita a construção de práticas pedagógicas contextualizadas. Em contrapartida, reconhece que há exceções, citando como exemplo um

⁷³ A professora trabalha na comunidade há pouco tempo.

professor de Ciências que desenvolveu oficinas sobre o aproveitamento do cacau, ensinando o processo de produção do chocolate a partir do caroço. Essa atividade valoriza o saber que parte da realidade do (a) estudante na medida em que dialoga com essa realidade.

Então a gente vem e traz essa preocupação. É como eu falo, já o 6º e o 7º ano, que são os professores hora-aula já tem um pouco essa dificuldade, porque a gente só vem ministrar a aula e vai embora, né? Coisa rápida. Mas gente, é que é como eu te falei, tem alguns professores excelentes que param pra ouvir. Eu tinha um professor de ciências aqui, ele vai contando, mas eu esqueci. Ele veio trazer algumas oficinas de... Por exemplo, como fazer o chocolate do caroço do cacau? É um ensinamento dentro da educação escolar quilombola, porque o meu aluno tem cacau dentro do seu sítio, dentro do seu quintal. Olha professor está estragando lá no meu quintal, está estragando tanto que aqui atrás vamos fazer todo um processo. Fizeram todo um processo e apresentaram na Feira de Ciências do Quilombo. Como é que é data de aniversário da associação. A gente faz um por ano uma Feira do Quilombo (Fernando, 2024 – gestor da escola).

Esse entrave, segundo a coordenadora da escola, decorre do fato de vivermos em uma sociedade estruturalmente racista que historicamente marginaliza os saberes e as vidas quilombolas. Diante desse cenário, para que tal obstáculo seja atenuado, é imprescindível que os (as) docentes desenvolvam sensibilidade e compromisso político e pedagógico para reconhecer e valorizar a cultura e a história quilombola em suas práticas educativas, tal como preconizam as Resoluções e Leis que respaldam o trabalho com a temática.

Quando a pessoa não é da comunidade, ainda é mais difícil ainda, então... é que a gente tem a sensibilidade, né? Como eu te disse, às vezes. E, às vezes, não só de fora, às vezes a gente tem que entrar pro dentro também, porque a gente vive numa sociedade estruturalmente racista, então... (Rosilândia, 2024 – Coordenadora da escola).

Para a coordenadora, esse entrave se torna mais evidente quando o (a) professor (a) não é da comunidade, e isso requer maior sensibilidade para compreender e valorizar a realidade local. Mas essa sensibilidade não se restringe apenas aos docentes que vem de fora, pois mesmo aqueles que vivem na comunidade precisam reconhecer e assumir a centralidade da identidade quilombola no fazer pedagógico.

Outro entrave identificado refere-se à carência de formação continuada para os (as) professores (as) da comunidade ou que vão ministrar aula na localidade, pois essa ausência compromete significativamente a efetivação da educação escolar quilombola na comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri e em outras comunidades do país. Trata-se de um problema

que afeta, de acordo com Silva e Souza (2021), a nível nacional, as escolas quilombolas. Essa questão reflete na comunidade e para a coordenadora:

Eu diria que o maior problema mesmo é a questão de ter uma formação mais sólida nesse sentido, porque, por exemplo, a gente sabe que a lei está aí há 20 anos, mas a gente sabe que em muitas escolas ela não acontece de fato. A gente sabe, por exemplo, os entraves que ainda tem muito para que ela seja de fato efetivada nas escolas, e essa questão da formação está presente (Rosilândia, 2024 – Coordenadora da escola).

Como ressalta a coordenadora Rosilândia (2024), apesar da existência da legislação específica há mais de 20 anos, ela está se referindo à Lei 10.639/2003, sua implementação prática ainda é precária em muitos contextos escolares, sobretudo em comunidades quilombolas. Essa lacuna revela não apenas a insuficiência de programas de formação continuada que preparem os (as) docentes para compreenderem e atuarem nas especificidades culturais, históricas e epistemológicas das comunidades em que atuam, mas também expõe as limitações e descasos das políticas públicas educacionais no atendimento às demandas quilombolas, essa questão fica evidente quando ela menciona:

A gente sempre esbarra na formação que a gente não tem, por exemplo, a gente não tem essa formação da secretaria, mas assim, os nossos esforços, aquilo que a gente vem tentando fazer e aquilo que a gente vem buscando por nossa conta [...] fazendo aquilo que a gente vem conseguindo fazer e a gente tem se esforçado, mas a gente sabe que, por exemplo, não depende só de um, por exemplo, não depende só de gestão, não depende só de coordenação, né? Precisa ser coletivamente. Então, quando a gente parte para isso, às vezes é complicado, porque, por exemplo, as vezes a mesma sensibilidade que eu tenho, o outro pode não ter. A mesma compreensão que eu tenho sobre isso, o outro pode não ter. Aquilo pode ser importante para mim e pode não ser para o outro. Entende? Então, toda essa questão. E aí eu penso que a gente fica por conta disso, porque muitos nem sabem acerca da diferenciação entre educação quilombola e educação escolar quilombola. E aí, a gente vendo assim, parece uma coisa que é muito fácil, mas aí são muitos termos científicos que a gente precisaria dominar para de fato a gente dizer que a gente está desenvolvendo integralmente a educação escolar quilombola (Rosilândia, 2024 – Coordenadora da escola).

Rosilândia (2024) centraliza sua crítica à falta de formação continuada para esses (as) professores (as), entretanto, apresenta também um conjunto de desafios e tensões presentes na implementação da educação escolar quilombola. No que se refere à questão de formação, a coordenadora aponta a carência de uma formação oferecida pela secretaria de educação do município, e isso leva os gestores (as) e professores (as) a buscar esse conhecimento por conta

própria, mas precisa ser um trabalho realizado em coletivo, em contrapartida, isso acaba também se forjando como um entrave porque, como bem expressa, nem todos (as) possuem essa sensibilidade, esse compromisso de querer aprender, pois muitos (as) nem sabem a diferenciação entre educação quilombola e educação escolar quilombola.⁷⁴

Para o diretor da escola, professor Fernando (2024), essa formação é imprescindível, pois apesar de nesse momento não apresentar explicitamente a questão da falta de formação, apresenta que esse trabalho se torna muito mais difícil quando o profissional não se dedica a fazer o diferente, mas como fazer o “diferente” se não teve formação para isso?

Eu não sei explicar com muita precisão qual é o maior desafio, porque eu já vi que esse desafio há muito tempo na minha carreira de profissionalismo. É uma história de militância, né? Então, mas o que mais assim hoje eu percebo que dá um impasse muito forte é trabalhar, gerenciar, eu dizer que... como é que pode ser a palavra? trabalhar com outro porque é onde a gente encontra muitos impasses. Por exemplo... A modalidade de educação escolar quilombola ela de fato só acontece no chão da escola quando você tem profissional que se dedica a construir, que tem profissional que se dedica a ler que tem profissional que se dedica no fazer o diferente e quando ele se apropria dessa ancestralidade que move, que quando não é difícil. Continua a mesma coisa de pegar horror de livros que não fala de você, que você não é reconhecido, que você não é representado no livro e tirar cópia e aplicar isso para o aluno (Fernando, 2024 – gestor da escola).

Fernando (2024) revela que, para a efetivação da educação escolar quilombola, é necessária a presença de profissionais engajados coletivamente na construção de uma prática pedagógica que incorpore a ancestralidade e combata a invisibilidade e a subalternização histórica e cultural. Dessa forma, o diretor da escola centraliza a força da ação coletiva como crucial para a prática pedagógica, destacando que o desafio não é só técnico, mas é também epistemológico e político, ligado à transformação da escola e da sociedade.

A partir das falas da coordenadora e do diretor, comprehende-se que a falta de uma formação sólida e contextualizada reforça a reprodução de práticas pedagógicas eurocêntricas e homogêneas, que não dialogam com a realidade dos (as) estudantes quilombolas nem valorizam seus saberes ancestrais. No que se refere aos modos de ser e aos conhecimentos advindos dessas populações, “muitas vezes o Estado chega para anular esses conhecimentos” (Silva, 2021, p.74). Frente a isso, a carência formativa não pode ser entendida como um

⁷⁴ Silva (2021) apresenta que muitas pessoas têm se perguntado sobre qual a diferença entre esses dois conceitos, para ela, “A educação escolar quilombola é a relação desse saber a partir da estrutura do Estado. Já a educação quilombola bebe, se sustenta e se inspira – e aqui recuperamos o papel educador no movimento quilombola, como afirmou Nilma Lino Gomes – no fazer quilombola e nos saberes” (p.74).

problema individual ou isolado, mas sim como uma expressão das contradições estruturais do sistema educacional brasileiro, que ainda reproduz desigualdades e invisibiliza epistemologias que foram marginalizadas, como evidencia Gomes (2012).

Essa constatação reforça a urgência de materializar e ofertar políticas públicas que garantam a formação continuada, que possibilite o aprimoramento e o protagonismo dos (as) professores (as) quilombolas e de docentes que atuam em comunidades quilombolas. Portanto, implica em começar a descolonizar esse sistema educacional e o currículo eurocêntrico, mas “a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo” (Souza e Silva, 2021, p.48).

5.2.3. Entraves na dimensão política

É diante disso que esbarramos nos entraves de dimensão política, pois a descolonização das práticas pedagógicas que dificultam o trabalho com a educação escolar quilombola não é um processo neutro e harmônico, pelo contrário, essa descolonização desafia estruturas de poder historicamente constituídas que são resistentes a abordagens que se aproximam e dialogam com essas realidades que foram relegadas à margem. Nesse sentido, essas resistências se dão por meio de práticas pedagógicas conservadoras, por interesses institucionais, e/ou por preconceitos que deslegitimam os saberes e as vivências negras e quilombolas.

Esse entraves políticos se manifestam na insuficiência de investimentos concretos que garantam a aplicação/implementação de políticas públicas já implantadas e na criação de outras. De acordo com Eucilene (2024):

Um dos grandes entraves é a própria gestão, é o próprio governo investir de fato em ações afirmativas, porque não basta só dizer, a gente já tem uma lei aí, se virem, mas não garantir com que as pessoas possam ter acesso a materiais de qualidade, a materiais produzidos pela própria população negra. Então isso é um grande diferenciado. Nós sempre falamos nada de nós sem nós. E aí a gente anda nesse sentido de o currículo, ele ainda, infelizmente, da educação básica não ser voltado para atender essas demandas, essas ações afirmativas. Porque ainda é visto de forma transversal, ou seja, cada professor pode trabalhar, passa por aqui, mas não é a garantia de que de fato você precisa e deve trabalhar que afinal não é o que a lei diz, né? Só que aí, infelizmente, os poucos professores que abarcam a lei 10.6.3.9 é de forma transversal, é no 20 de novembro, é no 13 de maio, né? E que muitas das vezes ainda trabalham, né? Eu sempre digo, eu nasci negra, né? Eu não sou uma fantasia. Os meus adereços não são acessórios para que haja uma apropriação no 20 de novembro, onde a gente ainda vê as pessoas se fantasiarem de pretos e pretas. Como se a nossa

vivência, a nossa identidade, a nossa cultura fosse... Fantasias, né? Devesse se trabalhar de forma folclórica. Infelizmente ainda vemos isso, e até mesmo dentro da própria educação. A gente ainda vê professores que no 20 de novembro colocam uma peruca, a dizer, a nega maluca. A gente faz a reflexão do racismo estrutural. São pessoas que sabem, mas que ainda assim reproduzem (Eucilene, 2024 – Coordenadora da EJA da comunidade).

Eucilene (2024) destaca a insuficiência de investimentos e a falta de compromisso por parte do Estado com essas leis que estão para atender as especificidades negras e quilombolas. A coordenadora visibiliza que as leis estão aí, mas a gestão pública não se responsabiliza na prática com a sua implementação. Diante disso, comprehende-se que sua crítica atua no sentido de reforçar que não basta implantar uma lei, para além disso, é imprescindível que o Estado aja de forma a financiar, realizar planejamento e acompanhamento rigoroso para garantir sua eficácia na prática, essa questão também é reforçada pelo técnico da COPIR/SEDUC, pois afirma que é necessário esforços por parte do governo e das secretarias para materializar essas leis, resoluções e pareceres e isso “*perpassa pela formação de professor, pelo material didático, pelo projeto pedagógico da escola, pela formação de gestores e técnicos e demais funcionários das escolas*” (Amilton, 2024 – representante da COPIR).

Eucilene (2024) direciona sua crítica à falta de investimentos e menciona uma série de prejuízos que essas “faltas” geram, por exemplo, o currículo da educação básica continua insuficiente e tratando como um tema “transversal” e superficial as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e também a folclorização da população negra e quilombola. A coordenadora reconhece que isso é consequência do racismo, mas que a negligência dos órgãos competentes em materializá-las potencializa ainda mais essas práticas racistas, discriminatórias e de exclusão.

Porque a gente barra aí em várias situações e uma delas é o próprio racismo. O próprio racismo. E aí eu coloco o racismo nas diversas vertentes que o mesmo tem. Porque quando eu não invisto em ações afirmativas, eu não estou investindo em conscientização, eu não estou investindo em educação. Porque a partir do momento que eu empodero, investir na política pública, eu estou empoderando o povo preto. E se o povo preto ter ciência do poder que ele tem, esse Brasil não será o mesmo. Então nós vamos deixar com que o povo... Não vou investir para que o povo não possa ter ciência do poder que ele tem. Porque infelizmente o Brasil tem uma marca amarga. de escravidão e de racismo (Eucilene, 2024 – Coordenadora da EJA da comunidade).

Em sua fala Eucilene (2024) estabelece uma relação direta entre a falta de investimentos em políticas públicas, conquistadas através de movimentos sociais, e a perpetuação da exclusão, ou seja, não investir é uma forma intencional de negar conscientização e educação que poderia fortalecer a identidade da população negra. Porque a partir do momento em que o povo negro se empodera, há uma chamada e reivindicação de todos os seus direitos que não são ofertados. Compreendemos que ela atribui essa tomada de consciência e empoderamento à materialização da educação das relações étnico-raciais e educação escolar quilombola, por isso o governo não investe e trabalha justamente para que esses direitos não sejam atendidos. Há um projeto político que se mantém e perpetua as desigualdades históricas, tal como defende Wagner Damasceno (2022).

Nesse sentido, depara-se com o não trabalho para materializar essas políticas públicas por parte desses órgãos e observa-se também a insuficiência dessas políticas porque não há trabalho e nem sequer incentivo para ajudar na materialização dessas políticas. A professora Eliane (2025) relata essa ausência de apoio por parte da SEMED

E também tem a questão política, né? Que... Pra abrir as portas, pra gente mostrar a nossa cultura, nossos saberes pra sociedade em geral. Não dão muita brecha, os nossos direitos não são valorizados. Isso vem através da política, da SEMED que não nos apoia tanto para a gente estar mostrando para nossos alunos, nossos valores, nossas identidades (Eliane, 2025 – professora da escola).

A professora destaca que a Secretaria Municipal de Educação não oferece suporte necessário para que a escola e seus docentes possam compartilhar a sua cultura, valores e saberes quilombolas com os alunos e a comunidade como um todo. Uma questão que fica também evidente no relato da professora é que o fato dessa secretaria “não abrir brecha”, ou seja, não apoiar, implica também na constituição da identidade ancestral e do pertencimento dos estudantes quilombolas. Sobre essa falta de apoio, a fala de Eliane (2025) dialoga com o relato de Rosilândia (2024), para essa última, a Secretaria do Município é ausente no sentido de atender às políticas públicas implantadas.

É, porque, por exemplo, da Secretaria de Educação a gente nunca teve. Eu trabalhei na rede quase os três anos como docente e eu não lembro de ter tido uma formação sabe. Formação continuada de professores. Isso, nesse sentido, que fosse direcionada para a educação escolar quilombola. Por exemplo, a gente teve algumas rodas no período que nós estávamos organizando, que estávamos trabalhando para a organização do currículo, que foi que a gente teve, que do professor Assunção e a professora Débora que sentaram com a gente em algumas rodas. Então eu diria que essas rodas que a gente teve com eles, elas

foram mais diretivas nesse sentido da educação escolar quilombola. Mais aí por conta da nossa organização (Rosilândia, 2024 – Coordenadora da escola).

Para Rosilândia (2024) o apoio institucional, por parte da SEMED, se mostra quase inexistente, ela explicita que durante os três anos em que trabalhou na rede de ensino não se recorda de ter tido nenhuma formação. O relato da professora apresenta com clareza o que no curso desta pesquisa estamos reforçando, que é a ausência do Estado para com a população negra e quilombola do país. Além disso, a coordenadora apresenta que as poucas experiências de formação, através de rodas de conversa, foram resultado da mobilização interna da comunidade, assim como as demais conquistas alcançadas, como vimos na quarta seção desta pesquisa.

5.2.4. Entraves na dimensão ontológica

Centralizamos, neste momento, nossas análises na última dimensão elencada, a ontológica, que se refere ao modo de ser, viver e conhecer a partir da perspectiva quilombola. Nessa dimensão, os entraves atingem o núcleo da identidade e da existência coletiva da comunidade e centraliza em questões mais internas. Diante disso, destaca-se a não aceitação, por parte de algumas famílias, do trabalho para a materialização da educação escolar quilombola e da própria identidade quilombola; o racismo religioso⁷⁵, que deslegitima práticas e saberes ancestrais e as dificuldades de moradores (as) se assumirem como quilombola.

O primeiro entrave, nessa dimensão, foi apresentado pelo gestor da escola, uma vez que para ele a não aceitação de algumas famílias acaba se constituindo como um entrave, em suas palavras:

A gente tem uma...uma coisa incrível em que, não vou falar agora de sala de aula, vou falar um pouco agora de militância quanto o movimento social, quanto pessoa que trabalha para ver a melhoria da comunidade, para de fato ter esse alicerce na educação, de fato na educação do quilombo. E eu percebo que um entrave assim muito grande é famílias, porque cada família ela tem uma diferença e aí eu quando recebo aluno lá na educação infantil que ele diz eu não sou peto. O meu pai disse que em casa ninguém é peto. Então a gente percebe que o trabalho não é com o aluno, o trabalho é com a família. É trazer a família para esse laço de discussão. É trazer a família para

⁷⁵ Trabalhamos com o conceito de racismo religioso, pois como apresenta Djamila Ribeiro em uma entrevista no canal do Youtube chamado Provoca, o preconceito se constitui como uma ideia previamente definida, ou seja, é uma ideia a priori concebida. Já o racismo é um sistema de opressão que opera de forma a excluir, marginalizar e oprimir a população negra e tudo o que dela deriva.

se sentir o que ele é de fato. Descobrir de onde ele veio. Porque enquanto isso acontece, a gente não consegue avançar. A gente inicia ciclo, fecha ciclo. E não vê o avanço, certo? Então precisa... Eu lembro que nas reuniões de associações eu sempre tenho uma frase muito forte, que eu digo precisamos aceitar o que nós somos e não só aceitar, como também eu me sentir valorizado do que eu sou. Foi muitos anos a gente ouvindo que preto é coisa perversa. Preto não presta. E é mentira isso. Nós pretos e pretas têm uma participação maravilhosa na construção desse país. Na construção desse território quilombola São Pedro. Que ai de, se não fosse nós pretos e pretas, ter esse legado de buscar, de reclamar, de... De trazer para ele o quilombola (Fernando, 2024 – gestor da escola).

O relato do gestor da escola é extremamente rico e carrega uma grande força política, através dessa fala evidenciamos a importância da realização da presente pesquisa ao apresentar que a materialização da educação escolar quilombola está diretamente relacionada com a constituição da identidade ancestral dos (as) moradores (as) da comunidade. Fernando (2024) revela que um dos maiores entraves que ele identifica não está apenas nos alunos e na escola, mas nas famílias, uma vez que ao não se aceitarem, consequentemente, as famílias tendem a passar essa não aceitação para os (as) filhos (as), essa questão é apresentada quando o professor descreve o exemplo da criança na educação infantil que diz “*eu não sou preto*”, “*o meu pai disse que em casa ninguém é peto*”. Esse exemplo demonstra de maneira nítida como a negação da identidade negra e quilombola é reproduzida no ambiente familiar, é por isso que manifesta a necessidade de chamar também para o diálogo essas famílias.

Compreendemos que para que haja a materialização da educação escolar quilombola, a mesma precisa, definitivamente, transgredir os muros da escola, portanto, a escola precisa dialogar com a comunidade e envolver seus membros como sujeitos ativos na preservação e valorização da identidade ancestral, pois quando, em casa, essa identidade é invisibilizada e odiada, há a presença de um ciclo de negação que se repete, e não há avanços. Sabemos que isso não é fruto do acaso, pelo contrário, é consequência da colonização e das colonialidades que persistem. Para Kabengele Munanga (2020a) uma das armas mais eficientes utilizadas pelos colonizadores era fazer os negros e negras, que atravessaram o Atlântico, sentirem raiva de sua cor de pele, cultura e identidade. É diante disso, que a negritude, ou seja, o reconhecimento da cor de pele, da história e da identidade negra e a consciência política de todo essa história, é tida como “uma reação negra a uma agressão branca” (p.15) e surge para atuar contra o racismo.

A perspectiva apresentada por Fernando (2024) dialoga com o que Kabengele Munanga (2020a) desenvolve, pois ambos denunciam como, historicamente, se associou o “ser preto” a

algo negativo e perverso. Essa violência que se perpetua leva à negação identitária, que, por sua vez, fragiliza e desmobiliza a luta e a força quilombola. Ao afirmar que “*pretos e pretas têm participação maravilhosa na construção deste país*” Fernando (2024) reivindica um lugar de protagonismo histórico e cultural, combatendo a narrativa hegemônica que marginaliza a população negra, nesse contexto, o interlocutor ressalta a importância dos pretos e pretas na formação desse país, importância essa já evidenciada por Deus (2020), Nascimento (2021), Gonzalez (2022), Evaristo (2016), Carneiro (2023) e um outro autor, que apesar de não ser negro, atuou lado a lado dessa população, Fernandes (1989).

Compreendemos frente a isso que a firmação identitária se constitui como condição para o avanço, uma vez que ao dizer que “*precisamos aceitar o que nós somos e não só aceitar, como também me sentir valorizado do que eu sou*” reforça essa tomada de consciência da sua negritude, tal como apresentada por Munanga (2020a), pois não basta se reconhecer negro, no nosso estudo, quilombola, é preciso sentir orgulho e perceber valor em seu Ser e existência. Esse ponto é essencial para a construção de autoestima coletiva e para romper o ciclo de invisibilidade e subalternização, pois “graças à busca de sua identidade, que funciona como uma terapia do grupo, o negro poderá despojar-se do seu complexo de inferioridade e colocar-se em pé de igualdade com os outros oprimidos” (Munanga, 2020a, p.19).

No entanto, construir identidades positivas requer um trabalho que exige diálogos constantes entre a escola e a comunidade, de modo que os saberes ancestrais sejam inscritos no currículo e se façam presentes como estruturantes da prática pedagógica.

Construir identidades positivas na escola perpassa pela reconstrução do projeto político pedagógico, formação de professores e dos demais agentes da escola, plano de ensino, livros e materiais didáticos para instaurar uma política de reconhecimento e valorização da diferença racial na escola, pois como diz Tylor (1998) o reconhecimento não é apenas uma cortesia que se faz a uma pessoa: é uma necessidade vital (Santos, Souza, Fonseca, 2011, p.114).

Essa tarefa, de construir identidades positivas, também implica enfrentar o racismo internalizado, seja ele estrutural, institucional e/ou religioso, e também implica confrontar as narrativas de inferiorização, promovendo processos de autorreconhecimento e valorização que envolvam não somente os alunos, mas suas famílias e a comunidade como um todo.

Analisamos no decorrer da investigação que essa negação e recusa de suas identidades precisa também ser compreendida como expressão de uma força viva e atual que é o conservadorismo brasileiro, que se fortalece e se reinventa a partir de fundamentos, sobretudo, religiosos (Frigotto, 2021). Abaixo a fala de Fernando (2024) reforça essa questão.

Um outro entrave que eu posso dizer que possamos ter é na questão da aceitação. A aceitação de algumas famílias. Isso eu quero dizer como os familiares que são pessoas de denominação evangélica. A questão de como se aplica, de como se faz uma metodologia, se cria uma metodologia para ser trabalhada, eu não vejo grave, porque a gente tem enis, maneiras de fazer essa resolução de acontecer. Seja ela brincando, seja ela na brincadeira. Seja ela no fazer brincar, seja ela na sala de aula, seja ela embaixo do avurí, na roda de conversa, ela acontece. sendo que nós temos que ter limite de falas porque...É... Cada etapa de... Eu quero dizer de... Que o ser humano passa, existe uma maneira de você abordar, de você conversar, de você dialogar para que aquele seja enfático para a idade da pessoa que você está conversando (Fernando, 2024 – gestor da escola).

A fala de Fernando (2024) ao destacar a não aceitação de algumas famílias, sobretudo aquelas vinculadas a determinadas denominações neopentecostais, dialoga diretamente com o avanço do conservadorismo na realidade brasileira que nos últimos anos têm intensificado práticas e discursos racistas e outros inúmeros retrocessos no que concerne à população negra e quilombola. Destacamos, mediante a isso, os ataques dos Governos de Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro à educação das relações étnico-raciais e à educação escolar quilombola que tornam evidente esse movimento, o qual estamos descrevendo, de acirramento do conservadorismo, discursos de ódio, cortes orçamentários, retrocessos legais por meio das (contra) reformas e ataques frequentes aos movimentos sociais progressistas, à educação pública e às políticas públicas voltadas à justiça racial e à diversidade (Gomes, 2023; Corrêa, 2022; Frigotto, 2021; Coutinho, 2022).

Essas políticas atingiram e interferiram sobremaneira na implementação da educação escolar quilombola, posto que, um conjunto de ações foram efetivadas dificultando a promoção de políticas públicas voltadas para essas populações, retrocedendo em direitos já conquistados através de lutas e resistências do movimento negro e quilombola, dentre os quais apresentamos, a Lei nº. 10.639/03, mediante a redução nos editais de apoio à produção e distribuição de materiais didáticos voltados às relações étnico raciais, a falta de assistências para propiciar formação de professores (as), falta de produção de materiais didáticos voltados para essa temática, falta de investimentos para assegurar escolas nos quilombos, a interrupção de programas, como o Programa Brasil Quilombola (PBQ) e a redução de apoio ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) programa este que foi extinto no Governo Bolsonaro.

Se tratando especificamente do Governo Bolsonaro, esses ataques se tornam mais agressivos e reveladores, posto que, como argumenta o professor Glaudêncio Frigotto (2021)

esse governo é “marcado pelo negacionismo da ciência, e pelo fundamentalismo religioso, político e do mercado”, sendo o religioso “o mais perverso” (p.118). Vigora, portanto, um conservadorismo moral e ideológico que mantém viva as estruturas coloniais.

Diante disso, esse conservadorismo, impulsionado por forças políticas e religiosas desde o período, sobretudo, do governo Temer, tem se materializado na disseminação de discursos que associam práticas culturais afro-brasileiras a valores negativos, alimentando o racismo religioso e dificultando o processo de afirmação das identidades ancestrais dos (as) quilombolas do país. Nesse contexto, considerando o relato de Fernando (2024) compreendemos que a resistência de algumas famílias precisa ser compreendida como resultado de um projeto mais amplo, que atua para desarticular movimentos sociais e enfraquecer as propostas educativas voltadas para essa população.

No caso das comunidades quilombolas, esse conservadorismo, disfarçado de um moralismo religioso (Frigotto, 2021), alimenta a rejeição ao autorreconhecimento e dificulta a valorização dos saberes ancestrais quilombolas. A fala de Eliane (2025) elucida essa questão, pois para ela:

Ainda tem muito preconceito. E a gente sabe que na sociedade que gente vive, sabe a dificuldade que é para a religião de matrizes africanas se fazer um presente a ponto de até mesmo não querer que seja visto, conhecido (Eliane, 2025 – professora da comunidade).

Ao mencionar sobre a presença do racismo religioso e as consequências para as populações negras e quilombolas, a professora evidencia a predominância do cristianismo como responsável por disseminar esses preconceitos. Nesse campo se inscreve os entraves e os desafios para se materializar a educação escolar quilombola, frente a isso, Rosilândia (2024) reforça o papel da escola como espaço estratégico para a transmissão e preservação dos saberes ancestrais, sobretudo diante das limitações que se fazem internamente e externamente.

Sobretudo que a gente consiga trabalhar isso na escola. Eu acho que a escola, porque as futuras gerações, as crianças, elas vêm para a escola. E por mais que, às vezes, porque tem coisas que a gente tem acesso lá na família, mas isso depende muito, por exemplo, de como a minha família enxerga determinadas coisas. Por exemplo, aquilo que a minha família não enxerga de forma positiva, ela não vai me transmitir. Então, eu acho que a escola precisa trabalhar isso. A gente precisa concordar a Resolução 08, por exemplo, preservar aqui no Quilombo. Segundo a Resolução, ela não precisa, ela deve. Então, eu acho que é isso, é a gente trazer isso para a escola, é a gente transmitir isso aos alunos, a importância disso, de se preservar esses saberes (Rosilândia, 2024 – Coordenadora da escola).

Ressalta-se através da fala da coordenadora a importância de se trabalhar com a Resolução nº 08, logo, com a educação escolar quilombola, pois essas forças agem de forma a desestabilizar as potências das ações que partem dos grupos historicamente marginalizados, ou seja, tentam desestruturar suas ações contra-hegemônicas. E através disso revela-se a importância desse trabalho, porque a ausência desse trabalho recorre ao entrave da não aceitação de algumas pessoas. Essa questão da não aceitação se faz presente na comunidade desde o início de sua organização enquanto comunidade quilombola, de acordo com Edileno (2024):

Por conta que temos uma construção. Nossa comunidade foi por tempo reconhecida. Até os outros pessoas não tinham um entendimento do que é ser quilombola. entendeu o que é ser. Então tudo isso é um plano de construção (Edileno, 2024)

Caminhando nessa direção, a professora Eliane (2025) apresenta:

Porque assim, nem tudo são flores, né? Dentro da nossa comunidade tem pessoas que não aceitam essa identidade. Aí, quando os seus filhos vêm para dentro da escola, ficam... né, bora, esse conteúdo não é legal, vamos falar outro conteúdo, né? Ficam não aceitando essa cultura, sua identidade [...] É mais na religiosidade (Eliane, 2025 – professora da comunidade).

Eliane (2025) reforça o que estamos apresentando ao revelar que há questões internas⁷⁶, ou seja, dentro da própria comunidade, que se constituem como um desafio para o trabalho com a educação escolar quilombola. A professora evidencia que entre os (as) próprios (as) moradores (as) há uma rejeição da identidade e da cultura quilombola, que reflete no cotidiano escolar, pois ao apresentar que o conteúdo relacionado à cultura quilombola é questionado ou rejeitado por famílias dentro da comunidade, evidencia um entrave ontológico importante, a dificuldade de autoaceitação e o impacto das influências religiosas conservadoras na formação identitária.

⁷⁶ Ligadas à religiosidade.

5.2.5. Entre o discurso institucional e a realidade no território: os entraves a partir da perspectiva da COPIR e do NERED

Após apresentar os entraves evidenciados e vivenciados pelos (as) moradores (as) e professores (as) da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, vamos apresentar, brevemente, a percepção do representante da COPIR e da representante do NERED acerca desses entraves. Para Amilton (2024):

Olha, o principal entrave é o racismo estrutural brasileiro, né? Que acaba por interferir no funcionamento social e político da sociedade brasileira. E no caso, das instituições públicas, elas acabam...acabam praticando o que a gente vai chamar de racismo institucional. Então, esse racismo institucional é... ele é um divisor de águas, né? No andamento das ações de educação antirracista dentro da secretaria, né? Então, por mais que a secretaria tenha documentos legais, por mais que a secretaria diga o que está fazendo, né? Por mais que a gente esteja lá com setor, uma equipe, né? os entraves que é produto do racismo estrutural, do racismo institucional, ele permeia porque ele está infiltrado nas ações de quem faz a gestão. Então, quando a gente fala de racismo institucional, eu estou falando da Secretaria de Estado de Educação, enquanto instituição, mas quem faz a instituição funcionar. É quem faz a instituição funcionar. Então você tem uma secretaria grande com cinco secretarias adjuntas, não sei quantas diretorias, então esse processo de implementação envolve várias secretarias adjuntas, várias diretorias e os processos eles...eles são acidentados, não sei se seria a palavra, em seus fluxos de funcionamento. Esse é um grande entrave (Amilton, 2024 – representante da COPIR).

O interlocutor apresenta o racismo estrutural no Brasil como o principal entrave para a materialização da educação escolar quilombola na realidade brasileira, especialmente no estado do Pará. Além do racismo estrutural, o representante apresenta que o racismo institucional se encontra vivo nas instituições públicas e esse racismo institucional funciona como um divisor de águas no andamento das políticas públicas que são direcionadas para essas populações, pois interpela os processos e as ações da gestão, bem como o planejamento e execução das ações educativas.

Ao apresentar que há muitos setores na Secretaria de Educação do Estado, Amilton (2024) revela que há dificuldades de organização e a execução rápida das ações, e o principal responsável é o racismo institucional. Um outro ponto muito relevante apresentado é que, embora, existam as leis e as políticas para promover a educação quilombola, essas ações não saem do papel como deveriam porque dentro da própria secretaria tem pessoas e comportamentos que resistem a essas mudanças. E essas ações não saem do papel em

decorrência desse racismo embutido que acaba sabotando ou atrasando a efetivação das políticas já implantadas.

Já para Tatiana (2024), quando perguntado sobre quais entraves a secretaria municipal mais esbarra para realizar o trabalho com a educação escolar quilombola e educação das relações étnico-raciais, a interlocutora apresenta um ponto que ainda não foi tocado, ela atribui o principal entrave à falta de compromisso de alguns/algumas professores (as).

A gente sempre traz um professor especialista na área, que a gente faz essa formação, né? Convida os professores da rede e muitas vezes não vão. E aí a gente consegue perceber mais em onde resistem. É mais uns entraves, né? (Tatiana, 2024 – representante NERED)

Diferente de todas as falas apresentadas sobre a falta de formação continuada ser um entrave para o trabalho com a educação escolar quilombola, Tatiana (2024) revela que fazem essas formações, mas observam a resistência dos próprios docentes em participar dessas formações, mesmo quando são oferecidas com especialistas na área. Acreditamos que a representante se refere a professores (as) de toda a rede e que não são quilombolas, porque evidenciamos que os esforços, geralmente, partem dos sujeitos quilombolas, sobretudo da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, em busca dessas formações.

Analizando dessa forma, compreendemos que essas resistências podem e precisam ser interpretadas sob diferentes perspectivas, uma vez que pode indicar tanto uma falta de sensibilização com esse campo de estudo, e também o trato desinteressado, por parte desses (as) professores (as) com essa temática, por não achar relevante, quanto pode revelar preconceitos frente a necessidade de refletir sobre questões identitárias e raciais que desafiam a hegemonia do currículo/educação/social eurocêntrica. Além disso, a resistência dos (as) professores (as), pode estar relacionada a condições estruturais, como sobrecarga de trabalho, falta de incentivos, ou mesmo uma formação inicial deficiente que não preparou esses (as) profissionais para trabalhar com realidades que não compõe e nem se apresentam no cânone das Universidades do país.

Diante disso, analisamos, no curso das investigações, que tanto o representante da COPIR quanto a representante do NERED apresentam questões mais gerais, como o racismo estrutural e institucional e o “desinteresse” por parte dos (as) docentes. E isso nos leva ao seguinte questionamento: será que é por que não se inserem nessas vivências e não estão no dia a dia para compreender outros problemas? Compreendemos que suas análises são pertinentes, mas a questão é que não mencionam problemas mais específicos, como aqueles relatados por quem vive e trabalha diariamente na comunidade, como a falta de formação de professores, a

não existência de materiais didáticos para o trabalho com esse campo de estudo, os (as) professores (as) serem de fora desses territórios, a falta de investimento por parte do Estado, as ineficiências das políticas públicas, dentre outros aqui apresentados.

5.2.6. Entre avanços e entraves: desafios e caminhos para a materialização da educação escolar quilombola

Diante dos entraves delineados que surgem das dimensões infraestruturais, epistêmicas, ontológicas e políticas, entraves esses enraizados em uma estrutura colonialista, racista, capitalista e patriarcal, os desafios são apresentados como caminhos para ultrapassar os obstáculos que precisam ser enfrentados para que a educação escolar quilombola se materialize em escolas de comunidades quilombolas e em escolas que recebem alunos (as) quilombolas.

Frente a isso, de acordo com as falas dos (as) interlocutores (as) e do diálogo e análise realizada, acrescentamos que evidenciar os desafios amplia as possibilidades para a materialização de forma efetiva da educação escolar quilombola. Dessa maneira, guiado pela evidência dos entraves delineados pelos (as) interlocutores (as), destaca-se que os desafios na dimensão infraestruturais são: garantir escolas com infraestrutura adequada que atenda às necessidades específicas da comunidade quilombola, incluindo não apenas salas de aulas, mas acesso a água potável, energia elétrica, transporte escolar, bibliotecas e recursos pedagógicos e tecnológicos compatíveis com a realidade local, além disso, garantir recursos didáticos e materiais adequados para a implementação efetiva da educação escolar quilombola permitindo que professores (as) e gestores (as) possam trabalhar de acordo com as leis e diretrizes estabelecidas.

No que se refere à dimensão epistemológica os desafios são: propiciar formação inicial e continuada aos professores (as) de forma a capacitar os (as) docentes tanto da própria comunidade quanto de fora para que compreendam e trabalhem com os saberes, a história, a cultura e todas as especificidades quilombola. Além de auxiliar no desenvolvimento de práticas pedagógicas que não reproduzam o currículo eurocêntrico e que efetivamente implementem a lei, nesse sentido, os caminhos são garantir e propiciar condições necessárias para que os professores (as) compreendam o contexto cultural, histórico, social, político e econômico das comunidades quilombolas de forma a promover o respeito à diversidade e à autonomia epistemológica da comunidade, evitando a imposição de práticas educativas externas e alheias à realidade local, portanto, o desafio, central é garantir que a educação escolar quilombola seja construída a partir dos saberes e experiências do próprio povo quilombola, fortalecendo a

formação docente (inicial e continuada) e criando condições para que a lei não fique somente como projeto futuro.

Os desafios na dimensão política se concentram em garantir investimentos sólidos em ações afirmativas e criar políticas públicas que não apenas existam no papel, mas que sejam efetivamente implementadas, com recursos financeiros, materiais e humanos adequados, produzindo e disponibilizando materiais didáticos condizentes com as especificidades quilombolas e produzindo condições necessárias para que esses materiais também sejam produzidos pelas próprias comunidades, garantindo protagonismo local, além de promover formação docente que combata estereótipos e práticas racistas e discriminatórias. Com isso, o desafio reside em materializar direitos legais em ações concretas e contínuas, pois apesar da existência de leis e diretrizes, ainda há falta de investimento efetivo em políticas e ações afirmativas.

Já na dimensão ontológica, os desafios consistem em fortalecer o reconhecimento e a valorização da identidade quilombola, promovendo o orgulho étnico-racial desde a infância e evidenciando a contribuição histórica, cultural e social da população quilombola, o que implica trabalhar a autoestima e o sentido de pertencimento dos (as) alunos (as) ao território, criando um vínculo afetivo com sua própria história. Além disso, é essencial engajar as famílias no processo educativo e identitário, por meio de estratégias que sensibilizem as famílias sobre a importância da valorização da herança quilombola. É imprescindível destacar que os desafios dessa dimensão estão em evidenciar e trabalhar para que a educação escolar quilombola não apenas transmita e repasse os conteúdos e conhecimentos, mas também reafirme a existência, a cultura e a autoestima do povo quilombola, fortalecendo o senso de pertencimento e a valorização da identidade ancestral quilombola.

Posto isso, entre os avanços e os entraves que analisamos a partir das narrativas dos (as) interlocutores (as) da pesquisa, emergem indicações de possíveis caminhos para a efetiva materialização das ações voltadas à educação escolar quilombola. Neste tópico, apresentamos algumas falas que apontam estratégias, práticas e perspectivas capazes de fortalecer esse processo.

Para Fernando (2024):

É porque quando se fala, eu falo muito para os professores, e eu lembro de quando eu estava em sala de aula que a gente construía. Eu tenho que construir um plano de aula, voltado para a realidade, para a vivência, para o dia a dia do aluno da aluna que vai trabalhar com esse plano de aula junto comigo. Trabalhar a modalidade da educação escolar quilombola, a gente precisa sentar e ouvir os nossos dantes.

Precisamos construir algo junto com nossos alunos, porque é de onde nós vamos conseguir ter acervos, materiais que atendem a essa modalidade de ensino de fato (Fernando, 2024 – gestor da escola).

Olha, a gente tem falado isso e tem tentado executar. Eu falo que a educação é um trabalho coletivo. Eu quanto gestor, não posso fazer uma educação de valorização, de respeito às etnias, a gênero, se eu não trazer um trabalho coletivo. É... Da merendeira, do servente, do vigia... Tem que dar esse laço para falar de educação, para trabalhar a educação, para construir uma educação voltada com esse respeito, com esses valores, a identidade, a equidade, né? Porque falar de equidade é melhor do que igualdade, né verdade? Mas é no coletivo. E a gente tem tentado fazer isso, para que a servente, a merendeira, o vigia, o professor, o coordenador, o gestor vejam isso com muita afirmação, com muito, sabe, respeito, porque é necessário implantar a modalidade da educação escolar quilombolas, fazer ela valer, fazer ela ter vida, fazer ela ser vista com muita propriedade aos alunos. É trazer toda essa circularidade de conhecimento, de fala, de respeito à diversidade (Fernando, 2024 – gestor da escola).

O material didático ele não contempla a modalidade de ensino, mas o professor tem a possibilidade de criar, de produzir esse material. Por ela ser uma modalidade de ensino que ela precisa, ela necessita ser produzida pelos, eu vou chamar de principais atores que são os alunos, eles trazem o conhecimento e aí na sala de aula os professores têm toda a possibilidade de aguçar esse conhecimento baseado em cima da... claro, do que regem, né? Para que possamos de fato ter (Fernando, 2024 – gestor da escola).

As falas do gestor esbarram no que apresentamos sobre a necessidade de descolonizar os currículos, os projetos políticos pedagógicos quilombolas e as práticas e pedagogias eurocêntricas. A partir das leituras realizadas, por exemplo, Gomes (2012), Silva (2021), Arroyo (2013), dentre outros (as) e através da fala de Fernando, depreendemos que descolonizar implica em construção coletiva, escuta ativa, diálogo, produção de materiais, se assentar em princípios de equidade, respeito à diversidade, propagar uma circularidade de conhecimentos e considerar os (as) estudantes como produtores de conhecimentos.

As falas de Fernando (2024) apontam caminhos concretos e potentes para materialização da Educação Escolar Quilombola, nas suas falas podemos evidenciar que esses pontos são: a construção coletiva do conhecimento, a centralidade da comunidade como espaço educativo e a produção autônoma de materiais didáticos baseados na realidade quilombola. Esses pontos trazidos por Fernando (2024) são centrais nesse processo de consolidação da educação escolar quilombola, diante disso apresenta que o conhecimento precisa ser coletivo e contextualizado, pois o interlocutor defende que o plano de aula e as práticas pedagógicas devem ser construídos a partir da vivência e do cotidiano dos estudantes, considerando os

saberes que emergem do território e das vivências quilombola. Esse entendimento anda no sentido contrário da lógica eurocêntrica e verticalizada do ensino, ao propor que o professor escute os (as) estudantes e a comunidade, reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimento (Freire, 1996).

Além desse ponto, Fernando (2024) ressalta que a educação precisa ser pensada como prática coletiva, nesse sentido, compreendemos através de sua narrativa que a educação se faz no coletivo e precisa envolver todos os sujeitos da escola, a saber: professores, merendeiras, serventes, vigias, coordenadores e gestores. O gestor da escola também destaca a importância dos professores (as) produzirem seus próprios materiais didáticos, uma vez que os recursos oficiais não contemplam a especificidade da modalidade e prática educativa, dessa maneira, propõe que esses materiais sejam criados com base nas experiências e conhecimentos trazidos pelos próprios alunos, o que evidencia uma prática pedagógica que dialoga e evidencia os saberes locais.

De forma semelhante, para a professora Eliane (2025), para materializar a educação escolar quilombola é imprescindível dialogar com a Resolução nº 08/2012 e partir dos saberes deles (as), ou seja, é evidenciar os saberes locais no currículo e no projeto político pedagógico quilombola, é evidenciar as riquezas presentes no território, como as frutas, é valorizar a oralidade, a memória coletiva, através da contação de histórias, é transcender os muros escolares e levar os (as) alunos (as) para os terreiros e para ouvir a comunidade, é leva-los (as) à casa de farinha, ao igarapé, pois por mais que sejam do território, indo com os (as) professores (as) terão momentos que lhes trarão aprendizados que sozinhos (as) fosse mais difícil apreender.

Sim, com certeza, é... Tem conteúdo que a gente passa sobre a nossa comunidade, sobre nossos conhecimentos, né? Porque assim, para mim, se não... não é que não seja interessante. gente faz assim, mas o mais importante é gente pegar o conhecimento e apropria para os nossos saberes. A criança já vem falando aquilo que ela já conhece. Desde que passar o poder de português, as palavras que estão pronunciadas, né? Que da nossa comunidade, as frutas da nossa comunidade, né? O que a gente faz, brincadeiras, né? Então a gente sim, passa isso todo o porquê o nosso currículo da escola é um currículo específico. Então a gente não deixa de falar outros conteúdos, mas sempre gente pega do início os saberes da nossa comunidade (Eliane, 2025 – professora da escola).

Através dos conteúdos, a fala, de brincadeiras, contação de histórias. A gente não fica aqui só dentro da sala de aula, a gente sai pra ouvir a comunidade. Então, tem né... Os marcos civilizatórios a gente chama. São os igarapés, na casa de farinha. A gente também traz o contador de história, que tem contadores de história dentro da comunidade. A gente leva os alunos, né? Para ouvir as histórias, para a contação de

histórias, recontando as histórias. Na casa de farinha, nos igarapés (Eliane, 2025 – professora da escola).

Esses pontos apresentados pela professora reforçam que a escola deve trabalhar de forma a manter a articulação entre saberes tradicionais e os conhecimentos acadêmicos, assegurando que o processo educativo se mantenha enraizado na história e na cultura quilombola, tal como preconiza a Resolução nº 08/2012. Essas questões contribuem para a valorização da identidade ancestral, além de contribuir para a preservação de práticas e saberes culturais que, historicamente, resistem às pressões homogeneizadoras do sistema educacional hegemônico (Gomes, 2023, 2012).

De acordo com a professora Marciele (2025) é preciso que haja uma contextualização dos conteúdos escolares, diante disso, propõe partir do próprio território para apresentar os conteúdos que estão formalizados e precisam ser ensinados. A professora evidencia a necessidade de valorização do território como fonte de conhecimento

Eu, ministro, por exemplo, vou trazer um exemplo para você da área de Ciências, quando nós vamos trabalhar sobre os animais? Existem vários tipos de animais que nós conhecemos, mas quais são os que tem no quilombo? Eu vou enfatizar nas minhas aulas exatamente nos que são daqui. Quais são os animais invertebrados que existem no mundo? Eu vou destacar para eles, conversar com eles, dialogar com eles sobre o que nós temos aqui, porque nós também temos. Nós podemos trazer essa educação, trazer esse conteúdo a partir daqui mesmo. Exatamente isso é a nossa modalidade que nós trabalhamos (Marciele, 2025 – professora da escola).

Frente a essas falas potentes que nos direcionam a caminhos concretos para a materialização da educação escolar quilombola, ao dialogarmos com Amilton (2024) – representante da COPIR – o mesmo menciona que o principal desafio enfrentado para essa consolidação é a Secretaria de Educação não apenas criar políticas, mas garantir sua efetiva implementação, portanto, nesse âmbito compreendemos concomitantemente que o caminho para materializar é também a Secretaria “fazer acontecer”⁷⁷ e concentrar seus esforços para implementar as políticas públicas já existentes.

O desafio maior para mim nesse momento é fazer com que a própria secretaria entenda que na medida que ela cria uma política, ela tem que fazer a política funcionar. Não basta dizer que tem ou que está fazendo, mas tem que fazer acontecer. Então, o desafio é alcançar as comunidades quilombolas nessa implementação, porque não perpassa somente por abrir turma no sistema, por...conveniar com os municípios

⁷⁷ Não negligenciamos que há uma estrutura que condiciona esse trabalho.

para a utilização dos prédios escolares. Não basta fazer seleção de professores, tem uma série de outras questões que vão compor essa implantação do ensino médio e seu funcionamento. Então, o grande desafio é fazer isso funcionar num número maior de municípios e num número maior de turmas, considerando que você tem mais de 600 comunidades, mais de 55 municípios com comunidades quilombolas num estado onde você tem 144 municípios (Amilton, 2024 – representante COPIR).

Entendemos que, ao afirmar “*então o desafio é alcançar as comunidades nessa implementação*”, Amilton (2025) reconhece a distância existente entre a Secretaria e as comunidades quilombolas, revelando que, apesar da existência formal de políticas educacionais específicas, sua concretização no território ainda enfrenta barreiras significativas e essas barreiras precisam ser atravessadas.

Frente ao exposto, lançamos esse tópico 5.2.6. para apresentar que entre os avanços apresentados e analisados, como avanços infraestruturais, pedagógicos, políticos e ancestrais, e os entraves analisados nas dimensões infraestruturais, epistemológicas, políticas e ontológicas, se encontram os desafios e os caminhos para que haja a materialização da educação escolar quilombola, e consequentemente, os caminhos à descolonização dos currículos e das escolas. Nesse sentido, no último tópico desta seção analisamos a contribuição da educação escolar quilombola para o fortalecimento da identidade ancestral na realidade amazônica e brasileira.

5.3. A contribuição da educação escolar quilombola para o fortalecimento da identidade ancestral na realidade amazônica e brasileira

Aí eu dizia nas reuniões, pra nós se afirmar, pra nós se sentir feliz de sermos pretos.

(Fernando, 2024).

A educação escolar quilombola é compreendida na pesquisa como crucial para o fortalecimento da identidade ancestral, na medida em que essa modalidade de ensino, quando de fato materializada, possibilita o encontro entre os conhecimentos que advém das realidades da população negra e quilombola e os conhecimentos científicos. Ao situar essas vivências no espaço escolar, propõe garantir que a história, cultura, espiritualidade, saberes/fazeres e as práticas quilombolas se façam presentes de forma a causar fissuras no currículo hegemônico que se consolida como a única forma de conhecimento possível (Gomes, 2012).

Se faz como resistência ao apagamento sistemático e histórico da população negra e quilombola, diante disso, confronta as narrativas coloniais e racistas presentes na educação e sociedade brasileira, e atua de forma a fortalecer a sensação de pertencimento e orgulho frente a todo esse contexto de apagamento e exclusão histórica. A fala de Fernando (2024), utilizada como epígrafe deste tópico, afirma essa questão, pois quando propôs organização para reivindicar por uma educação no e do quilombo e quando foi questionado sobre o porquê disso, afirmou que era “*pra nós se afirmar, pra nós se sentir feliz de sermos preto*”. Diante disso, evidenciamos que o próprio movimento da comunidade, na figura da associação, já compreendia e defendia que a educação escolar quilombola contribuiria para o fortalecimento da identidade ancestral dos (as) moradores (as) da comunidade.

A fala de Fernando (2024) evidencia a potencialidade não só pedagógica, mas também política e ontológica da educação escolar quilombola, pois vem para contribuir para que crianças, jovens e adultos reconheçam e valorizem suas histórias, culturas e memórias a fim de fortalecer a identidade ancestral do coletivo. Trazemos que a educação escolar quilombola pode contribuir com o fortalecimento e não como construção da identidade ancestral, porque essa identidade já existe antes da escola, na medida em que ela é forjada historicamente nas vivências diárias, nas lutas, memórias e práticas da comunidade. Portanto, a escola não constrói a ancestralidade, mas possibilita condições para que ela seja reafirmada e transmitida para as gerações mais novas, sobretudo em contextos de ameaças externas, como o racismo, intolerâncias, preconceitos, políticas homogeneizadoras e avanço do capital sobre os territórios.

Quando trazemos essa discussão para a realidade amazônica, ela se torna ainda mais pertinente, pois se soma a todo esse contexto de opressão e racismo, a visão construída no imaginário social brasileiro de que a região é “atrasada”, “periférica” e “marginal”. Essas representações, carregadas de preconceitos, se somam às iniciativas e pressões pela exploração dos recursos naturais e aos intensos conflitos fundiários que atravessam a região. Diante desse cenário, os povos das Amazôncias, e, de forma particular, as comunidades quilombolas, são alvo de negação e exploração redobradas, o que reforça a urgência de uma educação escolar quilombola comprometida com a defesa do território e com o fortalecimento da identidade ancestral desses povos (Loureiro, 2022; Gonçalves, 2023).

Compreendendo que a educação escolar quilombola emerge a partir das demandas das populações amazônicas por justiças políticas, sociais ontológicas, culturais, econômicas e epistemológicas, portanto, na contramão desses projetos hegemônicos existem as populações locais, que resistem e re-existentem frente a essas lógicas. E se tratando do campo educacional, compreendemos a educação escolar quilombola na realidade amazônica como um campo em

disputa, na medida em que há o reconhecimento de que esse campo não é neutro e nele se confrontam e coexistem diferentes forças, visões e projetos que estão em embates constantes.

Diante disso, analisar a educação escolar quilombola como campo em disputa é compreender que ela se constrói a partir de contradições históricas, políticas, sociais, ontológicas e epistêmicas, ressalta-se que se constitui como um campo em disputa, porque corrobora para a visibilização de saberes que ao longo da história da educação amazônica/brasileira foram invisibilizados. Em vista disso, se fundamenta como um caminho de re-existência e também de afirmação epistêmica, ontológica, cultural e identitária, contribuindo para a valorização e fortalecimento dos vínculos comunitários e ancestrais (Souza e Silva, 2021).

Evidencia-se, nesse sentido, que a educação escolar quilombola é fruto de lutas e resistências do movimento negro/quilombola⁷⁸ para construir re-existências. Ao reivindicar políticas públicas que estejam para reconhecer seus direitos e preservar suas identidades, suas culturas, modos de vidas e suas ancestralidades, o movimento comprehende que essas ações se constituem, quando materializadas, como imprescindíveis para trazer seus saberes, conhecimentos e modos de vidas que ao longo da história e realidade amazônica/brasileira foram invisibilizadas e marginalizadas. Nesse sentido, a educação escolar quilombola confronta o modelo curricular eurocêntrico ao buscar por uma educação que contemple as especificidades da população quilombola que historicamente foi marginalizada.

Dessa maneira, diante desse contexto, a educação escolar quilombola atua, ao nosso ver, como denúncia e anúncio. Denúncia, porque, ao propor uma forma outra de pensar a educação voltada à população quilombola, evidencia e denuncia a prevalência da hegemonia das forças dominantes guiadas por perspectivas eurocêntricas, nas quais o que é valorizado e tomado como superior são os conhecimentos dos povos “vitoriosos” (Gomes, 2012; Munanga, 2020a), por isso, ao questionar e desestabilizar essa “ordem” hegemonicamente consolidada no campo do conhecimento, essa modalidade de ensino busca romper com a lógica que historicamente marginalizou os saberes e existências quilombolas. E funciona como anúncio, na medida em que traz para a educação ofertada às comunidades quilombolas, e também para as escolas que recebem estudantes quilombolas, uma história que é contada a partir do ponto de vista dos

⁷⁸ Isso se dá mediante ao fato de que “A luta por uma escola quilombola com diretrizes e orientações específicas é uma questão antiga do movimento Quilombola e do movimento Negro. Há uma série de denúncias em nível nacional sobre o fato de as escolas desprezarem o saber, a cultura, a ancestralidade e a cosmovisão de crianças, adolescentes, jovens e adultos quilombolas que estudam nas escolas públicas brasileiras. Existem reclamações das famílias sobre como as instituições educativas não valorizam a história e a realidade quilombola” (Gomes, 2023, p.238).

próprios sujeitos negros e quilombolas, valorizando suas memórias, culturas, práticas e evidenciando a força de suas identidades ancestrais.

Compreendemos na presente pesquisa que a relação entre educação escolar quilombola e identidade ancestral precisa ser compreendida como uma relação, pois há uma interação constante e direta entre ambas. Nessa interação, a identidade ancestral orienta e é utilizada como base para o projeto político pedagógico quilombola, enquanto a educação escolar quilombola fortalece, reafirma e atualiza essa identidade diante dos desafios sociais, epistêmicos, ontológicos, econômicos, políticos e culturais enfrentados pelas comunidades quilombolas. A relação entre ambas ocorre em um campo de tensões e disputas, uma vez que a escola está inserida em um sistema educacional majoritariamente eurocêntrico, que exclui, nega e não valoriza os saberes e práticas ancestrais. Mas a educação escolar quilombola atua como um espaço de resistência e afirmação, possibilitando que os sujeitos quilombolas se reconheçam enquanto protagonistas de suas histórias e se vejam como produtores de saberes legítimos, fortalecendo, assim, a sua identidade ancestral e reafirmando sua presença no contexto amazônico e brasileiro.

Diante disso, compreendemos a educação escolar quilombola como crucial para o fortalecimento da identidade ancestral. Para os (as) interlocutores (as) da pesquisa essa compreensão também se evidencia, uma vez que de acordo com Eliane (2025), a educação escolar quilombola é crucial para esse fortalecimento, “*porque a educação escolar quilombola vem da educação quilombola. Ela vem reforçando essa identidade da educação que levou nosso saber, nosso conhecimento*” (Eliane, 2025 – professora da escola). A fala da professora revela que o papel da educação escolar quilombola não é criar a identidade ancestral, mas reafirmá-la e transmiti-la, reconhecendo o saber e o conhecimento quilombola como base para o processo educativo e como elemento imprescindível na construção do projeto político pedagógico quilombola.

Nesse sentido, reconhecemos, no curso desta investigação, que o fortalecimento da identidade ancestral não se restringe somente à preservação de memórias do passado, pelo contrário, essa identidade ancestral para além das lembranças, envolve e requer atualização e reinvenção de saberes que continuam a orientar o presente (Santos, 2023). Frente a isso, ao valorizar e repassar as narrativas dos mais velhos, as práticas cotidianas, a música, a culinária, as expressões religiosas, o plantio, a colheita e o cultivo nas roças, bem como o uso sustentável dos recursos naturais, a educação escolar quilombola não apenas preserva conhecimentos, mas também reafirma modos de vida que são resultados de resistências.

Essas práticas, levadas ao cotidiano escolar, funcionam como um elo entre passado e presente, fortalecendo o pertencimento e a consciência histórica, política, cultural e identitária dos (as) estudantes. Essa valorização contraria a lógica colonial de inferiorização dos saberes que advém dessas populações, reconhecendo-os como legítimos e indispensáveis para a construção de alternativas. Ao fazer isso, a escola contribui para que as novas gerações se reconheçam como herdeiras e protagonistas de uma história coletiva marcada pela luta, pela resistência e pelas múltiplas formas de re-existências, ou seja, pelas estratégias persistentes de manter viva a identidade ancestral mesmo diante de contextos de opressão e racismo na Amazônia e no Brasil.

Compreende-se que o ato de repassar os conhecimentos e os modos de ser e fazer da população quilombola mantém os conhecimentos ancestrais vivos. Diante disso, como defende Nego Bispo dos Santos (2021), a ancestralidade não é morte, a ancestralidade é vida, é viva, é presente, é agora, é trajetória, portanto, a identidade ancestral é compreendida como um dinâmica, coletiva e viva, a sua vivacidade é potencializada constantemente nas práticas cotidianas, nas lutas políticas e na transmissão saberes que repassam e fortalecem essa ancestralidade. A identidade ancestral é raiz e memória, mas é também movimento.

Frente a isso, a presença da educação escolar quilombola no território é compreendida nessa força, para Fernando (2024):

A educação escolar quilombola, ela é tudo, é tudo e mais um pouco da nossa ancestralidade. Ela reforça, ela reforça... essa... essa busca pela identidade. Ela reforça a busca pela ancestralidade. Ela reforça saber de mim quem sou eu, quem eram meus antepassados, de onde vieram eles. Porque eu não posso trabalhar em educação escolar quilombola se eu não vou me apropriar da história, das felicidades desse povo, das felicidades dessa cultura, das felicidades dessa cultura local. Então, eu creio que atende, uma não vive sem a outra (Fernando, 2024 – gestor da escola).

O gestor da escola apresenta em sua narrativa a relação íntima que há entre educação escolar quilombola e a identidade ancestral. Ao afirmar que “*ela reforça, ela reforça essa busca pela identidade*”, compreendemos a sua contribuição para o fortalecimento dessa identidade ancestral, porque ela reforça, como bem apresenta Fernando, esse conhecimento de si e de suas origens, e isso possibilita que esses conhecimentos continuem sendo repassados.

Encerrando a sua fala destacando que “*uma não vive sem a outra*”, Fernando (2024) reconhece que a ancestralidade deve orientar e também ser resultado de todo esse processo, portanto, deve ser o fundamento dessa modalidade de ensino, sua compreensão dialoga com a

perspectiva defendida na pesquisa de que a identidade ancestral é viva e se mantém no presente por meio da transmissão de saberes, da valorização das histórias, culturas e memórias do (a) quilombola. Depreende-se, com isso, que a escola precisa se alimentar dessa identidade para forjar práticas pedagógicas condizentes com a realidade e vivências locais.

Kabengele Munanga (2020a), ao tratar da questão da identidade negra, revela que, para além de uma sensação de pertencimento, a afirmação de uma identidade negra positiva, e, no caso deste estudo, identidade ancestral quilombola, é capaz de desconstruir narrativas coloniais e reconstruir histórias a partir do ponto de vista dos próprios sujeitos e essas reconstruções desconstruem preconceitos muitas vezes latentes no seu próprio meio.

Acho que a gente é a gente trazer o conhecimento, a história, indo na contramão daquilo que eles conhecem, por exemplo, da forma como eles vêm aquilo, porque às vezes a gente tem uma história única sobre alguma coisa, né, como, por exemplo, eu diria que a sociedade tem sobre a população negra, muita gente tem. Então eu acho que é a gente desconstruir mesmo, né, e trazer essas histórias que são negadas para dentro da escola, né, e apresentar ela nas diversas formas que.. ela existe, né? Porque às vezes, por exemplo, eu conheço determinada coisa só de forma negativa. Às vezes, por exemplo, eu conheço a história das ervas medicinais ou a representação disso de uma forma negativa. Geralmente as pessoas, né? Dependendo da perspectiva que partem. Ah, é bruxaria. E aí pra gente trazer e encontrar essa outra história, sabe? Que não foi ainda transmitida pra essa criança. e a escola e esse papel também, fundamental. Isso, fundamental. E aí eu acho que isso vai fortalecer, né? Isso vai permitir com que as crianças se interessem por isso. E aí elas vão adotar isso pra vida delas e adultas, né? Transmitirem aos seus filhos também (Rosilândia, 2024 – Coordenadora da escola).

A fala de Rosilândia (2024) destaca a necessidade de “*trazer essas histórias que são negadas para dentro da escola*” e, ao fazê-lo, evidencia práticas ancestrais que foram historicamente, marginalizadas, invisibilizadas ou reproduzidas de forma negativa pelo olhar do colonizador. Conforme aponta Munanga (2020a, 2020b), uma das estratégias dos colonizadores foi construir e consolidar uma visão acerca do negro como algo ruim, a ponto de que os próprios sujeitos passassem a sentir ódio de si mesmos, negando veementemente suas histórias, culturas, memórias e identidades.

Nesse contexto, a educação escolar quilombola contribui para esse processo de desconstruir essas visões que perduram no imaginário dos sujeitos, pois essas visões acirram preconceitos e intolerâncias. Isso é evidenciado quando ao mencionar que determinados conhecimentos, como o uso das ervas medicinais, são frequentemente interpretados de maneira

negativa, como se fosse “bruxaria”, a coordenadora destaca a presença de estigmas históricos que desvalorizam saberes ancestrais. A proposta de trazer essas histórias negadas para dentro da escola, apresentando-as em suas múltiplas formas de existência, reflete o movimento de desconstrução das versões coloniais e reconstrução de uma narrativa que reconhece e valoriza a diversidade cultural e epistêmica da população negra e quilombola. Verifica-se a denúncia e o anúncio.

Nesse sentido, a educação escolar quilombola, ao realizar esse processo de trazer esses conhecimentos para dentro das salas de aula, contribui para que os (as) estudantes não apenas conheçam e reconheçam uma “outra” história, mas que se sintam representados, pertencentes e parte dessa história coletiva. Posto isso, Rosilândia (2024), através de sua fala, apresenta que a afirmação de uma identidade positiva, que reverte o processo histórico de exclusão e apagamento colonial, fortalece a identidade ancestral. Essa afirmação é imprescindível porque, como aponta a coordenadora na narrativa apresentada logo abaixo:

Por exemplo, se reconhecer como quilombola não é uma coisa tão fácil, e daí a importância da gente trabalhar isso de fato na escola, mas de maneira também que a gente colabore, porque dependendo de como a gente aborda isso em sala de aula, e é por isso que eu falo muito da importância da formação, porque, por exemplo, não adianta eu tentar falar de relações étnico-raciais, de educação escolar quilombola, e eu não tenho um domínio teórico, um domínio profundo daquilo, porque às vezes eu posso tentar discutir aquilo com os meus alunos e eu ir para um lado de que aquilo vai estigmatizar muito mais. Sabe, então aquilo vai, em vez de fortalecer, ele vai contribuir para que meu aluno continue a não se reconhecer (Rosilândia, 2024 – Coordenadora da escola).

A coordenadora apresenta, a partir de sua narrativa, que identificar como quilombola não é um processo “fácil”, dito isto, não é algo simples e que acontece de forma imediata, pois existem complexidades e desafios envolvidos. Quando direcionamos nossos olhares para a realidade amazônica e brasileira, percebemos que há realmente uma série de desafios, como a negação ontológica desses sujeitos, bem como há uma negação epistêmica, política, dentre outras. Diante disso, é necessário que o trabalho com a identidade ancestral quilombola na escola seja feito de maneira cuidadosa e que a figura docente saiba o que está fazendo, porque caso não tenha esse domínio e cuidado, ao invés de desconstruir essas perspectivas hegemônicas, pode acabar por “estigmatizar muito mais”.

Rosilândia (2024) evidencia, portanto, os desafios que permeiam a educação escolar quilombola, sobretudo no que se refere à necessidade de uma formação docente qualificada e

uma abordagem pedagógica cuidadosa, mas ao mesmo tempo, destaca o papel central dessa modalidade de ensino no processo de constituição e fortalecimento da identidade ancestral dos (as) quilombolas, reforçando que a escola pode ser um espaço para a valorização e fortalecimento das histórias, culturas e saberes que compõem essa identidade ancestral. É necessário esse cuidado porque a escola é vista, historicamente, “como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (Gomes, 2002, p.38).

Este cenário requer, portanto, um trabalho comprometido com a educação escolar quilombola, que reconheça tanto os avanços quanto os entraves que marcam esse campo. Isso porque, como temos defendido, o trabalho com a educação escolar quilombola está profundamente entrelaçado com o fortalecimento da identidade ancestral. Nesse sentido, Eucilene (2025) destaca essa relação ao afirmar:

Porque como é que eu vou falar da educação escolar quilombola sem falar da ancestralidade? Porque essa ancestralidade que me remete a lutar pela educação, porque se eu não valorizar a ancestralidade, eu não vou poder dizer que estou efetivando a educação escolar quilombola. É uma relação, eles andam juntos (Eucilene, 2024 – Coordenadora da EJA).

Diante disso, de acordo com Eucilene (2025), não se pode pensar em educação escolar quilombola sem considerar a ancestralidade dos (as) moradores (as) do quilombo. Compreendemos que essa afirmação revela que a educação deve ser compreendida como um campo não só de formação, mas precisa revelar também um compromisso com a história, saberes e práticas desses sujeitos. A ancestralidade funciona então como uma base e motivação para a luta pela efetivação dessa educação, indicando que a valorização das raízes ancestrais impulsiona a busca por uma educação que respeite e fortaleça a identidade quilombola.

Eucilene (2025) afirma, no final de sua narrativa, que “*eles andam juntos*”, se referindo à educação escolar quilombola e à identidade ancestral, e ao fazer isso a coordenadora resume a ideia de que a educação escolar quilombola e a ancestralidade são complementares, na medida em que se reforçam mutuamente na construção de uma identidade ancestral e na luta contínua pela valorização dos saberes e modos de vida quilombola. Para finalizar, reforçamos a importância de manter vivos os saberes e conhecimentos ancestrais, pois, como enfatiza Eliane (2025):

Porque a gente não deixa morrer aquele conhecimento, o saber das nossas ancestralidades. Então a trazendo...Nosso saber, nosso conhecimento, a comunidade faz o aprendiz da sala de aula, isso vai reforçando a valorização da identidade, a socialidade (Eliane, 2025 – professora da escola).

Para a professora, ao trazer os seus saberes e os seus conhecimentos para o ambiente escolar, a sala de aula se converte em um espaço vivo de aprendizagem coletiva, onde o aprendizado reforça não apenas a identidade do ser quilombola, mas também a sociabilidade e os vínculos comunitários. Dessa forma, a educação escolar quilombola se consolida como um instrumento fundamental para a valorização da ancestralidade, promovendo a continuidade histórica e cultural da população quilombola.

Portanto, concluímos, mediante o exposto, que a educação escolar quilombola contribui de forma substancial para o fortalecimento da identidade ancestral, atuando como um mecanismo de desestabilização das instabilidades epistêmicas, ontológicas, políticas, culturais, sociais e econômicas que historicamente marginalizam os saberes, as culturas e as existências quilombolas. Dessa maneira, reafirma-se a importância da educação escolar quilombola enquanto instrumento de resistência, re-existência, reconhecimento e valorização das histórias, culturas, memórias, religiões e demais práticas da população quilombola no contexto contemporâneo da realidade amazônica e brasileira.

6. TECENDO CONSIDERAÇÕES: “É UMA LUTA QUE CAMINHA, MAS É UMA LUTA QUE AINDA NÃO SE ENCERROU⁷⁹”

O trilhar desta dissertação partiu de uma inquietação inicial: analisar os avanços e entraves que a escola da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri apresenta para trabalhar/materializar a educação escolar quilombola, tendo em vista a contribuição do fortalecimento da identidade ancestral. Frente a isso, buscou compreender as implicações para a materialização da educação escolar quilombola e seus desdobramentos para a valorização da identidade ancestral, tendo como campo empírico a comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, localizada na região amazônica.

No curso da investigação, desde o florescer da problemática até a construção das análises finais, compreendemos que a educação escolar quilombola não é apenas uma modalidade educacional, para além disso, a educação escolar quilombola se constitui como um projeto histórico, político, epistêmico e ontológico que se inscreve na longa trajetória de lutas do movimento negro e quilombola pela superação do racismo estrutural/institucional/religioso, do colonialismo e das formas históricas de exclusão e marginalização da população negra e quilombola do país.

Essa compreensão se fortalece quando reconhecemos que a inserção subordinada do Brasil na lógica capitalista mundial aprofunda as desigualdades sociais e raciais, de modo que a modernização econômica não rompeu com as estruturas arcaicas herdadas da escravidão. Ao contrário, essas desigualdades foram mantidas e atualizadas, expressando-se de forma renovada nas relações de trabalho, no acesso à educação e na organização das classes sociais. Nesse sentido, a educação escolar quilombola emerge como um campo em disputa, tensionando essas estruturas históricas.

Fazendo um passeio pelo caminho traçado até aqui, que com certeza continuará a ser percorrido, realizamos um levantamento do estado do conhecimento e, nesta seção, compreendemos que, apesar do crescimento das produções acadêmicas sobre a temática da educação escolar quilombola desde a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em 2012, ainda há lacunas significativas, sobretudo na articulação entre educação quilombola e identidade ancestral.

Constatamos, além disso, a baixa produção sobre a temática da educação escolar quilombola e identidade ancestral articulada à realidade amazônica, mesmo sendo uma região

⁷⁹ A frase que compõe o título desta seção foi apresentada pelo gestor da escola, professor Fernando, em uma entrevista concedida à pesquisadora em 2024.

que concentra uma quantidade significativa de quilombolas do país. A maioria das pesquisas analisadas focalizam suas análises em aspectos pedagógicos ou curriculares, relegando a segundo plano a dimensão política, territorial e, principalmente, ancestral.

Caminhando nesse sentido, ao concluirmos a terceira seção, depreendemos que a educação escolar quilombola é uma demanda histórico-estrutural brasileira e amazônica, que resulta de forma direta das lutas do movimento negro e quilombola que atua de forma a desestabilizar e causar fissuras nas bases coloniais/modernas/racistas/capitalistas/patriarcais. Esse movimento negro e quilombola age e reage frente a essas forças que se fazem e se consolidam de forma a agudizar o racismo e a desigualdade social no Brasil, uma vez que essas desigualdades possuem raízes estruturais e impactam de forma específica a vida das populações negras e quilombolas brasileiras, sobretudo amazônicas.

Diante disso, compreendemos que a Amazônia é um território atravessado por conflitos, tensões e disputas políticas, econômicas, culturais, ontológicas, territoriais e epistêmicas, onde as comunidades quilombolas enfrentam processos históricos, específicos, de expropriação e invisibilização, mas também criam estratégias de sobrevivência e afirmação. Compreendemos frente a isso que a educação escolar quilombola emerge a partir das demandas das populações negras e quilombolas por justiças políticas, sociais ontológicas, culturais e epistemológicas. Portanto, visualizamos a potencialidade não só pedagógica, mas também política da educação escolar quilombola.

Defendemos, na pesquisa, que o quilombo é espaço de resistência e re-existência e se consolida não apenas como herança do período escravista, mas como estrutura viva que se reinventa frente às ofensivas das forças dominantes, mantendo o território, suas práticas culturais, a memória, os modos de vida e preservando suas ancestralidades. Diante desse contexto, a educação escolar quilombola se faz como um projeto contra-hegemônico, que exige romper com o currículo norteurocêntrico e valorizar epistemologias próprias, fortalecendo a autonomia da comunidade e a construção de alternativas outras, uma vez que há a permanência de exclusões sociais, ontológicas, políticas, epistemológicas e históricas que acompanham a população negra e quilombola desde o processo de consolidação da sociedade brasileira.

O movimento negro e quilombola, ao reivindicar por essa demanda, revela a necessidade de buscar uma descolonização dos currículos que se reproduzem de forma a perpetuar invisibilizações, estigmas e estereótipos, que são, portanto, hegemônicos/eurocêntricos. Posto isso, defendemos que a educação escolar quilombola é uma demanda histórica, vinculada à luta contra o racismo estrutural, institucional e religioso e contra o colonialismo, o patriarcado e o

capitalismo, ela se faz como projeto pedagógico e político que questiona o currículo hegemônico e reivindica epistemologias próprias, ancoradas nos seus saberes e ancestralidades.

Constatamos que as tentativas para a materialização da educação escolar quilombola na comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri tem se afirmado ao longo dos anos por meio de estratégias. Estratégias de resistência coletiva, a partir da organização comunitária, da luta pela escola no e do quilombo, da elaboração de um projeto político-pedagógico quilombola, de um currículo próprio e da valorização dos saberes ancestrais.

Na quarta seção da pesquisa “As ações do movimento negro/quilombola na comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri: ancestralidade, organização e re-existências” evidenciamos que a organização comunitária, que se faz através da Associação Remanescente Quilombola São Pedro-Bacuri (ARQP), se constitui, desde o primeiro momento de organização da comunidade, como imprescindível para a defesa dos direitos quilombolas, incluindo a educação, articulando lutas políticas, culturais e territoriais. Com a finalidade de garantir direitos que historicamente lhes foram/são negados, como à educação, à saúde, ao território, ao exercício de suas práticas culturais, religiosas, dentre outras, a associação desenvolve um papel estratégico fundamental na mobilização interna e no diálogo com instituições externas, sendo agente de conquistas, como o reconhecimento e titulação do território, a criação da escola quilombola no/do território, dentre outras.

A organização da associação se revela, na pesquisa, tanto como instrumento político de reivindicação de direitos quanto como mecanismo de fortalecimento da identidade coletiva. Compreendemos que a associação surge como uma estratégia fundamental para a organização social da comunidade, permitindo a articulação de demandas comuns, o acesso a políticas públicas e o enfrentamento das desigualdades históricas que marcam os territórios quilombolas na realidade brasileira e amazônica.

Centralizamos nossos olhares para a compreensão da luta da associação em defesa da educação escolar quilombola e no curso das investigações compreendemos que essa conquista se deu através de muitas lutas, e como bem evidenciado pelos (as) interlocutores (as), não foi uma luta fácil. Primeiramente buscou-se uma escola no quilombo e depois houve/há uma luta incessante para uma educação e escola do quilombo, e precisaram lutar para que houvesse o desmembramento da escola Fernando Nunes Rodrigues da Escola Paulo Freire. Apresentamos, diante disso, os esforços direcionados para a materialização de uma “pedagogia do lugar” como uma proposta educativa, uma vez que ela parte das vivências, saberes, memórias e necessidades locais, contrapondo-se a práticas escolares pontuais, comemorativas ou descoladas da realidade comunitária, chamadas na pesquisa de “pedagogia de eventos”.

Evidenciou-se que a luta por uma educação contextualizada, no território, emerge como uma estratégia de resistência frente às formas coloniais de negação das histórias, memórias, culturas, identidade e saberes/fazeres quilombolas e de reprodução de um currículo que não dialoga com a vivência dos (as) moradores (as) da comunidade. Dessa maneira, constatamos que a luta da população quilombola, sobretudo da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, não é apenas por acesso, mas por uma educação que contribua para o enfrentamento do racismo estrutural e para a reconstrução de uma narrativa que valorize as culturas, as identidades e as memórias de seus antepassados que no curso de formação da sociedade brasileira sofreram tentativas de apagamentos e silenciamentos.

Na presente pesquisa, evidenciamos que a atuação da associação se torna chave para revelar as tensões, disputas e contradições que atravessam o tecido social, tanto no contexto interno da comunidade quanto no contexto mais amplo da sociedade brasileira, marcada por profundas desigualdades raciais, de classe, gênero, educacionais, territoriais e históricas.

Diante disso, destacamos o papel e a atuação da associação comunitária nesse processo, porque suas mobilizações foram e são cruciais para essa conquista, pois atuando como principal instância de articulação entre a comunidade e o poder público municipal e estadual, por meio de ofícios, reuniões, pressão política e diálogo com a secretaria de educação do município (SEMED- Castanhal), os (as) representantes da associação desempenharam um papel estratégico para que a escola fosse construída no próprio território e que fosse do território. Nesse contexto, a educação do quilombo está ligada à preservação da identidade ancestral, funcionando como espaço de afirmação e de pertencimento. Depreendemos que a experiência local revela que a efetividade da educação quilombola depende da participação ativa dos (as) moradores (as).

Na quinta seção, propusemo-nos a analisar e refletir sobre os diferentes posicionamentos e percepções dos (as) interlocutores (as) da pesquisa quanto aos avanços e aos entraves enfrentados pela escola na construção de uma educação escolar quilombola comprometida com a identidade, a ancestralidade e os direitos da comunidade. Para fins de análise, os avanços foram organizados em quatro dimensões, a infraestrutural, a pedagógica, a política e a ancestral. Embora mantenham estreita relação entre si e se entrecruzem, cada uma dessas dimensões revela aspectos específicos desses elementos permitindo compreender de forma mais aprofundada os resultados alcançados, os entraves que persistem e os desafios a serem superados.

Compreendemos que o trabalho para a materialização da educação escolar quilombola envolve tensões, contradições e disputas que se fazem tanto de forma externa quanto de maneira

interna, no meio da comunidade. Os nossos esforços se direcionaram para compreender essas tensões, contradições e disputas. Destacamos a presença do racismo estrutural, institucional e religioso como elementos que atuam na manutenção dessas desigualdades, exclusões e opressões e como impasses para a materialização da educação escolar quilombola e também as questões internas da própria comunidade.⁸⁰

A análise realizada evidenciou que a Escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues representa, para a comunidade de São Pedro-Bacuri, um marco na afirmação da identidade e dos direitos quilombolas. Os avanços alcançados, demonstram que a presença da escola no e do território e o fortalecimento de práticas voltadas à cultura e à memória local resultam diretamente da mobilização comunitária e do diálogo com instâncias institucionais, como foi evidenciado ao longo da pesquisa. Abaixo apresentamos uma tabela com os principais avanços alcançados.

Tabela 9 - Identificação dos avanços

DIMENSÕES	AVANÇOS IDENTIFICADOS
DIMENSÃO INFRAESTRUTURAL	<ul style="list-style-type: none"> - A presença física da escola na comunidade. - Conquista da escola do quilombo e melhorias na escola desde o ano de 2008.
DIMENSÃO PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Político-Pedagógico Quilombola. - Currículo alinhado às especificidades quilombolas. - A presença de professores (as) da própria comunidade em sala de aula. - A presença de gestores (as) conduzindo a direção e a coordenação da escola.
DIMENSÃO POLÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> - A constituição de uma escola/educação no e do quilombo. - Reconhecimento da escola como escola quilombola. - Desmembramento da escola Quilombola Fernando Nunes Rodrigues da escola Paulo Freire. - Mobilizações para trabalhar para a materialização da educação escolar quilombola.

⁸⁰ Questões essas que são reflexos da formação da sociedade brasileira.

	<ul style="list-style-type: none"> - A política nacional de 2025, a qual o Governo Nacional anuncia políticas e investimento para educação quilombola, indígena e do campo, o reconhecimento do patrimônio cultural negro e o fortalecimento da memória ancestral no Brasil.
AVANÇOS NA DIMENSÃO ANCESTRAL	<ul style="list-style-type: none"> - A iniciativa de levar os (as) alunos (as) para o território e de levar o território, por meio de práticas ancestrais, à escola, destaca-se: <ul style="list-style-type: none"> - A contação de histórias, - O cuidado e ensino com o manejo e preparo das plantas e ervas medicinais e - A iniciativa de levar os (as) estudantes para a casa de farinha e para os igarapés.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos resultados da pesquisa, 2025.

Esses avanços são frutos de resistências e lutas frequentes, enraizadas nas estratégias de enfrentamento que emergem dos próprios contextos locais e demonstram que a luta comunitária tem gerado mudanças concretas, reforçando a identidade quilombola e abrindo caminhos para a construção de uma pedagogia própria, enraizada no território e que atenda suas especificidades, tal como preconiza a Resolução nº 08/2012.

Entretanto, embora se constituam como avanços significativos, ainda existem entraves que recobrem essa realidade e a efetivação de uma educação quilombola contextualizada permanece como desafio contínuo. Diante disso, no que se refere aos entraves, a análise evidenciou que eles também se manifestam em diferentes dimensões, como infraestrutural, pedagógica, política e ontológica, interligando-se de forma complexa. Cada uma dessas dimensões apresenta e elucida aspectos particulares das dificuldades enfrentadas, revelando desde limitações materiais e ausência de investimento em políticas públicas até desafios relacionados à valorização efetiva dos saberes quilombolas e ao enfrentamento de práticas e concepções ainda pautadas e guiadas por visões hegemônicas e excludentes.

É pertinente evidenciar que ao elegermos essas dimensões como referência analítica, não buscamos fragmentar a compreensão dos entraves encontrados para a materialização da educação escolar quilombola, tendo em vista o fortalecimento a identidade ancestral, mas evidenciar a maneira como esses aspectos se entrelaçam na realidade concreta. Cada dimensão se articula às demais, revelando um campo de tensões em que os desafios materiais,

pedagógicos, políticos e ontológicos se influenciam mutuamente e compõem, de forma integrada, o panorama mais amplo das lutas e conquistas da comunidade.

Nesse sentido, salienta-se que esses entraves não são circunstanciais, mas derivam de uma estrutura histórica e social sustentada por lógicas coloniais, racistas, capitalistas e patriarcais, que conformam o sistema-mundo moderno colonial. Trata-se de um sistema em que as opressões e exclusões atuam de forma interligadas, na medida em que o racismo, o sexism, as desigualdades de classe, raça e gênero e a colonialidade não operam isoladamente, mas se entrecruzam e se reforçam mutuamente, incidindo sobre as experiências, os corpos, os territórios, os saberes e as vivências quilombolas. Assim, os entraves observados na comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri expressam relações históricas de poder que condicionam as possibilidades de existir, educar e produzir conhecimento da população negra e quilombola do país.

Os entraves partem dessa base racista, colonialista e patriarcal que se refaz sob formas de colonialidades e também a partir da recente cena brasileira, marcada pelo avanço da extrema direita que continua por ser um grande entrave para a materialização da EEQ e atua de forma a não fortalecer a identidade ancestral da população negra e quilombola do país. A tabela abaixo apresenta esses entraves.

Tabela 10 - Identificação dos entraves

DIMENSÕES	ENTRAVES IDENTIFICADOS
ENTRAVES INFRAESTRUTURAIS	<ul style="list-style-type: none"> - A estrutura física da escola. - A escassez de materiais específicos para o trabalho com a educação escolar quilombola.
ENTRAVES EPISTEMOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades para legitimar os saberes quilombolas no cotidiano escolar (base norteurocêntrica). - A presença de professores (as) que não são da comunidade ministrando aula na escola. - A carência de formação continuada para os (as) professores(as) da comunidade ou que vão ministrar aula na localidade. - O racismo institucional.
ENTRAVES POLÍTICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Insuficiência de investimentos concretos que garantam a aplicação de políticas públicas já implantadas. - Falta de políticas públicas específicas.

	<ul style="list-style-type: none"> - A falta de compromisso por parte do Estado com as leis que estão para atender as especificidades negras e quilombolas. - O racismo estrutural.
ENTRAVES ONTOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> - A não aceitação por parte de algumas famílias. - O não reconhecimento como quilombola. - O crescente avanço da extrema-direita. - O racismo religioso.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos resultados da pesquisa, 2025.

Evidenciamos que esses entraves são estruturais pois se assentam e se reproduzem dentro de uma ordem social hegemônica norteurocêntrica do sistema-mundo moderno colonial. Dessa maneira, evidenciou-se que esses entraves são *infraestruturais*, pois há faltas que cercam a estrutura física da escola. São *epistemológicos* na medida em que há um quadro histórico de subalternização, exclusão e invisibilização dos saberes negros e quilombolas, bem como a permanência de um currículo guiado por bases norteurocêntricas. São entraves *políticos* porque envolvem a luta por políticas públicas efetivas que garantam estabilidade às vidas negras/quilombolas e a resistência contra retrocessos direcionados à população negra e quilombola do país. E são de natureza *ontológica* porque à população negra e quilombola do país foi negado, historicamente, até mesmo o direito de existir.

Apresentamos que embora a comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri tenha conquistado avanços significativos para a materialização da educação escolar quilombola, tendo em vista o fortalecimento da identidade ancestral, permanecem as tensões, disputas e desafios.

Ao longo da pesquisa de campo, os dados obtidos revelam que, na prática, muitas dessas ações esbarram na ausência de apoio concreto por parte das secretarias, seja em termos de infraestrutura, formação docente continuada, acompanhamento pedagógico e falta de investimento para que se tenha materiais didáticos específicos. A recorrente omissão dessas instâncias (federais, estaduais e municipais) revela que, se não fossem as mobilizações autônomas das comunidades, suas lutas históricas por reconhecimento, e o engajamento político de sujeitos subalternizados, muitas dessas conquistas não sairiam do papel.

Embora os discursos institucionais de órgãos como a COPIR e o NERED reconheçam certos avanços no campo da educação escolar quilombola e da implementação da Lei 10.639/2003, é necessário problematizar a distância entre a formulação dessas políticas e sua

efetiva materialização nas escolas quilombolas. Quer dizer, existem avanços significativos, conseguidos através de resistências do movimento negro e quilombola, principalmente em termos legais e normativos, entretanto, a materialização dessas conquistas são os principais problemas.

Diante disso, compreendemos que há negligência e ausência do Estado para com a população negra e quilombola do país, bem como para a implementação de políticas. Evidencia-se uma falta e uma falha por parte do Estado para com esse trabalho, pois para incorporar plenamente as epistemologias, as histórias e as demandas da população negra e quilombola requer que medidas essenciais sejam tomadas, portanto, essa falta reforça a lógica de abandono dessas comunidades por parte do Estado.

Os resultados indicam que a educação escolar quilombola, para se materializar em sua totalidade, precisa superar barreiras históricas e estruturais, garantindo que as conquistas obtidas sejam não apenas preservadas, mas também aprofundadas. A experiência da comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri reafirma que o fortalecimento dessa modalidade educacional depende da articulação entre políticas públicas consistentes e o protagonismo comunitário, assegurando que a escola continue sendo espaço de resistência, afirmação identitária e produção de saberes enraizados no território.

Compreendemos, frente a isso, que a educação escolar quilombola se apresenta como denúncia e anúncio, uma vez que questiona e confronta o modelo hegemônico de educação, ao mesmo tempo em que reivindica o reconhecimento e a valorização de saberes, memórias, línguas, práticas culturais e modos de existir que foram, e ainda são, sistematicamente silenciados e subalternizados. Ao se constituir como projeto, a educação escolar quilombola implica na construção de uma pedagogia própria, enraizada no território e guiada pelas necessidades e aspirações coletivas, afirmando a identidade ancestral como fundamento de um projeto antirracista mais amplo, que envolve a defesa do território, da cultura e das várias formas de re-existências da população quilombola.

Diante disso, compreende-se que ainda que imersos nessas estruturas opressoras, os sujeitos negros e quilombolas, ao tensionarem as lógicas dominantes, afirmam-se como protagonistas de suas próprias histórias, trabalhando para que os entraves se transformem em possibilidades de re-existências. É nesse movimento contraditório, que expressa a dinâmica da totalidade social, que emergem novas práticas, pedagogias e modos de ser quilombola, capazes de reinventar o cotidiano escolar e reafirmar a identidade ancestral como princípio educativo e político. Assim, mesmo atravessada por entraves estruturais, a educação escolar quilombola na

realidade brasileira e amazônica se revela como campo de luta, de produção de sentidos e de emancipação para a população negra e quilombola.

Para concluir, com base no que analisamos, lançamos os desafios, uma vez que ao apresentar esses desafios, novos horizontes se expandem, pois os desafios funcionam como uma ponte para indicar perspectivas futuras e a necessidade de continuidade da pesquisa. Diante disso, através das investigações e análises realizadas elencamos alguns desafios para a materialização da educação escolar quilombola, bem como para o fortalecimento da identidade ancestral dos (as) quilombolas, não só na comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri, mas na região amazônica e na realidade brasileira como um todo.

O primeiro desafio diz respeito à necessidade de fortalecer a articulação entre pesquisa, movimento social e políticas públicas, de modo que os estudos acadêmicos, especialmente aqueles que buscam aprender com a população quilombola, e não apenas falar sobre ela, possam se conectar efetivamente às lutas comunitárias, contribuindo para o fortalecimento e a ampliação das ações já desenvolvidas pelas comunidades quilombolas.

Um outro desafio diz respeito à necessidade de integração entre políticas e práticas locais, ou seja, garantir que as políticas públicas de educação escolar quilombola dialoguem efetivamente com as realidades das comunidades, evitando modelos homogêneos que não consideram especificidades territoriais, culturais e linguísticas. Diante disso, destaca-se o desafio de promover a formação continuada de professores (as) e a valorização dos saberes locais, de modo que essas ações respondam às demandas concretas das comunidades e fortaleçam os conhecimentos e as práticas ancestrais.

Se faz presente também o desafio de buscar manter viva a educação que surge da própria comunidade, fortalecendo a transmissão de saberes históricos, culturais e territoriais, mesmo frente às pressões da educação e currículo formal e suas tendências hegemônicas. A comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri demonstrou que busca atuar dessa forma, na medida em que procura levar os (as) alunos para o território, para conhecer as histórias locais, através dos (as) contadores de histórias da comunidade, ao incentivar o contato com as plantas e ervas medicinais, ao levá-los para os igarapés, casa de farinha e etc.

Coloca-se, além disso, o desafio de assegurar o financiamento adequado e contínuo para que as comunidades quilombolas possam fortalecer seus projetos de educação quilombola e escolar quilombola. Esse desafio envolve não apenas a aplicação estratégica e permanente dos recursos, considerando investimentos recentes, como os anunciados em 2025⁸¹, mas também a

⁸¹ Ver seção V.

formulação e implementação de políticas públicas consistentes que garantam a articulação entre financiamento, pesquisa, formação docente e práticas comunitárias, de modo a consolidar uma educação escolar quilombola efetiva e contextualizada.

Diante dos avanços conquistados, dos entraves enfrentados e dos desafios delineados, evidencia-se que a educação escolar quilombola é fruto de um movimento contínuo de resistência e re-existência, que parte do próprio território e que atua para que os seus direitos sejam efetivamente materializados. Esse movimento, histórico e presente, não pode ser invisibilizado, pois foi através dele que muitas conquistas foram/são alcançadas e é por meio dele que os desafios identificados poderão ser superados. Reconhecer a centralidade dessa ação coletiva é compreender que a educação escolar quilombola não se constrói apenas nas políticas públicas ou nos documentos acadêmicos, mas na força organizada e persistente das próprias comunidades quilombolas, mantendo viva a luta por uma pedagogia do lugar, e por uma educação contextualizada e ancestralmente enraizada, portanto, territorializada. Nesse sentido, tal como apresentado no título da seção, trabalhar com a questão da educação escolar quilombola é compreender que *“é uma luta que caminha, mas é uma luta que ainda não se encerrou”*.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Adrianny De Arruda. **Uma escola do quilombo:** a história da educação, das lutas e das resistências na comunidade quilombola de Mata Cavalo. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso) Cuiabá/MT, 2019.
- ALVES, João Ricardo Batista. **Avanços e limites do currículo implementado em escola quilombola no Marajó:** reconhecimento e a afirmação de território quilombola. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará) - Belém/PA, 2023.
- AMARAL, Assunção José Pureza. Remanescentes das comunidades dos quilombos no interior da Amazônia – conflitos, formas de organização e políticas de direito à diferença. **Cadernos do CEOE**, n. 30 – Políticas públicas: memórias e experiência, 2022.
- ARAÚJO, Lucila Leal Da Costa. **Curriculum escolar em EJA em comunidades quilombolas da Amazônia:** avanços e limites na afirmação do reconhecimento de territórios ancestrais. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará) - Belém/PA, 2023.
- ARROYO, Miguel. Gonzales. **Curriculum, Território em disputa.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2023b.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel. **Vidas Re-existentes:** Reafirmando outras Humanidades na História. Petrópolis: Vozes, 2023a.
- BALLESTRIN, Luciana. América latina e Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, p. 89-117, maio/ago, 2013.
- BARBOSA, Shirley Cristina Amador. **Educação, resistência e tradição oral:** uma forma outra de ensinar e aprender na comunidade quilombola Vila União/Campina, Salvaterra-PA. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará) - Belém/PA, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016.
- BECKER, Bertha K. Geopolítica da Amazônia. **Estudos Avançados** 19 (53), 2005.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** São Paulo: Pólen Produções, 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante: um momento da educação popular.** Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação, 10 de março de 2004.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rcrb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de abril de 2023.

BRASIL. Políticas e investimento. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 24 jul. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt_br/assuntos/noticias/2025/julho/governo-federal-anuncia-politicas-e-investimento-de-r-1-17-bilhao-para-educacao-quilombola-indigena-e-do-campo-no-vale-do-jequitinhonha-mg. Acesso em: 25 de jul. de 2025.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: 2012. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2012. Acesso em: 23 de jun. de 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne>. Acesso em: 06 de mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 de agos. de 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 12 de set. 2024.

BRASIL. PNEERQ - Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, estabelecida em 14 de maio de 2024. Brasília: 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq>. Acesso em: 15 de dez. de 2024.

BRASIL. Governo Federal anuncia políticas e investimento de R\$ 1,17 bilhão para educação quilombola, indígena e do campo no Vale do Jequitinhonha (MG). Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 24 jul. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/julho/governo-federal-anuncia-politicas-e-investimento-de-r-1-17-bilhao-para-educacao-quilombola-indigena-e-do-campo-no-vale-do-jequitinhonha-mg>. Acesso em: 26 de jul. 2025.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa De Andrade. **Educação escolar quilombola na comunidade Baixio - Barra do Bugres/MT**: avanços e desafios. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso) Cuiabá/MT, 2016.

CASTRO, Edna Maria Ramos de. Amazônia na encruzilhada: saque colonial e lutas de resistência. In: CASTRO, Edna Maria Ramos de. (Org.) **Territórios em transformação na Amazônia - saberes, rupturas e resistências**. Belém: NAEA, 2017.

CASTRO, Edna Maria Ramos de. Razão decolonial, experiência social e fronteiras epistemológicas. In: CASTRO, Edna Maria Ramos de. (Org.) **Pensamento crítico latino-americano**. São Paulo: Annablume, 2019.

CAVALEIRO, Eliane (org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? Belo Horizonte (BH): **EDUR – Educação em revista**, v.34, 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MULLER, Tânia Mara Pedroso (Org). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói (RJ): Editora da UFF, Alternativa, 2013.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré. **Educação e diversidade na Amazônia**. São Paulo: Editora livraria da Física, 2015.

COMPIANI, Maurício; NASCIMENTO, Cida M. P. Escola e produção de conhecimento sobre o lugar: a possibilidade de espaços de representação emancipatórios. In: COMPIANI, Maurício; ZIMMERMANN, Narjara; BRIGUENTI, Ederson Costa (Orgs.). **Pedagogia do lugar/ambiente, interdisciplinaridade e contextualização em sala de aula**. Curitiba: CRV, 2020.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: CERIORI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge; CALDART, Roseli Salete (orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. 2. ed. Brasília: **Articulação Nacional Por uma Educação do Campo**, 2002.

CORRÊA, Sérgio R. Moraes. Crise da democracia e da educação no Brasil: uma contribuição do pensamento freireano ao debate. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 78, p. 1315–1357, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu>.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Paulo Freire: uma leitura de seu pensamento social e pedagógico crítico a partir do sul. **Revista Práxis Educacional**. Bahia, v. 17, n. 47, p. 121-143, 2021.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão A. M. Amazônia: urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista Nera**, p. 79–105, 2011.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão A. M. Educação popular e educação do campo na Amazônia: análise a partir dos Movimentos Sociais. In: **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**. Vol. IV, nº 07, julho-dezembro/2019 ISSN 2526-2319 DOI: <https://doi.org/10.29404/rtps>

COSTA, Benedita Rosa Da. **Comunidade quilombola Tanque Do Padre Pinhal, Poconé-MT: educação, identidade, memória e territorialidade**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso) Cuiabá/MT, 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época Neoliberal: Revolução passiva ou contra reforma?. **Revista Novos Rumos**, 49(1), 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Trad. de Rane Souza. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

DAMASCENO, Wagner Miquéias. **Racismo, escravidão e capitalismo no Brasil: uma abordagem marxista**. São Paulo: Mireveja, 2022.

DAMASCENO, Gilmara Natividade; SOUZA, Liciane de Souza e; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Concepções Teórico-Epistemológicas de J. Carlos Mariátegui e Florestan Fernandes: pensando realidades Outras. In: PPGED-UEPA. Anais do **XVIII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação**. UEPA-CCSE. Belém-PA: 2024. p. 508-517.

DAMASCENO, Gilmara Natividade; SOUZA, Liciane de Souza e; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. O Materialismo Histórico-Dialético e o Enfoque Decolonial: possibilidades teórico- epistemológicas para a pesquisa em Educação a partir das margens amazônicas rurais. In: **IV Narrativas interculturais, decoloniais e antirracistas em educação: por equidade, justiça e bem-viver**. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília: 2025. P.209-2012.

DEUS, Zélia Amador de. Caminhos trilhados na luta antirracista. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DEUS, Zélia Amador de. **Ananse tecendo teias na diáspora: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e dos herdeiros de Ananse**. – Belém: Secult/PA, 2019.

DORNELES, Dandara Rodrigues. **Palavras Germinantes – Entrevista Com Nego Bispo**. identidade! | São Leopoldo | v. 26, n. 1 e 2 | p. 14-26 | jan./dez. 2021 | ISSN 2178-437X. Disponível em: <http://revistas.est.edu.br/index.php/identidade>

EUFRASIO, Cintia Letícia Bittar De Araújo. **História, política e gestão educacionais garantia do direito à educação escolar das comunidades quilombolas: Desafios e perspectivas**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande) Campina Grande/PB, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação biblioteca Nacional, 2016.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3.ed. São Paulo: Globo, 2008a.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5^a ed. São Paulo: Globo, 2008b.

FERNANDES, Florestan. **O significado do protesto negro**. São Paulo (SP): Cortez: Autores associados, 1989.

FERREIRA, Augusta Eulália. **Educação escolar quilombola**: uma perspectiva identitária a partir da escola estadual Maria de Arruda Muller. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso) Cuiabá/MT, 2015.

FRANÇA, Michele Corrêa De. **Identidades na perspectiva da educação infantil da escola estadual quilombola Maria de Arruda Muller – quilombo Abolição/MT**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso) Cuiabá/MT, 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1967.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48.ed. São Paulo: Global, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa educacional**. São Paulo (SP): Cortez, 1989, p.69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e Educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento e Civilização** V. 2. julho 2021.

FRIGOTTO, Glaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Glaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete. (orgs). **História, Natureza e Educação/ Karl Marx e Friedrich Engels**. 1.ed. São Paulo: Expressão popular, 2020.

GIL, Antônio. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Curriculo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria Candau (Orgs.).

Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005a.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, p. 38–47, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9..38-47>. Acesso em: 30 de fev. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e a produção de conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura; MENESSES, Maria Paula (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p.408 – 430.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a Intelectualidade negra descolonizando os currículos. Bernardino-Costa, J.; Torres, N.M.; Grosfoguel, R. (Orgs.) **Decolonialidade e Pensamento Afrodiáspórico**. 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica: Coleção Cultura Negra e Identidades, 2023, p.223-246.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis (RJ): Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo:** reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Tocantins (MG): Revista Brasileira de Educação, n. 21, 2002.

GONÇALVES, Adamor Quaresma. **Práticas pedagógicas e educação quilombola:** uma imersão na comunidade Itaboca em Inhangapi/Pará. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará) - Belém/PA, 2022.

GONÇALVES, Porto Walter Carlos. **Amazônia, Amazônias**. 3^a ed. São Paulo: Contexto, 2023.

GONÇALVES, Porto Walter Carlos. **Amazônia:** encruzilhada civilizatória, tensões realis em curso. 1^aed. Rio de Janeiro: Consequência editora, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia; CARLOS, Hansenbalg. **Lugar de Negro.** 1^aed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: WFM Martins Fontes, 2017.

IBGE. **Censo demográfico 2022:** quilombola primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro, 2023.

JESUS, José Nilson Silva De. **A Lei No 10.639/2003:** À luz das práticas pedagógicas em escolas quilombolas no alto rio trombetas- Oriximiná/PA. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará) Santarém/PA, 2017.

JUNIOR, Henrique Antunes Cunha. Quilombo: patrimônio histórico e cultural. **Revista Espaço Acadêmico**, Nº. 129, fev. de 2012.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? In: **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009.

LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber:** Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LEFEBVRE, Henri. **A Filosofia Marxista.** In. Marxismo. Porto Alegre-RS: L&PM, 2009.

LEHER, R.; et.al. Novas possibilidades históricas para a democracia e a educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e271371, 2023. <https://doi.org/10.1590/ES.271371>.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil:** questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, v, 04, 2000.

LOUREIRO, Violeta. **Amazônia colônia do Brasil.** Manaus: Valer, 2022.

MACHADO, Joana Carmen Do Nascimento. **“NEM PARECE QUE TEM QUILOMBOLA AQUI”:** (In) visibilidade da identidade quilombola no processo formativo da CFR do Território Quilombola de Jambuá Pe. Sérgio Tonetto. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará) Belém/PA, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; EVA, Maria Lakatos. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da Economia Política, livro I. 2^a ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARIÁTEGUI, José Carlos. Sete ensaios de interpretação da realidade peruana. Trad. De Felipe José Lindoso. 1^a ed. São Paulo: Expressão Popular: Clacso, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. O “giro decolonial” latino-americano e a razão do Outro: a transmodernidade como deslocamento epistemológico. In: CASTRO, Edna. (Org.). **Pensamento crítico latino-americano**. São Paulo: Annablume, 2019.

MINAYO, Celília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. Ed. – Pétropolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOROSINI, M. C; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina**: Convergências entre a Educação Popular e a Investigação Ação Participativa. Revista: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, vº 26, nº 84, p.25-38, 2018.

MOURA, Clovis. **Brasil**: As raízes do protesto negro. São Paulo: Editora Dandara, 2023.

MOURA, Clóvis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. 5ª ed. Teresina: EdUESPI, 2021.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**. São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói, RJ: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista Brasileira de Educação e Pesquisa em Relações Étnico-Raciais**, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/246> Acesso em: 14 ago. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e Sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020a.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Redisputando a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020b.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2ed. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de Quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodiáspora** nº 6-7, 1985.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **O negro visto por ele mesmo**. São Paulo: Ubu editora, 2022.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. São Paulo: Zahar, 2021.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1^a. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NGOZI, Chimamanda Adichie. O perigo de uma história única. Trad. De Júlia Romeu. 1^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

OLIVEIRA, Francinete Maria Cunha De Melo. **Educação e cultura na escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará) - Belém/PA, 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Resistências decoloniais: o ser e o viver em Enrique Dussel e Paulo freire In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Apoena, 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares. A Construção de Categorias de Análise na Pesquisa em Educação. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Orgs.). **Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas na Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de Oliveira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, 2010.

OLIVEIRA; Ivanilde Apoluceno de. **A epistemologia na educação de Paulo Freire** (mimeo). Belém: PPGED/UEPA, 2019.

PAULA, João Antônio de. AMAZÔNIA: fronteira e Acumulação de Capital. In: RIVERO, Sérgio; JAIME JR. Frederico G. (Orgs.). **As amazôncias do século XXI**. Belém: EDUFPA, 2008.

PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro; et.al. O uso didático-metodológico do livro Betina para o trato pedagógico sobre relações étnico-raciais. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói, RJ: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

PEREIRA, Laura Belém. **Educação e saberes tradicionais quilombolas**: um estudo sobre as práticas educativas na escola municipal Jaú Tambor/Novo Airão – AM. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas) Manaus/AM, 2021.

PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes. **Juventude do campo e quilombola educação e identidade cultural na comunidade quilombola de Itaboca - Inhangapi –PA**. Dissertação

(Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará) Belém/PA, 2013.

PERES, Gessiane Ambrosio Nazario. **O desafio da mudança:** educação quilombola e luta pela terra na comunidade quilombola Caveira do Rio De Janeiro. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro) Rio de Janeiro/RJ, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americana, Buenos Aires: Clacso, p. 117-142, 2005.

RIBEIRO, Djamilia. Entrevista concedida a Marcelo Tas. *Provoca*, TV Cultura, **canal Provoca**, 8 mar. 2022. Disponível em: YouTube.

RIBEIRO, Katiúscia. **O futuro é ancestral.** Le Monde Diplomatique Brasil, 19 nov. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-futuro-e-ancestral/>. Acesso em: 20 de jun. 2024.

RODRIGUES, Ananias Lima; RODRIGUES, Fernando Feitosa. **Formação histórica da Comunidade São Pedro no município de Castanhal, Nordeste do estado do Pará.** Monografia (Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, III Curso Sabres Africanos e Afro-brasileiros na Amazônia, Implementação da Lei 10.639/2003). Castanhal: UFPA, 2015.

RODRIGUES, Fernando Feitosa et al. **Histórico da comunidade quilombola São Pedro – município de Castanhal – PÁ**, Escola Fernando Nunes, 2007.

RODRIGUES, Rosilândia de Souza. **Panorama da educação na Comunidade Quilombola São Pedro no município de Castanhal - PA.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Castanhal: FAPED / UFPA, 2018.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva Decolonial e Educação Intercultural: articulações In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade:** insurgências. Rio de Janeiro: Apoena, p. 12-22, 2020.

SANTANA, Gonçalina Eva Almeida De. **Saberes e fazeres quilombolas:** um olhar sobre as práticas pedagógicas da área de ciências humanas da escola de Mata-Cavalo. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso) Cuiabá/MT, 2019.

SANTOS, Ângela Sales Andrade Dos. **Uma análise do projeto político-pedagógico do colégio estadual quilombola 27 de Maio:** O (não) lugar das especificidades étnico-raciais e histórico-culturais. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe) São Cristóvão/SE, 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, Quilombos: Modos e Significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Antônio Luís Parlandin Dos. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica:** por uma pedagogia decolonial e intercultural. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará) - Belém/PA, 2018.

SANTOS, José Rodrigo Pontes Dos. **Juventudes quilombolas:** memória, resistência e construção de identidades. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará) Belém/PA, 2018.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SOUZA, Simone Carvalho; FONSECA, Patrícia do Socorro. Reconhecimento e valorização da identidade negra na escola de ensino fundamental. In: COELHO, W. de Nazaré; Soares, Nicelma Josenila (Org.). **Visibilidades e desafios:** Estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011.

SANTOS, Cynara Fernanda Aquino dos; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Estudos decoloniais: pedagogias outras no contexto rural-ribeirinho amazônico. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1051-1071, set./dez. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, Givânia Maria da. Educação e direitos territoriais quilombolas. In: SILVA, Givânia Maria da; *et al.* **Educação Quilombola: territorialidades, saberes e lutas por direitos**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SILVA, Luciane Teixeira Da. **Educação escolar e identidade quilombola:** um enfoque na comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, município de Abaetetuba, estado do Pará. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará) Belém/PA, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.

SOUZA, Rosemária Joazeiro Pinto De. **Educação escolar e as implicações na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/BA.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) Vitória da Conquista/BA, 2020.

SOUZA, Alef Monteiro de. **Cidadãos do céu, e quilombolas na terra:** um estudo sobre articulações entre crenças pentecostais e aspectos da territorialização de um quilombo amazônico. Belém: PPGSA-UFPA, 2021.

SOUZA, Bárbara Oliveira; SILVA, Givânia Maria da. Luta pela educação quilombola e pelos territórios tradicionais: conquistas e desafios. In: SILVA, Givânia Maria da; *et al.* **Educação Quilombola: territorialidades, saberes e lutas por direitos**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

VERAS, Clédia Inês Matos. **Jovens da escola quilombola de Parati-PE:** convivência, pertencimento e negação. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará) Fortaleza/CE, 2019.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. Trad. Carlos Nayfeld. Rio de Janeiro: Americana, 1975.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da dissertação: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO DA REALIDADE AMAZÔNICA: CONQUISTAS, RE-EXISTÊNCIAS E DESAFIOS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE ANCESTRAL

Pesquisadora Responsável: Gilmara Natividade Damasceno

Orientador: Profº. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa

Curso e instituição a que pertence o (a) Pesquisador (a) responsável: Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA)

Nome do voluntário (a): _____

O (a) Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar de forma voluntária da pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará-PPGED/UEPA, intitulada “Educação escolar quilombola no contexto da realidade amazônica: conquistas, re-existências e desafios na constituição da identidade ancestral” de responsabilidade de Gilmara Natividade Damasceno e Sérgio Roberto Moraes Corrêa. Esta pesquisa possui como objetivo analisar os avanços e entraves que a escola na comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri apresenta para trabalhar com a educação escolar quilombola, tendo em vista a contribuição do fortalecimento da identidade ancestral.

Gostaríamos de frisar que a sua participação dar-se-á por meio de entrevistas realizadas presencialmente ou através de chamadas de vídeo, via Google Meet e/ou WhatsApp, dessa forma, para o registro das falas, pretendo utilizar anotação direta das respostas e caso concorde, utilizarei um gravador, e as falas, em momentos seguintes, serão transcritas. Além disso, caso necessário, outros procedimentos serão realizados, como gravação de vídeos e fotografias. Quando realizadas na escola pedimos, também, acesso ao material didático, plano de aula e projeto político pedagógico da escola.

Fica garantido, por este termo, a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do (a) participante e, se assim preferir, a referência ao mesmo (a) será feita através de nomes fictícios criados pela pesquisadora. Informo ainda que se houver desconfortos e riscos envolvendo os (as) participantes da pesquisa, seja de dimensão psicológica, como constrangimento ou exposição, garantiremos a reparação e alertamos que os (as) participantes estarão respaldados pela lei 466/12 e Resolução CNS Nº 510/2016.

Afirmamos que é concedido o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem acarretar penalização alguma, a fim de garantir condições de bem estar físico,

psicológico e social aos (às) participantes envolvidos (as). Portanto, o (a) participante NÃO será obrigado (a) a responder qualquer questão ou dar qualquer entrevista que não seja de sua livre vontade. Em vista disso, estarão disponíveis a qualquer fase da pesquisa o acesso irrestrito aos materiais investigados e às possíveis análises, e durante todo o período da pesquisa o (a) participante poderá sanar dúvidas entrando em contato por meio de telefone celular e Email disponibilizado pela pesquisadora.

Esta pesquisa e seus dados serão utilizados em uma dissertação de mestrado, além disso, seus dados serão divulgados pela pesquisadora em congressos, encontros virtuais, publicações e eventos relacionados à pesquisa.

Eu, _____, declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar, cooperando com a coleta de informações para a mesma.

O/a interlocutor (a) deve informar, marcando uma opção dentro do parêntese abaixo:

- () Permito minha identificação nos resultados compartilhados desta pesquisa.
() Não permito minha identificação nos resultados compartilhados desta pesquisa.

Eu, _____, responsável pela pesquisa em questão, declaro que dirimi todas as dúvidas do participante sobre o assunto

Interlocutor (a): _____

Pesquisadora: _____

Orientador: _____

Castanhal, _____ de _____ de 2025

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)– PAIS/RESPONSÁVEIS

Prezados Pais ou Responsáveis,

Eu, Gilmara Natividade Damasceno, mestrandona do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), estou desenvolvendo a pesquisa intitulada: “Educação escolar quilombola no contexto da realidade amazônica: conquistas, re-existências e desafios na constituição da identidade ancestral” O objetivo desta pesquisa é analisar os avanços e entraves que a escola na comunidade quilombola de São Pedro-Bacuri apresenta para trabalhar com a educação escolar quilombola, tendo em vista a contribuição do fortalecimento da identidade ancestral. Para isso, será realizada a coleta de informações por meio de uma dinâmica realizada com os (as) estudantes, entrevistas e observações, sempre respeitando a privacidade e a vontade dos (as) participantes.

A participação do (a) seu (sua) filho (a) nesta pesquisa é **voluntária**, e ele (a) poderá desistir a qualquer momento, sem prejuízo algum. Todas as informações coletadas serão utilizadas **exclusivamente para fins acadêmicos**, garantimos o sigilo e o anonimato dos participantes.

Caso autorize a participação do (a) seu (sua) filho (a), preencha e assine o termo abaixo.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, responsável pelo (a) estudante _____ do (ano) _____, autorizo sua participação na pesquisa mencionada. Estou ciente dos objetivos do estudo e da confidencialidade das informações fornecidas.

Contato do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Caso tenha dúvidas ou precise de mais informações, estou à disposição:

E-mail da pesquisadora: _____ **Contato:** _____

Agradeço imensamente sua colaboração! Atenciosamente,
 Gilmara Natividade Damasceno (Pesquisadora – PPGED/UEPA) e Profº Dr. Sérgio Roberto
 Moraes Corrêa (Orientador)

Castanhal (PA), _____ de _____ de 2025

APÊNDICE C – INSTRUMENTAL DE PESQUISA - ENTREVISTA (TÉCNICOS DA SEDUC - COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL)

I – IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Formação:

II – PERGUNTAS:

1. Quais são os trabalhos atuais da Secretaria de Educação do Estado do Pará para com as escolas localizadas em territórios Quilombolas?
2. Existe uma proposta da secretaria para a elaboração de um currículo que contemple as especificidades das comunidades quilombolas?
3. Tendo como pano de fundo a Lei 10.639/03 e a Resolução nº 08/2012, você admite que existe uma política educacional voltada às escolas em territórios quilombolas? Se sim, qual, como foi implantada e qual o objetivo?
4. O que você pode destacar de AVANÇOS que já ocorreram para a implementação da educação escolar quilombola no Estado do Pará?
5. Quais os principais ENTRAVES para que se trabalhe com a educação escolar quilombola em comunidades quilombolas?
6. Você poderia mencionar quais são, ao seu ver, os principais DESAFIOS para que se materialize a educação escolar quilombola?
7. Na sua avaliação, o modelo curricular atual vem sendo direcionado para o trabalho com as especificidades dos estudantes das comunidades quilombolas, por exemplo, ele vem trabalhando o contexto histórico, social, cultural e econômico dos estudantes nas comunidades?
8. Na sua perspectiva, um currículo voltado para atender as particularidades desses sujeitos contribui para que haja um fortalecimento de suas identidades ancestrais? Como?
9. Uma das questões que estão se manifestando na pesquisa é que o avanço do conservadorismo no Brasil, sobretudo, no Governo Bolsonaro, está refletindo na comunidade que eu venho dialogando de forma a propiciar entraves para a materialização da EEQ. Como você visualiza essa questão?

APÊNDICE D – INSTRUMENTAL DE PESQUISA - ENTREVISTA (TÉCNICOS DA SEMED)

I – IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Local onde mora:

Formação:

II – PERGUNTAS:

1. Quais são os trabalhos atuais da secretaria para com as escolas localizadas nos territórios Quilombolas do Município?
2. Qual a proposta da secretaria para a elaboração de um currículo que contemple as especificidades das comunidades quilombolas?
3. Quais as contribuições da secretaria para que se materialize uma educação escolar que tenha como objetivo a implementação da educação escolar quilombola e para as relações étnico-raciais nos territórios quilombolas do Município?
4. Tendo como pano de fundo a Lei 10.639/03 e a Resolução nº 08/2012, a secretaria trabalha para a elaboração de uma política educacional voltada às escolas das comunidades quilombolas? Se sim, qual, como foi implantada e qual o objetivo?
5. O que você pode destacar de AVANÇOS que já ocorreram para a implementação da educação escolar quilombola?
6. Quais os principais ENTRAVES para que se trabalhe com a educação escolar quilombola dentro dos territórios quilombolas?
7. Você poderia mencionar quais são, ao seu ver, os principais DESAFIOS para que se efetive a educação escolar quilombola?
8. Como vocês pensam a construção de um modelo curricular para as comunidades quilombolas?
9. Na sua perspectiva, um currículo voltado para atender as particularidades desses sujeitos contribui para que haja um fortalecimento de suas identidades ancestrais? Como?

APÊNDICE E – INSTRUMENTAL DE PESQUISA - ENTREVISTA (LIDERANÇA DA COMUNIDADE)

I - IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Quando e onde nasceu:

Formação:

Profissão/ ocupação:

II – PERGUNTAS:

Trajetórias pessoais: histórias e caminhos para a construção de uma luta

1. Fale um pouco sobre a sua trajetória de vida e quais foram os caminhos trilhados para chegar a essa ocupação na comunidade?
2. Há quanto tempo você vive na comunidade e há quanto tempo faz parte da liderança?
4. Qual o maior desafio que você já enfrentou estando na liderança?
5. Já morou fora da comunidade? Se sim, quais as suas experiências e por que retornou à comunidade?
6. Quais atividades profissionais você já desenvolveu?
7. Qual a principal fonte econômica da comunidade?
8. Você se considera quilombola?
9. O que é ser quilombola pra você?

Relação passado, presente e futuro: a confluência para uma afirmação quilombola?

10. Quais são os costumes e tradições que você considera que existe ou existiram na comunidade que se mantêm como forma de evidenciar as suas raízes ancestrais?
11. Analisando desde a sua infância, como você observa as questões das tradições e costumes, se manteve vivo com o tempo, foi fortificado ou há um apagamento desses costumes?
12. Pra você, a preservação desses costumes é importante? Por quê?

Caminhos educativos

13. Você frequentou escola na sua infância?
14. Como foi estudar em seu tempo de criança?
15. No seu ponto de vista, qual o papel da escola na vida dos estudantes?

16. A escola da comunidade existe há quanto tempo? quais as demandas e caminhos que levaram a sua construção?

Relação entre saberes escolares e saberes locais: aproximações, tensões e conflitos

17. Tomando como base a sua experiência, você acredita que através da educação/escola os saberes locais podem ser ainda mais valorizados?

18. você acha que a escola contribui para uma formação que também tenha como objetivo o fortalecimento de uma identidade ancestral?

19. Na sua percepção, a escola aproxima os estudantes de suas histórias, culturas, saberes e identidades? Você acredita que a educação pode contribuir para a afirmação e valorização da identidade ancestral dos estudantes? Se sim, como?

20. Você visibiliza algumas iniciativas da escola para que haja um diálogo com a comunidade?

APÊNDICE F – INSTRUMENTAL DE PESQUISA - ENTREVISTA (GESTÃO DA ESCOLA – DIREÇÃO E COORDENAÇÃO)

I- IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Idade:

Local onde mora:

Formação:

II - PERGUNTAS:

Trajetórias pessoais: um levante para uma luta comum?

1. Fale um pouco sobre você, você é da comunidade, trabalha na gestão da escola há quanto tempo? Trabalhou em outras escolas antes desta?
2. Você é quilombola? Se sim, o que é para você ser quilombola?
3. Qual o maior desafio que você já enfrentou atuando na gestão da escola?
4. O que é para você trabalhar na gestão desta escola?

Percursos sobre a educação: entre contradições e alternativas

5. A escola da comunidade trabalha para que haja a implementação da Resolução nº 08/2012? Como?
6. Na sua análise, quais os principais avanços que se pode destacar acerca do trabalho desenvolvido pela gestão para que haja a implementação da educação escolar quilombola?
7. Na sua perspectiva, quais são os principais entraves existentes que dificultam o trabalho com a educação escolar quilombola?
8. De que maneira o Projeto Político e Pedagógico da escola abarca sobre a questão da educação escolar quilombola?
9. A escola possui algum projeto que obtenha como objetivo valorizar e afirmar a identidade ancestral? Se sim, qual?
10. Os professores que ministram aula na escola local são da própria comunidade? São formados?
11. Não tratar sobre a educação escolar quilombola implica em mais entraves para a constituição da identidade ancestral?
12. Você acredita que o currículo atende as particularidades desta comunidade quilombola? Por quê?

13. Por que, em sua concepção, até hoje em dia ainda existem entraves para que de fato de materialize a educação escolar quilombola?

Relação entre educação escolar e saberes locais: Aproximações, tensões e conflitos

14. Tomando como base a sua experiência, você acredita que através da escola os saberes locais podem ser ainda mais valorizados? Como?

15. você acha que a escola contribui para uma formação que também tenha como objetivo o fortalecimento de uma identidade ancestral? Se sim, quais avanços você destaca?

16. Embora existam muitas ações afirmativas, com intuito de promover uma educação escolar quilombola e que atenda as especificidades locais, quais são os grandes entraves para que se materialize uma educação que visibilize as suas histórias, culturas, saberes locais e identidades?

17. Na sua percepção, a escola aproxima os estudantes de suas histórias, culturas, saberes e identidades ancestrais? Como?

18. A escola parte de uma pedagogia própria de forma a aproximar os saberes da comunidade e os componentes curriculares, bem como o promulgado em 2012 que diz que as escolas quilombolas devem utilizar uma pedagogia própria?

19. Você acredita que a educação pode contribuir para a afirmação e valorização da identidade ancestral dos estudantes? Se sim, como?

20. Quais são as iniciativas da escola para que haja um diálogo com a comunidade?

21. Os pais costumam sugerir algum conteúdo ou atividades escolares para que sejam acrescentadas no Projeto Político e Pedagógico?

APÊNDICE G – INSTRUMENTAL DE PESQUISA - ENTREVISTA (PROFESSORES E PROFESSORAS DA ESCOLA)

I – IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Local onde mora:

Formação:

Tempo de docência:

II – PERGUNTAS:

Trajetórias pessoais: um levante para uma luta comum?

1. Fale um pouco sobre você, você é da comunidade, trabalha na escola há quanto tempo?
3. Você é quilombola? O que é ser quilombola para você?
4. Qual o maior desafio que você já enfrentou atuando como docente na escola local?
5. O que é para você trabalhar como professor (a) desta escola?

Sobre o trabalho desenvolvido

6. Nas suas aulas você aborda sobre a história da comunidade? Bem como sobre o que é uma comunidade quilombola?
7. O que você sabe sobre a Resolução 08/2012?
8. Na sua opinião, é possível trabalhar essas leis aqui na escola? Por quê?

Percursos sobre a educação: entre contradições e alternativas

9. Na sua análise, pelo fato de estarmos falando a partir de uma escola localizada em uma comunidade quilombola, a educação ofertada precisa atender as especificidades locais? Por quê?
- 10 A escola da comunidade trabalha para que haja a implementação da Resolução nº 08/2012? Como?
11. Na sua análise, quais os principais avanços que se pode destacar acerca do trabalho desenvolvido pela gestão/professores (as) para que haja a implementação da educação escolar quilombola?
12. Na sua perspectiva, quais são os principais entraves existentes que dificultam o trabalho com a educação escolar quilombola? A que você atribui esses entraves?

Relação entre educação escolar e saberes locais: Aproximações, tensões e conflitos

13. Na sua percepção, a escola aproxima os estudantes de suas histórias, culturas, saberes e identidades? Como ocorre essa aproximação? A escola parte de uma pedagogia própria?
14. Você acredita que a educação escolar quilombola pode contribuir para a afirmação e valorização da identidade ancestral dos estudantes? Se sim, como?

APÊNDICE H – INSTRUMENTAL DE PESQUISA - DINÂMICA (ESTUDANTES)

I – IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Idade:

Local onde mora:

Série:

II – PERGUNTAS:

Trajetória pessoal: o início de uma jornada

1. Fale sobre você, sobre sua família e sobre a sua vivência aqui na comunidade, você nasceu na comunidade?
2. O que é para você morar e estudar em uma comunidade quilombola?
3. Você se considera quilombola?

VAMOS CONSTRUIR UM MURAL QUILOMBOLA?

O QUE É SER QUILOMBOLA PARA VOCÊ?

- 1º MOMENTO: Pedir para que desenhem ou escrevam palavras-chave sobre o que é ser quilombola para eles (as).
- 2º MOMENTO: Colar a sua palavra ou desenho no papel 40kg que estará no centro da sala.
- 3º MOMENTO: Pedir para que socializem sobre a sua palavra ou desenho.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
MESTRADO
TRAVESSA DJALMA DUTRA S/N – TELÉGRAFO
66113 – 200 – BELÉM – PARÁ
[HTTPS://PROPESP.UEPA.BR/PPGED](https://propesp.uepa.br/ppged)**

