



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SILVANA DE ALMEIDA SARMENTO FERREIRA

**TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE JAMBUAÇU: A
LUTA PELA VIDA ENTRELAÇADA À LUTA PELA
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**



**Belém/Pará
2026**

Silvana de Almeida Sarmento Ferreira

**TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE JAMBUAÇU:
A LUTA PELA VIDA ENTRELAÇADA À LUTA PELA
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

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

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa.

**Belém/Pará
2026**

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

F383t Ferreira, Silvana de Almeida Sarmento
Território Quilombola de Jambuaçu: a luta pela vida entrelaçada à
luta pela educação escolar quilombola / Silvana de Almeida Sarmento
Ferreira. — Belém, 2026.
270 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), 2026.

1. Educação escolar quilombola. 2. Território quilombola. 3.
Movimento social quilombola. 4. Políticas públicas educacionais. I. Título.

CDD 22.ed. 370.193

Elaborado por Priscila Melo CRB-2/1345

Silvana de Almeida Sarmiento Ferreira

**TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE JAMBUAÇU:
A LUTA PELA VIDA ENTRELAÇADA À LUTA PELA EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA**

Data da Aprovação: ----/-----/-----

Banca Examinadora

_____ – Orientador.

Prof. Sergio Roberto Moraes Corrêa

Dr. em Ciências Sociais – UFCG

Universidade do Estado do Pará

_____ – Membro Externo.

Profª. Ana Tereza Reis da Silva

Drª em Meio Ambiente e Desenvolvimento - UFPR.

Universidade de Brasília - UnB

_____ – Membro Interno.

Profª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Drª em Educação – PUC-SP

Universidade do Estado do Pará - UEPA

_____ – Membro Externo.

Profª. Maria Páscoa Sarmiento

Drª em Meio Antropologia - UFPA.

Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas - CONAQ

Belém/Pará
2026

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa 1 – Localização geográfica do Município de Moju e municípios do entorno

Figura 2 – Mapa 2 – Localização do Território de Jambuaçu - afetação do mineroduto

Figura 3 – Gráfico 1 – Tipos de produções acadêmicas 2009-2024

Figura 4 – Gráfico 2 – Principais temáticas abordadas nas pesquisas

Figura 5 - Imagem 1 – Marcha Zumbi dos Palmares

Figura 6 - Imagem 2 – Encontro do Movimento Quilombola de Jambuaçu

Figura 7 - Imagem 3 – Visita às escolas do território de Jambuaçu

Figura 8 - Imagem 4 – Audiência pública com o poder público municipal

Figura 9 - Imagem 5 – I Encontro de Educação Quilombola

Figura 10 - Imagem 6 – Rodas de aquilombamento da juventude quilombola

Figura 11- Imagem 7 – II Seminário de Educação Escolar Quilombola

Figura 12- Imagem 8 – I Círculos de Diálogos Interculturais e Antirracistas

Figura 13 - Imagem 9 – I “Piracema da Educação Escolar Quilombola”

Figura 14 – Organograma – 01 Frente Política

Figura 15 - Organograma – 02 Frente Acadêmica

Figura 16 – Organograma – 03 Frente Comunicação

Figura 17 - Imagem 13 – II “Piracema da Educação Escolar Quilombola”

Figura 18 - Imagem 14 – 1ª Reunião com a comunidade sobre PPPQ

Figura 19 - Imagem 15 – 2ª Reunião com a comunidade sobre PPPQ

Figura 20 - Imagem 16 – Encontro para construção do diagnóstico - PPPQ

Figura 21 - Imagem 17 – Apresentação do diagnóstico - PPPQ

Figura 22 - Imagem 18 – Linha do tempo da escola - PPPQ

Figura 23 - Imagem 19 – Linha do tempo da comunidade - PPPQ

Figura 24 - Imagem 20 – Escuta das crianças - PPPQ

Figura 25 - Imagem 21 – Apresentação das crianças

Figura 26 - Imagem 22 – Ciranda de diálogos com as crianças

Figura 27 - Imagem 23 – II Círculos de Diálogos Interculturais e Antirracistas

Figura 28 - Imagem 24 – Trilha Pedagógica de Saberes Patrimoniais

Figura 29 - Imagem 25 – Trilha dos tipos de saberes

Figura 30 – Mapa mental 01 – Pertencimento identitário

Figura 31 - Imagem 27 – Autorreconhecimento territorial

Figura 32 - Imagem 28 – Construção da Cartografia de Saberes

Figura 33 - Imagem 29 – Apresentação da Cartografia de Saberes

Figura 34 - Imagem 30 – Cartografia dos territórios de saberes

Figura 35 - Imagem 31 – III Círculos de Diálogos Interculturais e Antirracista

Figura 36 - Imagem 32 – Diálogos com professores e lideranças

Figura 37 - Imagem 33 – Currículo quilombola

Figura 38 - Imagem 34 – Construção coletiva do currículo

Figura 39 - Imagem 35 – Ocupação na SEDUC/PA

Figura 40 - Imagem 36 – Reunião com pais, lideranças e coord. – Jacundaí

- Figura 41** - Imagem 37 – Reunião com pais, lideranças e coord. – Ribeira
- Figura 42** - Imagem 38 – Reunião com pais, lideranças e coord. – Conceição do Mirindeua
- Figura 43** - Imagem 39 – Ocupação na SEDUC
- Figura 44** - Imagem 40 – Reunião com a COPIR/SEDUC
- Figura 45** - Imagem 41 – Reunião com DDI e COPIR/SEDUC
- Figura 46** - Imagem 42 – Reunião com a SAEB/SEDUC
- Figura 47** - Imagem 43 – 2ª Ocupação na SEDUC
- Figura 48** – Imagem 44 – Reunião com a COPIR/SEDUC
- Figura 49** – Imagem 45 – Reunião com o secretário de educação
- Figura 50** – Imagem 46 – Reunião com a SAGEP/SEDUC
- Figura 51** – Imagem 47 – Reunião com o secretário de educação e deputado.

LISTA DE ABREVIATURAS

AQASM: Associação Quilombola dos Agricultores de São Manoel

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEBs: Comunidade Eclesial de Base

CCLF: Centro de Cultura Luiz Freire

CPT: Comissão Pastoral da Terra

CEDENPA: Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará

CNE: Conselho Nacional de Educação

CME: Conselho Municipal de Educação

CEMEP: Centro de Mídia da Educação Paraense

CONAQ: Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

CONEEQ: Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola

CFR: Casa Familiar Rural

CECAF: Coordenação da Educação do Campo das Águas e das Florestas

COPIR: Coordenação da Educação para Relações Étnico-Racial e Educação Quilombola

DDI: Diretoria de Diversidade e Inclusão

FNB: Frente Negra Brasileira

FCP: Fundação Cultural Palmares

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GPDES: Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidade

GPDQ: Gerência de Promoção dos Direitos dos Quilombolas

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

ITERPA: Instituto de Terras do Pará

ICRA: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MALUNGU: Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará.

MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MEC: Ministério da Educação

MPF: Ministério Público Federal

MPPA: Ministério Público do Estado do Pará

OIT: Organização Internacional do Trabalho

OMS: Organização Mundial da Saúde

PBQ: Programa Brasil Quilombola.

PPQ: Programa Pará Quilombola.

PERPPIR- PA: Plano Estadual de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Pará.

PNEERQ – Política Nacional de Equidade, Educação para Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola

PPGED: Programa de Pós-Graduação em Educação

RTID: Relatório Técnico de Identificação e Delimitação

SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.

SEDUC-PA: Secretaria de Estado de Educação do Pará.

SEJUDH: Secretaria de Justiça e Direitos Humanos

SEMED: Secretaria Municipal de Educação

SEPPIR: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

STR: Sindicato de Trabalhadores Rurais.

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNB: Universidade Nacional de Brasília.

UFPA: Universidade Federal do Pará.

UEPA: Universidade do Estado do Pará.

AGRADECIMENTOS

Trilhar essa jornada foi um grande desafio para mim. No meio do caminho, fui surpreendida com um câncer de mama (Carcinoma de mama), o que me obrigou a interromper os estudos por alguns meses. Mas, com muita confiança e paciência, conseguir superar esse obstáculo. Por isso, acredito que não teria chegado até aqui sem o apoio, incentivo e a companhia de várias pessoas que estiveram ao meu lado, em diferentes momentos dessa jornada. Toda minha gratidão:

A Deus, pela que fé que tenho em acreditar que toda força, coragem, motivação, sabedoria, discernimento vem de uma força superior, que dá sentido a nossa vida e a tudo que fazemos.

À minha família, meu pai, seu José Sarmento, meus irmãos, Simone e José, dona Alice e a todos que estiveram comigo. O apoio de vocês foi essencial.

Ao meu companheiro, Alexandre Soares Ferreira, pela sua presença, cuidado e apoio incondicional em cada momento dessa jornada árdua e as vezes solitária.

Ao meu sobrinho John Cleber, parceiro das estratégias colaborativas dessa pesquisa e do engajamento ético político com a luta do movimento quilombola.

À comunidade quilombola de São Manoel, a qual pertenço, que me educou num modo de vida comunitário, com saberes e valores ancestrais, que são referências na circularidade de nossas vidas.

Ao meu orientador, professor Sérgio Corrêa, por todo seu apoio no momento de maior desafio enfrentado por questões de saúde, e pelo seu envolvimento com o universo da pesquisa, se empenhando para dar as orientações mais assertivas para este estudo.

Aos colegas da 19ª turma do mestrado, pelo companheirismo, amizade e muitos compartilhamentos de conhecimentos e experiências, os quais levo para vida.

À todas as pessoas do território quilombola de Jambuaçu, lideranças, jovens, crianças, os mais velhos, pela disponibilidade e coragem de construir essa bonita jornada de luta pela educação escolar quilombola.

Ao professor Valclei Almeida, pela generosidade em compartilhar sua experiência e conhecimento da luta e da vida quilombola.

Às lideranças Jeovam Almeida, Guiomar Tavares, Anderson Cardoso, Maria das Dores Mendes, Manoel de Almeida, Francisco Martins, Manoel dos Reis e tantos outros, que se dispuseram em participar e contribuir com esse estudo, nossa gratidão.

Às professoras da banca, prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno e prof.^a Dr.^a Ana Tereza, pelas contribuições feitas na qualificação, possibilitou aprimorar ainda mais essa dissertação.

Enfim, todos que direta ou indiretamente colaboraram para chegarmos até aqui, o meu muito obrigada!

Este espaço dedico aos coautores dessa pesquisa

Jeovan Almeida Carvalho

Anderson Cardoso

Manoel Almeida

Guimar Tavares

Valclei Almeida

Maria das Dores Mendes

Francisco Martins

Mariza Valadares

John Cleber Santiago

Juciane Carvalho

Nelcine Valadares

Kelly Facundes

Francyneide do Carmo Valadares

Leonora Furtado Valadares

Manoel Dos Reis Mendes Freire

Ana Paula Leal e Leal

Benedito de Jesus Freire

José Sarmento

Wanderlei de Almeida

Clara Freire Carvalho

Vilma Fagundes Almeida

Miguel Ângelo Nobre Mendes

Redson Mendes

Cleisiane Loureiro Gonçalves

Daniele Vinagre Castro

Dilcineia Batista Do Espírito Santo

Gilvanda Moraes da Silva

Letianne Moura Da Silva Kaefer

Leandro Moraes Valadares

Maria Gabriela Valadares Furtado

Raimundo Sidney

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a luta do movimento quilombola, no município de Moju, localizado no nordeste do estado do Pará, por uma educação escolar diferenciada. O foco da pesquisa é o movimento quilombola de Jambuaçu, seu modo de organização, suas estratégias, saberes e práticas na luta pela educação escolar quilombola, tomando como lócus da pesquisa o território quilombola de Jambuaçu-Moju/PA. A questão central que guia a presente pesquisa é: de que forma a Coordenação das Associações Quilombolas BAMBAÊ, por meio da luta pela vida, entrelaça à luta organizada pela educação escolar quilombola? O objetivo consiste em analisar de que forma a Coordenação das Associações Quilombola BAMBAÊ, por meio da luta pela vida, entrelaçada à luta organizada pela educação escolar quilombola, contribui para fortalecer o território de Jambuaçu-Moju/PA. Na tessitura teórica e metodológica da pesquisa, o diálogo reflexivo foi feito com autoras e autores de referência de cada categoria. Para a escrevivência e autonarrativa, nos inspiramos em Evaristo (2020) e Kilomba. Sobre a sociopoética, tomamos como base Guathier (2012). Sobre Quilombo e Movimento Negro, nos apoiamos em Moura (1989), Nascimento (2019) e Beatriz Nascimento (1985). Para o Movimento Quilombola e território, recorremos a Almeida (2006), Arruti (2008;2017), Leite (2009). Quanto a educação quilombola e a educação escolar quilombola, cotamos com as obras de Miranda (2008, 2012), Silva (2012), Arruti (2012; 2017), Nego Bispo (2015; 2023) e Pimentel (2017). Essa base teórico-metodológica está alinhada às perspectivas decolonial e contracolonial, com referências também de autores como Quijano (2005), Mignolo (2005) e Walsh (2011). Trata-se de uma pesquisa militante, engajada, com uma abordagem autonarrativa, fundamentada na escrevivência e na sociopoética. Para isso, realizamos levantamento bibliográfico e documental, promovemos rodas de conversa com lideranças das comunidades e participação ativa nas atividades de formação e mobilização do movimento. Nesse percurso, o estudo revelou como resultados alguns pontos importantes. Entre os avanços, destaca-se o aumento do entendimento das comunidades quilombolas sobre a educação escolar quilombola. Elas estão se conscientizando de seus direitos e começando a questionar e denunciar as negligências que enfrentam. Além disso, houve uma ampliação das discussões sobre a Educação Escolar Quilombola, especialmente, em diálogo com as universidades. O movimento quilombola de Jambuaçu vem assumindo o protagonismo, mesmo sem recurso, ao criar um espaço de formação para divulgar que a EEQ é um direito dos territórios quilombolas. Outro avanço importante foi a conquista da implementação do ensino médio quilombola nos territórios de Jambuaçu e Baixo Moju. Por outro lado, ainda existem bastantes desafios. Apesar das conquistas na legislação e do incentivo nacional como a PNEERQ, a adesão às políticas públicas de educação nos territórios quilombolas nas esferas estaduais e municipais ainda é baixa. Por isso, o movimento quilombola continua na luta, buscando estratégias para fortalecer a educação escolar quilombola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Quilombola. Território quilombola. Movimento Social Quilombola. Políticas públicas educacionais.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar la lucha del movimiento quilombola en el municipio de Moju, ubicado al noreste del estado de Pará, por una educación escolar diferenciada, considerando las especificidades quilombolas. La investigación se centra en la trayectoria del movimiento quilombola de Jambuaçu, su modo de organización, sus estrategias, conocimientos y prácticas en la lucha por la educación escolar, tomando como foco de investigación el territorio quilombola de Jambuaçu-Moju/PA. La pregunta central que guía esta investigación es: ¿Cómo la Coordinadora de Asociaciones Quilombolas BAMBAÊ, a través de su lucha por la vida, se entrelaza con la lucha organizada por la educación escolar quilombola? El objetivo es analizar cómo la Coordinación de Asociaciones Quilombolas BAMBAÊ, a través de su lucha por la vida entrelazada con la lucha organizada por la educación escolar quilombola, contribuye al fortalecimiento del territorio. El territorio de Jambuaçu-Moju/PA. En el marco teórico y metodológico de la investigación, se realizó un diálogo reflexivo con autores de referencia en cada categoría. Para la escritura desde la experiencia vivida y la autonarrativa, nos inspiramos en Evaristo (2020) y Kilomba. En cuanto a la sociopoética, nos basamos en Guathier (2012). En el quilombo y el movimiento negro, nos apoyamos en Moura (1989), Nascimento (2019) y Beatriz Nascimento (1985). Para el Movimiento Quilombola y el territorio, nos remitimos a Almeida (2006), Arruti (2008; 2017) y Leite (2009). Con respecto a la educación quilombola y la educación escolar quilombola, nos basamos en los trabajos de Miranda (2008, 2012), Silva (2012), Arruti (2012; 2017) y Nego Bispo (2015; 2023). Esta base teórica y metodológica está alineada con perspectivas decoloniales y contracoloniales, con referencias también a autores como Quijano (2005), Mignolo (2005) y Walsh (2011). Esta es una investigación militante y comprometida, con un enfoque autonarrativo, fundamentado en la experiencia vivida y la sociopoética. Para ello, realizamos investigación bibliográfica y documental, organizamos grupos de discusión con líderes comunitarios y participamos activamente en las actividades de capacitación y movilización del movimiento. En este camino, el estudio reveló varios resultados importantes. Entre los avances, destaca la mayor comprensión de la educación escolar quilombola entre las comunidades quilombolas. Están tomando conciencia de sus derechos y comenzando a cuestionar y denunciar el abandono que enfrentan. Además, se ha ampliado el debate sobre la educación escolar quilombola, especialmente en el diálogo con las universidades. El movimiento quilombola de Jambuaçu ha asumido un papel protagónico, incluso sin recursos, al crear un espacio de capacitación para promover la idea de que la educación escolar quilombola es un derecho de los territorios quilombolas. Otro logro importante fue la implementación de la educación secundaria quilombola en los territorios de Jambuaçu y Baixo Moju. Sin embargo, aún persisten muchos desafíos. A pesar de los logros en materia de legislación e incentivos nacionales, como la Política Nacional de Educación Quilombola, la adhesión a las políticas públicas de educación en los territorios quilombolas, tanto a nivel estatal como municipal, aún es baja. Por lo tanto, el movimiento quilombola continúa la lucha, buscando estrategias para fortalecer la educación escolar quilombola.

PALABRAS CLAVE: Educación Escolar Quilombola. Territorio Quilombola. Movimiento Social Quilombola. Políticas Públicas Educativas.

SUMÁRIO

SEÇÃO I - Abrindo os caminhos na trilha por uma educação escolar quilombola.....	14
1.1 - Lugar de fala e caminhos de aproximação com a temática educação quilombola	
1.2 – Situando o problema da pesquisa	25
SEÇÃO II - Trajetória Metodológica da Pesquisa	42
2.1- Referências teórico-metodológico das encruzilhadas da pesquisa	42
2.2 –Um modo “Mutirão” de conduzir a pesquisa	46
2.3 - Uma piracema de saberes quilombola	52
2.4 - O território da pesquisa: Jambuaçu-Moju	56
2.5- Características geográfico do Município de Moju	57
2.6 - História de luta e resistência do Território Quilombola de Jambuaçu	60
2.7 - Aspectos sociopolítico do Território Quilombola de Jambuaçu	69
2.8 – Questões socioambientais do Território Quilombola de Jambuaçu	79
SEÇÃO III – Panorama da produção de pesquisas sobre EEQ	88
3. 1. – Produções acadêmicas sobre EEQ	88
3.2. - As temáticas recorrentes e emergentes	94
3.3. - Panorama de produções acadêmicas sobre EQ no Território de Jambuaçu	101
SEÇÃO IV - O Movimento da “Migração”: nossos passos vêm de longe	106
4.1- Movimento Negro e a luta por educação no Brasil.....	106
4.2- “Fazer buiar” - Movimento Social: base conceitual.....	108
4.3 – Lutas e conquistas do Movimento Negro na educação para CN	111
4.4- Movimento Negro e Quilombola na Amazônia paraense	112
4.5- Comunidade Negras Rurais Quilombolas	114
4.6 – Movimento Quilombola: reconhecimento das CNRQ como sujeito de direitos	119
4.7 - Movimento Quilombola de Jambuaçu na luta por educação escolar	150
SEÇÃO V – O Movimento “Fecundação”: a experiência de luta e resistência do Território de Jambuaçu por uma Educação Escolar Quilombola	164
5.1. O Movimento Quilombola de Jambuaçu: piracema de educação quilombola	165
5.1.2. Ações políticas de mobilização e re-existência na pandemia	166
5.1.3 – “A luta pela educação escolar quilombola em 2022, foi muito árdua”	177
5.1.4 – Ações políticas de organização da luta quilombola por EEQ	183
5.1.5 – Ações políticas de formação e construção da EEQ	200
5.1.6 – Círculos de Diálogos Interculturais e Antirracista: construindo educação escolar quilombola com pedagogias próprias	221
5.1.7 – Educação Quilombola: processos educativos forjados no modo de vida quilombola	
SEÇÃO VI - O movimento “Reprodução”: a Piracema da Educação Escolar Quilombola em Jambuaçu.....	227
6.1. – A luta como dimensão organizadora da vida: trajetória para implementação do ensino médio quilombola.....	229
6.1. 1. - Um levante contra o retrocesso da educação pública no Pará	247
6.1 2. – O primeiro PSSQ para professores quilombolas.....	251
6.1.3. – As fragilidades, contradições e mobilizações das comunidades quilombolas	253
6.4. – Avanços	262
6.5. – Desafios	263
6.6. - EEQ e o contexto atual da educação brasileira	264
Considerações finais	266
Referências	270

SEÇÃO I

ABRINDO OS CAMINHOS NA TRILHA POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

“Um dos passos mais importante para contracolonizar é sair da teoria e priorizar a trajetória. Eu digo que a minha trajetória precisa sustentar o meu discurso, senão, o meu discurso não tem sentido”.
(Nego Bispo)¹

1.1. Lugar de fala e os caminhos de aproximação com nosso tema de pesquisa.

A pesquisa emerge do chão do território de Jambuaçu, com foco na mobilização por educação escolar diferenciada e antirracista, centrada mais precisamente na trajetória do movimento quilombola de Jambuaçu, considerando seu modo de organização, suas estratégias, saberes e práticas construídas ao longo do processo de luta pela implementação da educação escolar quilombola no território de Jambuaçu-Moju/Pa. A partir dessa análise, o estudo também busca apontar os desafios, avanços e limites desse processo político-educativo.

Antes de tratarmos dos objetivos, justificativa, problematização e da estrutura desta dissertação, considero fundamental situar meu lugar de fala, demonstrando como minha trajetória de vida e de militância se entrelaçam com o fenômeno investigado. Situo meu “lugar de fala”, parafraseando Djamila Ribeiro (2019: 31), ao afirmar que “todos temos lugar de fala, pois todos falamos a partir de um lugar social”. Assim, falo desde uma posição de fronteira: sou mulher negra, quilombola e amazônida; atuo como educadora da rede municipal de ensino de Belém e como técnica em educação na Coordenação de Educação do Campo da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). Esses pertencimentos e espaços de educação não são dissociados, mas constituem, de forma indissociável, o olhar e o compromisso que orientam essa pesquisa.

Minha trajetória é atravessada por um compromisso político com a construção de um projeto de emancipação social e educacional, tecido nos territórios quilombolas da Amazônia. Nesse sentido, minha atuação se insere nas articulações políticas e pedagógicas do movimento social, buscando tensionar e superar os modelos educacionais coloniais historicamente impostos às nossas comunidades. Ao mesmo tempo, afirmo e fortaleço práticas e saberes enraizados em

¹ Trecho da oralidade de Nego Bispo por meio de uma live no youtube. Disponível em: <https://youtu.be/gCTz-kw1390?si=arttMbfgPF3blbfu>.

nossas realidades, histórias e modos de vida, reconhecendo-os como fundamentos de uma educação verdadeiramente contextualizada.

Os atravessamentos e as aproximações com esta pesquisa também se vinculam ao meu lugar de pertencimento, conforme nos provoca Bell Hooks (2022), ao compreender o pertencimento como dimensão constitutiva das experiências e formas de conhecer. Sou quilombola da Comunidade São Manoel, integrante do Território de Jambuaçu², em Moju/PA, e é a partir desse território que rememoro minhas primeiras experiências de partilha de saberes, vivências culturais, de modos de vida e processos educativos quilombolas. Essas experiências constituem as raízes que me sustentam e orientam minha trajetória.

Tais atravessamentos incluem, ainda, meu percurso formativo e meu engajamento no movimento sociopolítico no campo da educação do campo e da educação escolar quilombola. Trata-se de uma trajetória construída a partir de vivências, saberes e fazeres que emergem do nosso modo de vida, reafirmando a educação quilombola como prática enraizada na coletividade, na memória e na resistência.

Bell Hooks (2022: 23), atribui ao pertencimento a noção de “uma cultura do lugar”, compreendendo-o como dimensão que articula memória, valores, história e cultura, elementos que situam nossa existência no mundo e fundamentam nossa relação com o território e com a comunidade.

É nessa cultura de pertencimento que rememoro os aprendizados coletivos vivenciados nos encontros das CEBs, nas reuniões de lideranças e tantas outras atividades que participei na companhia de meus pais. Ainda que, à época, eu não compreendesse plenamente o conteúdo daqueles encontros, sentia que era muito bom ver todas as comunidades reunidas, discutindo questões da vida social, política e estratégias de organização e luta.

Essas experiências educativas constituem processos educativos profundamente significativos, próprios das vivências comunitárias, transmitidas por mestras e mestres do quilombo, em especial, pelas mulheres quilombolas, que sempre estiveram presentes, seja na luta do movimento, seja no cuidado e transmissão de valores, forjando nossa identidade étnica, inspirando espírito de coletividade, modo de ser, viver e existir no mundo.

A trajetória percorrida até aqui, marcada pelos obstáculos enfrentados para acessar à educação básica e atravessar o “funil” da universidade pública, por meio do vestibular de ampla concorrência, evidencia um percurso de persistência e ruptura. Ser a primeira pessoa de toda a comunidade que pertenço a concluir o ensino superior na Universidade Federal do Pará (UFPA),

² Território Quilombola de Jambuaçu é constituído de quinze comunidades, das quais São Manoel é parte. Situado na Amazônia paraense, região Guajarina município de Moju/Pa.

em 2003, período em que ainda não havia políticas de ações afirmativas, assim como alcançar a efetivação no serviço público estadual, são marcas que carregam significados coletivos.

Essas conquistas me fazem reconhecer que, enquanto mulher negra quilombola, ocupar espaços historicamente negados aos nossos corpos é, em si, um ato profundamente transgressor. Trata-se de adentrar e permanecer em lugares que, sob a lógica colonial, não foram pensados para nós, tensionando estruturas excludentes e afirmando outras possibilidades de existência, presença e produção de conhecimento.

Contudo, a luta organizada transforma realidades. Refiro-me, especialmente, à conquista das políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais³, históricas bandeiras de luta dos movimentos sociais negros e quilombolas, que há mais de uma década vêm garantido a estudantes de comunidades periféricas, negras, quilombolas e indígenas o acesso ao ensino superior. Esse processo tem possibilitado que nossa “geração neta” ocupe as universidades como estratégia política de luta, resistência e afirmação por reconhecimento.

Estudantes quilombolas e indígenas têm buscado fortalecer suas organizações, se afirmarem enquanto grupos étnicos e construírem espaços de diálogos acadêmicos alternativos, ao mesmo tempo que buscam dominar os códigos hegemônicos para intervir nas relações de poder institucional e estrutural, ou seja, “transformar as armas dos inimigos em nossas armas de defesa”, como propõe Nego Bispo (2015: 13).

Por outro lado, ao longo desses anos de ações afirmativas, a nossa presença, seja na graduação ou pós-graduação, enquanto estudantes periféricos, quilombolas e indígenas, têm contribuído para que a universidade se torne em um ambiente mais diversos e democrático, seja pelos conhecimentos, experiências comunitárias, seja pelas perspectivas que interpretamos o mundo, elaborando assim, pensamentos de fronteira (Oliveira e Gomes, 2021).

Dessa forma, à luz da perspectiva da intelectualidade de fronteira, proposta por Walter Mignolo (2005), compreendo que nossa narrativa, atravessada por sonhos, tensões, dores e conquistas, expressa um tipo de conhecimento que escapa aos padrões e às normativas da academia ocidental. Trata-se de um saber gestado na vivência comunitária, nas experiências concretas das lutas coletivas pela terra e pelo território, pela vida e pela educação.

Nessa direção, entendo que a episteme e a experiência educativa construídas pelo movimento quilombola de Jambuaçu não configuram um saber menor ou periférico, ao contrário, constituem uma produção viva, que nomeamos como “piracema do conhecimento quilombola”: um movimento coletivo, dinâmico e insurgente de saberes, que se deslocam contra a corrente

³ Lei de cotas nº 12.711/2012 serviu de base legal para o Processo Seletivo Especial - PSE para Indígenas e Quilombolas.

hegemônica. Essa produção questiona a colonialidade do saber (Mignolo, 2005) e afirma-se como epistemologia quilombola, fincada na luta pela terra e pelo território, na defesa da vida e na centralidade da ancestralidade como fundamento político, pedagógico e existencial.

Do mesmo modo, situo o lugar da minha escrita, inspirando-me nas palavras de Conceição Evaristo (2020: 11), ao afirmar que, “se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra e a escrita nos pertencem”. Apropriamo-nos desse espaço e do valor da escrita sem abdicar da pujança da oralidade de nossas ancestrais e de nossos ancestrais, reconhecendo-a como fundamento vivo de nossas narrativas, memórias e saberes.

Esse lugar de escrita é, simultaneamente, espaço de vivência e de militância. Como mulher negra, quilombola, periférica e pesquisadora em formação, assumo um posicionamento ético-político e epistêmico comprometido com as lutas históricas e contemporâneas do povo negro e quilombola. Não escrevo de fora, a partir de um olhar que transforma a realidade em objeto de investigação; escrevo desde o pertencimento, ancorada na cultura do lugar, nos termos de Bell Hooks (2022), nas encruzilhadas do território, nas histórias, tensões, lutas e reexistências forjadas nas experiências coletivas e ancestrais.

Refletir sobre esse lugar da escrita é, também, confrontar a interseccionalidade das múltiplas formas de opressão que se articulam e se reforçam no interior de um sistema capitalista, patriarcal, machista, racista, colonial e classista. Trata-se de reconhecer que essas estruturas não operam de maneira isolada, mas combinada, incidindo de forma específica sobre corpos, territórios e saberes subalternizados.

Em outras palavras, é uma forma de romper com os rótulos que nos são impostos e também de encorajar o usar de nossa própria linguagem, marcada pelas nossas origens, classe e etnia (Anzaldúa, 1981: 230). Além disso, escrever é uma maneira de afirmar nossa identidade como mulher negra quilombola, buscando “fundir nossa experiência pessoal e visão do mundo com a realidade”. É também uma oportunidade de reescrever as histórias que foram mal contadas sobre nós.

Desses processos, se desdobra a escrita deste trabalho como uma escrivivência individual e coletiva. Nesses termos, a *escrevivência*⁴, conceito cunhado por Conceição Evaristo (2020), traduz essa dimensão da escrita que não se dissocia do saber da experiência e que carrega as marcas da ancestralidade, da coletividade e da transgressão. Trata-se de uma escrita que nasce da vida e a ela retorna, como movimento contínuo de memória, denúncia e criação.

⁴ Escrivivência é a junção de duas palavras “escrita” e “vivência” cunhada pela escritora Evaristo Conceição que está profundamente ligada às experiências ancestrais e coletivas do povo negro, afro-brasileiro. Ver detalhes em: Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo (2020).

Assim, minha escrevivência se afirma em dois vieses complementares. Primeiro, como uma escrita compartilhada, construída com e a partir de muitas vozes, que reconhece e valoriza os conhecimentos de nossas e nossos antepassados, historicamente silenciadas. Segundo, como uma escrita que desloca para o centro os saberes coletivos do movimento quilombola, com todas as suas simbologias, místicas, ancestralidades, re-existências, estratégias e práticas. São essas experiências forjadas na luta que constituem suas pedagogias e que dão sustentação a este trabalho.

Nesse enredo, destaco, de modo especial, os saberes das mulheres quilombolas, cujas presenças são marcantes, tanto na organização e condução das lutas do movimento quanto no cuidado com a vida e na transmissão de valores. As práticas de organização e resistência protagonizadas por coletivos, como o grupo de mulheres “Joana Cuimar”, grupo de mulheres quilombolas - “As Tucandeiras”⁵, foram fundamentais para constituir nossa identidade étnica, além de inspirar um espírito de coletividade e se tornarem referências, atravessando gerações que se reinventam.

Outro atravessamento que nos aproxima do fenômeno de pesquisa se dá pelas experiências político-educativas, cerzidas na teia de relações de sujeitos coletivos interligados e articulados pelos mesmos princípios da educação popular⁶, que muito contribuíram com minha formação humana, cidadã e profissional: o Núcleo Universitário de Apoio à Reforma Agrária (NUARA), formado por militantes, estudantes universitários de diferentes cursos (direito, história, geografia, ciência sociais, psicologia, pedagogia, filosofia, agronomia, etc), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT) região Guajará, Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), Pastoral da Juventude (PJ), Santas Missões Populares (SMP), educação do campo através da Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais - CFRs, o movimento quilombola pela implementação de uma educação escolar quilombola no estado do Pará, entre outros.

São estes processos formativos que nos empoderam e nos levam a afirmar como sujeitos coletivos e individuais, como afirma Arroyo (2017: 32), capazes de produzir saberes, valores, culturais, modos de pensar, saberes do trabalho, das resistências produtoras de experiências humanizadoras, educativas e pedagógicas.

⁵ Movimento de mulheres negras quilombolas, intitulado Associação de Grupo de Mulheres da Produção e Renda na Agricultura Familiar, Artesanato e Extrativismo Solidário do Território Quilombola de Jambuaçu (A.G.M.T.O.J) – Tucandeiras, em Moju/PA (Agatha, 2021: 27).

⁶ Compreendida como capacidade de organização e estruturação de uma comunidade no compromisso e na assunção do processo educacional, sem que o Estado seja excluído de suas obrigações. (Vasconcelos, Maria Lucia Marcondes Carvalho (2012).

A experiência com a pedagogia da alternância⁷ na Casa Familiar Rural Pe. Sérgio Tonetto, do território quilombola de Jambuaçu, município de Moju-Pará, foi um ponto marcante nessa trajetória, que me permitiu, a partir de outras vivências sócio-político-educativas adquiridas, com base na perspectiva de educação popular libertadora³, contribuir com a formação de jovens quilombolas estudantes da CFR de Jambuaçu, de modo a mediar processos educativos numa relação recíproca de afeto e respeito, reconstruir história e memórias coletivas, valorizar nossos saberes ancestrais. Um agir pedagógico que objetivava incentivar as/os estudantes a uma consciência de pertencimento, de sujeito de direito e a autoafirmação identitária.

Nessa trajetória, o engajamento sociopolítico no movimento da educação do campo, em particular na experiência com a pedagogia da alternância, de certa forma, me conduziu ao lugar que ocupo atualmente como servidora pública na Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - CECAF, na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA). Espaço institucional marcado por correlações de forças, onde mecanismos institucionais (cargos e poder) são usados para impor interesses políticos, ideológicos e econômicos em detrimento de outros grupos subalternizados, configurando no que Silvio Almeida (2019) caracteriza de racismo institucional⁸.

Vale destacar que ocupar esse espaço institucional também constitui uma conquista e integra o repertório de lutas do movimento social. Trata-se de uma oportunidade estratégica para incidir e fortalecer os debates em torno das políticas educacionais voltadas às diversidades, como a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação para as relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola. Embora cada uma dessas modalidades preserve suas especificidades, elas se articulam entre si e compartilham o compromisso com a promoção da equidade e o respeito às diferenças.

Assim, minha atuação, ao mesmo tempo que estava centralizada nas discussões voltadas à implementação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº01/2002/CNE/CBE), também dialogava com as comunidades quilombolas (Piratuba e Moju-Miri) atendidas pela modalidade de Ensino Médio EJA- Campo, onde já se discutia a necessidade de se trabalhar a educação quilombola no currículo.

Em função de atuar como técnica de referência da CECAF/SEDUC nos municípios de Moju e Abaetetuba, acompanhando turmas do Ensino Médio EJA Campo, nas comunidades

⁷ Refere a uma metodologia educativa que parte da prática para teoria, possui seus instrumentos pedagógicos próprios e visa desenvolver uma formação integral com os estudantes do campo. Verificar detalhes em (GIMONET, 2007).

⁸ Segundo Silvio Almeida (2019: 26), o racismo institucional é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça.

quilombolas de Alto Itacuruçá, Moju-Miri e Piratuba, bem como, pelo pertencimento ao território quilombola de Jambuaçu e engajamento na luta pela educação, fui convidada pelo movimento quilombola a participar do “1º Encontro das 28 comunidades quilombolas do município de Moju”, realizado no dia 18 de setembro de 2021 no território África-Laranjituba, para contribuir nas discussões sobre a educação escolar quilombola.

Participar deste Encontro Quilombola me possibilitou aproximar e conhecer um pouco mais das realidades dos dois territórios (Jambuaçu e Baixo Moju), ouvir dos próprios sujeitos suas preocupações em forma de denúncias. A precariedade e descaso com a educação escolar era a mesma em todas as comunidades, variava nos aspectos (escolas sem prédio, funcionando em precárias condições, organização pedagógica urbanizada, professores da cidade ausentes e sem envolvimento com a comunidade, etc). Segundo relatos das lideranças, os estudantes estavam sendo penalizados duplamente, seja pelas questões estruturais, seja pelo impacto da pandemia⁵ da Covid-19, que agravaria ainda mais as condições educacionais com o isolamento social recomendado pelas autoridades sanitárias e ausência das condições de acesso ao ensino remoto.

Essas e outras denúncias foram protocoladas via ofício nº001/2023 ao Núcleo de Promoção da Igualdade Étnico-Racial - NIERAC/MPPA, e apresentadas pelo presidente da BAMBAÊ, ocasião da audiência pública sobre Educação para Relações étnico-raciais na cidade de Castanhal, no dia 15 de setembro de 2023. E como desdobramento da denúncia o MPPA, no ano seguinte (maio de 2024), realizou no município de Moju um Seminário com a mesma temática, como forma de chamar atenção da gestão municipal para o cumprimento da legislação e sua efetiva implementação.

Voltando a participação no encontro, este me possibilitou observar o poder de mobilização e organização do movimento. Em plena pandemia, sob restrições sanitárias, 28 (vinte e oito) comunidades quilombolas dos dois territórios (Jambuaçu e Baixo Moju) representadas por suas lideranças, juventude, professoras e professores, pais e responsáveis de estudantes, estavam ali mobilizados por uma única causa, a educação escolar.

Percebi que ali mesmo já acontecia um processo político-educativo, desde a organização, a logística, a animação, a mística, a condução dos diálogos marcadamente democráticos, com alguns momentos tensionados pela presença de representantes da gestão municipal, sem serem convidados. Dessa forma, percebi uma ação empoderada, como afirma Arroyo (2012: 26), de sujeitos coletivos históricos se mexendo. Incomodando, resistindo. Em movimento, articulados em lutas comuns.

Nesse movimento, observei aspectos educativos construídos no sentir/pensar/agir dos quilombolas, traduzidos nos gestos, nas músicas, nas poesias, nas falas denunciantes. A presença

da força ancestral que transcende o momento presente e que impulsiona a luta a seguir adiante, apontando e inspirando novas perspectivas, sonhos, esperança e proposições concretas do que fazer.

As discussões do encontro, de certa forma, incentivam as comunidades a se mobilizarem para reconhecer e valorizar a educação quilombola presente no fazer cotidiano, na memória, nos saberes de cada comunidade e, buscarem compreender e reivindicar a educação escolar quilombola nos territórios. Nesse mesmo encontro fui convidada a compor uma das comissões de assessoria do movimento quilombola para contribuir no processo das discussões sobre a Educação Escolar Quilombola - EEQ.

O engajamento no movimento quilombola e a atuação no espaço institucional (Coordenação de Educação do Campo das Águas e das Florestas- CECAF/SEDUC), me permitiu tanto conhecer de forma mais aprofundada a trajetória de luta das comunidades quilombolas, suas demandas, seu modo de organização, quanto contribuir na intermediação dos diálogos, nas discussões e estratégias junto a instituição governamental, em vista da implementação da educação escolar diferenciada.

É nesse contexto que enfatizo a aproximação das experiências sociais coletivas, construídas na circularidade dos movimentos sociais de educação popular, educação do campo e educação quilombola, com a especificidade da temática em estudo: as lutas do movimento quilombola que se entrelaçam à luta organizada por uma educação escolar quilombola.

Portanto, trilhando esses caminhos, imergir à temática Educação Quilombola, cujo interesse pela pesquisa foi acolhido no Programa de Pós-Graduação de Mestrado em educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA, onde tive a oportunidade de contribuir para dar ainda mais visibilidade a temática enquanto discussão teórica, e as problemáticas de caráter prático da educação escolar quilombola também no meio acadêmico. Trazendo comigo as vozes das/dos sujeitos negras e negros que fizeram e fazem parte desse legado de saberes ancestrais do movimento quilombola, que muito contribuiu em formar a pessoa que sou.

Ainda referente ao espaço acadêmico, resalto a participação no grupo de “Estudo Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das Margens Amazônicas”, que me possibilitou conhecer um pouco mais sobre as possibilidades epistemológicas emergentes da perspectiva decolonial, que também fará parte da interlocução teórico nas reflexões deste estudo.

Destaco também, a parceria do “Projeto Bem Viver: diversidade sociocultural, saúde e práticas educativas na Amazônia – UEPA/PPGED”⁹ que tem contribuído com ações insurgentes

⁹ Tem por objetivo 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,

em busca de estimular o diálogo entre diferentes culturas e conhecimentos, reconhecendo a diversidade de experiências, as discussões para o contexto dos sujeitos da pesquisa através de encontros formativos com educadores/as e lideranças do movimento quilombola, tomando como ponto de partida o território de Jambuaçu-Moju/Pa.

Posto isso, considero importante fazer breve apanhado do caminho percorrido até aqui sobre a definição e construção do fenômeno social de pesquisa. Ao submeter o projeto durante o Processo Seletivo para a turma 19 do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UEPA, apresentava como objeto de estudo, “as práticas pedagógicas insurgentes das Juventudes quilombola de Jambuaçu na luta em defesa do território”.

Por compreender que as políticas de ações afirmativas, como a Lei de cotas nº 12.711/2012 (Processo Seletivo Especial - PSE para Indígenas e Quilombolas)¹⁰, geraram mudanças significativas nas comunidades quilombolas, ao oportunizarem que jovens quilombolas ocupasse os espaços estratégicos das universidades, nunca antes acessados por nossos ancestrais, e, conseqüentemente, possibilitou que seguissem disputando o espaço do colonizador como estratégia de luta e resistência organizada, orientada, transformando “as armas dos inimigos” em defesa (Santos, 2015: 13), engajando-se cada vez mais na luta pelo território ancestral e pela garantia de direitos.

Assim, as juventudes têm forjado processos educativos insurgentes que podem ser definidos como *pedagogias contracoloniais*¹¹, decoloniais e antirracistas, ressignificando novas estratégias de luta.

Dentre essas estratégias, se reconhece a atuação da juventude quilombola que formada no movimento durante toda a vida e agora complementando sua formação em diferentes áreas do conhecimento através PSE/UFPA, nas diversas licenciaturas ofertadas pela educação do campo – LEDOC e nos cursos ofertados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, tem se engajado cada vez mais nas demandas do território, com amplo entendimento dos direitos e das políticas públicas etnicamente diferenciadas, sobretudo as educacionais voltadas à população dos territórios do campo, das águas e das florestas.

Nesse sentido, começam a provocar o movimento quilombola a pensar e analisar as

educacionais e de saúde com vistas às suas identidades culturais e ethos de vida social.

¹⁰ A UFPA aderiu a implementação dessa política de ação afirmativa (PSE – Quilombola e Indígena) desde 2013 com base na Lei nº 12711 de agosto de 2012.

¹¹ Com base na perspectiva contracolonial de Nego Bispo, compreendo que as ações pedagógicas protagonizadas pela juventude quilombola (encontros, rodas de conversas, oficinas para construção do Protocolo de Consulta, místicas e performance insurgentes na audiência de lançamento do Protocolo na Assembleia Legislativa, entre outras) se configuram práticas engajadas e estratégia contracolonial de luta contra os diversos mecanismos de dominação e opressão.

realidades educacionais em suas comunidades, propõem discussões nos espaços da Coordenação da BAMBAÊ sobre a educação escolar quilombola como um direito social a ser pautado na luta do movimento e como um dos instrumentos de defesa do território. Por este motivo, me despertou o desejo em dialogar com as juventudes para analisar mais de perto esse protagonismo dentro e fora do território, além de analisar essas pedagogias insurgentes que tem se produzido nas diversas lutas coletivas, desde o direito à permanência no território ao direito a uma educação etnicamente diferenciada.

Contudo, fatores importantes advindos da própria natureza da pesquisa participante, engajada e militante, que está em movimento, foram determinantes para a redefinição do foco do estudo. O primeiro fator foi o envolvimento direto com a mobilização das comunidades quilombolas desde o início da pesquisa de campo, considerando meu pertencimento étnico-identitário enquanto quilombola do território, que me possibilitou participar ativamente dos processos e espaços de organização e construção da luta.

O segundo fator foi resultante da recomendação da banca de qualificação, que reforçou a necessidade do “refinamento” do objetivo geral e da questão problema do referido estudo, considerando que a apresentação e o posicionamento dos dados produzidos em cada etapa da pesquisa, indicava se tratar de um fenômeno de estudo que se dava num processo de construção comunitária, participativo e reflexivo, considerou-se também que a estrutura do trabalho organizado sob a metáfora de uma “Piracema do conhecimento”, necessitava de que objetivo e pergunta traduzisse com maior precisão a proposição da análise.

Ao participar do I Círculo de Diálogos Interculturais, realizados nos dias 25 e 26 de março de 2023, na comunidade quilombola de São Manoel, organizado pela Coordenação das Associações Quilombola BAMBAÊ, em parceria com o Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades – GPDES vinculado a Universidade de Brasília – UnB, Projeto: “Bem viver: diversidade sociocultural vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará-UEPA, saúde e práticas educativas na Amazônia” Tive a oportunidade de escutar as lideranças, professores, pais, estudantes, interagir nos diálogos e conversações que o tema do encontro possibilitou discutir.

O evento se deu como fruto de uma pesquisa engajada realizada em 2018 pelo pesquisador-militante-quilombola John Cleber Santiago que provocou a universidade a fazer esse intercâmbio com o território quilombola de Jambuaçu, com o intuito de partilhar experiências das Pedagogias Insurgentes e Antirracistas e fomentar a escuta e o diálogo com os sujeitos do Território sobre a realidade e os desafios da educação escolar nas 10 comunidades. Além disso, refletir conceitos, proposições e marcos legais que orientam a educação escolar quilombola e

traçar estratégias para lutar pela implantação da Educação Escolar Quilombola nas escolas do Território.

Os diálogos foram estabelecidos na interação sociocultural, entre lideranças e universidades, contando com a parceria da Professora Ana Tereza Reis da Silva, da UnB, de Carolina Mendes e Grazielle Azevedo, pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDES/UnB). Contou-se ainda com a parceria do Projeto de Pesquisa Bem Viver, coordenado pelo professor Sérgio Corrêa, da UEPA do qual passei a fazer parte como mestranda do PPGED. Nesse diálogo, buscou-se identificar as situações da educação escolar que se agravaram após da pandemia da Covid 19, e mapear as principais demandas educacionais. A partir dessa discussão, as comunidades construíram um planejamento estratégico para intervir nas problemáticas identificadas.

As discussões do encontro, embora tivesse como foco central “a educação escolar no território”, também evidenciou outras pautas de luta do movimento, como a problemática dos impactos socioambientais e “intervenção” política-ideológica da empresa Hydro no território, que alinhada a gestão municipal, influencia diretamente a educação escolar na Casa Familiar Rural de Jambuaçu. Essas tensões observadas nos diálogos me fizeram perceber que as lutas travadas pelas comunidades quilombolas de Jambuaçu não estão separadas, mas se entrelaçam, se atravessam. E que neste momento de mobilização, os esforços coletivos se direcionam para uma luta de forma organizada por educação escolar quilombola.

Mediante as considerações da banca, que visualizava no texto a narrativa sobre as lutas do movimento quilombola de Jambuaçu pela vida, pelo território e que também se organiza politicamente para lutar por um direito historicamente negado, a educação escolar quilombola.

Em diálogo com o orientador, professor Sérgio Corrêa, reafirmamos a questão-problema e o objetivo geral da pesquisa, tomando como foco o movimento social quilombola e a educação escolar quilombola, ambos profundamente ligados às nossas vivências no território de Jambuaçu. Partimos do entendimento de que as lutas não acontecem de forma fragmentada ou isolada; ao contrário, elas constituem dimensões interdependentes da luta pela vida, que se entrelaçam e se fortalecem mutuamente no movimento mais amplo.

Diante disso, observo que o poder de mobilização das lideranças de Jambuaçu não se dar somente por se tratar de uma demanda educacional, mas sobretudo porque ao longo de sua trajetória de lutas, se construiu uma organização baseada na vida comunitária, uma consciência social e política de que é por meio da luta organizada que o direito é conquistado.

A pesquisa de campo, por meio da participação ativa nos encontros formativos, confirma este entrelaçamento quando o movimento organiza estratégias políticas em três frentes: plano

político, plano pedagógico e plano de comunicação. A exemplo dessa interligação foi a proposição do mandato coletivo, como possibilidade de fortalecer a luta pela implementação da EEQ no município e no estado.

Dessa forma, considerando os processos de luta e mobilização das comunidades quilombolas de Jambuaçu, que se traduz na realização de círculos de diálogos, encontros formativos, oficinas de saberes, audiências públicas, reuniões institucionais, entre outros, dos quais temos acompanhado, participado e ajudado na organização. Somado ao que expusemos acima, redefinimos o fenômeno social de estudo, que passou a se constituir em: a trajetória do movimento quilombola de Jambuaçu considerando o seu modo de organização, suas estratégias, saberes e práticas nos processos de luta pela implementação da educação escolar quilombola no território de Jambuaçu-Moju/Pa.

Portanto, o trabalho, como uma pesquisa engajada e militante, se propõe a contribuir com ampliação do debate e reflexões, a partir das escrevivências do território de Jambuaçu, sobre a agenda de lutas do movimento quilombola por uma educação escolar diferenciada, fazendo conexão dos contextos nacional e a região Amazônica. Também assume o compromisso social de contribuir com o movimento quilombola nas estratégias político-pedagógicas necessárias para implementação da educação escolar quilombola.

2.1- Situando o problema da pesquisa

Contextualizar o fenômeno social do presente estudo me faz revisitar, problematizar circunstâncias que marcaram e ainda marcam profundamente nossa história enquanto povo quilombola, periférico, subalternizado na sociedade brasileira, seja pela negação de direitos, seja pelas formas de opressões estruturais impostas pelo colonialismo e racismo, seja, sobretudo, pela disposição do povo quilombola de lutar, mobilizar-se para nossos direitos conquistar, dentre eles, a educação escolar quilombola.

A educação da população negra quilombola no Brasil, historicamente foi marcada por situações de abandono, precariedade e negação desse direito. Confrontando o passado, como dimensão histórica dessa problemática, busco compreender a realidade contemporânea permeada de barreiras que dificultam o acesso à educação escolar, como afirma Gonçalves e Silva (2000: 134), “entendemos que há pontos de nosso passado que podem muito bem esclarecer as origens de graves problemas educacionais que afligem o grosso da comunidade negra brasileira”. No entanto, além de apontar a origem dos problemas educacionais do povo negro, há “pontos do passado” e do presente, que também podem elucidar processos organizativos de luta e resistência,

em vista de transformar realidades afetadas pela estrutura da colonialidade de poder.

Dentro desse entendimento, revisito a memória coletiva, a partir da escuta atenta, das mestras e mestres do território quilombola de Jambuaçu, para evidenciar como que essa exclusão e abandono marcou, por muito tempo, gerações de jovens, homens e mulheres das comunidades de nosso território. Em uma conversa com o seu Benedito Freire e seu José Sarmento, eles relatam como foi essa exclusão na educação escolar:

Naquele tempo, era o seguinte, não tinha professor formado, era complicado trazer alguém que tivesse formação. Então, eles [governo municipal] contratavam pessoas que sabiam fazer aquele trabalho ali com o aluno para ensinar o ABC. A galera que vinha do mato, eles não aprendiam muita coisa. Eu não concluir nem a 4ª série do primário.

Para aprender um pouco mais tinha que sair de lá, não tinha jeito, o estudo era muito limitado. Ninguém passou para outras séries, eu, Franco, Maurílio, Raimundo, João Soares, Marico e tantos outros. Umas tantas gerações não tiveram oportunidade de avançar nos estudos, só aprendiam mesmo a assinar o nome para na hora de votar. Era atrasado, muito atrasado, não tinha avanço na educação (Conversação com os mestres da comunidade São Manoel, realizada em dezembro de 2025).

O que foi contato acima, mostra uma realidade das comunidades rurais negra na Amazônia que acontecia também em várias outras regiões do país. Depois da abolição da escravidão, essas comunidades não tiveram acesso aos direitos sociais que fazem parte da sociedade brasileira. O sistema colonizador seguiu usando seus mecanismos de dominação, mantendo essa população numa posição de subalternização, excluindo-os de muitos direitos sociais, e concedendo apenas o direito de votar para manter esse sistema de opressão.

Embora reconheçamos o valor de nossos saberes, de nossa cultura, valores e todo conhecimento ancestral presente na vivência e ensinamentos das mestras e mestres, consideramos necessário o acesso à educação formal como um direito fundamental, garantido na constituição cidadã. É bem verdade que não nos interessa qualquer “educação”, mas sim uma educação que eduque para a liberdade, para emancipação, como afirma Freire (2011).

As comunidades negras rurais de Jambuaçu, como muitas no Brasil, por gerações, tiveram a educação escolar negada, distante do seu alcance, o analfabetismo, por muito tempo, esteve presente nas comunidades como testemunha da ausência e abandono da estrutura do Estado. Com o passar do tempo, o máximo que se conseguia estudar era cursar até a 4ª série do ensino fundamental com professoras leigas que haviam estudado até a 8ª série.

O anseio de ter acesso à educação escolar sempre esteve presente nas famílias quilombolas que, diante da ausência desse direito, viam como única alternativa, enviar seus filhos para estudar na cidade, sobretudo as mulheres, iam para casa de conhecidos a fim de trabalhar como empregada doméstica e estudar nas horas “livres”. As famílias da cidade se ofereciam para

adotar, “cuidar”, “educar” crianças negras do interior, vinda de famílias pobres, justificavam-se em fazer uma “boa ação”, cuja finalidade era “colocar a criança para estudar”, quando na verdade tornavam-se vítima do trabalho infantil, pequenas domésticas. Poucas retornavam as suas comunidades¹².

O destino de crianças e jovens das comunidades negras rurais era determinado pela negação do direito à educação, restando-lhes permanecer sem escolarização, se ocupar desde cedo ao trabalho, em seguida, constituir família e aumentar a estatística do analfabetismo. Esse dilema, segundo as mestras e mestres, se repetiu por décadas, sem haver qualquer perspectiva de solução política.

Este cenário de descaso educacional era semelhante em várias regiões Amazônicas¹³, que historicamente foi marcada pela herança colonial do abandono, da ideia de que o homem e a mulher do campo não precisam de estudo para o trabalho na roça, o que gerou ao longo do tempo, situações de exclusão dos direitos básicos de cidadania, como a ausência da educação escolar. De modo particular, as comunidades negras rurais da região, por longos anos, permaneceram no anonimato, enfrentado dificuldades estruturais e atravessadas pelas desigualdades socioeconômicas, invisibilização cultural e enormes lacunas em relação às políticas públicas educacionais.

A esse respeito, Gonçalves e Silva (2016: 135) ressalta,

(...) quando relemos as críticas lançadas à atual situação educacional dos negros brasileiros, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono. Tanto uma quanto a outra têm origem longínqua em nossa história.

Buscando indagar a história, sob as perspectivas afrocentrada, decolonial e contracolonial, tento descortinar as raízes causadoras desses dois eixos: abandono e exclusão, identificar o que de fato sustentou, “naturalizou”¹⁴ as problemáticas social, cultural, econômica e sobretudo, educacional das comunidades negras brasileira.

De acordo com autores (Maldonado, 2009), (Quijano, 2005), numa reinterpretação da história, sobretudo na América Latina, essas causas têm origem no projeto de colonização, com

¹² Este é um relato de experiência muito comum das jovens da comunidade, incluindo minha irmã, que na década de 1980 e 1990 tiveram que sair da sua localidade para ir à cidade estudar e trabalhar.

¹³ Amazônia, segundo GONÇALVES (2011), é reconhecer a diversidade em diferentes fatores existente na Amazônia.

¹⁴ Nizan Pereira (2014), em sua tese “A construção da invisibilidade e exclusão da população negra nas práticas e políticas educacionais no Brasil”, aborda com profundidade a “naturalização” da população negra brasileira, como um processo de dominação baseada em leis. Consultar em ALMEIDA, Nizan Pereira. A construção da invisibilidade e exclusão da população negra nas práticas e políticas educacionais no Brasil. Orientador Lindomar Wessler Boneti. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/tede/nizan.pdf> . Acesso em 18 de setembro de 2025.

suas estratégias de dominação, exploração e mecanismos colonialistas da supremacia racial e cultural.

No Brasil, o colonialismo, enquanto método de dominação (Assis, 2019) deixou marcas profundas em nossa história. O país com maior população negra fora do continente africano, manteve o sistema escravista por quase quatro séculos e foi o último país da América a abolir a prática da escravidão (Moura, 1987), (Nascimento, 2019).

O silenciamento dessa história contribuiu para encobrir as verdadeiras causas das “mazelas” do povo afro-pindorâmico¹⁵ que perduraram por séculos: escravização, aniquilação de povos, desumanização, destruição da cultura e identidade, epistemicídio, racismo, exclusão de qualquer política pública que possibilitasse sua integração social, cultural, econômica na sociedade brasileira (Fernandes, 2019).

Desse modo, ao longo da história do Brasil colônia, império e república, decorrente do pensamento colonial, os mecanismos¹⁶ de dominação continuaram sendo reproduzidos no exercício da colonialidade do poder, do ser e do saber (Maldonado-Torres, 2017), que tem se perpetrado nas estruturas “modernas” de manutenção do poder, interligado a hierarquização racial, ao controle do trabalho, do Estado, a subordinação dos sujeitos e a produção do conhecimento, como afirma Quijano (2005: 121).

No processo que levou a esse resultado, os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeu e as demais regiões e populações do mundo, às quais estavam sendo atribuídas, no mesmo processo, novas identidades geoculturais [...]. 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: 121)

Desse processo decorre o padrão civilizatório que ao longo da história, manteve nutrido o sistema educacional brasileiro, com as influências ideológicas da colonialidade, reforçando em suas práticas e políticas públicas uma educação excludente, homogeneizadora, que além de invisibilizar, por décadas, a história, a cultura, os saberes dos afrodescendentes e dos povos indígenas, veladamente promovia o racismo estrutural e institucional (Almeida, S., 2018), resultando no analfabetismo, o empobrecimento e a desigualdade educacional da população

¹⁵ Assim refere Nego Bispo aos povos originários e negros africanos na sua confluência de luta e resistência contra a colonização europeia (Santos, 2015).

¹⁶ Um dos mecanismos de dominação foi a promulgação de diversas leis e regulamentos, cuja finalidade era de proibir pessoas negras escravizadas, africanos livres de frequentar escolas públicas, como o Decreto nº 01 de 1837, contribuindo para a histórica exclusão racial.

negra brasileira.

Dessa forma, os eixos da exclusão e do abandono historicamente estruturados na sociedade brasileira, se atualizam nas realidades das comunidades negras urbanas e/ou rurais quilombolas, sob dois vieses: um, pela imposição de uma educação homogeneizante, universalista, do apagamento da identidade étnica-cultural. Outro, pela negação do direito a escola, gerando como consequência, segregação e profundas desigualdades educacionais enfrentadas até hoje, em diferentes regiões do país.

No contexto atual, a colonialidade do poder permanece em diferentes espaços, impondo seus mecanismos de dominação e opressão, como por exemplo, a morosidade que as comunidades quilombolas enfrentam na titulação de seus territórios, mesmo após 37 anos, terem o reconhecimento do direito a titulação de suas terras pela Constituição Federal de 1988, através do Art. 68 Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, regulamentado por meio do Decreto nº 4.887/2003.

Segundo dados da Comissão Pró-Índio¹⁷, dos 2.115 territórios quilombolas no Brasil em situações fundiárias, somente 186 estão devidamente regularizadas pelos órgãos oficiais. Por outro lado, a população quilombola do país corresponde cerca de 1.330,186 pessoas, presentes em 1.700 municípios, nos 24 estados e Distrito Federal IBGE (2022). Isso demonstra que a quantidade de comunidades quilombolas pressupõem ser superior a esse quantitativo registrado nos órgãos de regularização fundiária.

Dificultar a regularização das terras quilombolas é também um dos mecanismos da colonialidade do poder para manter a dominação e subjugar povos e comunidades tradicionais quilombolas, traduzido no peso da burocracia e/ou da “reação conservadora de agentes econômicos e políticos que historicamente se contrapõem a toda forma de acesso democrático à terra (Carril,2017: 541).

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a luta pelo direito ao território antecede a todos os demais direitos, pois a demarcação, o reconhecimento, a titulação do território asseguram possibilidades de acesso às políticas públicas, ações afirmativas, principalmente a educação escolar diferenciada. Neste sentido, Givânia Silva (2021: 34), afirma que “a existência das comunidades é fundamentalmente vinculada à garantia dos seus territórios, pois são eles e a partir deles que esses grupos se organizam e estruturam as lutas, sobretudo pelo direito de existirem e de se manterem em seus territórios”. A autora afirma ainda que:

¹⁷ Dados extraído da seção “Observatório Terras Quilombolas”, que monitora os processos de regularização de terras quilombolas por órgãos oficiais do governo. Disponível em: <https://cpisp.org.br/>. Acesso em 20 de setembro de 2025.

Alguns pontos são fundamentais para refletirmos sobre a Educação Quilombola no Brasil e no contexto atual. O primeiro deles está vinculado ao direito aos territórios quilombolas como um aspecto fundamental para assegurar o direito à educação para as comunidades. Terra e educação são pautas centrais e estruturam a luta pela afirmação dos direitos quilombolas no Brasil (Silva, G., 2021: 33).

Nesse prisma, o Movimento Quilombola articulado com o Movimento Negro, desde 1995, mobiliza a luta quilombola em nível nacional pelo reconhecimento territorial e por políticas públicas educacionais, através da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), que, com muita resistência, tem reivindicado uma educação escolar etnicamente diferenciada. Tendo em vista que, a educação ofertada pelo sistema educacional brasileiro, como já foi dito, historicamente foi orientada por uma lógica colonialista, eurocêntrica e homogeneizadora, muito das vezes, demonstrou-se excludente e preconceituosa, ao desconsiderar as especificidades culturais, territoriais e históricas do povo quilombola.

Nesse viés, estudos recentes, em nível nacional, tem revelado sérios desafios da educação em comunidades quilombolas que perpassa desde: o fechamento de escolas; o não reconhecimento das normativas da educação escolar quilombola pelos sistemas de ensino estaduais e municipais; a desinformação e invisibilidade da educação escolar quilombola nas bases de informações oficiais do Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre outros (Souza & Silva, 2021).

Miranda (2012), ao analisar os desafios da política de educação voltada às comunidades quilombolas no Brasil, têm demonstrado que os desafios existentes estão, sobretudo, na ausência de escolas nas comunidades, e quando tem, funcionam em precárias condições. Analisado o processo de implementação da política, a autora aponta que:

Em nível nacional, o censo escolar constata que os piores indicadores educacionais se referem a essas escolas: são pequenas, em geral possuindo duas salas que funcionam em regime multisseriado. A maioria das construções é de pau a pique. Faltam energia elétrica, água encanada e saneamento básico. Em 2009, os índices denotaram que 76,5% dos alunos do ensino fundamental têm entre 7 e 14 anos; desses, porém, 20,6% têm 15 anos ou mais, o que indica alta distorção idade-série. Sobre a formação dos professores, a maior parte (59%) possui o magistério completo, ao passo que 40% dos docentes possuem a licenciatura completa (Miranda, 2012: 374).

O estudo analisado refere-se ao período (2012) em que foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, e revela uma realidade bastante precarizada quanto: a infraestrutura das escolas quilombolas, distorção idade série, ausência de formação de professores, situações que indicam o abandono e a exclusão dessa população.

Ofertar educação precarizada também é uma estratégia do sistema colonizador, tanto como forma de impor uma condição inferiorizada do atendimento e de ensino, em seus diversos

aspectos à população negra quilombola, quanto como um meio de invisibilizar a história, desvalorizar a cultura, o modo de vida das comunidades quilombolas.

As pesquisadoras Givânia Maria da Silva e Bárbara Oliveira Souza (2021), sistematizaram e analisaram os dados disponíveis sobre a educação escolar quilombola, e apresentaram um panorama das escolas quilombolas no país, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica – INEP/MEC/2020, abrangendo o período de 2007 a 2019. Nesta análise destacam os seguintes dados: sobre a quantidade de escolas quilombolas, em 2007 eram 1.253 (um mil duzentos e cinquenta e três), em 2019 esse indicativo foi para 2.556 (duas mil, quinhentos e cinquenta e seis) escolas; os docentes que atuam nestas escolas, eram 14.548 (quatorze mil quinhentos e quarenta e oito) e passou para 57.551 (cinquenta e sete mil, quinhentos e cinquenta e um); as matrículas em escolas quilombolas, eram 155.907 (cento e cinquenta e cinco mil e novecentos e sete) e passou para 306.131 (trezentos e seis mil, cento e trinta e um) em 2019 (Souza & Silva, 2021).

Embora os dados indiquem gradual crescimento quantitativo de escolas quilombolas, número de matrículas e número de docentes nessas unidades escolares, este leve crescimento não se traduz em melhoria na qualidade da educação, uma vez que ainda é frequente a limitação do acesso a formação continuada para professores quilombolas. Referente a essa questão, os dados indicam ainda que 8,4% em 2007 e apenas 2,6% em 2019 dos docentes de escolas quilombolas realizaram cursos voltados a educação das relações étnico-raciais e para e interculturalidade e a diversidade, e, 30% das escolas em áreas quilombolas possuem acesso a material didático específico para a diversidade sociocultural das comunidades quilombolas, conforme estabelecem as Diretrizes (Souza & Silva, G., 2021).

Outro dado destacado na pesquisa é referente a estrutura das escolas quilombolas em relação a existência de bibliotecas e salas de leitura, os quais apontam uma ausência histórica desses equipamentos, que apesar de ter havido leve crescimento na série histórica de 2007 a 2019 (9% para 20%), ainda assim, não representa melhorias significativas que repercute na qualidade do ensino. As escolas quilombolas com quadras esportivas coberta ou não coberta, também representam um percentual ainda menor em relação ao total geral das escolas, sendo em 2019 apenas 11,4% dispõe desse equipamento (Souza & Silva G., 2021).

Passados 13 anos da promulgação das DCNEEQ, é possível observar na atualização de dados do Censo Escolar¹⁸ da Educação Básica do período de 2014 a 2024, e verificar se houve

¹⁸ De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2025, (trabalha com os dados do Censo Escolar de 2014 - 2024), no eixo Equidade Étnico-Racial na Educação, no que tange a educação escolar quilombola, os dados demonstram que houve uma leve alteração em alguns indicadores educacionais das escolas quilombolas, considerando as redes públicas de ensino municipais e estaduais. Disponível em:

alguma mudança, algum avanço na implementação da nova modalidade de educação nas redes de ensino público em âmbito estadual e municipal, antes da implementação da Política Nacional de Equidade, Educação para Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ, publicada em maio de 2024.

De acordo com os dados apurados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2025), em relação aos municípios que matricularam pessoas quilombolas, houve leve crescimento, variação de 614 em 2014, para 690 em 2024. Quanto a quantidade de matrículas em terras quilombolas, a variação (em milhares) é de 240 mil em 2014 e 279 mil em 2024, ou seja, estudantes quilombola matriculados na rede pública de ensino em todo território nacional. Em relação à quantidade de escolas quilombolas no período de 2007 a 2020, é possível também verificar baixo crescimento, passando de 1.253 em 2007 para 2.526 em 2020¹⁹.

De modo geral, os dados indicam baixa expansão da implementação da EEQ nos municípios com existência de territórios quilombolas, mesmo com leve crescimento na quantidade de escolas quilombolas, ainda assim, segundo dados do (ABEB, 2025), não se traduz em melhoria de atendimento. Mais uma vez, nas escolas identificadas, a desigualdade aparece nas condições de funcionamento, com ausência de sala de leitura, e/ou biblioteca, quadra esportivas, equipamentos adequados para o pleno desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

A educação escolar quilombola nas comunidades encontra-se em situação de desvantagem comparada à outras modalidades de educação quantificadas no Censo Escolar. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que institui a modalidade de educação escolar quilombola possua arcabouço robusto de dispositivos legais que a fundamenta e justifica a necessidade de uma política diferenciada, na prática, os dados oficiais constataam que a realidade educacional das comunidades ainda é marcada pela histórica desigualdade racial e educacional, indicando que os direitos fundamentais da população negra quilombola estão sendo violados.

A realidade constatada em nível nacional não é diferente da situação encontrada nas comunidades quilombolas na Amazônia, região que historicamente foi marcada pela invisibilidade nas políticas educacionais do país, especificamente no estado do Pará. Autores como (Gonçalves; Maia; Pereira; Carvalho, 2023); (Machado; Hage; Pereira, 2018); (Sousa, 2019), reforçam dois aspectos deste universo: um, que o Movimento Negro e Movimento Quilombola paraense, sempre estiveram mobilizados na luta contra o racismo, a discriminação e

<https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2024/>. Acesso em 29 de setembro de 2025.

¹⁹ Dados extraído Censo Escolar – desde 2004 o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira – INEP, realiza levantamento estatístico educacional incluindo as escolas quilombolas.

por direitos sociais e educacionais da população negra, com suas próprias narrativas, seus contextos e territorialidades amazônidas; outro, que a educação da população negra quilombola no estado é seriamente afetada pelo descaso e invisibilidade do poder público, tanto municipal, como estadual. Como afirma Sousa (2019: 78):

Mesmo com toda a mobilização e conquistas do Movimento Negro, quando se analisa a situação educacional dos estudantes quilombolas do estado do Pará, veremos que ainda estamos deixando muito a desejar. Os governos municipal e estadual ainda encontram dificuldades em ofertar todos os níveis da Educação Básica em todo o seu território, principalmente nas regiões mais distantes e de difícil acesso, sendo os territórios tradicionais os mais prejudicados.

Estudos ainda revelam que a legislação promulgada a mais de uma década, ainda se encontra distante de ser materializada de forma integral nas comunidades quilombolas, conforme apontam Machado; Hage; Pereira (2018: 05):

Existem 523 comunidades quilombolas no Estado do Pará e 207 escolas quilombolas na dependência administrativa municipal e 01 da dependência administrativa estadual, o que significa dizer que uma parcela significativa da população quilombola do Estado não acessa a educação ou para acessar precisa sair de suas comunidades.

Os dados, mais uma vez, indicam que, embora as importantes conquistas do Movimento Negro e Movimento Quilombola no campo institucional, especialmente, com a Lei 10.639/2003, a Lei 11.645/2008, bem como, a Resolução CNB/CNE nº 08/2012 que institui e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na educação Básica. Ao longo desses anos, pouco se avançou em relação a implementação das políticas de ERER²⁰ e EEQ, poucas ações, projetos de educação para relações étnico-racial foram desenvolvidos nas escolas, e, sobretudo, escolas quilombolas para ofertar o ensino médio nas comunidades.

Esse passeio pelo histórico de lutas para a construção dos marcos voltados à educação antirracista e plural demonstra conquistas relevantes, fruto da mobilização do movimento negro e do movimento quilombola. Contudo, ao analisarmos os dados no Censo Escolar é possível verificar o enorme desafio ainda presente para que esses direitos e normas sejam plenamente implementados nas comunidades quilombolas e para que a efetivação do direito à educação ocorra de forma mais equânime no país (Souza & Silva G., 2021: 42-43)

Os dados revelam uma estimativa do cenário da educação no Pará, de modo particular, a educação escolar quilombola, quando se constata que, até o ano de 2025, não consta no sistema

²⁰ Segundo o Anuário da Educação Básica 2024, no eixo equidade étnico-racial na educação, as escolas públicas que trabalharam a ERER em 2011 foram 66,7% e em 2021 eram 50,1%. Em relação as secretarias de educação que adotaram medidas para combater o racismo em 2021, nos município foram 84% e em nível estadual 89%. (Fonte: IBGE/Munic e Estadac, 2021)

do Censo Escolar²¹ escolas estaduais quilombolas. Os estudantes são matriculados nas escolas estaduais rurais²², localizadas nos centros urbanos dos municípios, juntamente com as demais modalidades e outras configurações (educação do campo, educação escolar indígena, CEMEP), onde podem se autodeclarar, ou não, como quilombola. A oferta do ensino médio aos estudantes quilombolas se dá em “turmas anexas” que funcionam nas escolas municipais nas comunidades, geralmente em situações não tão adequadas.

Neste cenário também é verificado projetos de educação em disputa, evidenciado na reformulação do novo ensino médio, que prioriza uma escolarização universalista e instrumental atendendo aos critérios que preconiza a BNCC em detrimento de um ensino mais contextualizado, orientado pela Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola. As secretarias de educação preferem manter um ensino urbanizado, homogeneizado, que garantir a efetivação da EEQ, de modo a considerar o território quilombola como espaço educativo, valorizar as mestras e mestres do saber-fazer como educador da comunidade, combater assim, preconceitos e racismo, presente muitas vezes, nos próprios currículos e nas práticas pedagógicas.

Exemplificando essa disputa, cito o projeto de ensino a distância chamado Centro de Mídias da Educação Paraense (CEMEP) de iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), apresentado como possibilidade de ampliação da “educação de qualidade” aos estudantes das comunidades do campo, das águas e das florestas (indígenas, ribeirinhas, quilombolas, assentados, etc.). Após ampla rejeição das comunidades do campo e forte pressão do movimento indígena que ocupou por 31 (trinta e um) dias a sede da SEDUC em Belém, o projeto foi reduzido às comunidades de difícil acesso.

Em meio ao contexto da temática em questão, considero importante situar o evento de crise sanitária em escala global que ocorreu nos anos de 2020 a 2022, causada pela então chamada de Sars-CoV-2 (Síndrome respiratória aguda grave – Coronavírus 2), popularmente conhecida como Covid-19, impactando a sociedade como um todo, em particular, os povos e comunidades tradicionais quilombolas da Amazônia paraense em relação a educação escolar e sua dimensão estrutural pedagógica na (des) continuidade do ensino público regular.

Em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) reconheceu e caracterizou a

²¹ Em muitos municípios essa “escola rural” funciona apenas administrativamente, onde é feito a gestão das matrículas dos alunos e a lotação dos professores, ou seja, em uma pequena sala da escola estadual na sede do município. É dessa forma que, segundo informação da Coordenação do Censo Escolar da SEDUC/PA, “o Sistema de Informação de Gestão Escolar do Pará (SIGEP) coleta a informação do aluno, o qual se autodeclara quilombola, porém recebendo educação em diversas matrizes curriculares, não somente a Educação escolar Quilombola”, ou seja, não há escola quilombola para receber a matrícula desses alunos.

²² Daí advém a invisibilidade dos estudantes quilombolas no Censo Escolar da rede de ensino estadual apontado por Sousa (2019).

Covid-19 como uma pandemia, devido o amplo contágio da doença espalhado em diferentes regiões do mundo, assim foi reconhecida como emergência de saúde pública até maio de 2023.

A vida social da sociedade foi subitamente modificada pela necessidade do isolamento social, alterando também a rotina e a vida de professores e estudantes que ficaram um certo período sem ter direcionamento alternativo para a continuidade de ações emergenciais educativas à distância. Se para os estudantes de áreas urbanas as providências de acesso à internet foram demoradas e não suprimiram a necessidade de acesso, para as comunidades do campo, como as ribeirinhas, quilombolas, indígenas e outras, onde não há disponibilidade de internet, essa dificuldade foi muito maior, afetando milhares de crianças e adolescentes, jovens e adultos que vivem afastados dos centros urbanos (Oliveira & Corrêa, 2021), (Costa, 2014).

No Pará, a Secretaria de Estado de Educação, por meio de um documento Circular 12/2021 da SEDUC/PA, sugeriu que as escolas criassem atividades pedagógicas impressas para serem entregues aos estudantes pelo menos a cada quinze dias. Além disso, o Conselho Estadual de Educação - CEE/PA emitiu a Resolução nº. 20, de 18 de janeiro de 2021, reconhecendo que a SEDUC tinha condições para ofertar ensino não presencial ou modelo híbrido durante o retorno gradual às aulas presenciais, sempre respeitando os protocolos de segurança adequados (Oliveira & Corrêa, 2021).

Porém, todas essas medidas não foram suficientes para evitar os impactos acentuados pela pandemia, especialmente porque a educação nas comunidades do campo já estava, em uma situação difícil antes mesmo da pandemia. Como afirmaram as lideranças quilombola de Jambuaçu durante uma roda de conversa “piracema da educação quilombola”:

Não teve muita diferença do antes e do pós-pandemia: quebra de ônibus, falta energia e não teve aula. A pandemia comprometeu a aprendizagem, o principal impacto foi o aumento do analfabetismo, desafios da aprendizagem com o sistema da multissérie (Roda de conversação com professores e lideranças quilombolas – 25/11/2023)

A situação que aconteceu em Jambuaçu nesse período é um bom exemplo do que foi apontado pelos estudos realizados pela UNICEF (2021: 46). Essas pesquisas mostraram que nas regiões Norte e Nordeste, crianças de 06 a 10 anos vivendo em áreas rurais foram as mais afetadas pela exclusão escolar durante a pandemia em 2020.

Vale ainda ressaltar que, durante o período de pandemia de Covid - 19, houve um aumento do autoritarismo político e o desmonte de políticas públicas historicamente conquistadas. Um exemplo disso foi o fechamento da SECADI, atingindo principalmente as populações do campo, povos e comunidades tradicionais e quilombolas de todo Brasil.

De modo particular, no município de Moju, os quilombolas das 28 comunidades tiveram que enfrentar duplamente o descaso do poder público: primeiro, lutar para obter a imunização com o uso da vacina, que mesmo fazendo parte do grupo prioritário, a Secretaria Municipal de Saúde se negava atender a prerrogativa do Ministério da Saúde, precisando então os quilombolas fazerem manifestação por três dias em frente a secretaria de saúde para terem seu direito garantido. Segundo, da mesma forma que se mobilizaram para obter a vacina, as comunidades também se articularam para cobrar providências do poder público municipal e estadual sobre as precárias condições educacionais acentuadas com a pandemia da Covid-19 nos territórios quilombolas.

Durante a primeira roda de conversação “piracema da educação quilombola”, lideranças quilombolas relataram os impactos causados pela pandemia da covid-19 no território, afetando principalmente a questão da saúde:

Perda de pessoas do território (Maria Helena, Sr. Pitito e outras), atraso no calendário vacinal e escolar, falta de campanha de multivacinação no território – antes iam até as comunidades e depois concentrou somente nos postos de saúde, muitas sequelas pós-covid, aumentou a procura de atendimento médico (Anderson Cardoso – presidente da Associação Quilombola de Conceição do Mirindeua. Roda de conversa realizada em 13 de outubro de 2023).

Durante a mesma roda de conversa, as lideranças também falaram sobre a educação. Elas comentaram o quanto que a pandemia impactou o território nesse aspecto, e isso trouxe e acentuou sérias consequências para os estudantes:

Auto índice de evasão escolar, baixo índice de aprendizado, mesmo assim, nenhum aluno reprovou, falta de comprometimento com o rendimento escolar e futuro dos alunos” (Mariza Valadares quilombola – coordenadora pedagógica. Roda de conversa piracema de educação quilombola, realizada em 13 de outubro de 2023).

Pesquisas recentes (Hage & Cardoso, 2013; Sousa, 2019; Machado, Hage & Pereira, 2018) mostram que, mesmo antes da pandemia, a situação da educação nas comunidades do campo, das águas e das florestas já era difícil, enfrentando o racismo estrutural. Segundo esses estudos, Moju está entre os 96 municípios do estado do Pará que possui ensino fundamental municipalizado cadastradas no Censo Escolar. De acordo com Azevedo (2021), no Território quilombola de Jambuaçu-município de Moju, o sistema escolar inclui as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA), todos sob a dependência administrativa da Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

Apesar de, teoricamente parecer que houve “avanços” na educação do município, por ofertar diferentes modalidades de ensino, as comunidades quilombolas do Baixo Rio Moju e

Jambuaçu enfrentam grande desafio para garantir uma educação de qualidade. Pois, mesmo que as escolas estejam nas comunidades e oferecendo os níveis de ensino citados, a educação quilombola ainda não faz parte do currículo escolar oficial. O projeto político pedagógico quilombola ainda não foi construído com a participação das comunidades. Além disso, a formação continuada para professores quilombolas também não acontece regularmente. Diversas ações essenciais recomendadas pela legislação, como a Resolução 08/2012/CNB/CEB, continuam sendo negligenciadas pelo poder público.

No entanto, em novembro de 2025, o município foi reconhecido em nível nacional pelo Selo Petronilha²³, por promover pedagogias antirracistas e valorizar a história, cultura afro-brasileira e quilombola. Além de receber o selo, a secretaria de educação recebeu um prêmio financeiro para investir nas ações que estão sendo realizadas. Apesar do projeto está bem elaborado, do ponto de vista das comunidades, essas ações ainda não chegaram nas escolas dos territórios. Se assim fosse, o movimento quilombola de Jambuaçu não estaria lutando pela implementação da educação escolar quilombola, tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

Diante dessa situação, as comunidades quilombolas de Jambuaçu, tem se mobilizado para discutir os problemas relacionado à educação no município, reivindicando melhorias nas infraestruturas das escolas e o direito de garantir a implementação da educação escolar quilombola em seus territórios.

Por este motivo, as comunidades quilombola de Jambuaçu, que há anos lutam de forma organizada pelo direito à terra-território, nos últimos anos tem se mobilizado também para dar visibilidade à problemática da educação escolar no município de Moju. O movimento realiza encontros, seminários, audiências públicas, além de protocolar denúncias no Ministério Público. Ao mesmo tempo, cobra tanto do governo municipal quanto do estadual, a implementação de uma educação diferenciada e que atenda as especificidades das comunidades.

Um exemplo disso, foi o movimento ter denunciado as negligências do município em relação a educação nas comunidades dos territórios quilombolas de Jambuaçu e do Baixo Moju, durante o Seminário do Ministério Público Estadual sobre “Educação para Relações Étnico-Racial”, realizado em setembro de 2023 em Castanhal-Pa. Essa denúncia resultou a uma ação formativa promovida pelo MPPA no município de Moju, nos dias 07 e 08 de maio de 2024. O

²³ O Selo Petronilha é uma premiação que reconhece experiências educacionais presentes no catálogo de iniciativas Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, lançado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da SECADI. Essa publicação reuniu 20 experiências reconhecidas na primeira edição do Selo Petronilha 2025. São ações de redes públicas de ensino que buscam garantir uma educação pública inclusiva com equidade racial e qualidade para todos. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/selo-petronilha>. Acesso em 06 de novembro de 2025.

objetivo foi envolver a gestão municipal, educadores e sociedade civil organizada e discutir temas relacionados à implementação de políticas públicas na educação para combater o racismo e promover a educação escolar quilombola.

Diante dessas dificuldades, que, externamente parece ser um avanço, mas na verdade não é, as comunidades quilombolas de Jambuaçu sabem que, mesmo consciente de seus direitos, conquistar e garantir a efetivação dessa política, vai depender de uma luta contínua e organizada. Sabem também que essa luta faz parte de um projeto mais amplo que se articula com os demais sujeitos coletivos, como Movimento Negro regional - Centro de Estudo e Defesa do Negro no Pará – CEDENPA, o Movimento Quilombola – Coordenação Estadual das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Pará - MALUNGU, a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas - CONAQ, entre outros movimentos sociais do campo. As comunidades buscam se posicionar como sujeito político de não só reivindicar seus direitos, mas participar ativamente da construção dos processos político-educativos, pelos quais educam e se educam em movimento.

É neste sentido que destacamos a luta do Movimento Quilombola nos últimos anos, mobilizado em nível nacional pela CONAQ e com a Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará - MALUNGU²⁴ em nível estadual, que tem assumido o papel central na articulação de incidências políticas junto ao novo governo do presidente Lula, ocupando espaços estratégicos nos órgãos governamentais (MEC/SECADI), no sentido de participar ativamente na formulação e execução das políticas educacionais diferenciadas, pautando através da Política Nacional de Equidade, Educação para Relações Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), ações necessárias para fomentar a implementação da política de educação antirracista e escolar quilombola em todo o país, a qual trataremos com mais detalhes em outro momento. Acredita-se que sua implementação contribuirá para a superação das desigualdades raciais e educacionais, bem como o fortalecimento das identidades quilombola, potencializando a mobilização das lutas por direitos

²⁴ A MALUNGU, como legítima representante do Movimento Quilombola do Pará, nos últimos dois anos 2023 e 2024 realizou processos de construção de um Sistema Jurisdicional de REDD+ que prevê a repartição de recursos financeiros (repartição de benefícios) proveniente do mercado de crédito de carbono, realizado por meio de oficinas nas regionais em parceria com as redes dos PIQCTs (CNS, FEPIPA e MALUNGU) e o Governo do Estado, que resultou num conjunto de propostas consolidadas em relatório, com a perspectiva de que o Governo do Estado acate e incorpore as propostas do relatório em possíveis contratos, principalmente no que diz respeito ao direito de Consulta Prévia Livre e Informada que os PIQCTs fazem jus, bem como no que se refere ao monitoramento das salvaguardas e a repartição de benefícios, dentro de um princípio de equidade. Diante dessa “expectativa” a MALUNGU tem se colocado, em alguns casos, omissa nos processos de reivindicação da política educacional das comunidades quilombolas e incidências com o governo do estado, evitando o conflito ou se indispor como o governo. Documento disponível em: https://www.semas.pa.gov.br/redd/wp-content/uploads/2024/11/Relatorio-Oficinas_Malungu.pdf. Acesso em 25 de setembro de 2025.

sociais e territoriais, como afirma Silva (2021: 33):

A identidade quilombola é estruturada pelos territórios tradicionais. Pensar a Educação Quilombola demanda, necessariamente, refletir sobre o território e sobre as lutas envolvidas para assegurar esse direito. Como afirmamos em 2012, a Educação Quilombola é um processo de luta política que está, também, vinculada aos seus territórios.

Dessa forma, o movimento quilombola reconhece que a questão do direito territorial é essencial para a garantia do acesso às políticas públicas diferenciadas, como saúde, moradia, ações de políticas afirmativas e, sobretudo a educação, com a implementação das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, ou seja, a luta por educação quilombola não acontece dissociada de outras lutas, mas se entrelaçam.

A partir do que fora exposto até aqui, proponho nesta pesquisa revisitar a trajetória do movimento quilombola de Jambuaçu, considerando seu modo de organização, suas estratégias, saberes e práticas, em vista de compreender como esses processos político-educativos contribuem para implementação da educação escolar quilombola, com intuito de construir com as comunidades reflexões críticas frente a realidade que se tem enfrentado, provocado pelo que afirmam Machado; Hage; Pereira (2018: 05), a “Educação Quilombola é, pois, um ato educativo crítico de tomada de consciência política dos sujeitos a quem se destina, entendendo que para efetivação da mesmas obstáculos se interpodem”.

Inferimos a ideia de que as comunidades possuem seus processos educativos, sua pedagogia ancestral que, por gerações, tem mediado a transmissão dos saberes, da cultura, das memórias, dos valores e modos de vida. Como destaca Nilma Gomes (2019): o Movimento Negro é educador e ele educa nessa sua luta histórica pela dignidade humana e democratização da sociedade brasileira. Assim também afirmamos, o território quilombola em movimento constrói processos educativos mobilizadores.

Portanto, considerando o caminho que nos trouxe até aqui, com “os pontos do passado”, seja ao denunciar a negação do direito à educação ao povo negro quilombola, seja ao destacar as lutas e processos político-educativos das comunidades quilombolas, a proposição da pesquisa parte do entendimento de que as comunidades, por meio de suas lutas entrelaçadas constroem processos que politizam, formam e mobilizam para conquistar a educação escolar quilombola.

Com base no que foi discorrido até aqui, as inquietações que atravessam a presente pesquisa se traduzem na seguinte questão-problema: de que modo a Coordenação das Associações Quilombolas BAMBAÊ, por meio da luta pela vida, entrelaça à luta organizada pela educação escolar quilombola e fortalece o território quilombola de Jambuaçu-Moju/PA?

- Analisar de que modo a Coordenação das Associações BAMBAÊ, por meio da luta pela

vida, entrelaça à luta organizada pela educação escolar quilombola e fortalece o território quilombola de Jambuaçu-Moju/PA.

Mediante a questão-problema e objetivo geral, proponho as seguintes questões orientadoras, a fim de mediar a condução de possíveis respostas: De que maneira o movimento quilombola organiza e constrói a luta por educação escolar quilombola? Como acontece o processo político-educativo no movimento social quilombola? Quais estratégias, saberes e práticas têm sido forjadas no movimento em função da luta pela educação escolar quilombola? Como o movimento quilombola avalia os desafios, limites e avanços? Qual a contribuição de uma educação escolar quilombola para a democratização da escola pública e da sociedade brasileira?

Na tentativa de responder tais questões, proponho como objetivos específico:

- Revisitar a trajetória de luta da Coordenação das Associações Quilombolas BAMBAÊ, considerando seu modo de organização, suas estratégias, saberes e práticas em vista de compreender como esses processos contribuem para a implementação da educação escolar quilombola no território de Jambuaçu-Moju/PA
- Analisar a luta organizada da Coordenação das Associações Quilombola de Jambuaçu BAMBAÊ por educação escolar quilombola a partir do diagnóstico da realidade educacional no território, indicando os avanços e os desafios desse processo.
- Mapear os processos político-educativos em vista de compreender sua contribuição para o fortalecimento da luta por educação escolar quilombola;
- Identificar estratégias, saberes e práticas da Coordenação das Associações Quilombola BAMBAÊ que corroboraram com a luta pela implementação da educação escolar quilombola no território de Jambuaçu.

Assim sendo, a proposição desta pesquisa parte do suposto de que o movimento quilombola, com seus saberes, práticas e resistências mobilizadoras, constrói processos de uma educação quilombola que politiza, forma e produz conhecimentos de perspectiva epistemológica quilombola, da mesma forma que por meio de suas lutas, organizações e estratégias sóciopolíticas fortalece a luta por educação escolar quilombola.

Para tanto, buscamos trilhar o caminho da pesquisa acionando os aportes teóricos metodológicos que estejam alinhados às perspectivas epistêmicas próprias do movimento quilombola de Jambuaçu, de modo que, possa potencializar as experiências e os saberes produzidos pelos sujeitos subalternizados, combatendo assim, o colonialismo intelectual e a inviabilização do protagonismo popular (Jonathan e Varella, 2016).

A presente pesquisa resultou na dissertação organizada a partir da proposição “Piracema

de saberes quilombola”, organizada em três partes fundamentais: o movimento “migração”, o movimento “fecundação” e o movimento “reprodução”.

A metáfora da “piracema”, que remete ao deslocamento dos peixes antes da reprodução, simboliza esforço coletivo, resistência e a continuidade da vida. No entanto, neste estudo, seu significado vai além da imagem natural que a inspira. A “piracema de saberes quilombola” refere-se a processos dinâmicos, em permanente transformação, que articulam diferentes dimensões, social, política, cultural e epistemológica, e que se constituem em contextos historicamente atravessados por estruturas de dominação e opressão no campo da educação.

Dessa forma, a metáfora expressa a força coletiva e a produção de conhecimentos que emergem do processo das escrevivências do movimento quilombola, incluindo suas formações, mobilizações, lutas, incidências políticas. Desse modo, o trabalho está dividido em 6 (seis) seções e as considerações finais:

Na seção I, “abrindo os caminhos na trilha por uma educação escolar quilombola”, correspondente a introdução, onde apresento meu lugar de fala e sinalizo a mútua relação entre minha trajetória de vida, militância e o fenômeno de estudo. Além disso, apresento a contextualização do problema, o tema do estudo, os objetivos.

Na seção II, “Trajetória metodológica da pesquisa”, apresento os referenciais teóricos-metodológicos que dialogam comigo durante a pesquisa. Descrevo também os caminhos metodológicos percorridos, bem como o território da pesquisa, destacando a caracterização do município; o histórico de luta e resistência no território de Jambuaçu; os aspectos sócio-políticos e questões ambientais.

Na seção III, “Panorama da produção da pesquisa sobre educação escolar quilombola”, descrevo as produções acadêmicas em torno da temática da educação escolar quilombola; as temáticas recorrentes e emergentes; e um panorama das produções da temática a partir do território quilombola de Jambuaçu.

Na seção IV, “O movimento da migração: nossos passos vêm de longe”, abordo a trajetória de luta do Movimento Negro e Movimento Quilombola por direito a educação, fazendo uma linha do tempo de suas estratégias de luta e resistências contra as “correntezas” imposta pela negação dos direitos sociais, de modo particular, a educação. Trato também sobre os mapeamentos dos conflitos históricos e atuais do território quilombola.

Na seção V, “O movimento Fecundação: a experiência de luta e resistência do território de Jambuaçu por uma educação escolar quilombola”, tem como foco os processos político-educativos, bem como as estratégias político-pedagógica forjadas pelo movimento quilombola para conquista de direitos, de modo particular, a implementação da educação escolar

quilombola. Aciono aqui os eventos formativos realizados com o movimento em interação com parceiros externos.

Na seção VI, “O movimento Reprodução: a piracema da educação escolar quilombola no território de Jambuaçu”, trato das incidências políticas, práticas sociais, organização do movimento quilombola na luta por uma educação escolar quilombola. Também destaco os avanços, fruto da luta, bem como dos desafios e limites imposto pelo racismo estrutural e institucional para a implementação do ensino médio quilombola.

Por fim, nas considerações finais, retomo aos objetivos propostos e compartilho os resultados da pesquisa, fazendo uma breve reflexão sobre as fragilidades ainda existentes nesse processo de implementação da Educação Escolar Quilombola no município de Moju, apresentando as lacunas para pesquisas futuras.

De modo geral, o estudo evidenciou resultados significativos. Entre os principais avanços, destaca-se a ampliação do entendimento das comunidades quilombolas acerca da Educação Escolar Quilombola (EEQ).

Verificou-se, ainda, o fortalecimento das discussões sobre a Educação Escolar Quilombola, especialmente por meio do diálogo estabelecido com as universidades, ampliando espaços de reflexão, pesquisa e incidência política.

Outro avanço relevante foi a conquista da implementação do ensino médio quilombola nos territórios de Jambuaçu e Baixo Moju, representando um passo fundamental na garantia do acesso à educação escolar quilombola.

Por outro lado, o estudo também evidenciou a persistência de inúmeros desafios. Mesmo com incentivo em âmbito nacional, como a PNEERQ, a adesão efetiva às políticas públicas de educação voltadas aos territórios quilombolas ainda se mostra incipiente nas esferas estaduais e municipais.

SEÇÃO II

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A padronização dos métodos e metodologias da Ciência Moderna a séculos orientam e determinam parâmetros que enquadram todos, homogeneizando tudo, definindo o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau, o que é falso e o que é verdadeiro (Costa, 2007: 17).

2.1. Referências do percurso e as encruzilhadas da pesquisa

Antes de adentrar nos caminhos da pesquisa, considero importante partilhar algumas inquietações suscitadas pela afirmação acima. As comunidades quilombolas, por muito tempo, permaneceram ausentes ou relegadas ao anonimato nas produções acadêmicas das diversas áreas do conhecimento. Quando passam a emergir nesse espaço, sobretudo no campo da antropologia, frequentemente são tomadas como “objeto de pesquisa”, observadas a partir de olhares externos que narravam nossas histórias, costumes e modos de vida sob perspectivas alheias. Essas interpretações, em geral, são mediadas por subjetividades ancoradas em epistemologias, concepções teóricas e metodológicas que pouco, ou nada, reconhecem ou valorizam nossos saberes e nossa existência enquanto sujeitos históricos.

Refiro-me a centralidade do pensamento eurocêntrico colonialista que, por longo tempo, orientou e legitimou tais produções. É nesse sentido que Santos (2019) denomina esse processo como uma “sociologia das ausências”, evidenciando como determinados sujeitos, saberes e experiências são sistematicamente invisibilizados no campo do conhecimento.

Na contramão desse enquadramento metodológico hegemônico de matriz colonial, opto em trilhar caminhos aportados em epistemes insurgentes afrocentradas. Sem abrir mão do rigor acadêmico, recuso ideia de “encaixar” ou adequar a pesquisa dentro de um modelo padronizado e preestabelecido. Em vez disso, proponho um percurso que favoreça o diálogo entre diferentes acepções teórico-metodológicas, capazes de convergir, tensionar-se e complementar-se de forma crítica e criativa.

Nessa perspectiva, a pesquisa se constrói em interlocução com epistemologias que reconhecem e valorizam os saberes e fazeres, as experiências e as subjetividades dos (as) sujeitos envolvidos(as), compreendidos aqui como interlocutores(as) /coautores (as) /colaboradores(as) do próprio processo de produção do conhecimento. Assim, a tessitura dessa investigação mobiliza aportes teórico-metodológicos que ofereçam sustentação necessário à (auto)narrativa (Kilomba, 2019), à escrevivência (Evaristo, 2022) e à sociopoética (Guathier, 2012).

Essas noções emergem da confluência de perspectivas afrocentrados, contracoloniais, decoloniais, e ultrapassam a condição de meros conceitos ou categorias analíticas. Trata-se de expressões densas de significados, que incorporam sentimentos, memórias, pensamentos e vivências, articulando corpo e voz, experiências e reflexão. São, ao mesmo tempo, formas de denúncia, do silenciamento, da dominação, do apagamento e do racismo, e afirmações de reexistências, ao evidenciar saberes-fazeres, modos de vida, trajetórias de lutas e resistências, bem como as potencialidades que emergem desses territórios e dos sujeitos.

Para Kilomba (2019), narrar a própria história, significa reconhecer a palavra, seja na oralidade, seja na escrita, como um recurso potente de afirmação do sujeito, que deixa de ocupar o lugar de “objeto” ou do exótico. A auto-narrativa, nesse sentido, configura-se como um posicionamento político, traduzido no direito e no poder de dizer de si, a partir de suas próprias palavras, e de uma perspectiva crítica. Como afirma a autora, trata-se do movimento em que “eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou” (KILOMBA, 2019: 28).

Em outras palavras, esse movimento consiste em trazer à centralidade as vozes daquelas e daqueles que construíram ativamente os percursos da pesquisa, reconhecendo-os como coautores desse processo. São sujeitos que elaboram seus saberes e fazeres a partir da vida, das histórias, das memórias, das lutas e processos educativos que vivenciam. Em diálogo crítico-reflexivo com outras produções, torna-se possível destrinchar os processos cotidianos de resistências e as experiências produzidas com e pelos sujeitos coletivos, evidenciando “significados distintos daqueles aprisionados a séculos em concepção unitária do mundo e da vida” (Costa, 2007: 14).

O termo *Escrevivência*, cunhado por Conceição Evaristo (2020: 30), refere-se ao “ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado”. Em outras palavras, trata-se de uma escrita profundamente conectada com suas memórias coletivas, com seus saberes ancestrais, que assume o ato da escrita como prática política e transformadora. Ao mesmo tempo que descoloniza imagens, histórias, discursos que sempre buscaram impor inferioridade aos afro-brasileiros, a escrevivência também decoloniza, ao afirmar e valorizar seus saberes-fazeres, evidenciando pedagogias próprias que emergem de suas identidades, seu pertencimento étnico, cultural e ancestral.

Assim, Evaristo (2020: 31) pronuncia que a escrevivência carrega essencialmente:

[...] a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana.

Dessa forma, a escrevivência se afirma como corpo-voz dos sujeitos subalternizados que, a partir de suas próprias vivências e da escrita, se posicionam contra a colonialidade do poder, do ser e do saber (Maldonado Torres, 2020; Aníbal Quijano, 2005), ainda fortemente presente em diferentes campos do conhecimento acadêmico. Nesta perspectiva, ao me reconhecer como sujeito que compartilha dessa mesma trajetória de vida e territorialidade quilombola, que também me constitui, proponho, nesta pesquisa, reverberar as vozes historicamente silenciadas de mulheres e homens quilombolas, assumindo-os como sujeitos e coautores dessa construção.

Nesse mesmo movimento, aciono Beatriz do Nascimento (1985), pesquisadora militante que, a partir de sua insurgência intelectual e política, produziu e fez emergir formulações teóricas, epistemologias próprias. Suas contribuições apontam outras formas de fazer pesquisa acadêmica-militante comprometidas com as lutas raciais, de gênero e de classe, que de certa maneira, nos conduzem às encruzilhadas das resistências. Trata-se de uma perspectiva que compreende a pesquisa como intervenção na realidade, buscando romper com as barreiras da invisibilidade intelectual negra no Brasil e, de forma colaborativa, com comunidades quilombolas e outros sujeitos marginalizados, transgredir as normas hegemônicas de produção do conhecimento.

Este estudo se configura também como uma pesquisa militante²⁵ cuja contribuição articula reflexão crítica e teórica com a prática nas lutas sociais. Neste sentido, busca fortalecer o protagonismo popular e atuar de maneira conjunta com os sujeitos envolvidos, visando a transformação social da realidade investigada (Jonathan; Varella, 2016). Assim, para além de identificar a problemática, a pesquisa se compromete com o movimento social na construção de caminhos, soluções e ações concretas que contribuam para resolvê-las.

Paralelamente, a pesquisa busca se ancorar em perspectivas insurgentes, ambientadas em epistemologias próprias, com o propósito de descolonizar o conhecimento. Nesse sentido, assume o compromisso em, não mais, reproduzir formas coloniais, instituídas de produção de conhecimento, mas introduzir novas abordagens de visão crítica, realçando a abordagem intercultural de ciência, reconhecendo e valorizando a diversidade de saberes (Adad, 2020).

Assim, afirma-se através das tradições, saberes e práticas ancestrais, em um movimento de contracolônização que se expressa nas formas históricas de resistência das comunidades negras quilombolas, sujeitos coletivos que, ao longo do tempo, têm reafirmado seus modos próprios de existir, conhecer e resistir, sem se submeter integralmente às lógicas coloniais (Santos, 2015).

²⁵ A pesquisa militante, segundo Jonathan Varella (2016, p.434), são experiências diversas, com suas particularidades localizadas histórica e geograficamente, mas que apontam para convergências potentes que se aproximam em um mesmo horizonte político e teórico-metodológico.

Em consonância com esse horizonte, a pesquisa dialoga com os fundamentos da sociopoética (Gauthier, 2012), abordagem metodológica idealizada pelo filósofo e pedagogo Jacques Gauthier, que tem como foco a produção coletiva do conhecimento. A sociopoética orienta-se pela constituição do grupo-pesquisador, pela valorização das culturas historicamente dominadas e de resistências, sobretudo saberes não eurocêtricos, culturas marginalizadas, e pela compreensão de que pensar, conhecer, pesquisar e aprender envolve o corpo na sua totalidade, buscando articular o equilíbrio entre razão e emoção. Reconhece, ainda, a existência de diferentes saberes que extrapolam a linguagem verbal, valorizando formas artísticas de produção dos dados, que expressam a capacidade criadora do corpo, e enfatizando a responsabilidade ética, política, poética e espiritual do grupo-pesquisador no processo de pesquisa (Adad, 2020), (Gauthier, 2012).

Trata-se, portanto, de uma perspectiva metodológica insurgente, que também se alinha com as perspectivas decolonial e contracolonial²⁶, ao propor romper com os paradigmas hegemônicos dominantes da produção científica e favorecer a participação efetiva dos sujeitos envolvidos como coautores de conhecimento (Almeida, et al, 2025), propõe uma epistemologia cujo conhecimento se dá de forma colaborativa, que reconhece o sujeito como criador de múltiplos saberes. Aponta novas possibilidades de produzir conhecimento, através de espaços coletivos de diálogo, reflexões, escuta, lutas e resistência protagonizados pelos próprios sujeitos. Tal perspectiva, também implica um posicionamento ético e político comprometido com as lutas dos povos subalternizados por uma educação libertadora e antirracista, ao mesmo tempo em que tensiona e desnaturaliza práticas “extrativistas” de “coleta de dados” na pesquisa.

Nesse contexto, destaca-se ainda cartografia de saberes, incorporado ao longo da produção de dados como estratégia metodológica voltada ao mapeamento participativo dos saberes culturais imateriais e os modos de vida das comunidades. Essa abordagem focaliza na construção social e simbólica do território, considerando as experiências e significados atribuídos pelos sujeitos que o habitam. De acordo com estudos produzidos por Oliveira (2003; 2004; 2018), Teixeira e Elizabet (2010), a cartografia de saberes se configura como uma “cartografia simbólica” capaz de representar a realidade social, cultural, suas respectivas práticas cotidianas e memórias.

De forma mais específica, Valentim (2008, 118) conceitua cartografia de saberes quilombola como um “mergulhar” nos saberes da geografia amazônica, evidenciando seus

²⁶ “Contracolonial” - proposição epistemológica desenvolvida por Nego Bispo dos Santos em seu livro *A terra dá. A terra quer* (2023), forjada nas experiências de lutas e resistências, nos saberes ancestrais e evidenciadas nas cosmovisões dos povos afro-pindorâmicos.

pluralismos e hibridismos culturais. Trata-se de romper com imaginários totalizantes e adentrar num imaginário social e dinâmico em constante movimento.

O movimento cultural que se constrói e reconstrói cotidianamente nas comunidades quilombolas, ribeirinhas, do campo, assentados, povos indígenas, caboclos, pescadores, camponeses, povos da floresta, sem-terra, pequenos agricultores, entre outros, que têm no rio uma estrada, na fauna o movimento que transporta e multiplica a vida, na flora o cenário dinâmico que emite paisagens múltiplas e abriga a vida em movimento.

Para o autor, a cartografia de saberes no contexto quilombola amazônico pode ser comparado a uma “pororoca”, por sua força, sua intensidade e a capacidade de expressar uma temporalidade própria, marcada por resistências e re-existência. Ela se constitui como um registro vivo, que afirma saberes próprios e confronta o saber hegemônico historicamente constituído.

Por fim, essa perspectiva metodológica se articula profundamente com os processos político-educativos quilombolas que atravessam a pesquisa, nos quais o conhecimento é construído de forma comunitária e territorializado, enraizado na vida cotidiana, nos rituais, nas tradições orais e nas formas de organização social e política. No contexto da luta quilombola por educação, essa abordagem revela-se ainda mais potente, ao transformar a pesquisa em um instrumento de afirmação identitária e de reconstrução da dignidade epistêmica das comunidades que, historicamente, resistem e reinventam seu modo de vida pela força da coletividade.

Dessa forma, inspirado nos princípios da sociopoética, compreendo que o campo de debate da educação quilombola é espaço de resistência, criação e vivências coletivas de saberes. Nesse contexto, práticas como os encontros formativos, as piracemas de saberes quilombola, as rodas de conversas, as cartografias, as poesias, as músicas/cantos populares, as místicas, as danças circulares, as performances e narrativas, configuram-se como dispositivos que mobilizam dimensões sensíveis e simbólicos, permitindo cosmopercepções de mundo e epistemologias próprias (Oyěwùmí, 2021).

Assim, o percurso da pesquisa constitui-se também como um processo político-educativo, a medida em que os sujeitos envolvidos assumem o protagonismo de construir suas narrativas e na atribuição de sentidos às suas experiências de luta. Trata-se de um movimento de autoformação e produção de autoconhecimento coletivo, no qual as significações elaboradas tencionam as narrativas dominantes e, simultaneamente, anunciam outras possibilidades de compreensão da realidade, orientados por cosmopercepções mais diversas e inclusivas (Oyěwùmí, 2002).

Em diálogo com essa perspectiva, recorro às contribuições de Beatriz Nascimento (2021), ao problematizar metodologias impregnadas de uma cultura branca e europeizada,

frequentemente reproduzidas de forma acrítica. A autora nos provoca a questionar se os conceitos, ao serem reiterados, de fato corresponde as demandas e expectativas do estudo realizado, se a repetição dos conceitos do dominador não é para obtermos “aceitação”, para sermos “iguais”, sem que estes correspondam, de fato, à nossa visão de mundo, ou, se de fato, é uma prática que satisfaça o fazer da pesquisa (Nascimento, 2021).

Neste sentido, em consonância com a autora ao afirmar que “é tempo de falarmos de nós mesmos não como “contribuintes” nem como vítimas de uma formação histórica-social, mas como participantes dessa formação” (Nascimento, 2021: 53), propomos uma abordagem metodológica alinhada com as nossas narrativas e subjetividades. Trata-se de uma perspectiva de pesquisas engajada, militante e colaborativa, ancorada numa compreensão racial crítica, na qual os sujeitos deixem de ocupar posições periféricas para se afirmarem como protagonista na produção do conhecimento e na interpretação de suas próprias realidades.

2.2. Um modo “Mutirão” de fazer a pesquisa

Estamos nomeando essa abordagem como metodologia do “*Mutirão*”, termo que também aparece nas variações “puxirum” e puxirão, cuja origem etimológica remonta a língua tupi-guarani (motyrõ). De acordo com o dicionário da língua portuguesa, refere-se a encontro destinado a realização de trabalho coletivo e solidário, especialmente ligado a colheita, sendo uma prática profundamente enraizada nos modos de vida de povos e comunidades tradicionais quilombolas.

Tradicionalmente, o “mutirão” constitui uma tecnologia social ancestral, presente no cotidiano da vida comunitária. Configura-se como uma forma de organização do trabalho coletivo nas roças, seja para encoivarar, plantar ou colher. Na contemporaneidade, essa prática se atualiza e se manifesta, por exemplo, em ações de limpeza coletiva, como ocorre por exemplo na comunidade São Manoel, quando moradoras e moradores - crianças, jovens, adultos e anciãos - se mobilizam, transformando o trabalho em um verdadeiro espaço de encontro, partilha e convivência.

Trata-se, portanto, de uma prática de organização social alicerçada na reciprocidade, na solidariedade e na corresponsabilidade pelo sustento comum, afirmando-se como expressão viva de valores ancestrais que sustentam a vida em comunidade.

A metodologia do “mutirão” adotada nesta pesquisa inspira-se diretamente nessas vivências e nos princípios que orientam essa tradição: a coletividade, o cuidado compartilhado com o bem comum, a participação voluntária e o fortalecimento dos laços de pertencimento.

Além disso, incorpora princípios oriundos das trajetórias dos movimentos negro e quilombola, que, conforme aponta Gomes (2017), constitui-se como sujeitos coletivos e políticos, forjando suas identidades por meio de interações e processos de reconhecimento recíproco, organizando práticas e defendendo interesses comuns. Essa atuação fundamenta-se na solidariedade, na liberdade, na organicidade, na resistência territorial, na valorização da cultura negra, na educação antirracista, na luta por reparação histórica, na perspectiva da interseccionalidade e na compreensão do movimento como sujeito educador.

A metodologia do “Mutirão” fundamenta-se, igualmente, em princípios freirianos, como o diálogo democrático e reflexivo, a escuta ativa, a criticidade, a construção coletiva do conhecimento, a amorosidade e o respeito à autonomia e à identidade cultural dos sujeitos (Freire, 1999). Nessa perspectiva, configura-se como uma proposta metodológica atravessados por qualificadores que orientam e sustentam todo o percurso da pesquisa.

Primeiramente, parte da própria dinâmica da vida em comunidade, reconhecendo-a como espaço legítimo de produção de saberes. Em segundo, ancora-se na construção compartilhada do conhecimento, articulada aos processos de mobilização colaborativa das comunidades. Valoriza, ainda, a participação ativa e democrática dos sujeitos envolvidos, tomando como ponto de partida suas experiências individuais e coletivas.

Além disso, assume um caráter autobiográfico, ou autonarrativo, ao considerar meu pertencimento ao território enquanto quilombola. Minha inserção nos processos de discussão e reflexão não se dá como alguém externo ou mera observadora, mas como sujeito implicado e militante engajada na luta. Trata-se, portanto, de uma pesquisa construída desde dentro, no exercício contínuo de organizar e articular, junto às comunidades e suas lideranças, os caminhos da luta quilombola.

Neste sentido, a pesquisa assume uma metodologia que brota da própria dinâmica da luta. Não seguiu um roteiro previamente elaborado por mim, mas acompanhou a trajetória do movimento. Foi a territorialidade em luta que guiou o processo de imersão e a produção dos dados, a partir dos diversos momentos vividos coletivamente pelas comunidades quilombolas, em suas ações formativas, diálogos e reflexões sobre a realidade educacional. Assim, a metodologia do “Mutirão” não surge como um elemento acessório, mas como expressão de um processo vivo, forjado e construído coletivamente no interior das próprias lutas.

Em cada momento em que as lideranças se reuniam para pensar estratégias e organizar as atividades voltadas a questão da educação quilombola, estive presente, dialogando, construindo e planejando coletivamente. Nesse convívio, constituíram-se espaços potentes de escuta atenta e troca, envolvendo lideranças, pai, mãe, estudantes e professores, que, durante esses encontros,

compartilhavam suas preocupações, experiências e aspirações diante das realidades vividas.

No âmbito desse processo, destacam-se os três círculos de diálogos interculturais, realizados nos meses de março de 2023, 2024 e 2025, em parceria com grupos de pesquisa de universidades – Universidade de Brasília (UNB) e Universidade do Estado do Pará (UEPA) e outros coletivos. Esses momentos configuraram-se como espaços formativos e políticos fundamentais, nos quais as comunidades quilombolas construíram discussões sobre a educação quilombola a partir de diferentes enfoques, articulando saberes, experiências e perspectivas diversas.

O primeiro Círculo de Diálogos ocorreu nos dias 25 e 26 de março de 2023, contando com participação aproximadamente de 70 pessoas, entre lideranças, professores, estudantes, pais, mães e mestra/es das comunidades. Teve como objetivo identificar problemáticas, mapear demandas e planejar estratégias de incidência, resultando em diversos desdobramentos no âmbito da luta organizada pela educação quilombola. Foi também neste momento que se produziram os primeiros dados da pesquisa, contribuindo, inclusive para a ressignificação do enfoque do estudo.

O segundo Círculo de Diálogo realizou-se nos dias 15, 16 e 17 de março de 2024, configurando-se como atividade de intervenção e continuidade das demandas apontadas anteriormente. Nesse encontro, professores e lideranças de diferentes comunidades desenvolveram estratégias pedagógicas baseadas no saber-fazer, a partir de trilhas pedagógicas de saberes e memórias patrimoniais. Também construíram cartografias de saberes quilombola, promoveram diálogos reflexivos sobre práticas educativas e elaboraram oficinas pedagógicas voltadas às possibilidades de construção de um currículo quilombola. Este momento consolidou-se como um espaço significativo de produção coletiva dos dados da pesquisa.

O terceiro Círculo de Diálogo ocorreu nos dias 15 e 16 de março de 2025, reunindo cerca de 60 participantes, entre lideranças, pais, mestras/es, estudantes e professores quilombolas. Novamente concebido como uma ação de intervenção, o encontro deu continuidade às estratégias pedagógicas para a integração dos saberes-fazeres quilombola no contexto escolar, avançado na construção do currículo quilombola. além disso, promoveu reflexões sobre a importância da educação quilombola na escola. Este momento contribuiu de forma significativa para compreensão dos aspectos pedagógicos de nossa educação, constituindo-se também mais uma oportunidade que nos possibilitou produzir dados da pesquisa de forma compartilhada, em diálogo com o grupo-pesquisador.

Outros encontros formativos organizados pelas comunidades ocorreram nos intervalos dos Círculos de Diálogos, ampliando e aprofundando os processos de mobilização e reflexão coletiva. Em outubro de 2023, lideranças e professores realizaram a primeira “piracema da

educação quilombola”, concebido como um espaço de diálogos sobre os desafios da educação escolar quilombola no território, bem como de compartilhamentos das práticas e saberes por meio das “giras de diálogos. Neste momento, foi construída a cartografia de autodefinição quilombola do território, contemplando histórias, memórias e formas de organização comunitária. Ainda nesse encontro, elaboram-se estratégias para a construção de um plano de *ADVOCACY*, com vista à ação das lutas das comunidades, incluindo a pauta da Educação Escolar Quilombola.

Em novembro de 2023, realizou-se a segunda “piracema da educação quilombola”, reunido novamente professores e lideranças das comunidades, com objetivo de fortalecer a formação continuada de educadoras e educadores e lideranças quilombolas. Durante esse encontro foi proposta a construção de um plano de formação continuada voltado a discussão e o aprofundamento das Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Escolar Quilombola.

Em todos esses momentos, participei ativamente das etapas de preparação e realização das atividades, contribuindo na condução de diálogos reflexivos, na construção de planejamentos, na elaboração de documentos destinados às incidências junto a órgãos governamentais, além de participar de rodas de conversas individuais e coletivas. Do mesmo modo, estive presente nas ações de incidência política, como reuniões com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), agendas com Ministério Público, reunião com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Moju) e com representante do poder legislativo, contribuindo com as discussões e, simultaneamente, registrando os posicionamentos políticos do movimento, bem como suas práticas e saberes mobilizados na reivindicação por educação escolar quilombola.

Foi, portanto, nesses diferentes espaços, de formação, organização e incidência, que a produção de dados da pesquisa aconteceu. Esses dados emergiram nos momentos em que as comunidades se reuniram, se mobilizaram, seja para promover seus processos formativos, seja para realizar ações políticas.

Desse modo, a pesquisa foi ritualizada a partir de princípios que a vinculam profundamente à experiência comunitária e ao território específico. A produção de dados ocorre de forma coletiva e territorializada, nos ciclos de debates, nas conversações, nos espaços de formação, nos momentos de reuniões internas e nas ações de incidências - reuniões na SEDUC/PA, audiências públicas, manifestações e ocupação. Trata-se de um processo vivido na coletividade, orientado pela colaboração e pela solidariedade, em um movimento contínuo de “Mutirão”.

A pesquisa desencadeou-se como um “mutirão” em movimento, construídas a diversas mãos, envolvendo lideranças quilombolas, mestras/es do saber, crianças, adolescentes, educadoras/es quilombolas, associações comunitárias, a coordenação das associações

BAMBAÊ, o movimento da juventude quilombola do território de Jambuaçu (JQTJ), grupo de mulheres e de educadores quilombolas, entre outros sujeitos coletivos.

Nesse processo colaborativo, reconhecemos a presença significativa de parceiros e aliados que confluíram na luta coletiva, como as comunidades quilombolas do Baixo Moju, pesquisadoras/es quilombolas, lideranças ribeirinhas da Ilha do Capim – Abaetetuba, grupos de pesquisadoras e pesquisadores, como o Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das Margens Amazônicas – GEPPSEMA por meio do Projeto Bem Viver²⁷, vinculados a Universidade do Estado do Pará – (UEPA), e o Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades – GPDES, vinculado a Universidade de Brasília – (UnB), e pesquisadores do projeto de extensão “AWA SURARA” vinculado a Universidade Federal do Pará – (UFPA). Em outro momento do texto faço uma breve contextualização sobre como se deu essas confluências interculturais e sua contribuição para todo esse processo.

Contudo, para melhor compreender e expressar essa dimensão da coletividade na pesquisa, recorro ao conceito “grupo-pesquisador”, oriundo da sociopoética, para designar o conjunto de sujeitos (lideranças, pais, mães, mestras e mestres, professores/as, estudantes quilombolas) envolvidas diretamente nos processos investigativos e que contribuíram de forma ativa na produção dos dados. Esse grupo constitui, de fato, o centro da produção de conhecimento, uma vez que foi nas reflexões compartilhadas, nos diálogos e nas trocas estabelecidas com esses sujeitos, que emergiram os dados e as referências fundamentais para as análises.

Conforme propõe a sociopoética, o grupo-pesquisador assume papel central na produção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, os diálogos estabelecidos nos encontros formativos, nos espaços de incidências políticas, na territorialidade da luta, nas conversações individuais e coletivas reconhecem os sujeitos como criadores de saberes, legitimando suas experiências, práticas e formas de organizações. Trata-se de um processo em que todos são convidados a participar ativamente, expressando suas reflexões, saberes e indagações (Adad, 2020).

Assim, o percurso trilhado permite afirmar que as comunidades quilombolas, com todos os sujeitos envolvidos, constituem-se como sujeitos epistêmicos e coautoras da pesquisa. Sem esse espaço de luta e sem a reflexividade coletiva produzida pela mobilização comunitária, a pesquisa não seria possível nos termos em que se realizou. Foi, portanto, a partir dos diálogos, das escutas e das discussões em torno das problemáticas educacionais que se deu a produção dos dados.

²⁷ Por meio do Projeto Bem Viver do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA. Desenvolve círculos de diálogos formativos com lideranças e professores do movimento quilombola de Jambuaçu.

Por conseguinte, foi nesses espaços coletivos que se tornaram possíveis tanto a realização de diagnóstico quanto a construção de estratégias pedagógicas voltadas à educação quilombola, cujos dados são apresentados nesse trabalho como resultados dessas conversações estabelecidas nos âmbitos coletivo e individual. Reconhece-se, assim, que a produção do conhecimento emergiu do encontro, sendo construída de forma comunitária, territorializada, a partir da vida entrelaçada às lutas, às formas de organização social e política das comunidades quilombolas, bem como às suas tradições, rituais e ancestralidades. Nessa direção, ao promover a justiça epistêmica, reconheço as comunidades quilombolas como sujeito epistêmico e coautora da pesquisa.

Nesses termos, as “encruzilhadas” da pesquisa partem das escrevivências experimentadas e construída com e pelo movimento quilombola de Jambuaçu, das (auto)narrativas dos sujeitos que compõem esse território, assim como de seus modos de pensar e elaborar suas estratégias sociopolíticas, evidenciando as insurgências dos saberes-fazer do movimento em sua luta pela implementação da educação escolar quilombola no território.

A pesquisa foi realizada no território politicamente demarcado, o Território Quilombola de Jambuaçu – Moju/PA, contemplando dez comunidades: São Manoel, Jacundaí, Conceição do Mirindeua, Ribeira, Santa Maria do Mirindeua, Sant’ Ana do Baixo, Vila Nova, Centro Ouro, Santa Luzia do Poacê e São Sebastião do Km 40. Embora o território seja constituído por 15 comunidades, o recorte da pesquisa concentrou-se somente nessas dez, representadas pela Coordenação das Associações Quilombolas do Território de Jambuaçu – BAMBAÊ.

Tal delimitação territorial justifica-se por dois motivos principais: o primeiro, refere-se ao desmembramento das outras cinco comunidades - Santa Luzia do Tracuateua, Santa Maria do Tracuateua, São Bernardino, Nossa Senhora das Graças e Santo Cristo – que deixaram de compor a Coordenação das Associações Quilombolas BAMBAÊ, e passaram a ser representadas pela Associação das Comunidades Diretamente Afetadas – ADA. Esse processo ocorreu em um contexto marcado por interferências externas de empresas atuante e invasoras (Hydro, Imerys e Mineração Paragominas) no território, que mobilizaram estratégias de fragmentação social, “dividir para dominar”, impactando a coesão organizativa, ao fomentar disputas internas e enfraquecer a construção coletiva historicamente estabelecidas pelas comunidades.

O segundo motivo relaciona-se ao fato de que, as ações mobilizadoras da luta por educação escolar quilombola no município de Moju foram articuladas pela Coordenação das Associações quilombolas BAMBAÊ, entidade representativa das dez comunidades quilombolas do território. Coube a essa organização a condução de diversas iniciativas, como encontros

formativos, seminários, rodas de conversas, reuniões, assembleias, visita às escolas, audiências públicas e diálogos com instituições governamentais, entre outras estratégias de mobilização.

Nesse contexto, o recorte temporal analisado compreende o período de 2021 a 2025, marcado pela intensificação da luta por direito à educação, especialmente em razão da precarização das escolas nos territórios quilombos, agravado pela pandemia de Covid-19. Ao longo desse período, destaca-se o protagonismo do movimento quilombola de Jambuaçu na defesa da educação escolar, com ênfase na luta pela implementação do ensino médio quilombola.

Para além do “grupo-pesquisador” envolvido nos diálogos, discussões e reflexões organizadas pelas comunidades quilombola, foram realizadas também conversações individuais e coletivas, tanto de maneira informal quanto por meio de rodas de conversas com roteiro simples. Conforme aponta com Gil (1999), esse tipo de abordagem mostra-se adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam.

As conversações foram direcionadas aos sujeitos diretamente envolvidos no processo, especialmente aqueles com perfil de liderança e engajamento nas organizações do movimento quilombola e institucional. Participaram lideranças, mestras e mestres, pais, mães, estudantes, professores, quilombolas, atuantes ou não no serviço público educacional, bem como agentes públicos responsáveis pela implementação da política educacional etnicamente diferenciada, conforme detalhado no quadro abaixo:

Nome	Função/Cargo	Organização/Instituição
Geovan Almeida Carvalho	Presidente da Coord. Da BAMBAÊ.	BAMBAÊ
Guiomar Corrêa Tavares	Tesoureira da Coord. BAMBAÊ	Comunidade São Sebastião do KM 40 / BAMBAÊ
Miguel Ângelo Mendes	Fiscal da Coord. BAMBAÊ	Comunidade Oxalá de Jacundaí /BAMBAÊ
Edielson da Silva Costa Diego	Liderança da BAMBAÊ	Comunidade Sant’Ana do Baixo
Valclei Almeida Cuimar	Professor efetivo	Comunidade São Manoel
Maria das Dores Mendes	Presidente de Associação e mãe de alunos	Comunidade São Manoel
Anderson Cardoso	Presidente de Associação	Comunidade Conceição do Mirindeua
Raimundo Nonato	Liderança quilombola	Comunidade Santa Maria do Mirindeua
Francisco Martins	Liderança quilombola	Comunidade Saõ Manoel

Clara Almeida Carvalho	Estudante do ensino médio	Comunidade São Manoel
Joana Carmem Machado	Liderança do M. N e Coord.	SEDUC/CECAF/COOPIR
Páscoa Sarmento	Liderança do movimento nacional quilombola	CONAQ
Manoel dos Reis Mendes	Liderança e pai de aluno	Comunidade São Manoel
Ir. Rosa Figueiredo	Membro da equipe da CPT	Comissão Pastoral da Terra
Maiam Almeida	Liderança quilombola	Ex-presidente da BAMBAÊ

2.3 - Uma piracema de saberes quilombola

Inspirado na metáfora da “Piracema de saberes quilombola”, procurei organizar o percurso da pesquisa como um movimento que foi sendo construído por deslocamento, encontros e mobilizações, que resultou na produção de conhecimentos. Assim como os peixes nadam contra a correnteza dos rios, enfrentando os obstáculos e desafios para alcançar as águas das “cabeceiras dos rios”, a pesquisa revisita às trajetórias da luta quilombola para fecundar novas compreensões e experiências, forjando estratégias político-pedagógica, visando conquistar o direito a educação escolar quilombola no território de Jambuaçu.

Desse modo, busquei articular esse movimento em três momentos interligados (migração, fecundação e reprodução) que, mais do que etapas lineares, expressam ciclo de existência da vida de modo circular, que envolve a cosmologia quilombola (Nego Bispo, 2015) na construção do conhecimento em diálogo com o modo de vida comunitário.

2.3.1 - Migração: o retorno às águas das cabeceiras

O primeiro movimento, “migração”, corresponde em abordar a trajetória de luta por educação, que vem de longe²⁸, construída historicamente pelo Movimento Negro e Movimento Quilombola, seja em nível nacional, na Amazônia, e em nível local. As lutas e mobilizações das comunidades quilombolas de Jambuaçu, que se entrelaçam à luta por educação escolar quilombola. “Migrar”, neste âmbito, significa revisitar as narrativas e memórias da trajetória do

²⁸ Podemos nos referir no tempo histórico, que essa luta vem desde o período da colonização, quando negras e negros africanos foram sequestrados de suas terras para serem escravizados no Brasil, aqui, mesmo com todo o orror da escravização, seguiram lutando, resistindo, num movimento de “migração” que chega até ao tempo contemporânea com o Movimento Negro e Movimento quilombola, aos quais, nesse estudo, tomamos como referência, entre outras lutas, a luta pela educação.

movimento que sustentam o pertencimento e constrói identidade coletiva.

Para construir esse movimento “Migração”, inicialmente, revisei a literatura referente a trajetória de luta do Movimento Negro e Movimento Quilombola por educação. Em seguida, revisei as narrativas das lideranças do movimento, adotei as conversações (individuais e coletivas) como instrumento de coleta de narrativas das pessoas das comunidades e parceiros, como agentes da Comissão Pastoral da Terra, participando e/ou realizando rodas de conversa. Utilizei como fonte os documentos de Dossiês produzidos pela CPT e cadernos de campo com os registros das conversações e ações coletivas. Com base nesses dados, construí a linha do tempo das lutas coletivas de Jambuaçu, enfatizando como esse movimento também educa, dentre essas, as investidas por educação escolar no território.

2.3.2 - Fecundação: o encontro entre saberes

O segundo momento, denominado “*Fecundação*”, concentra-se nos processos político-educativos mobilizados pelas comunidades quilombolas, bem como na análise das estratégias pedagógicas construídas nos encontros formativos. Essas estratégias emergem do compartilhamento de saberes e práticas, orientadas pelo propósito de fortalecer a educação escolar quilombola.

Assim como as águas que confluem e se misturam para gerar vida, a “Fecundação” simboliza o encontro intercultural entre os conhecimentos quilombolas e os saberes acadêmicos, articulando experiências vividas e reflexões críticas. Trata-se de um movimento de troca e construção coletiva, no qual saberes-fazeres e processos reflexivos se entrelaçam, potencializando novas possibilidades formativas e afirmando a potência epistemológica das comunidades quilombolas.

Neste processo, a sociopoética (Guathier, 2012) e outras abordagens participativas são introduzidas como inspiração metodológicas de aproximação e compartilhamento. A fecundação ocorre quando o conhecimento científico se permite dialogar com as epistemologias quilombolas, pelo corpo-território, pela oralidade, pela circularidade, pela coletividade, tornando-se um saber vivido e compartilhado, não apenas produzido sobre, mas sobretudo com as comunidades.

Para construção desse movimento “Fecundação”, foram utilizados como fonte os relatórios oriundos dos encontros formativos, como os Círculos de Diálogos Interculturais, os encontros de piracemas de saberes e os espaços de construção do Projeto Político Pedagógico Quilombola, entre outros. Também foram considerados os dados produzidos coletivamente por

meio das oficinas de saberes e construção do currículo quilombola, da cartografia de saberes quilombola, da trilha pedagógica, posteriormente foram sistematizadas, e posteriormente analisados.

Para tanto, diante do cenário da educação no território, juntamente com as lideranças e educadoras/es colaboramos na construção dos Círculos de Diálogos Interculturais para discutir sobre a educação quilombola e educação escolar quilombola; colaboramos nos encontros da piracema de saberes para traçarmos estratégias de incidência política em vista da EEQ; construímos um plano de advocacy²⁹ para incidir na implementação da EEQ e colaboramos com organização dos encontros formativos para a construção do Projeto Político Pedagógico Quilombola da Escola de São Manoel, que servirá de base para as demais escolas do território, orientando como deve ser a educação em nossas escolas.

Para além dos dados produzidos nos encontros formativos, também foram realizados conversações com sujeitos estratégico no processo: o presidente da BAMBAÊ, enquanto articulador das 10 comunidades e liderança central na condução da luta pela implementação da EEQ; o presidente da Associação quilombola de Conceição do Mirindeua, considerando que uma das escolas-polo estar situada nessa comunidade; a presidente da Associação Quilombola de São Manoel, dada a centralidade de seu protagonismo nos processos de mobilização e incidência. Soma-se a essas interlocuções conversações individuais com 02 professores quilombolas atuantes nas escolas do território, uma professora na função de coordenação escolar e 03 estudantes do Ensino Médio.

2.3.3- Reprodução: o florescimento da conquista coletiva

O terceiro momento, “reprodução”, relaciona-se com a abordagem das estratégias de incidência política e a organização do movimento quilombola na luta pela implementação do Ensino Médio Quilombola no território. Também serão analisados os avanços, frutos da luta, bem como os desafios e limites imposto pelo racismo estrutural e institucional. Serão enfatizados os aprendizados e conhecimentos produzidos coletivamente, devolvendo-os à

²⁹ De acordo com o Guia para a Construção de Estratégias de Advocacy, Advocacy é o conjunto de ações, estrategicamente definidas e orientadas, que busca promover mudanças em políticas públicas locais, regionais, nacionais ou internacionais, visando alcançar a missão, a visão e os objetivos estratégicos de uma organização ou coalizão de organizações (2019, p.06).

Disponível em: Guia para a Construção de Estratégias de Advocacy: como influenciar políticas públicas/ Renato Pellegrini Morgado. Andréa Cristina Oliveira Gozetto - Piracicaba, SP: Imaflora, 2019. 68 p. Acessado em 04 de setembro de 2024.

comunidade como frutos de uma jornada de luta conjunta. “Reproduzir”, neste contexto, significa multiplicar saberes, dar continuidade a re-existência da vida por meio da luta quilombola que garante a conquista de direitos.

É o momento em que a pesquisa se transforma em gesto político-pedagógico: que se traduz no fortalecimento do protagonismo das comunidades na luta por uma educação escolar quilombola, antirracista, autônoma e territorializada. Assim, o conhecimento não se encerra em relatórios ou no texto da dissertação, mas segue pelas águas da vida das comunidades, em desdobramentos de lutas, conquistas e aprendizados que seguem alimentando novas gerações e novos processos de re-existência.

Para construir esse momento “reprodução”, utilizei como fontes de informação ofícios, atas e relatórios de reuniões e documentos encaminhados pelo movimento à SEDUC, SEMED e ao Ministério Público, os registros do caderno de campo sobre as reuniões com representantes das secretarias de educação e outros eventos.

Para analisar os documentos, selecionei trechos que se referem às problemáticas educacionais no território quilombola de Jambuaçu; o protagonismo, a articulação e mobilização do movimento para o reconhecimento do direito da política educacional diferenciada; bem como, as demandas, estratégias e conquistas relacionadas a EEQ.

Por fim, ao analisar os dados dos Círculos de Diálogos Interculturais, da “piracema da educação escolar quilombola” e dos outros processos formativos, organizei as falas de acordo com os momentos metodológicos propostos: Migração, Fecundação e Reprodução. Com as falas sistematizadas, identifiquei seus pontos de convergências e contradições, cotejando-as com os documentos analisados e à luz das seguintes categorias: Educação Quilombola, Educação Escolar Quilombola, Movimento Social Quilombola, Processos Políticos-educativos e Incidência política.

2.4 - Princípios éticos da pesquisa

No que diz respeito a ética da pesquisa, seguimos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Realizamos rodas de conversações coletivas e individuais que contou com a participação de lideranças, como Maria das Dores Mendes, Manoel dos Reis, Jovean Almieda Carvalho, Francisco Martins, Valclei Almeida, Manoel Almeida, Guiomar Tavares, Anderson Cardoso e outros.

Durante os encontros foi apresentado o TCLE, que foi lido com atenção e todas as dúvidas dos participantes foram esclarecidas. O diálogo aconteceu de forma respeitosa, sempre

considerando o Protocolo de Consulta Prévia, Livre e Informada do território de Jambuaçu, e respeitando as organizações locais, as Associações Quilombolas e a Coordenação BAMBAÊ, representadas por suas lideranças. Apresentamos o projeto da pesquisa e pedimos permissão às comunidades para que pudessem decidir se concordavam ou não com a realização do estudo. Para as lideranças, essa experiência foi uma oportunidade de aprendizado e serviu de orientação para as futuras pesquisas no território.

Nesse mesmo documento solicitamos autorização para utilizar as imagens, fotos e áudios captados durante as conversas. É importante ressaltar que o TCLE está de acordo com a Resolução CNS nº 466/2012, garantindo aos participantes total transparência sobre a pesquisa, a instituição envolvida, os objetivos, os procedimentos e as ferramentas utilizadas na produção dos dados.

Na oportunidade, também ficou combinado que os nomes dos participantes seriam mantidos na escrita do texto, por entendermos que eles são coautores na tessitura da dissertação e que suas experiências e narrativas podem servir de inspiração as futuras gerações. Também ficou decidido que não vamos abordar os conflitos internos ou contradições de nossas organizações dentro do texto. Isso porque o nosso território de Jambuaçu é um espaço marcado por disputa e conflitos, e como essa dissertação ficará acessível ao público geral, entendemos, juntos com as lideranças, não ser prudente expor as fragilidades de nossas organizações. Compreendendo que nossas questões são discutidas resolvidas entre nós. E assim, como já mencionei, realizamos a pesquisa seguindo os princípios éticos da colaboração, do respeito e cuidado, sempre valorizando o compartilhamento de saberes e experiências.

2.5. - Território da Pesquisa: Jambuaçu-Moju/Pa

Seguimos traçando caminhos para caracterizar o território da pesquisa, levando em conta os aspectos geográficos, históricos, socioambientais e socioterritoriais. Percorremos pelas vias das “correntezas”³⁰ do território de Jambuaçu, que representam as lutas e resistências do povo quilombola contra às diversas formas de opressão. Essas questões vêm de tempos antigos, mas se atualizam com invasões de novas empresas, impulsionados por investidas do grande capital na região amazônica, em particular no município de Moju.

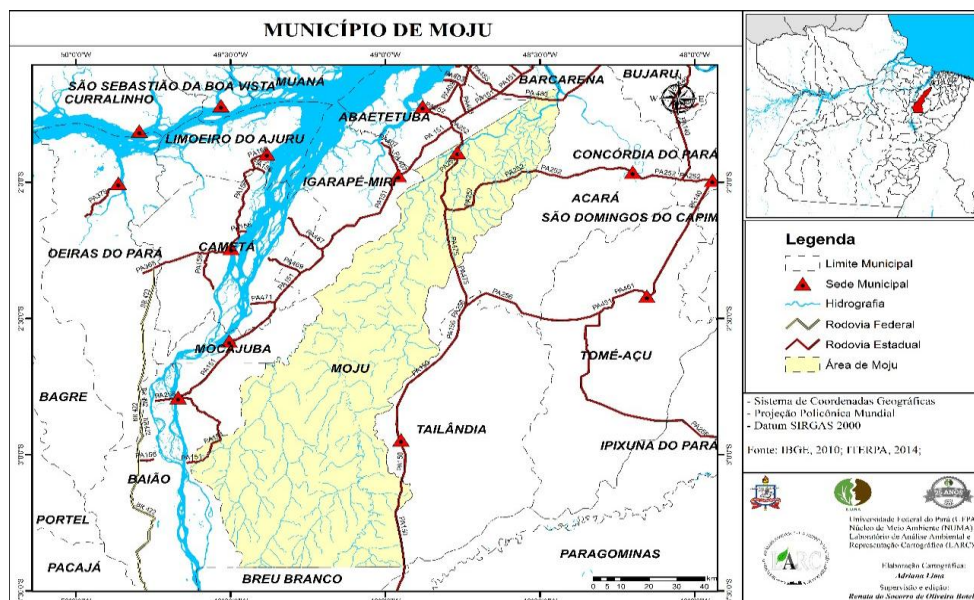
Quando falamos de território, estamos compreendendo que este é muito mais que um espaço físico, onde construímos nossas casas, plantamos nossas roças, produzimos nosso

³⁰ A expressão “correnteza”, aqui é uma metáfora que se simboliza os diversos desafios enfrentados pelo movimento quilombola de Jambuaçu, marcado por lutas e resistência.

sustento. O território é um espaço de re-existência, onde ficam guardados os passos de nossos antepassados, suas histórias e memórias. Ele se conecta entre o passado, o presente e o futuro, acolhendo e sustentando os corpos daqueles que resistem e re-existem, mesmo diante de opressões e todo tipo de racismo. Nosso modo de viver³¹, nossa relação com a natureza, a forma como nos organizamos, produzimos e celebramos também fazem parte desse território. Portanto, o território é um espaço que parte do vivido, das práticas, do uso, mas também compreende um expressivo valor simbólico, o sagrado, o afetivo, o espiritual, como reflete Carlos Walter P. Gonçalves (2013).

Com base nesse entendimento e confluindo com a cosmopercepção, podemos dizer que o nosso corpo é território e o território é parte de nós. Cada lugar que faz parte da nossa história, seja o retiro da comunidade, a grutinha, a barraca do santo ou qualquer outro lugar, assim como cada caminho de terra - como o caminho do Amapá, de São Braz, do Sarateua - além de cada igarapé, como o Bote, Mirindeua Miri, Cajueiro, Taperuçu e cada árvore (cumarú, piquiazheiro, genipapeiro, castanheiro) que guardamos em nossas memórias, tudo isso está dentro de nós. Por isso, tudo isso é território. Quando pisamos neste chão e habitarmos esse espaço, estamos reafirmando o nosso direito de existir, de viver e pertencer a esse território.

2. 5.1 Características geográficas do Município de Moju



Mapa: Localização geográfica do Município de Moju em limites com os municípios do entorno.

Fonte: LARC (NUMA/UFPA)³² -2016.

³¹ Reflexão inspirada na palestra da professora pedagoga Bel Cabral da coordenação executiva da CONAQ, durante a formação de professores quilombolas, realizada no dia 17 de outubro de 2025.

³² Mapa de Localização. Elaboração: Laboratório de Análise Ambiental e Representação Cartográfica – LARC/

Apresentamos o território da pesquisa, a partir do município de Moju³³, fundado em 18 de agosto de 1856 por meio da Lei nº 279/1856, possui uma área territorial de 9.681,20 km², como demonstrado no gráfico acima, está geograficamente localizado na microrregião de Tomé-Açu, mesorregião Nordeste Paraense. Faz fronteira ao norte com os municípios de Abaetetuba e Barcarena, a Leste com Acará e Tailândia, ao sul com Breu Branco e a oeste com os municípios de Igarapé-Miri, Mocajuba e Baião (GESPAN, 2003).

O nome “Moju” em Tupi significa “rio das cobras”. O Rio Moju banha todo o município, e possui uma extensão de aproximadamente 400 km, nasce em Rondon do Pará e faz parte do sistema hidrográfico que deságua na Baía do Guajará próximo de Belém. Possui inúmeros afluentes nas duas margens, sendo os mais expressivos, aqueles que recebe pelas margens esquerda, como os rios Cairari, Mamona e Pirateua, pela margem direita, os afluentes mais importantes são o Rio Ubá e os Igarapés Grotão do Sabino, Itapeuá, Água Clara, Fugido I, Jacaré Grande, Pitauá, Chico da Costa, Deserto, Sacutuba, Caruperê, Arauaí, Maratininga, Poacê e Jambuaçu (GESPAN, 2003).

O município possui uma população de 84.094 mil habitantes, com densidade demográfica de 9,25 habitantes por km². Dos 84.094 mil habitantes, 44.856 estão na zona rural, representando em média 64,06% da população total (IBGE (2022)). Essa população rural, em outras épocas, já foi bem mais, com a chegada do agronegócio na região, muitas famílias migraram para cidade. Atualmente, povos indígenas e comunidades tradicionais resistem nos vilarejos, povoados e/ou comunidades com seus modos de vida próprios, cercados pelo empreendimento do dendê.

As suas histórias também são marcadas pela violenta chegada dos grandes projetos desenvolvimentistas na Amazônia, apoiado pelo governo da época. Empresas multinacionais se instalaram na região, expropriaram, invadiram e expulsaram trabalhadores de suas terras. Segundo Sacramento (2012), no fim dos anos 1970, essa transformação se deu, sobretudo, com a criação da rodovia estadual PA 150, o que gerou intensos conflitos com as comunidades de agricultores que viviam nesses territórios há gerações.

Ao longo dos anos, esses projetos têm causado crescimento populacional desordenado nas periferias da cidade. As comunidades acabam sendo submetidas ao sistema do trabalho rural

Núcleo de Meio Ambiente- NUMA/UFPA, 2016. Disponível em: <https://www.numa.ufpa.br/index.php/mapas/item/73-moju-pa-localizacao>. Acesso em 18 de junho de 2024.

³³ Data de tempos remotos, Moju originou-se de um povoado fundado nas terras de Antônio Dornelles de Sousa, após ter sido doada à Irmandade do Divino Espírito Santo, em julho de 1754, por ocasião da visita do bispo do Pará, Frei Miguel de Bulhões, o povoado foi elevado à categoria de Freguesia de Moju (BATISTA, 2013, p.89).

assalariado ligado ao agronegócio do dendê, o que tem gerado impacto na sua cultura, no modo de vida, além de afetar sua forma de organização e autonomia, tudo isso em função da lógica do capital. Assim afirma Sacramento (2007: 25):

São os projetos agroindustriais os grandes “vilões” das mudanças que irão ocorrer no município, uma vez que suas áreas pretendidas ultrapassam milhares de hectares para que possam pôr em prática suas ações desenvolvimentistas, ignorando o modo de vida rudimentar em que vivem os habitantes da região.

Com as mudanças causadas pelos projetos agroindustrial, o município de Moju formou diferentes territórios na sua extensão geográfica, conforme o Projeto GESPAN (2003). Essas áreas foram divididas em cinco zonas: Baixo Moju, Médio e Alto Moju, PA 150, PA 250 e Jambuaçu. No total, essas microrregiões compreendem aproximadamente 159 comunidades, levando em conta a diversidade étnica e territorial de cada uma, como comunidades indígenas, camponeses, assentados, colonos, quilombolas, ribeirinhos e outras.

De acordo com as lideranças, existe em Moju, dois territórios quilombolas composto por 30 (trinta) comunidades quilombolas reconhecidas e tituladas como “remanescentes de quilombo”. Um território na região do Jambuaçu com 15 comunidades (Conceição do Mirindeua, Santa Maria do Mirindeua, Oxóssi da Ribeira, Oxalá de Jacunday, São Manoel, Santo Cristo, Nossa Senhora das Graças, São Bernardino, Santa Maria do Traquateua, Santa Luzia do Bom Prazer Poacê, São Sebastião do Km 40, Santa Luzia do Traquateua). Outro território na região do Baixo Moju, com 15 comunidades (Cacoal, Espírito Santo, Cinco Reis, Fazenda, Castelo, Sítio Bosque, Juquiri, Laranjituba, Moju-Miri, África, Samaúma, São Jorge, Caeté e outras).

Segundo as lideranças mais antigas, as comunidades dos dois territórios, sempre mantiveram articulação entre si, seja no passado, nos anos 1970 e 1980, participando das lutas sociais através das CEBs e do Sindicato do Trabalhadores Rurais - STR, seja nas décadas mais recentes, entre os anos 2000 e 2010, no processo de reconhecimento e titulação dos territórios quilombolas. Assim afirma o professor Valclei Almeida, durante uma roda de conversa sobre “Articulação política”:

A comunidade Sítio Bosque é um lugar sagrado que guarda memórias de cooperação, ajuda mútua entre as comunidades do Baixo Moju e de Jambuaçu, sob a liderança do Sr. Deco e orientações do padre Sérgio (Roda de conversa realizada na comunidade Sítio Bosque, no dia 10 de fevereiro de 2024).

A região de Jambuaçu é formada por 26 comunidades. Destas, 15 são reconhecidas oficialmente como comunidades remanescentes de quilombo, tendo enfrentado um longo

processo burocrático para obterem o reconhecimento e a titulação de suas terras. Esse processo começou nos anos 2000 e só foi concluído em 20 de novembro de 2023, quando a comunidade Santa Luzia do Poacê recebeu seu título coletivo após 14 anos de espera.

2.6.- Histórias de luta e resistência do Território Quilombola de Jambuaçu

“Eu não posso, não gosto de começar meus comentários em relação a nossa luta, sem antes citar por apelido ou por nome, os/as companheiros que começaram antes de nós, como Vicente Cuimar, mais conhecido como Inambu, senhor Dário, mais conhecido como Pregot, senhor Narciso lá do Quilombo Santa Maria do Traquateua, dona Florência, o seu Estandico que ainda está vivo. Não posso deixar de citar aqui também, alguns companheiros que muito lutaram para que nós pudéssemos hoje está morando em uma comunidade quilombola, muitos até já se foram, como o padre Sérgio Tonetto(...), Também quero citar aqui o nome de pessoas que ainda estão vivas, como compadre Valclei, Milton do quilombo Oxalá de Jacundai, que é conhecido como Branco, na época era presidente, dona Raimunda lá da comunidade São Bernardino, temos o Jacinto, o Méssias” (Manoel de Almeida-Maiam).

Em nome de todas as lideranças lembradas pelo interlocutor Maiam Almeida, peço licença para trazer a trajetória de luta e resistência das comunidades do território quilombola de Jambuaçu nessa tessitura da pesquisa. Trago as vozes dos mais velhos e das lideranças para juntos tecermos este enredo, com suas narrativas e suas memórias.

Manoel de Almeida, conhecido como Maiam, é liderança quilombola, nascido em 1980, hoje tem seus 45 anos, foi nascimento e criado na comunidade quilombola São Manoel. Desde muito jovem, sua vida foi dedicada a luta quilombola de Jambuaçu, conduziu um dos maiores conflitos do território de Jambuaçu no enfrentamento contra uma das maiores mineradora do mundo, a Companhia Vale do Rio Doce/Vale, juntamente com as companheiras e companheiros do Conselho das Comunidades Quilombolas de Jambuaçu, contando, muitas vezes, somente com o apoio da CPT – Guajarina. Numa luta extremamente desigual, a empresa CVRD/Vale processou criminalmente sete lideranças do território, incluindo o presidente da BAMBÂ na época, Manoel Almeida – Maiam, simplesmente porque lutavam pelo direito de defender seu território das garras destruidora da mineradora. É mais um exemplo de que, em nossa sociedade, nem todos são iguais perante a Lei, e que a justiça funciona de acordo com o poder econômico e político que lhe convém.

2.6.1 - Resistência dos nossos ancestrais africanos e afrodescendentes

A história de resistência do Território Quilombola de Jambuaçu-Moju atravessa séculos, aproximadamente desde 1755, com a diáspora dos africanos em terras amazônicas, vindos de

lugares, como Guiné-Bissau, Cacheu, Reino de Angola (hoje República de Angola), Benguela, Cabo Verde, Serra Leoa (hoje República da Serra Leoa). Nossos ancestrais foram trazidos para a região chamada freguesia de Moju, onde havia engenhos, engenhocas e pequenas propriedades de lavradores. Nesses lugares desenvolveram trabalhos forçados, como na lavoura de cana-de-açúcar no engenho do Jaguarari, na extração de madeira na Vila da Ribeira, segundo pesquisa de BATISTA (2013).

Ao longo do tempo, a população africana e sua descendência buscou refúgio nas matas da Região Tocantina, atualmente conhecidos como municípios de Moju, Acará, Cametá, Abaetetuba, Mocajuba, Baião, Igarapé-Miri, Barcarena e outros. Eles se estabeleceram nas margens dos rios, como o rio Moju, rio Acará, rio Pará, rio Guamá, rio Capim, ou nas “cabeceiras” dos igarapés, como Jambuaçu, Mirindeua, Ipitinga, Sassutinga, Caratateua, Maratininga e Traquateua (BATISTA, 2013).

Com o tempo, formaram agrupamentos familiares, em vilarejos, e assim construíram sua própria existência, seu modo de viver e de se organizar. Cultivavam a terra, celebravam seus rituais religiosos por meio de irmandades, pajelança e outras práticas culturais. As comunidades mantiveram laços de parentesco entre si, fortalecendo suas relações ao longo do tempo, segundo Vicente Salles (2005).

Esses conhecimentos foram compartilhados de geração em geração, principalmente pela oralidade dos mais velhos. Além disso, também eram temas dos encontros das comunidades, especialmente depois que as primeiras comunidades receberam titulação como quilombola. Essa confluência de saberes foi reforçada através do estudo dos cadernos Kizomba, que contou com apoio da CPT, como explica Manoel Almeida – Maiam durante uma conversa:

Esse kizomba, ele vinha nos ajudar a saber realmente de onde os nossos antepassados tinham vindo, e nós fomos perceber que nós estávamos muito longe do centro da cidade. Se nós estávamos muito longe da cidade era porque os nossos avós vieram corrido de algum lugar, entendeu. Nós citava (sic) na época o engenho do Jaguarari e o engenho do Juquiri. Ou seja, então nós acreditamos que nossos avós vieram corrido desses lugares pra cá. Hoje nós temos ramais pra chegar em Belém, pra chegar em Moju tudo mais, mas antes era só de casco, era só por água. Então se percebe ali na cartilha que a gente veio realmente de algum lugar e viemos para cá, parar aqui nesses lugares, nessas cabeceiras de Igarapé (conversação com Manoel Almeida – Maiam-liderança quilombola ex-presidente da BAMBAÊ, realizada em 09/10/2025).

Embora a história oficial tenha silenciado a presença de nossos ancestrais africanos e afrodescendentes nesta região amazônica, a memória de resistência deles permanece presente nos relatos orais dos nossos mais velhos. Esses relatos confirmam que Jambuaçu e demais

territórios quilombolas da região já eram habitados, a séculos, por comunidades negras rurais, como posseiros, lavradores e lavradoras, pescadoras e pescadores e extrativistas. E que ao longo do tempo, construíram sua existência nesse lugar, com suas histórias, seus costumes e seu modo de produzir. Construíram maneiras próprias de ser e viver, criaram relação de pertencimento e cuidado, e até hoje mantemos viva essa conexão com a terra e o território. Nas palavras do quilombola Nego Bispo dos Santos (2015: 48), construíram “a contracolônização com os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios”.

Portanto, apesar da estrutura social da colonialidade do poder e do saber (Quijano, 2005), ter causado invisibilidade, as comunidades negras rurais quilombolas se mantiveram vivas, não como resquícios do passado (Arruti, 2017), mas continuaram ativas fortalecendo suas tradições, praticando suas religiosidades através de irmandades, cultivando a agricultura, produzindo cultura, socializando e reconstruindo suas identidades coletivas.

2.6.2 - A Luta pela terra contra o latifúndio

Antes de falar da luta pela terra, quero fazer referência a Valclei Almeida, que é mais um interlocutor que vai contribuir nessa tessitura ao recontar a história do movimento, trazendo suas experiências e memórias. Ele é liderança quilombola do Jambuaçu e esteve presente desde o início das lutas encampadas pelas comunidades. Durante uma conversa sobre o movimento quilombola, ele também compartilhou um pouco da sua trajetória nesse processo:

Eu, praticamente, quando a comunidade foi fundada, criada, eu ainda era uma criança, tinha os meus 8 pra 9 anos por aí. Aos poucos fui me envolvendo na comunidade e com 12 anos de idade a gente já coordenava o grupo de jovens, era um adolescente né. E aos poucos a gente foi participando não só da comunidade, mas das lutas do movimento que foram surgindo.

Valclei Almeida é uma liderança que, ao longo de tempo, construiu sua trajetória participando das lutas do movimento quilombola, ajudando a transformar sua comunidade e o território onde vive. Atualmente, ele atua como professor quilombola, participando ativamente do movimento e atuando na escola da sua comunidade, no ensino fundamental anos iniciais. Com a experiência adquirida e a formação que teve no movimento, ele começou, ainda em 2001, a desenvolver práticas pedagógicas que valorizam a história e cultura da sua comunidade, antes mesmo de se ouvir falar em educação escolar quilombola.

Retomando a história de luta contra o latifúndio. De acordo com nossas mestras e mestres, seus antepassados sempre viveram nesta terra de forma livre, numa relação de confluência com os diferentes grupos que habitam na região, como os povos originários e os

afrodescentes, além de manter uma relação de conexão com a floresta, os rios, outras formas de vida e os encantados. Naquela época, não se ouvia falar de invasão, tomada de terra, conflitos, desmatamento, poluição dos rios. Havia maior interação entre as comunidades, mesmo com as longas distâncias e o deslocamento feito pelos rios. Havia também uma relação comercial dos produtos por meio da troca. Tudo acontecia de forma respeitosa e ordenada. Porém, tudo mudou quando, na década de 1970, com a chegada da empresa agroindustrial Reflorestamento Amazônia Sociedade Anônima- REASA, que passou a invadir as terras das comunidades negras rurais.

Contam os mais velhos, que Jambuaçu teve sua história atravessada por “correntezas” de tensões, conflitos e ameaças de perda da terra. Ao longo do tempo, as comunidades foram construindo sua trajetória com base na luta e resistência, alimentada por um princípio fundamental, a valorização da terra-território, expresso nesse canto: “ô mãe terra, ô mãe terra, tu és a solução, para o homem de mãos grossas que vive lá roça sempre lavrando o chão”.

Aqui ressalto o sentido do corpo-território mais uma vez, para nós quilombolas não há separação, território e quilombola é uma coisa só, o nosso corpo forma o território e o território forma a nossa identidade. Por isso, o território é tão importante para nós, e as comunidades sempre se mobilizaram para lutar em sua defesa.

Ainda hoje as lideranças lembram e confirmam que este sentimento de valorização e defesa da terra unificou a luta dos agricultores quilombolas das diversas comunidades da região que sofriam as mesmas ameaças. Assim, explicou professor Valclei Almeida, durante uma conversa sobre a história de luta para defender o território da empresa invasora.

Nós achamos necessário fazer parte da luta no território para frear a empresa que vinha querendo tomar conta de tudo, nós pensamos, não adianta só nós aqui protegidos. Se de repente, as outras comunidades, as outras famílias não se organizam, vamos ter a empresa bem aqui no nosso ladinho aí, então vamos lutar para que as outras comunidades também possam se defender (Conversação com Valclei Almeida – liderança e professor quilombola, 16/09/2025).

No final dos anos 1970, as comunidades enfrentaram seus primeiros conflitos com a empresa REASA. Naquela época o Estado já apoiava projetos de desenvolvimento na Amazônia e foi nesse contexto que a empresa chegou no município de Moju, assediando, pressionando os agricultores posseiros para venderem suas terras.

Assim relata o Sr. José Sarmento, durante uma roda de conversa na “trilha pedagógica de saberes”:

Essa terra, ela foi vendida. Quando o padre Sérgio iniciou nossa comunidade

aqui, ele soube da venda da terra, reuniu a comunidade rapidamente, disse: nós vamos requerer esse terreno. A comunidade definiu quatro pessoas (eu, dona Rosa, Manoel Duvirge e Vicente) e fomos no ITERPA requerer os 04 (quatro) lotes. A terra que foi vendida não tinha documento nenhum, por isso fomos no ITERPA. Se a gente não requeresse a empresa vinha e nos tomava tudo, mas antes que ela viesse tomar, nós requeríamos o terreno e tá até hoje. O roçado da comunidade foi para manter os gastos com viagens pra lá, pra cá, tudo isso para requerer a terra que hoje representa a área quilombola, mas foi duro, no início foi bem difícil, quase nós fica sem terra. Foi uma ideia muito boa que ele deu. Ele partiu, mas deixou um trabalho muito bem alicerçado. (Depoimento do Sr. José Sarmento, liderança antiga da comunidade quilombola de São Manoel, em roda de conversa na “trilha pedagógica de saberes patrimonial” em março de 2024).

Neste contexto da luta pela terra, uma das estratégias que fortalecia a resistência das comunidades no enfrentamento das ameaças eminentes da empresa era o seu modo de organização e a força da coletividade. O poder de mobilização das lideranças também foi determinante para manter ativa a articulação das comunidades. Como explica o professor Valclei Almeida sobre como se dava essa organização da luta:

Naquele momento eram duas lideranças muito fortes no território, “Pregote”, lá no km40 e o tio “Vituca”, aqui em São Manoel, eram os grandes articuladores, era os grandes líderes que promoviam grandes reuniões e eu fui grande parceiro do tio “Vituca” nessa luta. Porque naquele momento as famílias da comunidade não entendiam a importância daquele momento, a importância dessa luta coletiva. Mas a intenção do “Nambu”, que tinha uma visão mais ampla, entendia que nós tínhamos que nos juntar com as outras comunidades e lutar, somar força com o “Pregote” e outras lideranças (conversação com Valclei Almeida – liderança e professor quilombola, 16/09/2025).

A consciência do valor da terra e do pertencimento ao território, encorajou as lideranças, tanto homens quanto mulheres, a lutar até às últimas consequências para defender suas terras. Eles criaram estratégias que levaram a ação direta dos 44 homens³⁴, além de um episódio marcante referente aos “100 encapuzados” de Moju, mencionado por Santiago (2018). Os lavradores, cansados da crescente violência no campo, tirando vidas de seus companheiros, decidiram reagir para defender sua gente e seu território.

Em relação a história do lugar, encontramos registros de padre Sérgio Tonetto (2007: 150) relatando que:

A microrregião do Jambuaçu, é habitada, há gerações, por afrodescentes. (...) até início dos anos 1980, a população quilombola do território de Jambuaçu era bem maior. Com a chegada da firma agroindustrial REASA-Reflorestamento Amazônia Sociedade Anônima, para plantio de dendê, começou um verdadeiro assalto ao território até hoje, com a CVRD/Vale.

³⁴ Este episódio histórico da luta dos trabalhadores rurais de Moju na década de 1980 é detalhado por Sacramento (2007) em “Almas da Terra”, no terceiro capítulo, com o título “7 de setembro de 1983: Resistência ou morte.

Segundo Tonetto (2007), esse período foi como uma espécie de “herança maldita”, causada pelo avanço do ambicioso projeto de monocultura do dendê na região. Municípios como Moju, Tailândia, Tomé Açu, Acará, Abaetetuba, foram bastante afetados vivendo conflitos intensos, mudanças drásticas e transformações radicais nas paisagens e na organização territorial da região. Foi um período bem difícil, marcada por grilagem de terras, expulsão de trabalhadoras e trabalhadores de suas terras, destruição de roças e barracos, além de ameaças e até assassinatos de lideranças, como o sindicalista Virgílio Sacramento e as lideranças Canindé e Benezinho. Essas situações foram relatadas por lideranças em outros momentos, como conta Santiago (2018: 55).

Virgílio foi assassinado por um único motivo: lutava contra o capital e o latifúndio. Motivo que, todos os anos, atualiza essa morte na morte de outros tantos. São vidas descartadas no confronto desigual entre dois mundos muito distintos: de um lado, povos e comunidades tradicionais que defendem seus modos de vida e o direito de permanecerem em seus territórios; de outro, o agronegócio que, para se expandir, expulsa e mata todas as formas de vida que ali coexistem. Depois de Virgílio, mataram Chiquinho em 19 de abril de 1988. Em seguida, Canindé, no dia 07 de janeiro de 1988. Chiquinho e Canindé eram lavradores de Jambuaçu que estavam à frente da organização e foram covardemente assassinados a bala.

As comunidades quilombolas de Jambuaçu empregou diversas estratégias para barrar a invasão da empresa REASA, hoje é conhecida como Marborges, em suas terras. Mesmo com toda mobilização e resistência, uma parte significativa do território de Jambuaçu foi roubada pela referida empresa. Essa situação é relatada no Dossiê da Comissão Pastoral da Terra (2006: 5):

A REASA, apesar da ferrenha resistência dos quilombolas, conseguiu ainda subtrair quase que a metade do território (uns 20 mil hectares plantados a dendê), obviamente com o consenso do Estado, da polícia e do poder judiciário. Em seguida, outra empresa, a Marborges, que substituiu a REASA, subtraiu outros mil.

Apesar de toda mobilização e luta, infelizmente algumas comunidades, acabaram perdendo parte de suas terras para a empresa, chamada de Marborges agroindústria, que até hoje permanece como intrusa em nosso território. Foi o que aconteceu com as comunidades Sant’Ana do Baixo, Santa Maria do Traquateua e Santa Luzia do Traquateua.

É importante ressaltar, que nesse período, a Constituição Federal já tinha sido promulgada. No entanto, em situações de conflitos fundiários ou disputa de terras, o Estado e o judiciário costumam se posicionar mais a favor daqueles que tem o poder econômico e/ou político, geralmente alegando que estão promovendo o “desenvolvimento” e assim, sempre defendem os interesses do capital. Isso nos faz questionar até que ponto o estado democrático de

direitos, conforme estabelecido na Constituição de 1988, realmente funciona para todos. Mesmo com direitos garantidos por lei, muitas comunidades continuam lutando para defender suas terras e permanecer em seus territórios.

Neste sentido, a luta quilombola vai além de obter mais um “pedaço de chão” produtivo. Trata-se de lutar pela vida, pelo bem viver quilombola, onde possamos viver com liberdade, viver do que a terra nos dá e viver de maneira prazerosa, sem precisar ter que resistir tanto. Resistimos aos ataques e invasões ao nosso território, a todas as formas de racismo, principalmente o racismo ambiental, que é o que mais nos afeta, para poder manter a nossa existência. Por isso, a titulação dos territórios é tão importante e necessária para garantir o nosso direito de viver neste lugar. Como afirma Santiago (2018), lutar pelo território significa manter o nosso modo de vida, nossas crenças sagradas, nossas relações e identidade que se forma a partir do território.

2.6.3 - A luta pelo reconhecimento e regularização fundiária

Segundo as lideranças e os agentes parceiros da época, passado os conflitos, veio uma “aparente calma”, saiu a REASA entrou a Marborges, usando de outras estratégias para continuar avançando na tomada de terra das comunidades, através da compra de títulos individuais, causando cada vez mais diminuição do território de Jambuaçu, como explica Ir. Rosa Figueiredo da CPT:

Depois, no lugar da REASA, entrou a Marborges. Nós chegamos a fazer até um dossiê que mostrava o território. Mostrava como ele foi encolhendo, como ele era assim, e aí as firmas foram entrando, e ele foi encolhendo. E agora passava o mineroduto que tirava mais terra dele, e assim foi ficando todo aleijado o mapa do Jambuaçu (conversação realizada em abril de 2025).

Com a promulgação da Constituição em 1988, as comunidades negras rurais alcançaram uma conquista histórica com a alteração na legislação brasileira, que passa garantir o direito a propriedade da terra tradicionalmente ocupada por remanescentes de comunidades de quilombos. Essa conquista está prevista no artigo. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT, que afirma que os remanescentes de comunidades de quilombos que estiverem ocupando as suas terras têm o direito à propriedade definitiva, e que Estado deve demitir-lhes o título coletivo.

Durante esse período, mesmo com as discussões ainda em andamento sobre a regulamentação do Art. 68 dos ADCT, e posteriormente com o decreto 4.887/2003, que passou a estabelecer os procedimentos para “identificação, delimitação, reconhecimento, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes de comunidades de quilombo”, as comunidades

negras rurais do Pará, começaram a buscar sua autodeterminação como comunidades quilombolas. Elas também passaram a reivindicar o reconhecimento e titulação de seus territórios.

Em Jambuaçu, a notícia de que as comunidades quilombolas poderiam obter a titulação de suas terras chegou de forma “negritada” nos anos 2000, como uma grande luz para as comunidades negras rurais que a décadas lutavam pelo reconhecimento de suas terras. Ao tomarem conhecimento da possibilidade de terem suas terras tituladas, com apoio da Comissão Pastoral da Terra, as lideranças se mobilizaram em um grande mutirão para reivindicar o reconhecimento e a titulação dos territórios coletivos. Assim relata Ir. Rosa Figueiredo:

Isso aí foi uma luz, que eu lembro, a gente estava em Bujaru e o doutor Jerônimo tinha se formado em direito agrário e já estava trabalhando no ITERPA. E descobriu que tinha essa possibilidade, disse que queria ir no nosso encontro de planejamento da CPT Guajarina, chegou lá, ele fez essa colocação, nós achamos ótimos, tanto que nós demos todas as nossas forças, visitando, não só lá no Jambuaçu, mas em todos os territórios: Abaetetuba, Concórdia, Bujaru, tudo por lá a gente ia, a nossa equipe toda, visitando, conscientizando para que nascesse as Associações, e assim pudessem criar, como primeiro passo, era organizar as Associações, porque aí tinha assembleia da Associação e o povo se reconhecia quilombola (Rosa Figueiredo assessora da CPT – conversa realizada em abril de 2025).

As lideranças quilombolas viram como uma grande estratégia de barrar a perda da terra para os invasores. Em conversa com o professor Valclei Almeida, ele assim relata:

Foi nesse meio tempo aí, que o padre Sérgio chegou, ele soube que eu era presidente da Associação, ele me procurou, trazendo a ideia da titulação coletiva, da ameaça que nós estávamos tendo, se a gente não se organizasse. Explicou tudo pra nós como era, e nós não tivemos dúvida de aceitar. Isso era mais ou menos em 2000. Aí a gente fez reuniões grande com moradores. Veio o doutor Teccrario acompanhado dele (pe. Sérgio), Irmã Rosa, pessoal da CPT, dona Maria do Reis, seu Benedito. E nós não mostramos resistência nenhuma com a ideia, entendeu. O pessoal que tinha título de terra, como seu Raimundo, Raimundona, Isabel e outros aí, que tinham título de terra, eles abriram mão do título da terra deles, deram para Associação, “está aqui, eu quero fazer parte do coletivo”. Isso foi muito significativo, enquanto, em alguns lugares, o pessoal não criava associação quilombola por causa disso, deles dizerem que iam perder terra, aqui o pessoal não mostrou resistência (Valclei Almeida – professor e liderança quilombola, conversa realizada em agosto de 2025).

Nesse período, houve um trabalho de articulação com movimentos sociais e instituições parceiras, como a CPT, o Programa Raízes do governo do estado, a Universidade Federal do Pará, e CEDENPA, entre outros. Essas parcerias ajudaram na criação de associações e no fortalecimento das comunidades negras rurais quilombolas do estado. Em conversa com Ir.

Rosa, da equipe da CPT, ela explica como se deu esse processo de mobilização das comunidades para conquistar esse direito tão importante.

Em 2000, surge uma outra coisa, é que os quilombolas tinham direito a ter o seu território, o direito de ser reconhecido, de se reconhecerem como quilombola e terem o seu território. Aí, nós voltamos a visitar as comunidades, passamos a visitar as comunidades já com esse sentido, de criar, ajudar a nascer Associação em cada comunidade quilombola, para que elas se auto reconhecessem como quilombola e conseguissem o reconhecimento de seu território (conversação com Ir. Rosa Figueiredo, em abril de 2025).

As comunidades se auto reconheceram como “remanescentes de quilombos” e solicitaram regulamentação fundiária junto ao Instituto de Terras do Pará- ITERPA. Este órgão, por sua vez, referendou o auto reconhecimento representado legalmente por 11 Associações. Com a invasão da Companhia Vale do Rio Doce – CVRD, desde 2004, as comunidades de Jambuaçu tiveram que esperar bastante tempo para terem seus títulos oficialmente emitidos. A maioria dos títulos foram entregues pelo órgão, somente após a consolidação do projeto Bauxita-Paragominas da CVRD, conforme Dossiê da CPT (2006). Isso mostra que, muitas vezes, os interesses do grande capital se sobrepõem aos direitos sociais garantidos por lei.

O processo de regularização fundiária dos territórios quilombolas, mesmo sendo um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, no Art. 68, ainda assim, se enfrenta muita dificuldade com a burocratização dos órgãos responsáveis e pelo interesse do poder político e econômico que não querem que a lei seja cumprida para não perder seus privilégios. Essa espera muitas vezes é marcada por conflitos, assassinatos, pressão de empreendimentos que avançam sobre os nossos territórios. Em Jambuaçu, esse processo durou em média, oito a nove anos de espera. A comunidade quilombola Santa Luzia do Poacê foi a que mais demorou a receber seu título coletivo: foram quatorze anos de espera.

Lutar pela titulação de nossos territórios é, na verdade, lutar pela nossa vida e pelo direito de pertencer àquele lugar (Bell Hooks, 2022). Quando pensamos que o nosso corpo é território e o território é um corpo, compreendermos que território e comunidade quilombola é um só. Essa ideia, que está em sintonia com a compreensão indígena, nos ajuda a entender que o nosso corpo constitui o território e que o território, por sua vez, forma a nossa identidade. Por isso que o título coletivo é tão importante para nós e para os nossos mais velhos, que desejam o bem viver quilombola.

2.7. - Aspectos sociais e político do Território Quilombola de Jambuaçu

Antes de seguirmos falando dos aspectos sociais e políticos do território, gostaria de mencionar duas lideranças quilombolas: Jeovan Almeida e Guiomar Tavares. Eles, juntos com as demais lideranças da Coordenação, estão atualmente a frente dos processos sociais e políticos da organização. Com a permissão delas, quero compartilhar suas narrativas, experiências e memórias dessa trajetória de luta e organização coletiva.

Jeovan Almeida, nasceu e foi criado na comunidade quilombola de São Manoel. Atualmente, ele atua há três anos como presidente da Coordenação das Associações Quilombolas do território de Jambuaçu – BAMBAÊ. Sua trajetória como liderança, começou na igreja católica, nas Comunidade Eclesial de Base (CEBs). Desde os seus 15 anos, Jeovan já participava ativamente, primeiro como adolescente, depois como jovem, coordenador de grupo de jovens, representante e coordenador da própria comunidade. Posteriormente, assumiu a coordenação do Setor Quilombola da Paróquia e, por fim, tornou-se presidente da BAMBAÊ. Sua história de liderança é marcada pela luta pelo bem-viver quilombola, tanto dentro da comunidade como em todo o território.

Guiomar Tavares, é uma mulher preta, quilombola de 46 anos. Ela é mãe, avó, agricultora familiar e militante do território quilombola de Jambuaçu, há 20 anos. Sua participação começou no movimento em 2005, quando passou a ministrar aulas de Alfabetização de jovens e adultos através do projeto da CPT, no “Círculo de Cultura”. Essa experiência a motivou a se engajar mais ativamente, ela chegou a ser presidente da associação de sua comunidade por dois mandatos, além de ter sido membro da coordenação da Associação de Jambuaçu. Atualmente, Guiomar faz parte da Coordenação da BAMBAÊ e coordena um grupo de mulheres na sua comunidade.

Retomando a tessitura dos aspectos em questão, sabemos que os territórios quilombolas não são todos iguais, somos diversos, multifacetados, na maneira de ser e viver como quilombola nos espaços em que habitamos. Partindo dessa compreensão, venho falar do território de Jambuaçu, com seu modo de auto-organização comunitária contracolonial (Santos, 2015), com sua maneira de se relacionar com a natureza, de confluir entre as comunidades e os grupos organizados. Além de uma organicidade própria que faz o quilombo fluir, alimentada com nossos saberes-fazer.

Nessa experiência de conexão entre as comunidades, entre os diferentes grupos organizados, entre os mais velhos e os jovens, conseguimos está presente no território e compartilhar de uma identidade coletiva. Essa identidade, esse modo de viver é sustentado nos ensinamentos dos nossos mais velhos, que continuam abrindo caminhos e apoiando as lutas

atuais. Também é apoiada na nossa ancestralidade que está sempre presente e renova nossa resistência. Aqueles que já ancestralizaram, guardamos sua memória, seus ensinamentos e exemplos de vida que ajuda a mantermos nossa forma de organização.

O Território Quilombola de Jambuaçu, fica a cerca de 90 km de Belém, a capital do estado. É formado por 15 (quinze) comunidades quilombolas que foram oficialmente reconhecidas e receberam o título de domínio coletivo, emitido pelo Instituto de Terra do Pará – ITERPA. As comunidades também foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares-FCP desde os anos 2000. Entre elas estão São Manoel, Oxóssi da Ribeira, Oxalá de Jacundaí, Santa Ana do Baixo, Santa Maria do Mirindeua, Conceição do Mirindeua, Santo Cristo, São Bernardino, Vila Nova, Centro Ouro, Nossa Senhora das Graças, Santa Luzia do Traquateua, Santa Maria do Traquateua, São Sebastião do 40 km. A última comunidade a receber o título coletivo foi Santa Luzia do Poacê, em 20 de novembro de 2023.

De acordo com levantamento feito pela Coordenação das Associações Quilombolas de Jambuaçu – BAMBAÊ, em 2020, o território de Jambuaçu é formado por cerca de 1.850 famílias. Essas famílias estão distribuídas em comunidades, com uma média de 90 a 120 famílias em cada uma dessas comunidades.

2.7.1- Organização social construída com luta e resistência

O movimento quilombola de Jambuaçu possui uma maneira próprio de se organizar politicamente. Essa organização foi sendo construída ao longo do tempo, principalmente por causa da luta pela terra-território. Desde o começo contou com o forte apoio das Comunidades Eclesiais de Basse (CEBs) da Igreja Católica e da CPT. A organização do território de Jambuaçu é resultado de longos processos de luta e resistência construído por aqueles que vieram antes de nós. Em conversa com Manoel Almeida, ele explica um pouco desse processo:

Antes de nós criarmos a Bambaê, primeiro foi criado um Conselho das Associações Quilombola, esse conselho era composto por cada liderança de cada associação, na época já tinha algumas comunidades tituladas e outros em processo de titulação. Então nós éramos 15 no total, mas antes mesmo deste conselho, lá por volta de 2000 a 2002, as comunidades já se organizam como quilombola, algumas delas já estavam sendo tituladas. Por exemplo, em 2002, eu lembro, que em 2001 pra 2002, mais tardar em 2003, o governador do estado do Pará veio entregar um título coletivo aqui no território quilombola, o Sr. Jatene, ele veio aqui no Taperuçu, no quilombo Santa Maria e no quilombo Santo Cristo. Depois veio, a titulação do quilombo São Manoel, em seguida Jacundaí e as demais (conversação com Manoel Almeida – Maíam, em outubro de 2025).

As comunidades quilombolas de Jambuaçu sempre precisaram se organizar para lutar juntas pela vida, pela terra e pela proteção do seu território. Foi assim na década de 1980, quando criaram a Associação dos Moradores de Jambuaçu, que reuniu todas as comunidades que estavam ameaçadas ou enfrentando invasão de terra. Da mesma forma, na luta contra a empresa mineradora CVRD/Vale, as comunidades que já estavam em processo de reconhecimento e titulação quilombola, tiveram que constituir um Conselho Quilombola formados pelas 15 comunidades. O objetivo era mobilizar as comunidades para mais essa luta em defesa do território. No entanto, este conselho não tinha reconhecimento jurídico oficial. Manoel de Almeida explica como essa construção aconteceu:

Checando lá a discussão era essa, o que fazer para que nós pudéssemos juntar as comunidades quilombola para ter uma representatividade para defender ela, dentro e fora do Quilombo. Isso tudo estava se dando por quê? Porque enquanto essas comunidades estavam se titularizando, a empresa Companhia Vale do Rio Doce na época, já vinha passando com seus minerodutos, já vinha escavando, já estava aqui próximo da comunidade do 40k, então nós, meio que cegos, não sabíamos, assim, o que fazer com a empresa. Então ela já vinha indenizando pessoas, já vinha tomando as terras e tudo mais. E o padre Sérgio, com a CPT, preocupados com isso, nos reuniram, nos chamaram pra essa reunião, pra decidir o que nós íamos fazer. E naquele momento ali foi criado um Conselho das Associação quilombolas (Conversação com Manoel Almeida – Maíam, 16/09/2025).

Diante das ameaças do grande capital, o povo negro quilombola, como sempre fez, não se rende, não se vende, mas resiste e luta. Essa luta também é contra um sistema que enxerga a floresta e tudo o que nela há como mercadoria, pronta para ser explorada, sugada para obtenção de lucros. A organização das comunidades quilombolas surge como estratégia de resistência, defendendo o que considera seu maior bem: o território onde vivem.

Com o passar do tempo, a luta contra a CVRD/Vale passou a acontecer também na esfera judicial, por meio de um processo judicial que denunciava a mineradora Companhia Vale do Rio Doce ao Ministério Público Federal pelos danos socioambientais e socioterritoriais causados ao território desde 2004. A partir de então, as comunidades precisaram se organizar para ter uma representação legalmente. Foi aí que, juntamente com a CPT, decidiram criar a Coordenação das Associações Quilombolas do Território de Jambuaçu, conhecida como BAMBAÊ, em julho de 2008.

O objetivo da organização era defender os direitos e interesses das associações e comunidades remanescentes de quilombos do Território de Jambuaçu que eram afiliadas a ela. Segundo seu estatuto, a organização busca “promover a união e articulação entre as associações e apoiar as comunidades quilombolas no desenvolvimento de suas atividades e na gestão de suas

associações” (Estatuto da coordenação das Associações quilombolas de Jambuaçu, 2008: 1).

As comunidades quilombolas de Jambuaçu, por meio da Coordenação das Associações BAMBAÊ, tem dedicado quase vinte anos de luta árdua contra várias empresas, como a Vale, a norueguesa Norsk Hydro, a francesa Imerys (atual Artemyn), Rio Capim Caulim, Empresa Transmissora de Energia do Pará – ETEPA, MARBORGES Agroindústria S/A, Ferrovia Paraense – FEPASA e empresa Sterlite Power. Durante todo esse tempo, a organização permaneceu unida na luta coletiva pelos seus direitos. No entanto, o sistema colonial capitalista sempre utiliza de seus mecanismos para desmobilizar e enfraquecer a resistência do povo organizado. Seja usando a força do estado para intimidar e reprimir as ações mobilizadoras, seja para cooptar lideranças que se deixam enganar por falsas promessas do sistema colonizador.

No período da pandemia da Covid-19, de acordo com as lideranças quilombolas, as empresas, com apoio dos governos municipal e estadual, aproveitaram esse período para avançar com seus empreendimentos em nosso território. Usando da estratégia “dividir para dominar”, a empresa Hydro conseguiu impactar nosso território, ao criar a Associação das Comunidades Diretamente Atingidas – ADA, resultando na divisão e no desmembramento de cinco das quinze comunidades que compõe o território de Jambuaçu.

Durante uma roda de converso com as lideranças, Geovan Almeida falou sobre essa mudança na organização:

Em 2022, quando a gente assumiu a BAMBAÊ, tivemos um grande desafio, que foi justamente a interferência da empresa dentro da organização maior, seria interferência na organização social do território. Uma interferência muito forte. Uma tentativa de desarticular o movimento, ou seja, desarticular a Coordenação das Associações Quilombola, que seria a BAMBAÊ. Incentivando algumas Associações a se desfilarem da própria BAMBAÊ. Para que não houvesse resistência, para a empresa entrar dentro do território e cooptar lideranças, passar por cima dos direitos, sem reparar nada dos impactos causados pelos empreendimentos. Com a nossa permanência nessa luta, nós conseguimos resistir e hoje nós estamos nessa luta (roda de conversa com lideranças realizada em 17 de agosto de 2025).

Atualmente, a organização é formada por dez comunidades e nove associações quilombolas, além da Coordenação das Associações Quilombolas de Jambuaçu, conhecida como BAMBAÊ. Essa coordenação atua como articuladora e representante legal das comunidades, trabalha mobilizando ações e acionando apoio dos órgãos governamentais, como o Ministério Público Federal, o Ministério Público Estadual, a Defensoria Pública da União, entre outros, para fiscalizar e defender os direitos territoriais das comunidades. Além disso, a BAMBAÊ também luta por outros direitos sociais, como a educação escolar quilombola.

2.7.2 - Conquistas da luta organizada como Associações Quilombolas

Fruto da luta coletiva, atualmente, o território de Jambuaçu possui uma estrutura mínima, que atende as necessidades básicas das comunidades, como um posto de saúde, uma escola comunitária Casa Familiar Rural³⁵ e um microssistema de abastecimento de água em algumas comunidades, implantado nos anos 2000, com apoio do Programa Raízes³⁶. O programa Luz para Todos³⁷ também foi uma conquista das Associações quilombolas. Além disso, todas as quinze comunidades contam com escolas municipais de ensino fundamental e em três delas funcionam turmas do ensino médio quilombola, sobre o qual trataremos com mais detalhes mais adiante.

Na comunidade São Manoel, existe também o programa Minha Casa Minha Vida Rural – PNHR, as demais comunidades estão em processo para receber o programa. Cada comunidade tem uma pequena igreja católica onde as pessoas celebram os festejos dos seus padroeiros. Algumas comunidades também têm igrejas evangélicas. Além disso, também existem terreiros de pajelança, onde os rituais ainda são realizados de forma discreta, devido a discriminação de outras religiões euro-cristãs. Essa situação foi ponto de discussão no planejamento da BAMBAÊ – 2026, para investir em ações que vise valorizar e respeitar a diversidade religiosa no território.

Em conversa com professor Valclei Almeida, sobre as mudanças ocorridas ao longo do tempo nas comunidades, ele lembra de como as lideranças se engajaram na luta, principalmente através do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), das CEBs e do Partido dos Trabalhadores, processos organizativos e formativos que contribuíram para que essas conquistas se tornassem realidade. Ele destaca que tudo foi a partir da luta organizada, nada foi conquistado apenas pela boa vontade do governo.

Tudo isso foi fruto de uma luta. Não foi a elite que trouxe essa mudança, foi a luta do povo, entendeu. O programa “Luz para Todos”, eu disse: olha pessoal, no tempo que nós estávamos comprando broches, comprando camisa, bandeira do PT, porque eles não davam, porque não tinha dinheiro, nós tinha companheiros nossos, vizinhos nossos nos criticando. Diziam que isso não ia dar em nada, pra que votar no Lula, que já era pobre, e votar num pobre. E nós acreditamos. Nós sabíamos que nós éramos uma minoria, mas nós acreditamos. E hoje, fruto dessa luta que nós fizemos parte, a coisa mudou. Agora nós temos a luz 24 horas, temos nossos filhos tendo oportunidade de cursar uma universidade, entendeu. Isso tudo fruto de luta. Então, se a luta continua, significa dizer que melhoras no futuro nós teremos (Valclei Almeida – liderança

³⁵A CFR de Jambuaçu, infelizmente, tornou-se o epicentro da influência ideológica da empresa Hydro e da administração municipal, onde é implementado uma educação de concepção colonizadora, com intuito de manter as cinco comunidades subjugadas e dóceis.

³⁶Programa Raízes, criado pelo governo do Pará em maio de 2000 através do decreto nº 4.054, orientava ações voltadas para titulação das terras de quilombo; apoio a projetos sustentáveis em terras indígenas e quilombolas, etc. (Territórios Quilombolas. Texto, Instituto de Terras do Pará; Organização, Jane Aparecida Marques e Maria Ataíde Malcher. Belém: ITERPA, 2009.)

³⁷O programa Luz para todos chegou à comunidade por intermédio do programa Brasil Quilombola de 2004.

e professor quilombola. Conversação realizada em setembro de 2025).

No relato do professor Valclei Almeida, percebe-se que, embora houvesse diferentes opiniões sobre a luta político-social, as comunidades foram compreendendo a importância da luta organizada, situação que mostra de como os processos políticos-educativos emergem na própria luta e as pessoas vão criando consciência crítica, se mobilizando para transformar suas realidades. Assim, a maneira como as comunidades quilombolas se organizam social e politicamente, trouxe importantes conquistas para a qualidade de vida das comunidades. Atualmente, cada comunidade possui sua gestão comunitária de forma autônomo e participativa. As decisões mais importantes e as resoluções dos problemas são feitas em assembleia, com a participação de todos.

Em suma, no território de Jambuaçu, cada comunidade tem seu modo próprio de organização, e há vários grupos organizados que compõe a sua territorialidade. Esses grupos atuam em diferentes áreas, como no social, cultural, religioso, produtivo e na vida comunitária. Entre eles estão: a Coordenação BAMBAÊ, as Associações Quilombolas, os grupos de mulheres chamadas de “As tucandeiras”, a juventude quilombola do território de Jambuaçu (JQTJ), as CEBs, os Clubes de Futebol, grupos culturais, agricultores envolvidos no Sistema Agroflorestal (SAFs), conhecidos como grupos de agricultores da “roça sem fogo”, grupos de jovens ligados a Pastoral da Juventude (PJ), o Instituto Perpetuar, o Centro de Memória Raízes Quilombola, entre outros.

2.7.4 - Organizações sociais do Território Quilombolas de Jambuaçu

A trajetória desses povos, ela é visível e palpável materialmente e pode ser sentida imaterialmente, tanto quando olhamos para o passado e fazemos referências aos nossos ancestrais, como hoje quando visitamos as comunidades da atualidade e dialogamos com as suas organizações e manifestações culturais (Santos, 2015: 38)

As comunidades quilombolas de Jambuaçu, interligadas às trajetórias dos nossos antepassados, procuram manter uma conexão entre as gerações. Essa relação intergeracional envolve os mais velhos, os adultos, os mais jovens e as crianças, que compartilham o saber-fazer sobre o que é ser quilombola. Essa experiência acontece através de diferentes grupos que realizam várias ações culturais, sociais e políticas, formando o movimento quilombola de Jambuaçu.

Coordenação das Associações Quilombolas BAMBAÊ

A Coordenação das Associações Quilombolas do Território de Jambuaçu – BAMBAÊ, é organização de pessoa jurídica sem fins lucrativo, representa legalmente as dez comunidades quilombolas do território. A estrutura da organização é formada por uma diretoria composta de presidente e vice, secretário e vice, tesoureiro e vice e conselho fiscal. A composição da diretoria possui 50% de mulheres e 50% de homens, incluindo jovens e pessoas de mais idade, ou seja, valorizando a relação e o conhecimento intergeracional. A cada três anos é feito a renovação da diretoria.

Durante roda de conversa, Jeovan Almeida – presidente da organização, explica o papel político e social da Coordenação BAMBAÊ na luta do movimento:

Como nós temos nos articulados, as comunidades entre si? Por nós termos uma organização maior, que é a BAMBAÊ, que representa as comunidades do território quilombola de Jambuaçu, isso nos deu uma força maior para que nós pudéssemos chegar ao poder público municipal e até o poder público estadual, sendo que uma Associação representa as outras, isso foi um mecanismo de luta, que lá, os nossos antepassados criaram para que viesse ter justamente esse objetivo, de garantir essa luta mais corpo-a-corpo, mais ferrenha. E uma das estratégias, é manter a BAMBAÊ viva, manter essa entidade viva para que ela possa ser enxergada como uma representatividade legal, de fato das comunidades (roda de conversa com lideranças quilombolas, realizada em 17 de agosto de 2025).

As comunidades quilombolas de Jambuaçu enxergam a Coordenação BAMBAÊ como a principal organizadora das lutas sociais, ambientais e política no território. Elas reconhecem o papel importante que essa coordenação tem nos processos de reivindicações e nas conquistas de direitos, por isso apoiam e priorizam a participação nas ações da organização. Essa valorização em relação a Coordenação BAMBAÊ foi observada nas falas das lideranças, durante a reunião de planejamento da entidade, ao destacarem:

Guiomar Tavares (liderança quilombola da comunidade São Sebastião do km 40) – “nós devemos dar continuidade à luta, que não começou conosco, mas que cabe a nós continuar. Essa é nossa responsabilidade enquanto lideranças deste território. Sou feliz por fazer parte dessa organização”.

Maria das Dores, conhecida como Branca (liderança quilombola da comunidade São Manoel) – “as antigas lideranças, como seu Felipe, Estandico, sr. Pregote, deixaram seu legado, cabe a nós preservar e manter essa organização. Todas as comunidades são importantes nessa coletividade”.

Raimundo Sidney (liderança quilombola da comunidade Santa Luzia do Poacê) - “falamos do passado e do presente, lembramos das pessoas que lutaram antes de nós. Lembramos que essa responsabilidade hoje, é nossa de manter essa organização. Eu estou aqui porque acredito nesse conjunto, com nossos objetivos e nossas metas.” (conversação coletiva com lideranças quilombolas, realizada em 01 de novembro de 2025).

As lideranças, ao mesmo tempo em que reconhecem e valorizam a história de luta dos nossos antepassados, também se sentem responsáveis por manter essa trajetória viva. Elas consideram essencial preservar os valores, os ensinamentos ancestrais, o sentimento de pertencimento e, principalmente, a força da união. Essa consciência deve ser sempre mais forte do que as influências do colonialismo que ainda nos persegue.

Associações quilombolas de Jambuaçu

As Associações Quilombolas também são organizações reconhecidas legalmente, que representam coletivamente as comunidades quilombolas, conforma estabelece o decreto 4.887/2003. Cada Associação possui sua estrutura de organização e uma diretoria eleita democraticamente pela comunidade. Essa diretoria é responsável em fazer a gestão comunitária por um período de três anos. O presidente de cada associação atua como representa da sua comunidade na Coordenação das Associações BAMBAÊ, em nível de território, exercendo o papel de articulador entre a Coordenação e a sua comunidade. Em diálogo com as lideranças, Jeovan Almeida explica como cada Associação funciona e qual seu o papel dentro da sua comunidade:

Hoje existe as associações dentro das nossas comunidades, cada associação tem a sua autonomia, mas também tem o seu poder de fala, tem os seus títulos, temos o CAR que é o Cadastro Ambiental Rural. Tem a certificação da Fundação Palmares, são estratégias de lutas que nós temos nas nossas associações, em todas as associações do território de Jambuaçu (roda de conversa com lideranças, realizada no dia agosto de 2025).

As organizações quilombolas, ao mesmo tempo que tem autonomia para administrar suas próprias questões de forma comunitária, também enfrentam desafios devido à interferência de grupos políticos locais. Esses políticos frequentemente oferecem cargos às lideranças comunitárias em troca de manter sua influência sobre as organizações. Neste sentido, Nego Bispo (2015: 76), afirma que “o que podemos perceber é que essas comunidades continuam sendo atacadas pelos colonizadores que se utilizam de armas com poder de destruição ainda mais sofisticado, numa correlação de forças perversamente desigual”. Em outras palavras, utilizam-se do poder político para manter as comunidades subjugadas a seus interesses, pois temem a força e o poder que elas têm quando se mobilizam e lutam de forma organizada.

Comunidades Eclesiais de Base - CEBs

A organização eclesial comunitária foi criada na década de 1980 pela igreja católica. Seu objetivo é evangelizar promovendo uma formação sociopolítica a partir da relação fé e vida. Em cada quilombo foi criado uma CEB, que se articulam com outros agentes parceiros para manter

os processos de formação sempre ativos. Em disso, em cada comunidade também há grupos de jovens ligados a Pastoral da Juventude, que se organizam em nível de setor quilombola, ou seja, articulando o trabalho pastoral entre as comunidades. Atualmente, essa organização é o único espaço que reuni todas as quinze comunidades do território.

Por longos anos as CEBs foi a única forma organização que mobilizava as comunidades, tanto para as questões religiosas como para luta das questões sociais. Até que em determinado momento houve a necessidade de criar as Associações de moradores para representar as comunidades nas reivindicações sociais junto ao poder público. Assim comenta o professor Valclei Almeida, durante conversa sobre as comunidades:

Tinha a comunidade CEB's, só que a comunidade CEBs, que assumia a parte religiosa e a social, teve um momento que sem CNPJ, a comunidade CEBs começou a não ter mais condição de representar os moradores da comunidade nos órgãos públicos, era só mais na paróquia. Aí houve a necessidade de criar uma associação chamada Associação de Moradores. Quando eu cheguei aqui me elegeram como presidente dessa Associação, a gente lutou muito com o pessoal. Naquele momento, a nossa vila não tinha motor de luz, nós lutamos e conseguimos. Fizemos parceria com o prefeito Parola nesse tempo, ele colocou um motor de luz, o posto de saúde funcionou, tivemos várias reformas na escola e no centro de saúde. A ponte também, lá no trapiche foi reformado. Foi um momento em que a comunidade deu uma alavancada boa (Valclei Almeida – liderança e professor quilombola, conversa realizada em agosto de 2025).

As CEBs, em várias regiões do país, tanto no campo como nas periferias das cidades, tiveram um papel importante na formação sociopolítica de lideranças e na organização das comunidades. Essas comunidades, por sua vez, passaram a reivindicar do poder público melhores condições de vida. Dessa forma as CEBs criaram um conjunto de estratégias que, a partir do trabalho de base, ajudaram a promover transformação sociais e políticas tanto em âmbito local quanto nacional.

Grupos de mulheres quilombolas

As mulheres quilombolas de Jambuaçu sempre tiveram um papel importante nas mobilizações e lutas do território, e continuam sendo uma presença marcante. Elas se organizam em pequenos grupos dentro das comunidades, como as “Tucandeiras de Jambuaçu”, em Santa Luzia do Poacê; a Casa das Mulheres Quilombolas Maria Helena, em São Manoel; e o Grupo de Mulheres do Artesanato, em São Sebastião do km 40. Cada grupo desenvolve suas atividades conforme as habilidades e especificidades de sua comunidade. Além disso, elas participam e promovem encontros e rodas de conversas sobre variados temas. Um exemplo foi o encontro realizado em setembro de 2025, com o tema: “Elas aquilombam: mulheres de Jambuaçu em

marcha por reparação e bem viver”, organizado pelo Instituto Perpetuar.

São mulheres negras quilombolas, que são filhas, mães, avós, bisavós, lideranças de nossas comunidades. Elas usam seus saberes ancestrais para curar as enfermidades com ervas medicinais, ajudam no parto de mulheres grávidas, benzam as crianças, além de cuidar de toda a comunidade. Com suas vidas, transmitem ensinamentos e valores, tradições culturais a várias gerações netas (Santos, 2023).

Juventude Quilombola do Território de Jambuaçu – JQTJ

O movimento da juventude quilombola de Jambuaçu surge em 2017, com jovens quilombolas que eram estudantes universitários e também não universitários. O objetivo era assumir um papel ativo na denúncia de violação de direitos ambientais e na reivindicação de direitos, promovendo o envolvimento da juventude nos processos de mobilização. Além disso, visavam fortalecer e organizar a luta em defesa do território, seguindo os passos dos nossos antepassados (Santiago, 2018).

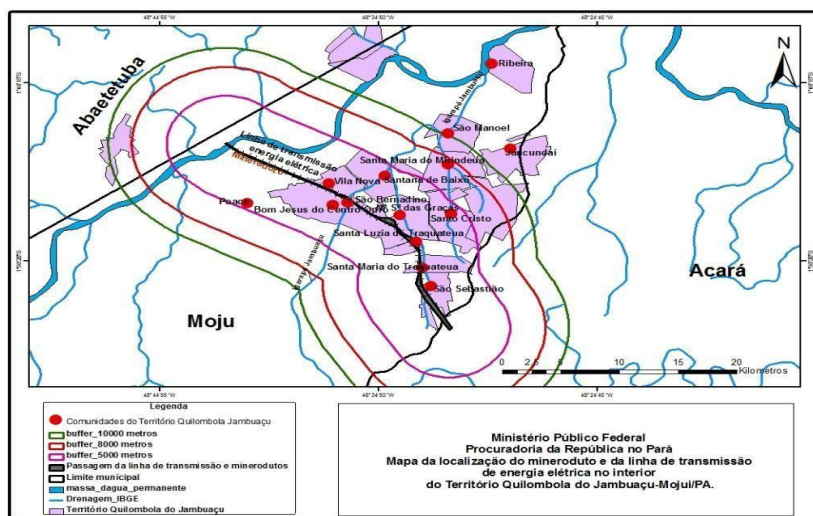
Atualmente, os jovens continuam participando de grupos socioculturais da Juventude Quilombola, que realizam diversas atividades, sempre com o mesmo objetivo de fortalecer o movimento quilombola de Jambuaçu. Entre esses grupos estão o Instituto Perpetuar, o Centro de Memória “Raízes Quilombola de São Manoel”, o Grupo Cultural “Comunidade São Sebastião. Além de atuação nesses coletivos, muitos desses jovens estão ocupando diferentes espaços dentro e fora do território, como presidente de associações, professores de escola quilombola, coordenadores escolares, coordenadores de educação quilombola em outros municípios, assessores de ONGs, além de atuarem como pesquisadores em programas de pós-graduação e em projetos de pesquisa da CONAQ. Alguns também participaram do processo eleitoral de 2024, com a candidatura coletiva quilombola.

Clubes de Futebol quilombola

No território de Jambuaçu, a cada dois anos acontece o Campeonato dos Jogos Quilombola. Essa ação reuni as comunidades do território por meio da organização de clubes de futebol, tanto masculino como feminino, de cada comunidade. O objetivo desse evento é promover a integração entre as comunidades através do esporte e do lazer, ajudando a fortalecer laços afetivos entre as pessoas, incentivar o sentimento de coletividade no território.

Assim, essas organizações compõe a territorialidade das comunidades quilombolas no território de Jambuaçu-Moju. Através de diferentes ações, elas contribuem para fortalecer nossa identidade coletiva, nossa luta e o sentimento de pertencimento ao território.

2.8 – Questões socioambientais do Território Quilombola de Jambuaçu:



Mapa 2: Localização do Território de Jambuaçu - afetação do mineroduto e da linha de transmissão de energia elétrica.

Fonte: MPF/Procuradoria da República no Pará

Hoje, ainda encontramos muitas comunidades praticando relações de vida estruturalmente semelhante às praticadas por Palmares, Canudos, Calderirão e Pau-de-colher e sendo igualmente atacadas nos mais diversos lugares das Américas (Santos, 2015: 65)

Embora nossas comunidades não enfrentem ataques tão violentos quanto aos quilombos lembrados por Nego Bispo (2015), elas continuam praticando suas relações de vida e cuidado com a natureza. Estão recriando formas ancestrais de cultivar a terra, de maneira mais sustentável, ajudando a preservar a floresta, os igarapés e todas as formas de vida. No entanto, elas ainda hoje, sofrem com os ataques por parte de mecanismo atualizados do sistema colonial, com empreendimentos de grandes corporações que, há anos ameaçam o bem viver quilombola em nossos territórios.

No território quilombola de Jambuaçu, quando falamos de questões socioambientais, estamos nos referindo aos impactos que as empresas já mencionadas vêm causando em nossas comunidades desde 2004. O mapa ilustrado acima (mapa 2), mostra o raio de abrangência dos empreendimentos das empresas, que afetam diretamente as famílias que vivem a até quinhentos metros de distância dos minerodutos. Essas famílias não conseguem mais plantar suas roças, e pescar em seus igarapés, primeiro porque a área de plantio ficou reduzida e o solo ficou prejudicado e, segundo porque os igarapés foram assoreados e poluídos.

Dentro de um raio de oitocentos a mil metros de distância, as famílias são afetadas,

sobretudo por meio dos rios e igarapés que atravessam o território. Apesar da empresa Hydro insistir em afirmar que somente 58 famílias foram afetadas, os efeitos dos crimes ambientais se espalharam por toda a extensa malha hidrográfica de rios e igarapés do território, como o igarapé Jambuaçu, Mirindeua, Jacundaí, Mirindeua-Miri, Tracuateua, Ipitinga e outros.

Em conversa com Manoel Almeida conhecido como Maiam – liderança quilombola que atuou no início do conflito, explica que as comunidades foram pegas de surpresa, sem haver nenhum comunicado, nenhuma consulta prévia por parte da empresa CVRD/Vale, que simplesmente, quando se deram conta:

A empresa Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) na época, já vinha passando com seus minerodutos, já vinha escavando, já estava aqui próximo da comunidade do km 40. Então, nós, meio que cegos, não sabíamos o que fazer com a empresa. Então ela já vinha indenizando pessoas, já vinha tomando as terras e tudo mais.” (Manoel Almeida, conversação realizada em outubro de 2025).

O relato de Manoel Almeida – Maiam, sobre a invasão da mineradora multinacional CVRD/Vale no território de Jambuaçu mostra bem como funciona o projeto do grande capital, que muitas vezes é carregado de racismo ambiental. Para essas empresas pouco importa o que existe a frente delas, sobretudo em se tratando de povos que foram historicamente subalternizados, como indígenas, comunidades tradicionais ou quilombolas. Nossas populações são completamente ignoradas, seus direitos são desrespeitados e violados, como se quem vive ali, por serem considerados “nativos”, não tivessem direitos ou fossem sub-cidadãos. E tudo isso acontece com a autorização do próprio Estado quando emite licença ambiental, sem considerar o protocolo de consulta prévia livre e informada das comunidades. Essa é a postura do sistema colonizador que continua se adaptando ao tempo atual para nos afetar.

Segundo relato das lideranças da época, nos anos 2000, o movimento quilombola enfrentou árdua luta contra a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), que na época tinha como objetivo impedir a passagem de três minerodutos de bauxita. Em uma conversa com Manoel Almeida – Maiam, ele explica que:

Quando nós começamos a lutar contra a empresa, a nossa luta era para que nós pudéssemos, na época, fazer ela voltar. O nosso sonho era que ela não entrasse no nosso território, mesmo sabendo que ela já estava dentro do território, nós queríamos que ela voltasse. A nossa luta era, nós não queremos a Companhia Vale do Rio Doce aqui dentro do território quilombola de Jambuaçu, porque vai levar nossas terras, vai assorear nossos igarapés, nós não queremos. Então a nossa porrada era pra que a empresa pudesse recuar e as nossas terras ficasse intacta. Isso foi uma luta muito árdua pra nós, porque na época nós não tínhamos apoio (Manoel Almeida – Maiam – conversação realizada em outubro de 2025).

A invasão desse “monstro destruidor” no território despertou uma forte reação das comunidades que se uniram com determinação. As lideranças ficaram preocupadas ao verem os peixes mortos nos igarapés e a água ficando turva, de acordo com os relatos das famílias que vivem próximas ao tubo. Essa situação causou grande indignação em todo povo do território, inclusive as comunidades mais afastadas ao tubo, pelo sentimento de pertencimento identitário coletivo, não mediram esforços para se juntar na luta em defesa da vida socioambiental em Jambuaçu. Manoel Almeida conta como o movimento reagiu diante dessa ameaça eminente:

Foi parece uma praga, foi a gente assumir esse Conselho e a empresa aperriou as comunidades quilombola. E aí nós começamos a fazer reuniões. Eu comecei a andar com o pessoal da CPT, pra cima e pra baixo no carro deles. Era reuniões e reuniões a parti daquele momento ali. Não era legalizado nada, nós continuávamos a usar as associações quilombola com seus CNPJ. O conselho era só para que a gente pudesse estar mobilizando as associações, chamando os presidentes para as discussões com a empresa, que na época tava a todo vapor no território. Aí a gente começou a fazer essas mobilizações (Manoel Almeida – Maiam, conversa realizada em outubro de 2025).

Segundo o Dossiê da CPT, nos primeiros cinco anos de luta contra CVRD/Vale foram realizadas mais de 200 reuniões. Quando perceberam que pela via do diálogo com a empresa invasora, mesmo com a mediação do Ministério Público Estadual, não trazia resultados, decidiram recorrer as forças sagradas da natureza e as energias dos ancestrais. Foi então que, durante uma forte ventania, os trabalhos foram interrompidos e a torre de transmissão de energia da CVRD/Vale foi derrubada.

Nesse período, as questões ambientais, que vieram à tona por meio de denúncias, causaram sérios impactos socioambientais nas comunidades. Essas mudanças provocaram profunda alteração no modo de vida quilombola, afetando nossa relação com os rios, a terra e o nosso corpo-território. Além disso, as lideranças das comunidades também tiveram suas vidas afetadas pela constante tensão de enfrentar uma luta árdua e desigual. Durante uma conversa com Manoel Almeida, ele comenta como foi difícil para as lideranças resistirem às ameaças da mineradora:

Essas pessoas [lideranças] me acolheram muito bem. Fizem eu fazer (sic) parte dessa luta com muita ênfase, porque, mesmo jovem vindo da comunidade de São Manoel, quando eu cheguei a me lançar pra lá, para esse trabalho, se não fosse a ajuda dessas pessoas, eu não teria dado conta mesmo, teria desistido, porque foi muito sufoco, posso dizer assim, a luta foi muito árdua, muito grande (Manoel Almeida – Maiam – liderança quilombola, conversa realizada em outubro de 2025)

Depois de longa espera e de intensa luta na justiça, a empresa foi obrigada a cumprir o

Termo de Acordo para reparar os danos ambientais que causou, mas cumpriu apenas a metade o que foi estabelecido. Ela não investiu em projetos de produção e geração de renda, não realizou a pavimentação dos 33 km da rodovia quilombola, e também não consertou as pontes que foram destruídas pelo fluxo intenso de caminhões e outros transportes pesados a serviço CVRD/Vale, de acordo com o Dossiê da CPT (2006).

As ações da CVRD evoluíram e, em 2011, a empresa passou a se chamar Vale S.A., vendendo todas as suas ações para a empresa norueguesa Norsk Hydro. Atualmente essa companhia divide essas ações com a Mineração Paragominas S.A. Além disso, uma outra multinacional que participa desse processo é a Imerys Rio Capim Caulim, que faz parte do Grupo Imerys de origem francesa, e utiliza os minerodutos para transportar caulim.

2.8.1 - Impactos ambientais no período da pandemia da covid-19

Nos últimos anos, de 2019 a 2022, povos e comunidades tradicionais quilombolas de várias regiões do Brasil, especialmente da Amazônia, enfrentaram grandes ameaças em seus territórios. Esses retrocessos aconteceram principalmente pela reforma ministerial do governo de Jair Bolsonaro. Por exemplo, o processo de titulação de territórios quilombolas, que antes estava sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), passou para o Ministério da Agricultura (Mapa). Além disso, esse ministério também ficou responsável por aprovar licenciamento de grandes projetos de mineração perto de terras indígenas e quilombolas. A Fundação Cultural Palmares, que certifica as comunidades quilombolas, foi colocada sob o comando do Ministério da Cidadania. Essas mudanças facilitaram a atuação das empresas que viram caminho aberto para avançar com seus empreendimentos nessas áreas (Medeiros & Haje, 2020).

Sobre esse contexto, afirma Santos e Campos (2020: 53)

Nessa conjuntura, após um ano de governo tivemos uma verdadeira guerra contra a Amazônia, sua gente e seus defensores. Os ataques foram sistemáticos e resultaram no aumento dos assassinatos, do desmatamento e dos conflitos.

Segue com sua análise dizendo que:

Podemos considerar que essa frente impõe um processo que eles mesmos chamam de “limpeza de área” (...), ou seja, flexibilizar as leis ambientais e de regularização fundiária para favorecer o agronegócio e facilitar a compra e a grilagem de terras públicas e dos territórios tradicionais (Santos & Campos, 2020: 52).

Em nome do tal “progresso” e “desenvolvimento”, o Estado, seja em suas diferentes

esferas - federal, estadual e municipal, muitas vezes, deixa de proteger os direitos territoriais das comunidades quilombolas. Isso permite que essas comunidades se tome uma espécie de “zona de sacrifício” em benefícios de grandes projetos de desenvolvimento, como aponta Gerhardt (2015: 68):

Por trás desse discurso ufanista, alega-se que efeitos sociais e ecológicos indesejáveis seriam o preço a pagar para que tal sociedade se beneficie, fixando a visão de que potenciais atingidos seriam “obstáculos”, “entraves”, “estorvos” e “barreiras” ao desenvolvimento. Ora, trata-se do reconhecimento explícito de que, em nome de um objetivo maior, é preciso aceitar a existência de “zonas de sacrifício”, locais onde há a “superposição de empreendimentos e ocorrência de práticas ambientalmente agressivas atingindo populações de baixa renda ou minorias étnicas”.

O projeto do agronegócio, com esse mesmo objetivo, também investe na monocultura do dendê, produzindo em larga escala a matéria-prima com incentivo do governo à cadeia produtiva. Dessa forma, o estado do Pará³⁸ se torna o maior produtor nacional do dendê, possuindo uma área plantada de 230 mil hectares nos municípios de Tomé-Açu, Tailândia, Moju e Acará, que se destacam como os maiores produtores paraenses.

Vale lembrar que esses municípios foram palco de grandes conflitos nas décadas de 1970 e 1980. Essas disputas foram marcadas por violência, assassinatos³⁹, grilagem de terra e expulsão de povos e comunidades tradicionais que a séculos habitavam essa região. Hoje, essas áreas estão invadidas e tomadas pelo “progresso” e desenvolvimento do capitalismo, como analisa Santos & Campos (2020: 51) refletindo um processo histórico de disputa e transformação na região.

Há muito tempo esse processo tem um nome, chama-se sistema capitalista, que vê na Amazônia a sua fronteira de exploração e sustentação com o aumento de seus lucros da forma mais perversa e violenta possível. Ele se desenvolve por meio de grandes projetos propagandeados como modelo de desenvolvimento, os quais promoveram diversas atrocidades e violações de direitos humanos na vida das populações da Amazônia. São projetos de hidrelétricas, hidrovias, ferrovias, portos, mineração, pecuária, entre outros que são compactuados com o governo federal, isto é, tem como seu principal aliado o próprio Estado⁴⁰ brasileiro.

³⁸ A Agência Pará informa o crescimento da produção do dendê no estado. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/38123/estimulo-do-governo-do-estado-garante-lideranca-do-para-na-producao-de-dende>. Acesso em: 29 de maio de 2024.

³⁹ Destaque para os assassinatos causado pelo conflito com as empresas, consequência da luta em defesa da terra de três lideranças, sendo duas sindicais e uma quilombola, muito significativas na região Guajarina e no estado do Pará, Benedito Alves Bandeira conhecido como Benezinho (1984), Virgílio Serrão Sacramento (1987) (Tonetto, 2007), Maria Trindade (2017) (Santiago, 2018).

⁴⁰ Essa investida, mesmo com a mudança de governo, continua no cenário da COP30 (2025). Segundo “Observatório da Mineração”, acordos assinados pelo presidente Lula e o governador Helder durante visita à China, abril de 2023 para construção da ferrovia do Pará, vai atender às multinacionais (Vale, Hydro e Imerys), que colecionem violações socioambientais, rastro de destruição e impactos as comunidades afetadas. Disponível em:

No território quilombola de Jambuaçu, essas ameaças se intensificaram, sobretudo durante a pandemia da covid-19. Naquele momento, a empresa Mineração Paragominas S.A, com a conivência do Estado, aproveitou o isolamento social, para instalar o quarto mineroduto, atravessando novamente o território e causando mais impactos às comunidades. Além disso, nesse mesmo período foram implantadas mais duas linhas de transmissão de energia: uma da Sterlite e outra da Empresa Transmissora de Energia do Pará (ETEPA), conforme Relatório da BAMBAÊ (2022).

Isso aconteceu mais uma vez, sem respeitar o direito que temos de sermos consultados de forma prévia livre e informada, como garante a Convenção 169, e também sem seguir os procedimentos adequados no processo de licenciamento ambiental. Durante o encontro de formação chamado Piracema da Educação Quilombola, lideranças e professores compartilharam como foi a situação do meio ambiente no território durante a pandemia da covid-19:

A invasão acelerada das empresas no território, com a presença da polícia e ameaças, além da “manutenção” dos dutos, o assoreamento dos rios, o aumento da poeira nas estradas e as condições intrafegável das vias. Também o despejo de produtos químicos no rio, o que impediu as pessoas de tomar banho, de beber a água ou pescar (Relatório da do encontro Piracema de Educação Quilombola, realizado em outubro de 2023).

Esses impactos incluíram o solo que ficou improdutivo, o assoreamento e poluição dos rios e igarapés, o desmatamento das matas ciliares, além da contaminação dos peixes e animais silvestres. Ainda houve perfuração do igarapé Jambuaçu e seus afluentes para instalação do quarto mineroduto ao solo, vazamento de bauxita no rio Jambuaçu, contaminando a bacia hidrográfica do Território de Jambuaçu. Além disso, houve perda territorial devido às áreas de servidão, e o aterramento de piris, que são ambientes naturais onde vivem os peixes, as tartarugas, os jacarés e outros animais. Houve também prejuízos às áreas produtivas, aos igarapés, às florestas e animais das comunidades próximas aos empreendimentos, como mineroduto, linha de transmissão de energia e fazenda de monocultura dendê.

Tudo isso tem acontecido por causado das empresas de mineração e agroindústria, como Norsk Hydro, Imerys/Artemyn Rio Capim Caulim LTDA, empresa Mineração Paragominas S.A. e Marborges. Essas empresas atuam diretamente nesses grandes projetos de mineração e agronegócio, com objetivo de beneficiar o grande capital na região amazônica. Elas movimentam

minério por uma distância de aproximadamente 244 km, saindo do município de Paragominas, no sudeste paraense, atravessando mais 05 (cinco) municípios: Ipixuna do Pará, Tomé Açu, Acará, Moju e Abaetetuba, até chegar ao município de Barcarena, onde estão localizadas as instalações dessas empresas (Santiago, 2018).

Diante de tal situação as comunidades reagiram em defesa do seu território e sofreram ameaças e até intimidação por parte das forças policiais do estado, que muitas vezes agem a serviço das empresas. Isso aconteceu em dois momentos em 2022: durante uma reunião das lideranças locais na comunidade Santa Luzia do Poacê, quando várias viaturas e policiais se posicionaram no entorno do local para intimidar os participantes e também numa manifestação das comunidades para impedir a entrada de caminhões da empresa no território.

A empresa Norsk Hydro chegou a abrir um processo criminal contra o movimento, acusando-os de impedir o trânsito do transporte, na verdade, as comunidades estavam lutando em defesa do seu território. Como contou Jeovam Almeida – liderança quilombola presidente da BAMBAÊ, na participação no Juri Popular na Cúpula do Povos na COP 30, em novembro de 2025: “estão nos criminalizando com um processo na justiça por causa de uma manifestação que fizemos 2022 para defender nosso território. A empresa mandou policiais militares para nos coagir, nos intimidar dentro no nosso próprio território”.

É importante destacar que os impactos causados por essas empresas multinacionais geralmente configuram crimes socioambientais, que violam os direitos dos povos e comunidades tradicionais. O Estado brasileiro, como signatário da Convenção 169, muitas vezes não age de forma suficiente diante dessas violações. Quando os órgãos de fiscalização não conseguem punir ou impedir essas práticas criminosas, eles deixam de cumprir o que está previsto na Convenção 169, especialmente no seu Artigo 12. Esse artigo garante que os povos afetados deverão ter proteção contra a violação de seus direitos, e que possam tomar providências legais, seja por conta própria, seja por suas organizações representativas, para assegurar o respeito efetivo desses direitos.

Apesar desses desafios, a resistência das populações tradicionais não foi uma simples barreira, mas uma verdadeira muralha contra a expansão capitalista e a preservação do meio na Amazônia” (Santos e Campos, 2020). Isso porque elas concebem a terra-território como parte essencial para sua existência e para toda forma de vida que vivem nesse bioma.

Dessa maneira, os movimentos sociais reagem, mobilizam, criam e atualizam suas estratégias, buscam articular-se com seus parceiros e aliados da sociedade civil organizada, como o Movimento pela Soberania Popular na Mineração – MAM, a Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos - SDDH, a Comissão Pastoral da Terra - CPT), e seguem na luta em defesa

de seus territórios protagonizando outros processos de reivindicação por direitos sociais e por políticas etnicamente diferenciadas.

Falar dos aspectos ambientais do nosso território também é falar do nosso modo de produzir sem agredir o meio ambiente. Essa é uma alternativa e uma das soluções que as comunidades quilombolas investem para enfrentar a crise climática. Nossa tecnologia ancestral, combinada com as experiências do sistema agroflorestal, que consiste em cultivar a roça sem fogo, tem contribuído significativamente para recuperar áreas que estavam degradadas, reflorestar e produzir alimentos orgânicos e saudáveis, como farinha de mandioca, açaí, cacau, cupuaçu, pimenta do reino, banana, pupunha, abacaxi, manga, tapioca, hortaliças e outros. Assim, garantimos a segurança alimentar das comunidades. Em uma roda de conversa com Jeovan Carvalho e demais lideranças, ele explica como tem sido essa experiência de trabalhar com a terra de forma sustentável e coletiva:

Então, através de alguns parceiros da comunidade de São Manoel, nós conseguimos trazer para dentro da comunidade, e a partir daí, nós conseguimos também junto com os parceiros agricultores da comunidade expandir para outras comunidades o projeto Sistema Agroflorestal, que dar sustentabilidade econômica mais viável para que o agricultor possa permanecer na terra e viver com dignidade, sem ter que ir para a cidade, ou então viver à mercê de emprego, do poder público e tudo mais. Então, a gente vem trazendo essa trajetória aí também junto com os parceiros agricultores (Jeovan A. Carvalho – presidente da BAMBAÊ, Roda de conversa realizada em agosto de 2025)

Importante destacar que essas ações foram desenvolvidas sem qualquer incentivo do governo, seja financeiro ou técnico. Enquanto isso, há empresas mineradoras de fora do país que recebem incentivos fiscais na produção de alumínio, que vão contribuir para destruição e poluição o meio ambiente na região. Isso mostra que, mesmo diante dos ataques das grandes corporações do capital, nossos territórios resistem e lutam para preservar a floresta em pé. As comunidades quilombolas se posicionam como uma solução e tem experiências reais para enfrentar a crise climática.

Durante a mesma roda de conversa, Jeovan Almeida comentou sobre como as comunidades entendem o processo de luta e resistência do movimento quilombola de Jambuaçu:

Quando se fala da luta, ela não é baseada apenas em um contexto, só a garantia da terra, ou então, só a permanência na terra. A luta, ela é baseada neste contexto geral, garantia da terra, permanecer na terra, permanecer com dignidade. Valorizar a cultura, valorizar a identidade quilombola (Jeovan Almeida – presidente da BAMBAÊ. Roda de conversa realizada em agosto de 2025).

Dessa forma, as comunidades percebem que essa trajetória de resistência acontece em diferentes frentes. Elas precisam criar estratégias diversas, seja se posicionando politicamente,

seja buscando dialogar por meio de incidências políticas. Dessa forma, tentam cobrar dos governos a efetivação de políticas públicas diferenciadas para as comunidades quilombolas, como a educação escolar quilombola.

SEÇÃO III

PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Nesta subseção apresento breve estado de conhecimento sobre as produções acadêmicas que investigam a temática educação escolar quilombola. O objetivo é fazer o mapeamento das pesquisas existentes, visando o aprofundamento necessário dos estudos referente ao tema, obter uma visão ampla e atual das pesquisas ligadas ao objeto da investigação e identificar os temas recorrentes e as possíveis lacunas, de modo a oportunizar enriquecimento da pesquisa em curso (Morosini, 2014).

Segundo MOROSINI, M. C. (2014), estado de 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. Neste estudo, a área específica é a temática educação escolar quilombola.

A educação escolar quilombola é uma política educacional diferenciada e inovadora na história da educação brasileira, como aponta Soares (2012). Essa modalidade de educação é resultado da trajetória de luta das comunidades rurais quilombolas por direitos territoriais e educacionais. De acordo com a literatura existente, essa proposta vem se afirmando em experiências localizadas e, em nível nacional, ainda se encontra em processo de construção para uma efetiva implementação (Arruti, 2017).

O tema tem sido considerado como um campo de estudos que vem gradualmente superando a invisibilidade se consolidando em alguns programas de pós-graduação do país. Isto se deve, entre outros aspectos, ao acesso de estudantes negras e negros, quilombolas às universidades por meio das políticas de ações afirmativas (reservas de cotas e processo seletivo especial quilombola- PSEQ), que assumem o compromisso político de dar visibilidade às suas perspectivas históricas e epistêmicas, evidenciando o reconhecimento das identidades negras, a valorização da cultura afro-brasileira, bem como tematizam reivindicações de suas demandas por meio das lutas por direitos sociais, territoriais, ambientais e educacionais (Silva, 2012).

Desse modo, visando identificar um panorama das produções acadêmicas referentes a “educação escolar quilombola”, realizou-se um levantamento de pesquisas científicas por meio de consulta aos bancos digitais como SciELO, Google acadêmico, Portal de Teses e Dissertações da CAPES e repositórios de Universidades Públicas de diferentes regiões do país, como:

Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Universidade Federal do Paraná - UFPR, Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUCRJ, Universidade Federal do Ceará - UFCE, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Universidade de Brasília - UNB, com destaque as universidades da região norte, em particular: Universidade Federal do Pará - UFPA e Universidade do Estado do Pará - UEPA por concentrar produções acadêmicas referente ao contexto específico do território quilombola de Jambuaçu, *lôcus* da presente pesquisa.

Embora não se tenha especificado um marco temporal para este levantamento, as produções acadêmicas encontradas situam-se no período de 2007 a 2024, períodos que demarcam os vinte anos da Lei 10.639/03 e os doze anos das DCEEQ⁴¹.

As principais palavras-chaves acionadas nessa busca foram: quilombo e educação; educação escolar quilombola e Território de Jambuaçu. Utilizou-se o critério geográfico-local para obter mapeamento de produções acadêmicas especificamente sobre o Território Quilombola de Jambuaçu, visando identificar estudos existente sobre o *lôcus* de nossa pesquisa.

Este mapeamento, ao modo de estado do conhecimento, tem como objetivo ampliar nossa compreensão sobre o universo desse tema, abordando aspectos históricos, conceituais e epistêmico. Busca entender melhor as relações entre quilombo, educação, escola e legislação (Costa, 2024). Além disso, foca especialmente nos estudos relacionados ao nosso fenômeno de pesquisa que envolve os processos sociopolíticas de luta por educação escolar protagonizadas pelas Comunidades Rurais Quilombolas - CRQs.

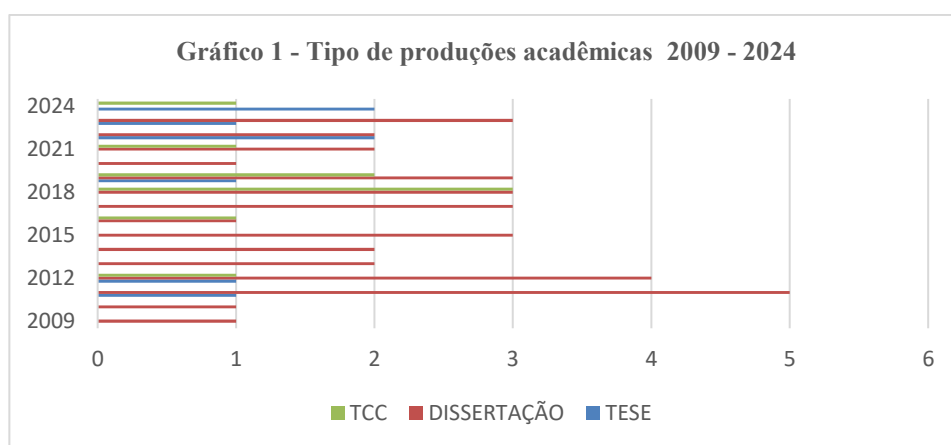
Neste sentido, tecemos análise sobre o material pesquisado considerando três aspectos: a demarcação temporal das produções, a regionalidade da origem das pesquisas e as recorrências e emergências das temáticas abordadas nas produções. De modo particular, também se analisou as produções que tematizam sobre o Território Quilombola de Jambuaçu-Moju, de modo a situar o presente estudo e orientar suas contribuições para o referido campo de estudo.

Assim, de posse do material, seguimos no processo de construção do estado de conhecimento desenvolvendo as seguintes etapas: seleção das produções acadêmicas relacionadas à temática, organização e sistematização das produções que especificamente tratam do tema em questão, análise e síntese dos apontamentos relevantes sobre a EEQ.

⁴¹ Sobre a mesma temática, faço referência ao estado de conhecimento realizado por Costa (2024) no período de 2003 a 2020, tendo identificado cerca de 348 trabalhos em Educação, Direito e Saúde, sendo 155 artigos qualificados entre A, B e C 117, 136 dissertações e 28 teses acionadas por meio dos descritores: Educação Quilombola; Educação Escolar Quilombola; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ); Quilombo e Educação; Educação e Quilombo; Quilombo e Legislação; Legislação e Quilombo (Costa, 2024: 117).

Inicialmente investimos no exercício da leitura flutuante (Morosini, 2014) que nos permitiu uma compreensão inicial do tema, selecionar os trabalhos mais relevantes e identificar temas pertinentes e recorrentes nas pesquisas analisadas, depois seguimos para uma leitura mais analítica e interpretativa e por fim elaboração da análise que segue.

De modo geral, a pesquisa revelou crescimento significativo de produções acadêmicas nesse campo de estudo, o interesse pela temática se dá numa escala crescente, conforme ilustrado no gráfico abaixo e demonstrado no volume de 59 produções acadêmicas identificadas, dessas, foram 43 dissertações, 7 teses e 09 trabalhos de conclusão de curso.



Fonte: sistematizado pela autora

Seguindo com análise, atento ao *demarcador temporal* em que as produções acadêmicas foram defendidas, no período 2009 a 2012, o levantamento realizado sinaliza um crescimento considerável de produções acadêmicas que se ocupam da temática educação quilombola, foram identificadas cerca de quatorze produções que discutem temas pertinentes ao universo da população negra e CRQs. Observa-se que as pesquisas tendem abordar reflexões, investigações que visam avaliar os primeiros dez anos de implementação da Lei 10.639/03, buscando verificar os efeitos pedagógicos das Diretrizes Curriculares da Educação para Relações Étnico-racial no cotidiano das escolas e sua interlocução com a cultura e identidade quilombola.

As pesquisas desse período refletem o contexto brasileiro marcado por um ambiente favorável⁴² politicamente em relação as articulações dos movimentos negro e quilombola nos processos de construção e regulamentação de políticas educacionais diferenciadas voltadas as CRQs. As produções acadêmicas também refletem aos contextos regionalizados de comunidades

⁴² “Favorável” - Isso não significa ausência de tensões e oposição as proposições dos movimentos negro e quilombola, muito menos ausência do racismo estrutural presente na sociedade brasileira, mas que o governo do período esteve mais acessível para dialogar e acatar as reivindicações do movimento.

quilombolas que acionam o poder público para garantir sua territorialidade em meio a tensionamentos de conflitos agrários (Malcher, 2011), de comunidades que protagonizam seus processos sociopolítico educativos (Fonseca, 2011), com seus saberes tradicionais, constroem pedagogias quilombolas, que integradas a escola contribui para afirmação de suas identidades (Ribeiro, 2009); (Pavão, 2010); (Azevedo, 2011); (Cardoso, 2012).

No período que segue, 2013 a 2016 percebe-se considerável queda da produção acadêmica nas IES. É um contexto marcado por forte instabilidade política e administrativa no país, consequência do golpe de impeachment sofrido pela presidenta Dilma Rousseff. Medidas drástica de contingenciamento de recurso foram tomadas pelo governo de Michel Temer, gerando impacto nos programas de pós-graduação e no fomento às pesquisas.

Nos anos de 2017 a 2020, houve aumento nas produções acadêmicas conforme o levantamento realizado, mesmo diante de um cenário desfavorável, com baixo investimento das agências de fomento à pesquisa, ameaçado por suspensão de recursos, ainda sim é possível visualizar um quantitativo de dezesseis produções acadêmicas desenvolvidas na base do esforço e compromisso político das/dos pesquisadoras e pesquisadores. Outro importante fator a ser destacado nesse contexto foi o impacto causado pela crise sanitária provocado pela novo coronavírus (COVID-19), iniciado no Brasil e no mundo, em março de 2020.

Por fim, o último período 2021 a 2024 compreende um contexto ainda marcado pelos efeitos impactantes da pandemia do novo coronavírus Covid-19, e por uma turbulenta transição de governos com tentativa de golpe de estado pelo então presidente do período de 2019 a 2022, e projetos políticos altamente antagônicos. As pesquisas identificadas neste período certamente refletem os impactos de um governo neoliberal, que destruiu um conjunto de políticas sociais e educacionais afirmativas, mas também refletem a mudança conjuntural com o novo governo do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, mudança que representou uma retomada histórica de perspectivas política, social, econômica e cultural da sociedade brasileira.

Desde então, as produções acadêmicas passam a trazer no âmbito de seus objetos de estudo a retomada das políticas públicas, em particular, no campo da educação, com a rearticulação dos movimentos sociais negro e quilombola junto ao Ministério da Educação que recria os organismos governamentais como a SECADI, desativada em 2019 pelo governo anterior, e adicionado a esta, a criação de uma diretoria específica para viabilizar as políticas de educação Étnico-Raciais e de Educação Escolar Quilombola (DIPERQ) (Costa, 2024), além da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ⁴³, criada em maio de 2024 pelo Ministério da Educação - MEC.

⁴³ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/mec-cria-politica-nacional-de->

Esse potencial aumento de produções acadêmicas dedicadas à temática educação escolar quilombola, inclusive desenvolvidas em Instituições de regiões diferentes do seu lócus investigado, de modo geral sinalizam um importante avanço na superação da invisibilidade da população quilombola do país, uma vez que segundo o IBGE (2022), residem em 1.700 (mil e setecentos) municípios, em 24 (vinte e quatro) estados brasileiros. Contudo, é de se reconhecer que muito ainda precisa avançar, tanto em termos da construção intelectual desse universo, no sentido da valorização do potencial epistêmico emergente das CRQs, quanto ao acesso de políticas públicas que garanta também a superação das desigualdades raciais e educacionais dessa população.

O segundo viés da análise compreende a *demarcação regional*, onde estão alocadas as produções acadêmicas sobre o tema EEQ. Observou-se neste levantamento, que dos 59 (cinquenta e nove) trabalhos identificados, grande parte estão concentrados principalmente nas regiões Norte com 31 (trinta e um) e Nordeste com 14 (quatorze) produções. A região Centro-oeste concentra 9 (nove) trabalhos e as regiões Sudeste e Sul, em menor número, uma produção cada. Vale ressaltar que não se trata de um levantamento exaustivo, priorizou-se a região norte, especificamente Instituições de Ensino Superior do Estado do Pará. Porém, é uma mostra significativa que sinaliza o potencial do tema que gradativamente vem ganhando espaço em universidades de diferentes regiões do Brasil⁴⁴.

Desse modo, na observância das pesquisas acolhidas em instituições da região nordeste (14), o Estado da Bahia, com as universidades (UNEB) e (UFBA), se destaca com maior quantidade de estudos sobre a temática. Desse dado podemos inferir que esse volume de produções acadêmicas é reflexo de processos de debates, construção e implementação da política educacional específica mobilizados pelo movimento quilombola da região (Oliveira, 2013); (Souza, 2015), dado a articulação política do movimento negro e quilombola, a exemplo do Conselho Estadual Quilombola da Bahia, da Comissão Estadual de Comunidade Quilombolas de Pernambuco em parceria com o Centro de Cultura Luíz Freire - CCLF e Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Nascimento, J., 2017), entre outros, somado a governos favoráveis nas instâncias municipais e/ou estaduais, gerando assim, fomento no debate temático também nos espaços acadêmicos (Oliveira, 2013); (Souza, 2015).

equidade-na-educacao. Acessado: 15 de jun. de 2025.

⁴⁴ Esse estudo também toma como base o estado do conhecimento realizado por COSTA, Laercio Farias; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Estado do conhecimento sobre a educação quilombola no Brasil: o que dizem as produções acadêmicas no período de 2003 a 2020. Revista de Ciências Humanas, [S. l.], v. 2, n. 21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/12873>. Acesso em: 20 maio. 2025.

Importante observar que certas produções acadêmicas estão abrigadas em instituições de determinada região, mas o fenômeno de investigação pertence a realidades de outras regiões, é o caso das IES pesquisadoras do Centro-Oeste e Sudeste (UnB) e (PUC SP). Das seis pesquisas identificadas na (UnB), três referem às comunidades quilombolas da região nordeste (Quilombo de Conceição das Crioulas-PE) (Silva, 2012: 2022); (Nascimento, 2017); e três referem às CRQs da região norte (Quilombos do Município de Moju-PA) (Santiago, 2018); (Santos, M., 2018) e (EEQ no estado do Pará) (Sousa, 2019). A única produção registrada na PUC-SP, o estudo refere ao território quilombola de Jambuaçu-Moju-Pa. Isso, de certa forma, demonstra um avanço na superação da invisibilidade histórica das comunidades quilombolas existentes no Brasil, as pesquisas territorializadas trazem perspectivas epistêmicas construída pelos próprios sujeitos que se propõem a dialogar e se afirmar junto aos centros de pesquisas renomados do país (Silva, 2012: 2022); (Santiago, 2018); (Nascimento, 2017).

Quanto a *demarcação regional* referente as produções acadêmicas alocadas em IES da região amazônica, com destaque ao Estado do Pará, na abrangência deste levantamento, verificou-se que tem sido considerável o crescimento de pesquisas que se ocupam da temática educação escolar quilombola nas últimas décadas.

As Universidades UFPA e UEPA se destacam em abrigar esse crescente volume de pesquisas. A UFPA, com seus Programas de Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, a saber: Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFPA, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Processos Formativos – PPGCPF/UFPA, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PPGEA/UFPA), além do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido – PPGDSTU/NAEA/UFPA, concentra maior quantidade de pesquisas (mestrado e doutorado) voltadas a discutir e investigar as realidades educacionais das comunidades quilombolas em diversos municípios do estado.

A Universidade do Estado do Pará-UEPA, também se destaca com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA), sob as linhas de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia e Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, em abrigar produções que tematizam a educação escolar quilombola e, aos poucos, vem contribuindo para dar visibilidade as comunidades quilombolas e para consolidação de um escopo deste campo de estudo na região.

Do volume aproximado de 33⁴⁵ (trinta e três) produções acadêmicas coletadas que se dedicam a temática educação escolar quilombola, foram identificadas 3 (três) teses, 21 (vinte e

⁴⁵ Este quantitativo é aproximado por se tratar de uma busca parcial e não exaustiva em considerar os repositores de universidades federais regionais.

um) dissertações e 9 (nove) TCCs. Este, entre outros fatores, é impulsionado pelo movimento negro quilombola que, seja em âmbito regional e/ou nacional, tem pautado suas demandas nas esferas públicas, bem como a ampliação de políticas públicas de ações afirmativas com foco na questão das relações étnico-raciais e na educação escolar quilombola.

No caso do estado do Pará, essa mobilização é tensionada pelo próprio movimento social quilombola, que mesmo não encontrando ambiente favorável ao diálogo na esfera governamental, mobiliza seus esforços em uma construção coletiva e emancipatória na busca pela garantia de seus direitos frente à esfera pública (Costa, 2024).

Desse modo, as produções acadêmicas abrigadas nas Instituições de Ensino Superior desse estado refletem o contexto da região, seus fenômenos de estudo trazem as marcas das tensões, conflitos territoriais e socioambientais, e a educação, voltada às populações quilombolas da Amazônia paraense, por sua vez, carrega especificidades que a distinguem das demais regiões do país, exigindo assim uma abordagem intercultural, antirracista e enraizada nas realidades locais (Azevedo, 2011).

Para tanto, é importante ressaltar, que embora se reconheça os dados apresentados sinalizando uma escala crescente de produções que se ocupam diretamente do tema em questão, ainda assim, convém destacar que sendo o Pará, o quarto estado brasileiro com maior número de comunidades quilombolas reconhecidas e tituladas, com uma população de 135.603 (Cento e trinta e cinco mil seiscientos e três) pessoas quilombolas (IBGE, 2022), inferimos que ainda é pequeno o investimento em pesquisas que tematizam o universo das CRQs no estado, que se faz necessário avançar numa aproximação engajada das universidades como instâncias formadoras junto as comunidades quilombolas, afim de, além dos estudos diagnósticos sobre a cultura, identidade, saberes tradicionais, memórias, que são relevantes para visibilidade das CRQs, precisa estabelecer uma relação de maior parceria de modo a contribuir com resoluções de problemas de aspectos estruturais, como a implementação da política educacional diferenciada.

Na sequência, seguimos analisando as temáticas mais recorrentes e emergentes reveladas no levantamento das produções acadêmicas. De modo geral, as abordagens temáticas das referidas pesquisas demonstram preocupações com temas referentes a: políticas públicas de ações afirmativas, Inter-relação entre território, direitos e educação; processos educativos de reexistência e afirmação da identidade quilombola, com destaque à presença marcante de mulheres negras quilombolas protagonizando processos sociopolíticos educativos.

3.2 - As temáticas recorrentes e emergentes

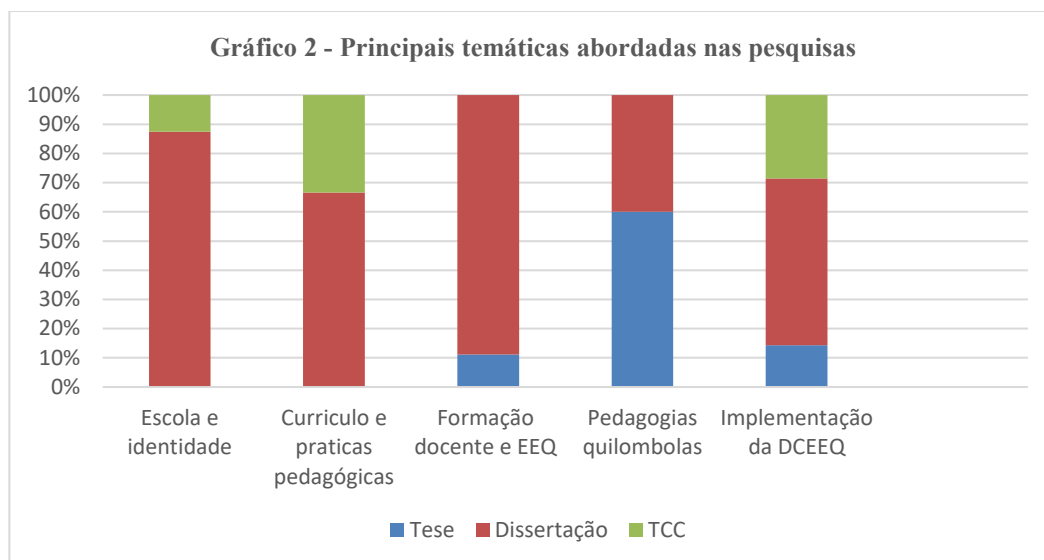
Nessa tessitura da análise do material consultado, após leitura atenta dos trabalhos pertinentes ao tema, seguimos identificando as temáticas, agrupando-as em dois eixos, articulados aos descritores: quilombo/territorialidade; e educação/quilombo, na tentativa de compreender as convergências das temáticas que se assemelham nos enfoques.

No primeiro eixo as categorias mais evidenciadas referem-se a: territorialidade quilombola (Malcher, 2011); políticas afirmativas (Cruz, 2021), direitos quilombolas (Santos, 2023), movimento quilombola e estratégias de luta (Santiago, 2018) processos político-pedagógicos protagonizados por mulheres negras quilombolas (Machado, 2019); (Luz, 2023); (Silva, 2022).

No segundo eixo, as produções evidenciam a temática educação e quilombo, com enfoque nas seguintes categorias: saberes tradicionais (Mascarenhas, 2022), escola e identidade (Pavão, 2010), currículo escolar (Araújo, 2023), práticas pedagógicas, pedagogias quilombolas (Barbosa, 2016); (Gonçalves, 2022), e a dimensão política da DCEEQ (Soares, 2012); (Oliveira, 2013); (Costa, 2024).

No primeiro eixo, a ênfase central das pesquisas está voltada a temas que, de certa forma, denunciam situações de violações de direitos, conflitos territoriais e ambientais, expressa na luta pela demarcação de terra, reconhecimento e titulação de territórios, ameaças de invasão aos territórios por empreendimento do grande capital (agronegócio e mineração), diagnósticos da desigualdade racial dessas CRQs. E, ao mesmo tempo, também evidenciam processos de luta e resistência protagonizados pelo movimento quilombola a partir de suas organizações com forte presença das mulheres quilombolas (Machado, 2019); (Luz, 2023).

No segundo eixo, específico e de maior aproximação ao nosso objeto de investigação, as produções revelam crescente preocupação com desafios relacionados aos elementos essenciais da política educacional diferenciada para as comunidades quilombola. A análise permite identificar a recorrência de alguns enfoques: o papel da escola na afirmação da identidade quilombola; o currículo escolar e as práticas pedagógicas contextualizadas; formação inicial e continuada de professoras e professores quilombolas; pedagogias quilombolas forjadas no próprio movimento quilombola; e os desafios da dimensão política na implementação das DCEEQ, essa última aparece como temática emergente, com menor ocorrência, como indica o gráfico (2) abaixo.



Fonte: Organizado pela autora

Escola e afirmação da identidade quilombola: um considerável quantitativo de pesquisas de mestrado como Silva (2015); Silva (2011); Nascimento (2011); Oliveira (2014), revela preocupação com o papel da educação escolar no fortalecimento e afirmação da identidade quilombola – apontam que ainda é marcante a presença de ideologia do branqueamento, da colonialidade no contexto escolar, sob um movimento dialético, que ora silencia, invisibiliza, ora afirma a identidade quilombola.

Currículo e práticas pedagógicas: Diversas pesquisas de mestrados e trabalho de conclusão de curso, como Cardoso (2012); Pavão (2010); Santos (2019); e Souza (2015); de forma recorrente revelam a preocupação com o currículo das escolas quilombolas, constatando que seus conteúdos não incorporam os conhecimentos tradicionais, os saberes-fazeres do cotidiano das comunidades continuam sendo ignorados. Contudo, os estudos discutem a importância de construir currículos específico, contextualizados, que integre os saberes, as memórias, a cultura local, rompendo com os modelos urbanocêntricos, colonialista e, que as práticas pedagógicas se articulem e dialoguem com o modo de vida das comunidades quilombolas Araújo (2023); Gonçalves (2022).

Formação de professores no contexto escolar quilombola: A formação docente também aparece com certa recorrência, como um desafio crítico no que se refere a efetiva implementação da educação escolar quilombola. Estudos como de Barbosa (2024) e Oliveira (2014) apontam carência na formação inicial e continuada dos educadores para lidar com as especificidades étnicas, socioculturais e políticas dos territórios quilombolas, apontam que essa carência acaba por comprometer a viabilidade pedagógica da EEQ nas escolas quilombolas e escolas que recebem estudantes quilombolas.

Dimensão política da implementação da DCEEQ: eixo temático trazido como preocupação eminente em pesquisas de mestrado e doutorado: Oliveira (2013); Soares (2012); Costa (2024); Sousa (2019), destacando sobretudo os desafios, tanto para o movimento quilombola quanto para os gestores da política. Os processos referentes a implementação da educação escolar quilombola como política pública educacional de ação afirmativa, de responsabilidade do estado e do município, seguem marcados por continuidades e descontinuidades no seu desenvolvimento.

Exemplo dessa realidade é demonstrado na pesquisa de doutorado de Edimara Gonçalves Soares (2012) intitulada “Educação escolar quilombola: quando a diferença é indiferente”, cujo objetivo é diagnosticar os efeitos gerados a partir da implementação da política de Educação Escolar Quilombola, no Estado do Paraná, no período compreendido entre os anos de 2009-2011, tanto nas Escolas Quilombolas quanto nas Escolas que atendem as CRQs (localizadas fora do Quilombo) (Soares, 2012).

A pesquisa analisa o processo de implementação de uma política educacional voltada a atender comunidades rurais quilombolas definidos pelo Estado, tida como uma das experiências pioneiras no Brasil, demonstra em sua investigação que, embora o estado do Paraná seja pioneiro em reconhecer a necessidade absolutamente contemporânea, de elaborar uma política pública afirmativa de educação escolar direcionada às CRQs, sua atuação como principal promotor da implementação não produziu os efeitos pretendidos, ficando restrita ao planejamento e à execução de ações efêmeras e intermitentes, assim afirma a autora (Soares, 2012: 129).

Nesse sentido, é possível afirmar que a implementação da política educacional afirmativa voltada às CRQs, a despeito de tentar reparar injustiças sócio-históricas, mediante as condições apresentadas mostra-se inoperante. Também é possível afirmar, a partir dos dados, que elaborar e implementar em sua totalidade uma política pública educacional direcionada a grupos historicamente discriminados, no que tange ao acesso a direitos basilares de cidadania, é um desafio contemporâneo que exige investimentos financeiros, vontade política e formação de professores habilitados. O discurso propalado de Escola Quilombola não corresponde a uma política afirmativa em sua totalidade, e, sim, a uma ação imediatista, não planejada, uma inclusão perversa.

Observa-se que os inúmeros desafios para implementação da política educacional educação escolar quilombola estão presente em diferentes regiões do país, independente do tempo, seja antes, seja durante ou depois da promulgação das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, legislações que institucionaliza a referida modalidade de educação, pois historicamente as estruturas governamentais foram/são sustentadas nas bases do racismo estrutural, que se manifesta de distintas formas, como infere Silvio Almeida (2019), o

racismo, sob a perspectiva estrutural, pode ser desdobrado em processo político e processo histórico, cuja reprodução sistêmica se faz presente na organização política, econômica e jurídica da sociedade.

Outra produção a tratar da mesma temática é a Dissertação de Suely Noronha Oliveira (2012), intitulada “Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional”, que analisa o debate sobre a nova modalidade de educação no cenário das políticas públicas de educação no Brasil, destacando a pauta do movimento quilombola na luta antirracista e por educação. O estudo constrói uma narrativa temporal analítica do processo de elaboração das diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola no estado da Bahia (2001) e sua relação com a política nacional, identificando as continuidades e discontinuidades no seu desenvolvimento. (Oliveira, 2012: 07)

A pesquisa aponta a participação das comunidades quilombola com representação de lideranças constituindo um Conselho Estadual Quilombola que contribuiu na produção de documentos orientadores e na construção da educação escolar quilombola, institucionalizando políticas educacionais que, posteriormente, contribuíram para institucionalização de uma política nacional específica para comunidades quilombolas (Oliveira, 2012).

Ainda sobre a mesma ênfase temática, refiro a tese de Laércio Farias da Costa, (2024), sob o título “As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola: um estudo no estado do Pará”, que se dedica a discutir e analisar a temática em torno dos Documentos Curriculares referenciais da educação básica do Estado do Pará sob o olhar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no referido Estado (Costa, 2024). A pesquisa revela que a Educação Escolar Quilombola tem sido alvo de tensões e articulações Sociais, Políticas, Jurídicas e Educacionais.

Segundo análise do autor os Documentos Curriculares orientadores da educação básica no estado do Pará estão muito mais alinhados, conformados aos dispositivos norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reforma do novo Ensino Médio, justificados pelos procedimentos regulamentadores (trabalho pedagógico, PPP, desenho curricular, ajuste do ensino e aprendizagem a partir de competências e habilidades e objetivo de conhecimento), do que atender a demanda das questões étnico-racial, e o lugar complexo que deve ter a educação escolar quilombola a partir das deliberações da Política Nacional de Equidade, Educação para Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ. A pesquisa aponta ainda, que tudo isso conduz a uma educação conformista, voltada ao atendimento das demandas do mercado neoliberal, “processos que vem implicando em avanços e retrocessos entre as legislações reguladoras e regulamentadoras no que forma e conforma a construção orgânica e

fidedigna de uma educação pautada em um saber escolar ancestral e, notadamente, antirracista” (Costa, 2024: 203)

Dessa forma, para além dos desafios revelados sobre essa dimensão estrutural da política educacional diferenciada, cuja temática aparece como emergente, a pesquisa aponta caminhos para enfrentar esses retrocessos.

No campo da Amazônia paraense, deve ser organizado com, e para os sujeitos quilombolas, e deve estar pautado no respeito à diversidade, no combate ao racismo e à discriminação, mas, sobretudo nos princípios da inclusão social e da emancipação dos sujeitos quilombolas do campo. Reitera-se que a Educação Escolar Quilombola, no campo da Amazônia paraense, deverá ser desenvolvida por meio da articulação com as demais políticas públicas que estão relacionadas com os direitos dos povos e comunidades tradicionais, mas precipuamente no que tange ao cumprimento das Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008, do CNE/CP nº. 03/2004, da Resolução nº. 1 CNE/CP/2004 (Costa, 2024: 200).

Participação dos movimentos sociais na construção da educação escolar quilombola – pedagogias quilombolas: Outro eixo central nas pesquisas, com menos evidência, é a mobilização dos movimentos quilombolas como agentes protagonistas de experiências educativas, com seus modos próprios de aprender e de ensinar, as chamadas pedagogias quilombolas (pedagogia crioula, pedagogia do caminho, pedagogia griô, entre outras), que também contribuem para conquista de políticas educacionais específicas, pautando o direito à educação diferenciada.

Estudos de caso, como os realizados no território quilombola Conceição das Crioulas em Salgueiro-PE, por Givânia Silva (2012) e Marcia Nascimento (2017), demonstram que a mobilização das comunidades é fator determinante na conquista do direito e construção de uma educação específica diferenciada.

Pesquisa intitulada “Educação como processo de luta política: experiência de educação diferenciada do território quilombola de Conceição das Crioulas”, com objetivo de analisar a proposta de educação da comunidade quilombola do território de Conceição das Crioulas para identificar como está se relaciona com as lutas de seus moradores(as), se propõe a retratar a luta da comunidade de Conceição pelo direito à educação, suas estratégias e desafios, a partir de uma proposta de educação formal, envolvendo os processos não formais situados nas variadas formas de organizações da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas (Silva, 2012).

O estudo de caso revela uma experiência pioneira de educação escolar do quilombo iniciada na década de 1990 e construída pelas lideranças quilombolas e suas organizações (associações, conselhos, grupos de mulheres, professores, estudantes) em parcerias com instituições (universidades públicas, centros de estudos etc.), demonstrando que a participação social tem sido estratégica para a implementação de escolas quilombolas e construção de currículos contextualizados, práticas pedagógicas contra-hegemônicas.

A comunidade de Conceição das Crioulas se recompõe e se reconstrói dia a dia, tendo como uma aliada a educação como fator emancipatório e como eixo estruturador dos caminhos encontrados para fortalecer a luta. A perspectiva de educação como fator de emancipação vem se consolidando à medida que a própria comunidade assume, de maneira mais efetiva, não só o fazer prático da educação (sala de aula), mas o pensar, a gestão da educação e do território, fazendo com que as dicotomias existentes entre teoria e prática, a educação, a vida cotidiana, o individual e o coletivo, o local e o global diminuam (Silva, 2012: 61).

Outra pesquisa referente a mesma experiência, intitulada “Por uma Pedagogia Crioula: Memória, Identidade e Resistência no Quilombo de Conceição das Crioulas”, cujo objetivo é descrever o processo de educação escolar específica desenvolvido no quilombo de Conceição das Crioulas, evidencia o potencial das comunidades quilombolas de pensar, discutir e construir seus projetos políticos pedagógicos a partir de seu modo de vida, seus saberes e organização. Assim, a pesquisa se propôs:

(...) mostrar que uma educação escolar protagonizada pelas pessoas da própria comunidade onde estão inseridas é uma ferramenta capaz de reafirmar a identidade do povo e rumar por caminhos que fortaleçam a sua história, através de processos inerentes ao cotidiano da comunidade, nos diversos espaços educativos onde ela acontece (Nascimento, 2017: 15).

Assim, as poucas pesquisas com enfoque a evidenciar o protagonismo da luta das comunidades quilombolas na conquista de seus direitos, têm cumprido sua relevância social de compartilhar experiências exitosas da modalidade de educação escolar quilombola, que embora tenha enfrentado desafios imposto pelo sistema educacional colonialista, com sua resistência e luta coletiva conseguiu se afirmar e consolidar seu modo de educar através da pedagogia crioula, servindo de referência para construção da política nacional. Isso demonstra para nós quilombolas de Jambuaçu e de diversos territórios do Brasil que é possível tornar realidade concreta o que por ora está apenas na legislação, nos inspira a seguir firmes nos passos da luta coletiva, da mobilização para construir a nossa educação escolar quilombola.

Em suma, o estado do conhecimento ora apresentado sobre a Educação Escolar Quilombola, de modo geral, revela avanços significativos quanto a crescente visibilidade da temática com aumento de produções acadêmicas e seus diferentes focos de abordagem referente a questão quilombola, mas também aponta os desafios da agenda política educacional pautada pelo movimento negro quilombola nas últimas décadas, sobretudo referentes à efetiva implementação das políticas educacionais diferenciadas, à superação das desigualdades raciais e ao fortalecimento da educação escolar quilombola como instrumento de autonomia e resistência das comunidades quilombolas.

3.3 - Panorama de produções acadêmicas sobre Educação Quilombola no Território de Jambuaçu – Moju

Neste subtópico trago, de modo específico, as produções acadêmicas que tematizam o território quilombola de Jambuaçu, na tentativa de identificar o que já foi pesquisado sobre a educação no território de Jambuaçu, o que tem sido problematizado, quais os principais focos de investigação, o que os estudos têm revelado desse universo, CRQs de Jambuaçu.

No levantamento de tais produções, observou-se que o Território Quilombola de Jambuaçu têm sido foco de interesse de pesquisadores que estudam os conflitos agrários na Amazônia. Impulsionados pelas tensões e conflitos com as empresas mineradora e agroindústria do dendê, Vale/Hydro e Marborges, invasoras do território, os estudos têm abordado os aspectos socioterritoriais, socioambientais e socioculturais. De modo particular, as produções também têm investigado a educação quilombola e educação escolar quilombola, com destaque para a identidade quilombola no processo formativo das comunidades de Jambuaçu.

As produções se encontram abrigadas nas universidades PUC/SP, UNB, e principalmente UFPA e UEPA e em seus programas de pós-graduação. Essas pesquisas, de certa forma, tem sido um importante instrumento ético-político para dar visibilidade às CRQs do território quilombola e, ao mesmo tempo, denunciar as violações de direitos causados pelo grande capital, materializado nos empreendimentos do agronegócio e mineração com seus impactos negativos ao território.

As produções coletadas somam um total de 19 pesquisas, sendo 2 teses, 11 dissertações e 7 trabalhos de conclusão de curso⁴⁶. Vale ressaltar que algumas dessas produções tem como autoria os próprios sujeitos quilombolas, que na última década conseguiram adentrar as universidades e assumiram o compromisso ético-político de priorizar o território de Jambuaçu em suas investigações de modo a tematizar o contexto quilombola a partir de suas próprias perspectivas, saindo da posição de mero “informante” para sujeito autor da pesquisa.

As pesquisas sobre a educação no território de Jambuaçu, embora esteja no mesmo escopo das demais pesquisas coletadas, evidenciam especificidades da realidade histórica, social, política, cultural do território, as quais focalizam as tensões e mobilizações do movimento quilombola que se entrelaçam com as lutas em defesa do território e as reivindicações por políticas públicas.

No exercício de analisar as obras que pesquisam o Território Quilombola de Jambuaçu,

⁴⁶ Importante registrar que no levantamento de produções acadêmicas sobre o território de Jambuaçu defendidas no período entre 2018 e 2023, realizado por Santiago (2024) não publicado, identificou-se 08 (oito) trabalhos invisibilizados no repositório da UFPA.

os temas mais recorrentes se agrupam em dois eixos temáticos articulados com os descritores utilizados: território quilombola e educação. No eixo território quilombola, as produções discutem temas relacionados aos conflitos agrários (Sacramento, 2017); (Alves, 2014), território e estratégias de resistência (Santiago, 2018); expansão da monocultura do dendê no território (Castro, 2019), de modo geral, essas focalizam os processos de organização e lutas das e dos quilombolas de Jambuaçu no enfrentamento às invasões do grande capital.

No eixo educação, as produções, por um lado, destacam temas sobre processos sociopolíticos e práticas educativas (Fonseca, 2011); construção da identidade quilombola no processo formativo (Machado, 2014; Azevedo, 2011), saberes afro-brasileiro e educação (Brasileiro, 2019), movimento de mulheres quilombola e processos educativos (Luz, 2023); (Machado, 2019), enfatizando a importância do território, com sua organização (Associações quilombolas, grupos de mulheres, coordenação das Associações), saberes-fazer e práticas políticas como agente formador da educação quilombola.

Por outro lado, evidenciam discussões específicas a educação escolar, como: currículo e práticas pedagógicas (Valadares, 2018); saberes tradicionais e educação escolar (Maia, 2019); identidade e educação escolar (Sena, 2018); participação na construção do projeto político pedagógico (Barbosa, 2016), com enfoque em denunciar o distanciamento da escola, do que deveria ser, um espaço de afirmação identitária e de fortalecimento da luta por direitos.

Seguindo com análise, enfatizando os trabalhos dedicados a EEQ no Território de Jambuaçu, observou-se que de forma recorrente, revelam preocupações com temas relacionados a construção e valorização da identidade quilombola no contexto escolar. Ao abordarem a educação escolar nas comunidades do território, com destaque: Santa Luzia do Bom Prazer do Poacê, Conceição do Mirindeua, Santa Maria do Mirindeua, São Bernardino Nossa Senhora das Graças (Azevedo, 2011); (Pereira, 2019); (Maia, 2019), São Manoel (Valadares, 2018) e Oxalá de Jacundaí (Sena, 2018), evidenciam os desafios para se efetivar a educação escolar diferenciada nas escolas das referidas comunidades, destacando: a invisibilidade da identidade quilombola no contexto escolar (Azevedo, 2011); (Machado, 2014); (Sena, 2018); a desintegração dos saberes e práticas tradicionais/culturais do currículo escolar (Maia, 2019), práticas pedagógicas descontextualizadas. E, ao mesmo tempo, denunciam a necessidade de investimento na formação continuada de professoras e professores para trabalhar as especificidades da cultura local no currículo e nas práticas pedagógicas.

Assim, pesquisa, como de Azevedo (2011), intitulado “Tensões na construção das identidades quilombolas a percepção de professores de escolas do quilombo de Jambuaçu Moju Pará”, com enfoque de análise sobre a identidade quilombola e em meio aos conflitos territoriais

quilombola com as empresas Vale / Hydro, Marborges, revela que o Quilombo de Jambuaçu vivência em seu cotidiano tensões com grandes empresas que ameaçam seus espaços geográficos e sua identidade. Aponta que a identidade quilombola de Jambuaçu concretiza-se e desdobra-se em torno de tensões provocadas por constantes ameaças a seus espaços geográficos.

A pesquisa revela ainda que os professores que exercem suas funções educativas há pouco tempo e não têm engajamento político, encontram dificuldades de executar modos e estratégias curriculares baseados nessa política de identidade quilombola de Jambuaçu. Já os professores que atuam há mais tempo e têm engajamento político, enfatizam que já desenvolvem ações que contemplam essa consciência, mesmo considerando ações ainda incipientes, necessitando, portanto, de formação continuada (Azevedo, 2011).

Outra pesquisa que discute a mesma temática, mas com enfoque diferente, é a dissertação de Machado (2014), intitulada “Nem parece que tem quilombola aqui”: (in) visibilidade da identidade quilombola no processo formativo da CFR do Território Quilombola de Jambuaçu. Descreve a trajetória de luta das comunidades quilombola em conflito com empresas de mineração invasoras. Revela que a identidade quilombola construída na trajetória de luta das comunidades é invisibilizada no processo formativo da CFR. O estudo aponta ainda a descaracterização da pedagogia da alternância no contexto da educação do campo.

A pesquisa revela que a escola, que deveria atuar no sentido de fortalecer a organização dos quilombolas, está aliada a seu maior algoz, mediando processos educativos descontextualizados, desorganizados, assim como negligência às orientações dos dispositivos legais que organizam a Educação Quilombola (Machado, 2014).

A autora aponta que nesse processo formativo a CFR de Jambuaçu se encontra no campo da disputa ideológica. De um lado estão os sujeitos sociais resistindo ao sistema, criando estratégias de sobrevivência com base na coletividade para manutenção do território; de outro, está o sistema educacional que invisibiliza tais sujeitos sociais, sob aval do poder municipal e empresarial. Aponta que há um projeto político em disputa no território, com dimensão histórica do racismo que segrega, invisibiliza e justifica a opressão (Machado, 2014: 115).

O estudo conclui que, no contexto formativo da CFR de Jambuaçu, a educação vem atuando como aparelho ideológico do estado capitalista que se impõem por meio da negação do protagonismo dos sujeitos, subalternizando-os, consolidando assim sua hegemonia (Machado, 2014: 119).

Os desafios para efetivação da educação escolar quilombola são evidenciados também nos estudos de Valadares (2018), Sena (2018) e Maia (2019), ao discutirem o papel da escola nas

comunidades de São Manoel, Oxalá de Jacunday e São Bernardino, como espaços onde se tensionam as pedagogias e os currículos coloniais e as propostas de uma educação contextualizada, fundamentada nos saberes-fazeres culturais das comunidades e no reconhecimento da identidade quilombola.

Assim, o estudo de Valadares (2018) revela que a escola apresenta em seu currículo alguns elementos a considerar à aplicabilidade da experiência educativa da comunidade, ainda que timidamente. Aponta que nesse processo a comunidade caracteriza-se como uma escola a céu aberto, onde tudo que acontece ensina alguma coisa aos agentes sociais.

O estudo indica ainda que a escola tem um papel fundamental na formação do sujeito, proporcionando a mediação entre o conhecimento prévio dos alunos e o conhecimento formal e sistematizado. Em suma, a pesquisa aponta a necessidade de a escola incluir em suas atividades curriculares as expressões culturais, saberes e fazeres e o processo histórico de organização social da comunidade (Valadares, 2018).

Sena (2018), abordou as principais estratégias para trabalhar questões relacionadas à identidade quilombola na Escola de Ensino Fundamental da comunidade quilombola de Jacundaí. No estudo, a autora aponta que a Escola não segue um currículo definido e que a educação quilombola ainda não está sendo efetivada na escola local. Indica como possível solução, a construção e implantação do Projeto Político Pedagógico (PPP), que ajudaria a dar uma identidade própria à escola, levando em consideração a diversidade cultural, os saberes e os modos de vida, criando assim um currículo mais contextualizado.

Os estudos que a fatores que dificultam a implementação da educação escolar quilombola nas escolas do território. Entre eles, destaca-se a falta de apoio da gestão municipal, para que os professores dessas escolas possam exercer seu trabalho de forma adequada. Além disso, há uma carência de políticas públicas relacionadas à temática.

No mesmo viés, Maia (2019) analisa os processos de educação e a relação entre os diferentes tipos de ensino, como a educação quilombola e a educação escolar quilombola, na comunidade São Bernardino. A autora baseia sua análise nas práticas sociais da própria comunidade, considerando-as como ponto de partida para as ações educativas dos sujeitos. O estudo mostra que a educação quilombola é fruto das experiências vividas tanto nas famílias como na comunidade, sendo cultivada e potencializada pelos aprendizados e ensinamentos, que são repassados de geração a geração, entre os mais velhos, os jovens, as crianças e as lideranças quilombolas. Além disso, Maia (2018) destaca o diálogo com a escola, ainda que de forma inicial.

O estudo aponta tensões entre a educação quilombola e a educação escolar quilombola, revela que a escola enfrenta dificuldades para colocar em exercício as diretrizes curriculares para

educação escolar quilombola, entre os principais motivos está na falta de aceitação da proposta pela secretaria de educação do município, o não reconhecimento da identidade quilombola pela secretaria de educação, ressoando na ausência de formação específica aos professores, na falta de integração da cultura local ao currículo escolar, somado, por sua vez, na ausência de mobilização da comunidade para reivindicar uma educação assentada nos princípios da tradição quilombola (Maia, 2019).

Contudo, a autora reconhece o potencial de saberes e aprendizagens da educação quilombola, indica que estase faz presente na participação política de lideranças quilombola em movimentos fora da comunidade, que também são trazidas para dentro do quilombo, onde constituem-se modos de aprender-e-ensinar. Aponta que esta precisa ganhar visibilidade e atenção no currículo e nas práticas pedagógicas da escola, no sentido de integrar os conhecimentos da comunidade aos trabalhados da escola. (Maia, 2019).

Em suma, o estado do conhecimento sobre o território de Jambuaçu-Moju e a educação quilombola demonstra uma quantidade significativa de produções acadêmicas, marcada pelo compromisso ético-político com as comunidades quilombolas, evidenciando em suas análises a importância de uma educação que valorize suas histórias, sua identidade, suas lutas e saberes.

Nesse sentido, nosso objetivo foi mapear e analisar as produções acadêmicas sobre o Território de Jambuaçu, com destaque as pesquisas que abordam a educação escolar quilombola, de modo a produzir um panorama desse debate no contexto local. As pesquisas demonstraram que, em linhas gerais, o cenário da educação escolar no território de Jambuaçu é decididamente marcado por um processo de disputas política e ideológica, que se traduzem em desafios envolvendo, o não reconhecimento das escolas e da identidade quilombola pela gestão municipal, ausência de currículos específicos contextualizados, falta de formação permanente para professores, o não cumprimento das Diretrizes Curriculares para educação escolar quilombola por parte da secretaria de educação do município.

Dessa forma, as análises indicam a necessidade de pesquisas engajadas que possam prestar auxílio no fomento das discussões relacionadas a situação educacional no município e na construção dos elementos pedagógicos para efetivação da educação escolar quilombola no território. Somado a isso, também se indica a necessidade de mais sujeitos quilombolas assumindo a autoria das pesquisas que dizem respeito às realidades locais dos quilombos.

Neste sentido, a presente pesquisa, assumindo uma metodologia engajada, se insere nesta esteira da produção acadêmica sobre o território de Jambuaçu de modo a referenciar e contribuir com a mobilização do movimento por uma educação escolar quilombola construída com o protagonismo das comunidades quilombolas.

SEÇÃO IV

O MOVIMENTO “MIGRAÇÃO” - NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE...

“As conquistas alcançadas não
foram frutos da bondade da branquitude,
mas resultado da luta
política do Movimento Negro”.

Figura 1 Marcha Zumbi dos Palmares – 1995.

(Zélia Amador)⁴⁷



Fonte: Documento da Marcha Zumbi dos Palmares (1995)

Nesta sessão, retomo a metáfora da “piracema de saberes quilombola” que mencionei anteriormente. O percurso da pesquisa estrutura-se em três momentos, migração, fecundação e reprodução, em uma leitura simbólica e metafórica, dialoga com as trajetórias históricas do Movimento Social Negro e do Movimento Quilombola. Ao longo da história, esses movimentos têm forjado lutas e resistências comuns frente às “correntezas” impostas pelos sistemas de dominação colonialista, articulados pelo capitalismo, pelo racismo estrutural e institucional e pelo patriarcado.

Essa compreensão crítica das lutas sociais evidencia a necessidade de uma abordagem interseccional, na medida em que as relações e estruturas de poder atuam de forma combinada e indissociável na produção das desigualdades sociais. Conforme assinalam Lélia Gonzalez (2020)

⁴⁷ Trecho da oralidade de Zélia Amador proferida em uma palestra sobre “Políticas de ações afirmativas”.

e Beatriz Nascimento (1989), ao analisarem o racismo no Brasil, a intersecção entre raça, gênero e classe social engendra formas específicas de opressão que marcam profundamente a sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, compreende-se que, assim como as lógicas de dominação e opressão se articulam no âmbito do racismo estrutural e institucional no Brasil, o processo “migração” do movimento negro e o movimento quilombola, que envolve dimensões como raça, gênero, classe social, território e ancestralidade, também se entrecruza, revelando formas singulares de resistência. Ao considerar a trajetória histórica de luta do movimento negro, a interseccionalidade permite compreender que o racismo estrutural no Brasil se constitui de maneira simultânea ao colonialismo, ao capitalismo e ao patriarcado, exigindo, portanto, estratégias de enfrentamento igualmente articuladas.

De modo semelhante, o movimento quilombola, a partir de uma perspectiva interseccional, afirma sua especificidade enquanto sujeito coletivo e reconhece o entrelaçamento de suas lutas. A defesa da terra e do território articula-se à reivindicação por políticas públicas diferenciadas, bem como à luta pela valorização da cultura, dos saberes ancestrais e da identidade quilombola.

Quando falamos no movimento “migração”, estamos usando uma metáfora para descrever um processo de lutas que vem de longe⁴⁸. Essas lutas foram construídas historicamente pelo Movimento Negro, Movimento Quilombola e todos aqueles que se solidarizaram com a nossa causa. Contudo, vale destacar que, embora o movimento negro e o movimento quilombola compartilhem objetivos comuns e articulem uma luta mais ampla pela emancipação da população negra no Brasil, é fundamental reconhecer que apresentam diferenças e especificidades em seus processos de organização e formas de atuação.

Nesse sentido, Cardoso e Gomes (2011: 165) apontam que o Movimento Negro, desde suas primeiras articulações na década de 1970, estruturou-se predominantemente no contexto urbano, voltando-se ao enfrentamento do racismo, da discriminação e da exclusão social. Em contrapartida, conforme os mesmos autores, as comunidades quilombolas organizam-se prioritariamente no meio rural, ainda que também estejam presentes em áreas urbanas. Ressalta-se, além disso, que o Movimento Negro desempenhou um papel importante nesse percurso, estabelecendo com o Movimento Quilombola uma relação que pode ser compreendida como umbilical (Cardoso e Gomes, 2011).

⁴⁸ Refiro ao tempo histórico dessa luta, que vem desde a colonização, quando negras e negros africanos foram sequestrados de suas terras para serem escravizados no Brasil. Apesar de todo o horror da escravização, seguiram lutando, resistindo, num movimento de “migração” que chega até ao tempo contemporânea com o Movimento Negro e Movimento quilombola, aos quais, nesse estudo, tomamos como referência, entre outras lutas, a luta pela educação.

Esses sujeitos coletivos têm se constituído e se articulado politicamente como forças mobilizadoras na luta por direitos, pela justiça social e pela igualdade racial, atuando em diferentes escalas, nacional, regional na Amazônia, e local. Ainda que tais processos de conquista e ampliação de direitos se apresentem como inacabados, em razão das contradições estruturais e dos limites da democracia liberal brasileira, não é possível analisar os avanços no campo da democratização e da cidadania sem reconhecer o protagonismo histórico dos movimentos negro e quilombola no Brasil (Moura, 2023; Gomes, 2022).

Esses movimentos tensionam continuamente o Estado e a sociedade civil, desvelando o mito da democracia racial e evidenciando as desigualdades raciais como elementos constitutivos da formação social brasileira (Gonzalez, 2020). Ao longo desse percurso, ainda que enfrentem “estruturas que refletem velhos hábitos de pensar e agir” (Amador, 2019: 53), têm impulsionado, de modo sistemático, a democratização do país, seja por meio da ampliação da participação política, da conquista de direitos ou do reposicionamento da população negra na sociedade.

Antes de seguirmos tecendo essa trajetória de resistência, queremos destacar a importância da contribuição teórica de intelectuais, militantes negras e negros, além de aliados não negros. Esses, ao desafiar e questionar a visão eurocêntrica dominante, assumem um posicionamento ético-político tanto na produção do conhecimento quanto na militância do movimento. Eles se posicionam, contrapondo aos múltiplos mecanismos de opressão do sistema colonialista que operam de forma articulada, e sempre tentaram silenciar com suas narrativas hegemônicas.

4.2 - Posicionando o aporte teórico da pesquisa

Apresento o aporte teórico acionado para orientar este estudo. O objetivo é compreender melhor os conceitos, significados e contextos que sustentam a proposta de uma educação escolar quilombola. Para isso, vou mobilizar um conjunto de autoras e autores comprometidos com epistemologias insurgentes, ou seja, dialogar com intelectuais orgânicos de perspectiva afrocentrada, decolonial e contracolonial, que em diferentes contextos, se posicionaram na fronteira do conhecimento, como explica Mignolo (2005).

Nesse sentido, este estudo fundamenta-se em uma literatura que aborda, de modo específico, as temáticas da educação quilombola e da educação escolar quilombola. Destaca-se que a educação quilombola refere-se aos processos formativos que se desenvolvem no cotidiano da comunidade, ancorados em seus valores, tradições e nas experiências do modo de vida quilombola, elementos que conferem à singularidade de cada comunidade e contribuem para a

construção de sua identidade (Souza, 2015). Por sua vez, a educação escolar quilombola, conforme Souza (2015: 107), compreende, ou deveria compreender “a sistematização dos elementos epistemológicos que estão presentes no cotidiano da comunidade, articulando os saberes e conhecimentos locais aos saberes próprios da escola, com vistas à construção de currículos socialmente referenciados”.

Além disso, também aborda, de maneira mais gerais, categorias como: movimento social negro, movimento social quilombola, quilombo e comunidade quilombola. Nessa interlocução buscamos conhecer o que de fato a literatura especializada está divulgando sobre a questão quilombola e a luta por educação escolar quilombola.

Com o intuito de fomentar uma reflexão crítica acerca das múltiplas formas de opressão anteriormente delineadas, incluindo os dispositivos epistemológicos que sustentam a hegemonia de um conhecimento legitimado como universal e os mecanismos que operam na subalternização e no silenciamento de outras formas de saber, estabelecemos um diálogo com as contribuições teóricas de Catherine Walsh (2013) e Walter Mignolo (2005). Esse intercâmbio possibilita uma compreensão mais aprofundada dos processos de hierarquização e silenciamento dos conhecimentos, especialmente no campo educacional. Nesse sentido, torna-se viável problematizar o currículo de orientação colonial, as instituições escolares e os aparatos que mantêm e reproduzem as relações de poder.

Nesse propósito da crítica à colonialidade do saber e às hierarquias epistemológicas que estruturam o campo educacional, estabelecemos também interlocução com intelectuais negras e negros que desenvolvem uma perspectiva afrocentrada, como Nilma Lino Gomes (2017), Zélia Amador (2019), Gonçalves e Silva (2000), Lélia Gonzalez (2020), Beatriz Nascimento (1985) e Nascimento (2019). Tais contribuições são fundamentais para evidenciar a centralidade epistêmica das experiências afro-brasileiras e africanas, historicamente subalternizadas pelos paradigmas eurocêntricos de produção e legitimação do conhecimento.

Ao tensionarem os fundamentos do currículo colonial e da escola moderna, esses estudos reafirmam a necessidade de investir em uma educação escolar diferenciada e explicitamente antirracista, comprometida com a valorização do pertencimento étnico-racial, com a afirmação das identidades negras e com o reconhecimento de epistemologias próprias como constitutivas do processo educativo.

Nesse horizonte de diálogo com perspectivas decolonial e afrocentrada anteriormente mobilizadas, incluímos também a noção de contracolonialidade, cunhada por Nego Bispo dos Santos (2023), pensador quilombola e intelectual orgânico. Sua formulação, configura-se como uma abordagem teórico-prática e se baseia em uma cosmologia própria, que articula modo de

vida, território, ancestralidade e linguagem como dimensões indissociáveis. A perspectiva contracolonial, além de denunciar a colonialidade como estrutura histórica de dominação, propõe um caminho de resistência e afirmação, apoiando-se em modos de vida orgânicos e comunitários.

Para Nego Bispo, o colonialismo constitui a matriz das mazelas que atravessam as sociedades contemporâneas. Ele acredita que o capitalismo e outros dispositivos de dominação são consequência dessa lógica originária. Nesse sentido, combater apenas tais instrumentos não implica enfrentar sua causa estrutural.

O autor entende que a colonização foi um processo que nomeou, categorizou e adestrou para dominar, que também operou no plano das ideias e da linguagem. Por isso, a importância do que ele denomina “guerra das denominações”: uma estratégia para transformar as armas do colonizador em instrumentos de defesa (Nego Bispo, 2023), nomeando criticamente seus gestos, práticas e racionalidades. Contracolonizar, portanto, implica potencializar as palavras do pensamento orgânico e enfraquecer as palavras coloniais, disputando o significado das palavras como espaço de poder.

Ao apresentar a contracolonização como palavra germinante, Nego Bispo a utiliza para nomear a trajetória histórica dos povos quilombolas e povos originários, que encarnam essa resistência como prática cotidiana. Trata-se, assim, não apenas de uma formulação teórica, mas de um modo de vida cosmológico, orgânico, a partir do qual se constrói uma crítica radical ao colonialismo e aos seus múltiplos mecanismos de dominação.

Desse modo, reconhecer e afirmar a perspectiva contracolonial como instrumento de resistência torna-se fundamental no enfrentamento à colonialidade. Igualmente indispensável é valorizar as contribuições de intelectuais orgânicos como Conceição Evaristo (2021), Givânia Silva (2012; 2014) e Shirley Pimentel (2017), entre outros. Por meio de suas produções, esses autores têm promovido um movimento de contracolonização do saber, fortalecendo os movimentos sociais quilombolas, reafirmando os conhecimentos construídos nas comunidades e impulsionando a justiça epistêmica.

Assim, ao articular essas três perspectivas, procuro compreender a educação escolar quilombola não apenas como uma política pública, mas como um projeto de reexistência e de reafirmação de suas próprias raízes. Trata-se de uma educação ancorada nas lutas coletivas, que fortalece a identidade étnico-racial e contribui para a superação dos múltiplos instrumentos de alienação e dominação que ainda permeiam as escolas e estruturam a sociedade como um todo.

4.3. “Fazer buiar” - Movimento social

Não tenho a intenção de uma análise detalhada sobre a teoria dos movimentos sociais, proponho sim, fazer uma reflexão baseada em contribuições de autores como Gohn (2008, 2011) e Miranda (2009). O objetivo é delinear uma definição que dialogue tanto com o percurso histórico dos movimentos em questão quanto as experiências que foram analisadas ao longo deste estudo. Trata-se de situar conceitualmente o movimento social em uma perspectiva que articule a teoria e a realidade histórica, evitando simplificações que o reduzam a eventos pontuais ou a manifestações momentâneas.

Nessa direção, Gohn (2011: 336) define movimento social como “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas”. Miranda (2009) enfatiza que é importante compreender esses movimentos dentro de seus contextos históricos, sociais e políticos específicos. Tal definição mostra que os movimentos não emergem de modo abstrato, mas surgem em resposta a condições estruturais determinadas, envolvendo práticas coletivas que expressam conflitos, disputas e projetos de sociedade dentro de uma dada temporalidade.

Sob essa perspectiva, o movimento social vai além de atos isolados de protesto ou mobilizações pontuais. Configura-se como ação coletiva organizada e estrategicamente orientada, capaz de transformar insatisfações em agendas políticas bem estruturadas. São processos de mobilização que envolvem planejamento, formulação de estratégias, constituindo ações coletivas contínuas. Conforme destaca Gohn (2011: 336), os movimentos sociais “possuem identidade, têm opositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade”, além de apresentarem demandas sistematizadas por meio de práticas de pressão e mobilização, com certa continuidade e permanência histórica.

Nessa perspectiva, no cenário brasileiro contemporâneo, os movimentos negro e quilombola podem ser compreendidos, segundo Gohn (2012: 344), como “movimentos identitários, isto é, movimentos reivindicatórios de direitos culturais que lutam pelo reconhecimento das diferenças étnicas, culturais, religiosas e de nacionalidade”. A autora destaca ainda que tais movimentos atuam no eixo da “mobilização e organização popular em torno de estruturas institucionais de participação na gestão político-administrativa da cidade”, sendo identificados como expressões organizadas das populações afrodescendentes (Gohn, 2012: 212).

Essa categorização permite compreender que esses movimentos não se restringem à afirmação simbólica da identidade, mas operam estrategicamente na esfera pública, mobilizando suas bases sociais e ocupando espaços participativos formais, como conselhos, conferências e

fóruns de políticas públicas, além de construírem agendas, disputarem políticas públicas e tensionarem as estruturas de poder, buscando ampliar direitos e reconhecimento.

É nesse horizonte analítico que inserimos o movimento social negro e o movimento quilombola como expressões concretas da mobilização política em ação. Ao articularem memória histórica, identidade coletiva e ação estratégica, esses sujeitos coletivos criam forma de entender a desigualdade racial, o racismo estrutural e direito ao território, transformando tais demandas em pautas à serem discutidas nas esferas institucionais. Dessa forma, não apenas reivindicam direitos, mas contribuem para redefinir os próprios parâmetros da cidadania e da democracia no Brasil.

Além disso, conforme destaca Gohn (2012), os movimentos negro e quilombola também se inserem no conjunto dos movimentos sociais que lutam por educação, cujas pautas extrapolam o espaço escolar e abrangem questões de gênero, etnia, nacionalidade, religião, direitos humanos, direitos culturais, meio ambiente, qualidade de vida e justiça social. Assim, suas agendas evidenciam o caráter transversal da luta por educação, entendida não apenas como acesso à escola, mas como direito à memória, ao reconhecimento identitário e à produção de saberes que valorizem a diversidade étnico-racial.

Desse modo, ao trazermos esses movimentos para o debate, ampliamos a compreensão dos movimentos sociais contemporâneos, evidenciando sua centralidade nos processos de democratização, na ampliação de direitos e na construção de uma sociedade mais plural, inclusiva e socialmente justa.

4.4 - Movimento Social Negro e Movimento Quilombola

No contexto brasileiro, sob uma perspectiva afrocentrada, autores como Moura (1989), Gonçalves e Silva (2000) e Beatriz Nascimento (2019), desafiando as narrativas hegemônicas, contribuem para compreender esses movimentos como expressões da história africana e afro-diaspórica, que reposicionam sujeitos negros como protagonistas de suas próprias narrativas. Além disso, Lélia Gonzalez (2020) e Abdias Nascimento (1980) já apontavam a necessidade de uma reorientação epistêmica capaz de romper com a lógica eurocêntrica e afirmar matrizes civilizatórias afro-brasileira na constituição da identidade nacional.

Assim, com base nessa visão, os movimentos negros e quilombolas não apenas demandam direitos, mas também promovem uma reconfiguração simbólica e política do lugar do negro na sociedade brasileira.

Desse modo, a articulação entre o Movimento Negro e o Movimento Quilombola constitui-se a partir de uma ancestralidade comum, marcada pela luta histórica contra o racismo

e pelos efeitos persistentes do sistema escravista, bem como pela valorização da herança africana. Essa trajetória de enfrentamento e resistência encontra no Quilombo dos Palmares um símbolo central da resistência negra, conforme destacado por Nascimento (1987). Tal articulação também se expressa na construção de uma pauta política ampliada de representatividade, especialmente no contexto inicial de organização do movimento quilombola, na visibilização dos direitos quilombolas na esfera pública e na consolidação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) (Cardoso, 2011: 164).

É fundamental reconhecer que nossa trajetória de resistência está profundamente entrelaçada à história do movimento negro, marcada por uma luta que atravessa gerações. Nesse sentido, esse “movimento migração”, em sua dimensão simbólica, me faz revisitar, ainda que parcialmente, o caminho trilhado pelo movimento negro ao longo do tempo.

Ao reconhecer a relevância histórica e contemporânea desse movimento, que enfrentou e segue enfrentando as intensas “correntezas” do sistema colonialista e os múltiplos mecanismos de dominação que operam de forma articulada na manutenção das desigualdades, proponho, neste estudo, destacar especialmente sua mobilização e atuação política nas conquistas alcançadas. Refiro-me, sobretudo, às transformações na legislação brasileira e à implementação de políticas públicas, como as ações afirmativas e a promoção de uma educação antirracista. Ressalto, ainda, a contribuição decisiva do movimento negro para que hoje possamos avançar na luta pela consolidação de uma educação escolar quilombola.

Nessa perspectiva, as lutas articuladas politicamente por esses movimentos, com incidência nos campos jurídico, político, social, cultural e econômico, têm produzido não apenas a garantia formal de direitos, mas também a resignificação do lugar social da população negra, afirmando-a como sujeito político coletivo. Trata-se de uma atuação que ultrapassa a lógica da inclusão subordinada, ao tensionar criticamente as estruturas de poder que sustentam o racismo e, assim, contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, equitativa e antirracista, conforme aponta Gomes (2017: 23).

Importa-nos compreender a potência desse movimento social e destacar as dimensões mais reveladoras do seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações.

O Movimento Negro Brasileiro sempre foi uma força de resistência na luta contra o racismo, o abandono e a exclusão social, desempenhando um papel fundamental na busca pela garantia e ampliação de direitos à população negra no país, especialmente uma educação de qualidade e antirracista. Além disso, é importante destacar sua contribuição significativa na

dimensão política-educativa ajudando a conscientizar a sociedade sobre a importância de combater o racismo.

Neste percurso, quero também destacar as comunidades negras rurais, que foram a base dessa mobilização. As comunidades negras rurais quilombolas (CNRQ) podem ser vista como a raiz que sustenta e inspira novas formas de organização. Através da luta pela terra, pelo território e pelo reconhecimento identitário, essas comunidades vêm se fortalecendo, criando ações tanto políticas quanto organizativas. Dessa forma, elas também ajudam a fortalecer o movimento quilombola em todo país.

4.5 - Lutas e conquistas do Movimento Negro na educação pública

A trajetória de lutas e conquistas das comunidades negras, tanto no campo como nas cidades, tem como principal referência o Movimento Social Negro. Essas comunidades sempre encontraram formas de se organizar e de fazer suas vozes serem ouvidas através do Movimento Negro. As diferentes maneiras de organização ajudaram a denunciar situações de discriminação e desigualdade racial. Com o tempo, o movimento se fortaleceu e tornou-se uma importante fonte de mobilização das pessoas negras e não negras para lutar por direitos sociais, culturais, além de contribuir para a criação de políticas públicas visando promover a igualdade racial e social na sociedade brasileira.

De modo geral, o movimento negro teve e tem um papel fundamental na conquista dos direitos sociais da população negra, da mesma forma que também tem impulsionado a democratizar esse Estado de direitos no Brasil, mesmo a base de muita luta e resistência. Segundo Givânia Silva (2012), tudo isso é resultado das várias formas pelas quais o povo negro se organizou ao longo do tempo, com pensamentos, estratégias e ideias que se ajustavam e mudavam conforme as diferentes épocas e situações. E atualmente, continua lutando por reparação dos impactos do passado escravista, e defende a inclusão social da população negra brasileira, especialmente na educação. O movimento trabalha para criar uma nova narrativa que valorize a cultura negra e desenvolva estratégias que possibilitem que mais pessoas negras e negros tenham acesso a escola, como destaca Gomes (2015: 24).

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação

dos diferentes espaços e lugares na sociedade.

Por isso, é importante destacar que, ao falar da luta do movimento negro sob uma perspectiva não hegemônica, devemos denunciar o racismo e toda forma de opressão e exclusão que a população afro-brasileira enfrenta. Além disso, essa luta também mostra seu potencial de mobilização contínua ao longo do tempo. Nos séculos XX e XXI, podemos identificar momentos históricos importantes nessa trajetória. Dessa forma, se entende que a nossa luta vem longe e que ainda há muita vida pela frente que continuará lutando.

No começo do século XX, o Brasil passou por muitas mudanças importantes em diferentes aspectos, como na sociedade, na política, na econômica e na cultura. Foi nesse período que ocorreu a “abolição” da escravatura, começou a ser implantado o sistema republicano, a indústria começou a se modernizar e surgiram novos padrões de vida ligados a modernidade. Mesmo com a população negra oficialmente “livre”, o Estado não garantiu direitos básicos para que essa população pudesse viver com dignidade, com acesso a terra para trabalhar, moradia, saúde e, principalmente, educação.

Em razão disso, começaram surgir formas de organização, como associações, clubes, entidades e centros, que tinham como objetivo fortalecer a luta contra a situação de abandono e exclusão enfrentados pela população negra após trezentos anos de escravidão (Gonçalves, 2000).

Na década de 1950, outro espaço organizado e protagonizado pelo TEN foi o 1º Congresso do Negro Brasileiro, cujo tema enfatizava a educação e cultura, com o objetivo de produzir uma radical revisão dos mapas culturais e dos currículos escolares, produzidos pela elite. Essa experiência sociocultural-política-educativa do Movimento Negro contribuiu nos processos de autodeterminação, empoderamento, politização de negras e negros.

Já na década de 1960, é instaurado a ditadura militar, frente ao contexto de tensões imposto pelo regime, há um processo de descontinuidade, repressão e desarticulação do movimento negro, que diminui o número de militantes e mobilizações de atividades. Contudo, final dos anos de 1970, ocorre uma forte pressão da sociedade civil organizada pelo fim da ditadura e insurge a reorganização dos movimento sociais, com destaque ao Movimento Negro Unificado, retomando a luta de maneira articulada com diferentes grupos e associações (Centro de Arte e Cultura Negra, Associação Casa de Arte e Cultura Afro-brasileira, Associação Recreativa Brasil Jovem, entre outras), como ator social e político que denuncia toda opressão, abandono, exclusão social e violência. Buscava combater o preconceito e as práticas de discriminação racial, visando construir uma sociedade livre de qualquer tipo de opressão.

Na década de 1980, o Brasil passou por um momento importante de redemocratização, com muitas mudanças acontecendo no cenário político do país. Foi também um período em que

o Movimento Negro intensificou sua organização, tanto em nível nacional como regional, promovendo diversos encontros. No começo, esses encontros tinham como foco principal denunciar o racismo presente na escola, especialmente na forma como o currículo, o livro didático e a formação de professores abordavam a questão da temática racial. Exemplo disso foram os I e II Encontros Nacionais sobre a Realidade do Negro na Educação, realizados entre 1984 a 1986 (Gonçalves e Silva, 2000).

Depois, em 1986, com a realização da Convenção Nacional do Negro e a Constituinte, o movimento passou a atuar com mais força nas questões relacionadas às políticas sociais, como a educação, combate ao racismo estrutural, igualdade de oportunidade no trabalho, questão da terra e a valorização da cultura afro-brasileira. Essas pautas foram debatidas em encontros regionais, como o Encontro do Movimento Negro do Sul e Sudeste no Rio de Janeiro, o VII Encontro do Movimento Negro Norte e Nordeste, em Belém/PA, além do VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste, Recife/PE. Também foram apresentadas na assembleia constituinte para compor o texto da Carta Magna de 1988, de acordo com Moura (1988).

Anos depois, essas reivindicações se transformariam em leis que garantem direitos a população negra, como por exemplo: a Lei que combate o racismo, que considera crime inafiançável e imprescritível (Lei 7.716/89), o Estatuto de Igualdade Racial (Lei 12.288/2010) e a Lei 10.639/2003, que altera a Lei das Diretrizes e Base (LDB) para tornar obrigatório o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas. Essas leis fortaleceram ainda mais as políticas de ações afirmativas ao longo do tempo. Vou falar mais sobre esses temas mais adiante.

Na década de 1990, um momento importante para o Movimento Negro, foi a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares, que aconteceu em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995. Essa marcha reuniu cerca de trinta mil pessoas para celebrar o tricentenário da morte de Zumbi, reconhecido pelo movimento negro como um grande líder. O objetivo era lutar contra o racismo, pela Cidadania e a Vida, além de denunciar a exclusão, o abandono e ausência de políticas públicas ao povo negro brasileiro (Gomes, 2017).

O evento também marcou um passo importante na luta do Movimento Quilombola. Na mesma ocasião, aconteceu o I Encontro Nacional dos Quilombolas, que no ano seguinte, deu origem a criação da Coordenação Nacional de Articuladores das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ (Portela, 2021).

Chegamos ao século XXI, e um momento importante para o Movimento Negro foi a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, que aconteceu em 2001, em Durban, na África do Sul. Pela primeira vez, o Brasil foi representado por uma comissão de pessoas negras, escolhidas nas pré-conferências regionais

e nacionais, para representar a população negra do país. Essa mudança teve um impacto profundo na maneira de pensar e apresentar o tema, ou seja, houve uma mudança epistêmica. A comissão teve lugar de fala, sua voz foi de denúncia e de revelar pro mundo que o Brasil é um país racista, de acordo com Zélia Amador (2008).

Segundo Gomes (2017), esse momento foi um marco importante para o Brasil, pois foi a partir dele que o país começou a criar leis para combater e superar o racismo. Isso aconteceu principalmente após a assinatura dos tratados internacionais, que fizeram o Estado brasileiro assumir o compromisso de seguir essas regras. Dessa forma, a autora destaca que nos anos 2000 houve mudanças significativas na legislação antirracista, com ênfase nas políticas de ações afirmativas.

A culminância do processo de inflexão na trajetória do Movimento Negro Brasileiro aconteceu nos anos 2000, momento este que pode ser compreendido como de confluência de várias reivindicações desse movimento social, acumuladas ao longo dos anos. Como é consenso entre os pesquisadores um fato marcante foi a participação do Movimento Negro na preparação e durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU). Ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para a sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho (Gomes, 2017: 34)

Depois da Conferência de Durban, o Movimento negro intensificou sua mobilização para organizar e orientar a luta por políticas de ações afirmativas. Essa mobilização foi fundamental e muito ajudou nas conquistas alcançadas nos últimos vinte anos, especialmente na área da educação no Brasil. Isso mostra o papel importante do Movimento Negro e do Movimento Quilombola na democratização desse processo, pois eles impulsionaram as discussões, politizaram a questão racial, tornando-o mais evidente, enfrentaram o racismo estrutural e questionaram os limites da democracia, especialmente no diz respeito ao acesso a terra-território, às políticas sociais de saúde, educação, entre outras (Amador, 2008).

Nos últimos anos, mesmo com um cenário de tensões, disputa de poder e enfrentamento do racismo estrutural, o Movimento Negro e o Movimento Quilombola têm desempenhado um papel importante na luta por direitos. Eles têm pressionado por políticas públicas que considerem as diferenças étnicas, o que levou o governo brasileiro a fazer mudanças significativas na legislação, especialmente na regularização fundiária de comunidades remanescentes de quilombolas e na área da educação. Essas alterações têm como objetivo garantir os direitos da população negra e quilombola, obrigando os órgãos do governo a cumprir a lei de forma efetiva.

Na área da educação, a conquista marcante veio através da Lei 10.639/2003, que

modificou a LDB 9394/96, tornando obrigatório o ensino da história da África e a cultura afro-brasileira no currículo escolar das escolas públicas e privadas, da mesma forma a Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Além disso, elas estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico- Raciais. Todas essas conquistas são resultado de longas e árduas lutas do movimento negro, de acordo com Gomes (2017).

Uma conquista importante na área das ações afirmativas, foi a Lei de Cotas nº 12.711/2012, que reserva uma parte das vagas do ensino superior em universidades públicas para estudantes de baixa renda, pretos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Essa lei surgiu após longas lutas e discussões nos ambientes da sociedade civil, acadêmicos, jurídicos e políticos, onde se argumentou com base em pesquisas e projeções de indicadores raciais que demonstrou a grande exclusão de pessoas negras da universidade. Na época, apenas 2% da população negra tinham acesso ao ensino superior, enquanto os brancos, representavam 97% dos estudantes universitários em 2000 (Amador, 2008). Por conta dessa situação, considerou-se urgente criar políticas que ajudassem a superar essa exclusão.

Outra conquista importante na área da educação, especialmente para as comunidades quilombolas, foi a Resolução CNE/CBE nº 08/2012. Essa resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na educação Básica (Gomes, 2015). Essa foi uma vitória do Movimento Negro e do Movimento Quilombola, resultado de muitas reivindicações e de proposições políticas educacionais que levassem em conta as especificidades étnicas das comunidades quilombolas. Essas conquistas têm como objetivo reparar e corrigir as injustiças sociais que, ao longo da história, prejudicaram negras e negros no acesso à educação em nosso país.

O movimento negro, que conseguiu mobilizar comunidades negras de várias regiões do país, teve um papel importante na conquista de direitos na sociedade brasileira. Ele pressionou o Estado a reconhecer os direitos das comunidades negras, tanto nas cidades como no campo, contribuindo assim, para tornar as políticas públicas mais democráticas no país.

Ao olhar para o breve panorama histórico de lutas e conquistas aqui tratado, percebe-se como o Movimento Negro e o Movimento Quilombola tem mostrado força e crescimento. Essas ações continuam acontecendo, com momentos de avanços e alguns obstáculos ao longo do processo. Com muitas resistências esses movimentos conseguem superar barreiras institucionais e garantir que as políticas de ações afirmativas sejam reconhecidas e legitimadas (Amador, 2008), ou seja, eles conseguem transformar uma situação de negação de direitos em uma realidade de conquista e reconhecimento dos direitos da população negra brasileira.

Portanto, é importante lembrar que conquistar avanços no âmbito institucional é apenas uma etapa vencida. A luta contra o racismo estrutural, a discriminação e a desigualdade racial ainda é constante, e o movimento continua cobrando do poder público a implementação de uma política educacional que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial.

Além disso, é essencial investir num tratamento mais digno para a questão racial e para a população negra nas escolas brasileira. Assim, o Movimento Social Negro permanece ativo, buscando cobrar e pressionar o Estado para que haja uma verdadeira democratização dos direitos sociais e uma sociedade com mais justiça e equidade Gomes (2017).

4.6-Movimento Negro e Quilombola na Amazônia

O Movimento Negro na região norte, especialmente nos estados do Pará e Maranhão, e de forma mais específica, na Amazônia paraense, também marcou sua história ao lutar por direitos sociais, por meio do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará – CEDENPA. Nos anos 1980, durante um período de tensões com a ditadura militar e com as mobilizações crescentes do Movimento Negro Unificado, esse movimento teve uma atuação forte na luta por cidadania e direitos da população negras paraense. Propôs políticas públicas voltadas à população negra, incluindo ações afirmativas, além de atuar tanto nas áreas urbanas como rurais em apoio às comunidades quilombolas na demarcação e titulação de terras, de acordo com Nilma Bentes (2013).

Ao longo de décadas, o Movimento Negro (CEDENPA) tem se destacado como uma importante referência na luta contra o racismo no Pará e nas regiões Norte e Nordeste. Em 1987, organizou o 7º Encontro de Negros do Norte e Nordeste, com o objetivo de criar propostas para assembleia constituinte. Além disso, o movimento mantém parceria e articulação com outras organizações do estado, como Instituto da Mulheres Negras – IMUNE, Casa Preta, Instituto Mocambo, Círculo Palmerino, Unegro/Pa, Coordenação Estadual das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Pará - MALUNGU (Bentes, 2013).

O CEDENPA tem desempenhado um papel fundamental na produção de conhecimentos sobre questões étnico-racial, através da publicação de diversos artigos científicos e livros. Além disso, oferece cursos de formação sobre a educação antirracista, também mantém programas de rádio. Dessa forma, o movimento, como agente educador, ajuda a integrar diferentes saberes e a fortalecer grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade. Também contribui para uma compreensão mais ampla das relações políticas e sociais (Gomes, 2017).

O CEDENPA, representado pela professora Zélia Amador, que é pesquisadora,

intelectual e militante do movimento, mantém diálogos importantes com Instituições de Ensino Superior, como a Universidade Federal do Pará (UFPA). Lá, ela fundou o Núcleo de Estudos Afro-Amazônia e também foi responsável pela implementação do projeto de cotas para negras e negros no ensino superior. Nos anos seguintes, em nome da luta do movimento, ela conseguiu garantir reserva de vagas para indígenas e quilombolas por meio do Processo Seletivo Especial (PSE).

Mais uma vez, ressaltamos a importância do Movimento Negro, especialmente do CEDENPA, no aspecto político-educador. Ele vê a questão da educação como uma ferramenta essencial para reparar e superar as desigualdades raciais na sociedade brasileira. Por meio de ações organizadas, o movimento desafia as estruturas de segregação e busca abrir espaços, para que mais pessoas, especialmente aquelas que sempre foram excluídas, tenham acesso ao ensino superior. Como afirma Gomes (2017: 18):

Esse mesmo movimento social tem sido o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdade racial desenvolvidas pelo Estado brasileiro.

Como foi destacado na trajetória do Movimento Negro e mencionado por Gomes (2017), a educação sempre foi uma das principais pautas de luta e reivindicação do movimento. Eles buscavam uma educação institucional, mas, acima de tudo, enxergavam a educação como uma ferramenta importante no combate ao racismo.

4.6.1 - Comunidades negras rurais quilombolas no Pará

Depois de falar sobre o Movimento Negro na Amazônia paraense, com destaque para o CEDENPA, é importante também mencionar que um dos primeiros grupos de organização das comunidades negras rurais quilombolas surgiu no estado do Pará. De acordo com estudos de Fiabani (2008), Treccani (2005), Machado (2014) e Almeida (2008), as comunidades negras rurais começaram a se organizar principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país, especialmente nos estados do Pará e do Maranhão. Essas comunidades iniciaram processos de mobilização e resistência contra tentativas de expropriação e grilagem de terras, que eram habitadas por camponeses, posseiros, colonos, indígenas e outros grupos de comunidades negras rurais (Almeida, 2011). De acordo com Fiabani (2008), essas organizações apareceram devido a situações conjunturais específicas que estavam acontecendo naquele momento.

vigorosa produção escravista ocorrida na região que ensejou uma alta densidade

populacional de matriz africana; as condições ecológicas da região, determinantes, para a formação e sobrevivência de quilombos. Igualmente, a região recebeu migrantes pobres de outros lugares do Brasil, o que determinou a formação de um importante campesinato sem vínculo legal com a terra. Na década de 1960-70, a Região Amazônica foi alvo de projetos econômicos que redundaram na expropriação da classe camponesa, gerando inúmeros conflitos agrários (Fiabani, 2008: 179)

Durante este período, muitas CNRQ sofreram violência armada, foram expulsas de suas terras, enfrentaram perseguição jurídica que buscavam desarticular as lutas e o uso coletivo da terra. Mesmo diante dessas dificuldades, as comunidades continuaram resistindo e se mobilizando para permanecer em seus territórios. Elas contaram com diversos apoio de agentes sociais, como as Comunidade Eclesiais de Base CEBs da igreja católica, os Sindicatos do Trabalhadores Rurais, a Comissão Pastoral da Terra-CPT e com organizações do Movimento negro emergente (Fiabani, 2008); (Almeida, 2010); (Gomes, 2015).

Antes mesmo da Constituição de 1988, as comunidades negras rurais já tinham como prioridade a luta pela terra. Nos estados Pará e Maranhão, essas comunidades se organizavam para resistir às expropriações de suas terras, participando de encontros chamados “Raízes Negras” (Fiabani, 2008). Desde 1985, na região do Baixo Amazonas, foram realizados nove encontros com este nome “Raízes Negras do Baixo Amazonas”, que ajudaram a discutir os problemas das comunidades e a fortalecer a articulação entre os municípios daquela região. Na época, o foco das discussões era principalmente discutir as estratégias de luta em defesa da terra e a reivindicação da demarcação do território (Fiabani, 2008).

Embora não se tenha registro, mas é provável que no amadurecimento das discussões a demanda da educação tenha sido discutida, e por circunstâncias políticas favoráveis surge em Santarém, município polo da região, a consolidação de escolarização formal de educação escolar quilombola em 2009.

Assim, no estado do Pará, as comunidades negras rurais quilombolas começaram a se organizar com apoio do CEDENPA. Em 2004, foi criado a Coordenação Estadual das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Pará, conhecida como MALUNGU. Essa organização tem como objetivo fortalecer a luta das comunidades quilombolas em todo o estado, reivindicando a dívida social do Estado e cobrando o reconhecimento dos direitos territoriais garantidos pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Além disso, a MALUNGU luta para que as políticas públicas sejam voltadas a atender as especificidades das comunidades quilombolas.

4.6.1 - Movimento Social Quilombola: reconhecimento das comunidades negras rurais quilombolas como sujeito de direitos

Na sequência da abordagem sobre as comunidades quilombolas, busco confluir com as ideias de autores como Leite (2016), Almeida (2002), Arruti (2008), Miranda (2018), Silva, G.M (2012) e Santos (2015). Nesse enredo, procuro entender e explicar alguns conceitos importantes que aparecem na tessitura da pesquisa. Entre eles estão quilombo, comunidades negras rurais quilombolas (CRNQ) e movimento social quilombola. Também vou abordar a educação quilombola, com foco especial na educação escolar quilombola, considerando o que está estabelecido na Resolução nº 08/2012. Além disso, vou comentar um pouco sobre como essa educação tem se desenvolvido atualmente, especialmente através do trabalho da CONAQ nos espaços políticos de decisão e implementação das políticas públicas.

4.6.2 - Quilombo: sentidos históricos, políticos e a ressignificação contemporânea

Antes de seguirmos falando sobre o movimento quilombola, é importante fazermos uma breve reflexão sobre o que é um “quilombo”. Isso porque compreender o conceito de quilombo envolve também uma questão epistêmica, de como interpretamos essa palavra. Por isso, é fundamental que tenhamos clareza sobre seus diferentes significados e tomarmos posição a respeito (Almeida, 2011).

Historicamente, as diferentes definições atribuídas ao “quilombo” no Brasil, mostram que esse termo está em constantes disputa de significados e compreensão (Arruti, 2008). Estudos relevam que ao longo do tempo, várias interpretações foram criadas sobre o que é um quilombo, tanto no campo acadêmico, como na área jurídica e na esfera social e política.

Durante muito tempo, os estudos da historiografia oficial, influenciados por concepções coloniais, viam os quilombos como espaço de negros fugidos. Essa visão reforçava a ideia de inferiorização e repressão. Na época colonial, o Estado usou de diferentes leis e definições jurídicas para impor sua força e criminalizar os quilombos, considerando-os organizações criminosas desde o início da colonização do Brasil até a promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888 (Santos, 2015). “Conselho Ultramarino 02/12/1740: “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados, nem se achem pilões neles”.

Conselho Ultramarino 02/12/1740: “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoadas, ainda que não tenham ranchos levantados, nem se achem pilões neles”.

Câmara de São Salvador dos Campos de Goitacases, em 1757: “escravos que estivessem arranchados e fortificados [...] achando-se de seis escravos para cima que estejam juntos se entenderá também [por] quilombos.

De acordo com os especialistas no tema, as definições foram usadas ao longo da história para reforçar preconceitos e estigmatizar a população afrodescendente. Elas ajudavam a criar uma imagem de inferioridade, isolamento e até criminalização dos quilombos. Essa conotação atravessou séculos e perdurou nos dispositivos legais que tinham fundamentos colonialistas (Almeida, 2011). Além disso, essas definições acabaram simplificando demais a compreensão que a sociedade tem sobre os quilombos, o que torna importante e necessário problematizar e romper com a imposição desses significados (Almeida, 1996).

Segundo Arruti (2008), a literatura atesta que, mesmo com o fim do sistema escravista, o termo quilombo não desapareceu, mas passou por várias mudanças de significados ao longo dos contextos históricos, ganhando novas interpretações. Uma delas é que o quilombo representava uma força da resistência cultural destacado por Ramos (1958) e Carneiro (1958)), esses autores focam na história de Palmares, que é vista como símbolo de resistência ao sistema escravista, e de preservação da cultura africana no Brasil, especialmente no período colonial e imperial.

O quilombo, segundo Moura (1981), é visto como resistência política. Essa abordagem conecta o quilombo a uma luta de classe popular contra a ordem dominante, dentro de uma estrutura de dominação de classes. Neste contexto, o Quilombo de Palmares, é considerado um importante exemplo de resistência popular, e os negros escravizados são vistos como protagonista de sua emancipação.

Intelectuais negros como Abdias Nascimento (2019) e Beatriz Nascimento (1985), abriram um novo entendimento sobre o conceito de Quilombo. Segundo Ratts (2006), eles foram os responsáveis por levar a discussão sobre os quilombos para o ambiente acadêmico, destacando que seu significado está mais ligado a luta e resistência do povo afro-brasileiro. Além disso, essa visão incorpora aspectos culturais, raciais e políticos, sendo impulsionado pelo movimento negro como um símbolo da resistência negra (Arruti, 2008).

De acordo com Arruti (2017), o ponto culminante desse processo de ressignificação do Quilombo se dá com o livro “Quilombismo” de Abdias Nascimento (1980). Para o autor, essa obra oferece uma compreensão mais ampla, com uma abordagem “histórico-humanista” que ajuda a entender melhor as formas contemporâneas de se relacionar com o tema dos quilombos.

Depois da Constituição de 1988, esse processo de ressignificação ganhou ainda mais força

pela emergência do movimento quilombola nas últimas décadas, especialmente após o reconhecimento do direito das comunidades quilombolas às suas terras, que ficou garantido pelo artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT. Desde então, a palavra “quilombo” passou a ser usada não só como referência ao passado, mas principalmente como uma forma de luta por reconhecimento cultural, por direito ao território, a educação, a saúde e dignidade das comunidades quilombolas (Fiabani, 2008).

Na atualidade, estudiosos como Almeida (2008), Arruti (2008), Leite (2010) destacam que o quilombo é algo que foi construído social e politicamente. Ele é resultado de um movimento ativo das comunidades negras que buscam afirmar sua identidade étnico-racial, valorizar sua história e garantir acesso a políticas públicas diferenciadas.

Este estudo reconhece a complexidade do debate acerca do conceito de Quilombo, envolvendo diferentes interpretações nas áreas de história, sociologia, antropologia, e também questões sociais, culturais, política e jurídica. No entanto, neste trabalho decidimos focar na perspectiva contemporânea dos quilombos, alinhada ao movimento social quilombola. Acreditamos que a definição de quilombo também deve levar em conta a autoidentificação dos sujeitos quilombolas que buscam recuperar suas raízes. Além disso, essa perspectiva valoriza os direitos territoriais, incluindo a regularização fundiária e políticas públicas diferenciadas (Fiabani, 2008).

Por isso, discutir o conceito de quilombo é também um exercício crítico de descolonização do pensamento, que exige reconhecer, nós, sujeitos quilombolas, como produtores de saber e de história. Essa reflexão nos provoca à superar leituras essencialistas, folclóricas ou até mesmo noções jurídico-formalistas, e convida a uma escuta atenta aos modos próprios de organização social, saberes-fazer e práticas políticas das comunidades quilombolas.

Mais do que apenas mudar o significado do termo quilombo, as comunidades quilombolas buscam afirmar sua autonomia e definir por si mesma, o que o quilombo significa para elas. No território de Jambuaçu, as comunidades se autodeterminam no seu Protocolo de Consulta Prévia Livre e Informada, explicando a partir de sua própria perspectiva:

Somos um só povo, ligados por uma TERRITORIALIDADE ancestral e marcada, tradicionalmente, por “interligações de famílias quilombolas”. Nós nos autoafirmamos, historicamente, de forma coletiva, ou seja, como quilombolas que se territorializam, social e politicamente, através da interculturalidade, resultante da articulação de nossos atributos identitários, tais como as nossas formas de “ser” “homem-mulher” contemporâneos e nos diferenciamos (físicos e simbolicamente) por meio de grupos geracionais (crianças/jovens/adultos/idosos), também por nossos próprios “trabalhos” tradicionais, nos realizarmos como agricultoras(es) familiares, extrativistas,

servidoras(es) públicas(os), pequenas(os) empreendedoras(es) e estudantes; seguimos, internamente, distintas orientações religiosas: protestantes, católicas(os), afro-religiosas(os), assim como benzedeiras(os), curandeiras(os) e parteiras (os); e finalmente, nós nos autorrepresentamos, politicamente, em diferentes formas de organizações sociais e territoriais (urbano-rural). Assim, portanto, formamos uma só “identidade quilombola plural”, conjugando o passado com o presente. (Protocolo de consulta prévia, livre e informada do Território Quilombola de Jambuaçu, 2017: 3)

Para as comunidades de Jambuaçu, o quilombo está profundamente ligado às suas raízes ancestrais no território, a seu modo de trabalho tradicional e à forma como se organizam social, política e religiosamente, entre outros aspectos. Portanto, o quilombo representa uma rede de relações entre as pessoas, a natureza e o sagrado. É lugar de liberdade e produção do conhecimento. É lugar de reenvolvimento com a terra e com a ancestralidade (Nego Bispo, 2015). Além disso, é um lugar onde se criam e reproduzem novas tecnologias, práticas agroecológicas e manifestações culturais. Como aponta Santiago (2018), o quilombo é um espaço de revolução, que busca oferecer alternativas de vida e de produções humanas e sustentáveis, especialmente diante do modelo de sociedade capitalista, consumista e predatória.

4.6.3. Comunidades negras rurais quilombolas na luta pelo reconhecimento como sujeito de direitos

As interpretações sobre os contextos históricos e contemporâneos relacionados a trajetória do movimento quilombola no Brasil, especialmente no estado do Pará, me levaram a perceber a importância de uma narrativa teórica que destaque a luta das comunidades negras rurais. Essa luta, principalmente a partir da segunda metade do século XX, tem sido centrada na busca do direito ao território, o qual foi conquistado pelo reconhecimento da Constituição Federal de 1988 e também do Art. 68 Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT.

Pesquisas recentes, como de Jorge (2015), Arruti (2006) e O'Dwyer (2002) corroboram em afirmar que as comunidades negras rurais quilombolas se formaram em distintos formas de apropriação dos territórios comuns. Isso pode incluir a compra de terras, doação ou até ocupação de áreas que estavam abandonadas. Segundo Jorge (2015: 142), “as comunidades quilombolas são classificadas como povos tradicionais, por serem grupos sociais que operam uma maneira própria de desenvolver suas práticas cotidianas de manutenção e reprodução de seu modo de vida”.

É importante destacar que, mesmo com o fim da escravidão no Brasil em 1888, a “liberdade” não veio acompanhada de dignidade nem de uma mudança nas desigualdades estruturais existentes. A libertação aconteceu sem qualquer tipo de reparação, deixando a

população negra à própria sorte, sem-terra, moradia ou amparo social, colocando-os à margem da sociedade e em uma posição de subalternidade. Nesse cenário, as comunidades remanescentes de quilombos, espalhados por diferentes regiões, surgiram como espaços de resistência contra a exclusão social e ao racismo estrutural (Gomes, 2015).

Durante um século, de 1888 a 1988, as comunidades negras rurais trabalharam para reconstruir seus modos de vida, suas formas de subsistência, suas práticas culturais e suas maneiras de se organizar. Mesmo enfrentando a invisibilidade por parte das instituições de um Estado com características colonialista, elas continuaram a preservar seus saberes ancestrais, línguas, crenças e valores, que fazem parte da sua cultura e identidade. Essas resistências foi uma maneira de combater o apagamento histórico e cultural que tentaram impor através da narrativa hegemônica (Guimarães, 1992).

Segundo Givânia Silva (2012), assim como o quilombo histórico resistiu ao sistema escravista, as comunidades negras rurais também resistiram e continuam a reexistir, preservando suas tradições, suas organizações e modos de vida. Em outros momentos enfrentaram as ameaças do latifúndio, a grilagem de terras, os projetos de agronegócios e mineração, e ainda assim seguiram resistindo.

Na década de 1980, as comunidades negras rurais começaram a se organizar localmente para reivindicar o direito a posse da terra. Pesquisas mostram que este movimento teve início principalmente nos estados do Maranhão e do Pará (Arruti, 2006; Almeida, 2008), indicando que novos grupos sociais do campo estavam se mobilizando para lutar pelo direito a terra (Fiabani, 2008).

De acordo com Fiabani (2008), trata-se de um movimento camponês com raízes africana, que enfrenta conflitos agrários e resistiu ao longo do tempo. Essas comunidades resistem até hoje, continuam lutando pela regularização de suas terras onde construíram sua história. Elas reivindicam a titulação de suas terras, o direito de manter sua territorialidade e o reconhecimento da diversidade cultural que possuem.

Um momento importante na história das comunidades negras rurais brasileiras foi o reconhecimento de seus direitos na Constituição em 1988, uma grande conquista da luta do movimento negro. Essa época também foi marcada pelo centenário da abolição da escravidão (1888-1988). Foi um período em que as comunidades negras de várias regiões fortaleceram suas organizações. Como resultado dessas ações, aconteceu em 1995, em Brasília o I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais quilombolas. Esse encontro confluiu com a grande marcha do Movimento negro, ajudando a fortalecer a mobilização dessas comunidades.

Depois da promulgação da Constituição de 1988, fruto da luta constante dos movimentos,

o Estado começou a reconhecer oficialmente as comunidades “remanescentes de quilombo” como sujeitos de direitos. Além disso, pelo Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, o Estado foi abrigado a atuar para reconhecer e assegurar o título de propriedade definitiva das comunidades quilombolas (Jorge, 2015).

É importante destacar que o reconhecimento das comunidades quilombolas como sujeitos de direitos na Constituição de 1988, vai além da questão da titulação do território. Embora essa seja uma etapa importante, ela é o ponto de partida para outros direitos essenciais, como o direito de manter suas tradições, seus bens culturais e simbólicos. É a partir desse reconhecimento que os direitos fundamentais de cidadania e as políticas públicas diferenciadas passam a ser assegurados (Jorge, 2015).

Nesse contexto, Givânia da Silva (2012) nos convida a refletir sobre a trajetória das comunidades negras rurais, suas lutas e suas resistências ao longo da formação da sociedade brasileira. Ela destaca que os processos organizativos dessas comunidades não surgiram apenas com a Constituição de 1988, mas tem raízes na herança africana, uma ancestralidade que sempre nos acompanhou ao longo da história.

A autora nos convida a refletir também sobre o silêncio que durou um século em relação à existência das comunidades negras rurais quilombolas para o Estado. E, nos dias atuais, mesmo com o direito garantido pela Constituição de 1988, o Art. 68 Atos das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT e o Decreto 4.887/2003, os processos de reconhecimento e regularização fundiária dos territórios quilombolas ainda enfrentam muitos obstáculos, conflitos e uma longa espera. Um exemplo disso é a comunidade quilombola Santa Luzia do Poacê, do território de Jambuaçu, que após 14 anos de espera, finalmente recebeu seu título coletivo em novembro de 2023.

4.6.4. A organização do Movimento Quilombola com foco na educação

Após tratamos do entendimento sobre o Quilombo e sobre as Comunidades Negras Rurais Quilombolas, retomando ao Movimento Social Quilombola, focando na sua organização e luta por uma educação escolar diferenciada.

Na aula inaugural⁴⁹ da IV edição do Curso de Formação de Professoras e professores quilombolas da CONAQ, as instrutoras (Givânia Silva, Vanessa Rocha, Shirley Pimentel, Fabiana Vencezlau, Cida Mendes, Bel Cabral e Cleane Silva) compartilharam um pouco sobre como funciona o movimento social quilombola, representado pela Coordenação Nacional de

⁴⁹ Disponível em: <https://youtu.be/Zn5alQ6iwt8>. Acesso em 29 de agosto de 2025.

Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombola. Elas mostraram como é formado a coordenação da CONAQ, que é composta por sete grupos: coletivo de mulheres, coletiva da juventude, coletivo jurídico, LGBTQIA+, saúde, comunicação e educação.

Coletivo Nacional de Educação da CONAQ

Vou destacar aqui o coletivo de educação da CONAQ. Criado em 2019. Ele se tornou o principal espaço de discussão e articulação da Educação Escolar Quilombola, atuando na incidência, junto aos governos federal, estadual e municipal para garantir a implementação de políticas educacionais voltadas as comunidades quilombolas em todo país. Além disso, esse coletivo desenvolve projetos que ajudam na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para EEQ, na orientação do projeto político pedagógico e na formação contínua de professores, com objetivo de melhorar a qualidade da EEQ.

O coletivo de educação trabalha em projetos que buscam fortalecer a conexão com as comunidades e ampliar a atuação do movimento. Entre essas ações, está a Escola Nacional de Formação Meninas Quilombolas, que tem como objetivo ajudar as meninas quilombolas a assumirem um papel mais ativo na luta pelos seus direitos, especialmente por uma educação antirracista. Também há o Curso de Formação de Professores/as Quilombolas, que oferece ferramentas e conhecimentos para que eles possam ensinar de forma adequada a modalidade de ensino EEQ e interagir com as pedagogias próprias das comunidades quilombolas.

Outra iniciativa importante é a Rede de Confluência Nacional de Pesquisadoras e Pesquisadores Quilombolas, criada para fortalecer a presença das comunidades quilombolas na produção e divulgação de conhecimentos, além de desenvolver estudos sobre as realidades e desigualdades que afetam os estudantes quilombolas.

Por fim, o projeto piloto do coletivo é a “Formação em Educação Escolar Quilombola”, a experiência acontece em dois municípios dos estados do Amazonas, em Barreirinha e no Maranhão, território quilombola Monte Cristo. O projeto acontece em três etapas: a incidência política, a formação com gestores, professores e lideranças; a escuta e construção ou reconstrução do PPPQ com efetiva participação das comunidades.

Sobre o curso Formação de Professoras e Professores Quilombolas, o coletivo de educação lançou a sua primeira edição em maio de 2022, de forma online. Nesse primeiro momento, recebeu mais de 2 mil inscrições de diferentes as regiões do país. Nos anos seguintes, o curso continuou sendo oferecido, e atualmente já está na sua quarta edição, realizada em 2025. Eu tive a oportunidade de participar das três últimas edições. O objetivo do curso é atuar como uma ferramenta política para promover o diálogo, reivindicação, a denúncia e a busca por um

tratamento mais justo aos/às estudantes quilombolas do Brasil. Além disso, pretende oferecer aos educadores/as acesso à informações que os ajude a aprimorar suas práticas pedagógicas na modalidade de ensino, reconhecendo a importância dessa educação escolar quilombola. (CONAQ).

O coletivo entende que a proposta do curso não substitui a obrigatoriedade do estado em implementar a modalidade de ensino, mas acredita no protagonismo do movimento na luta por uma educação específica que nasce no território e circula por ele. Assim, o coletivo mantém uma rede de articulação em nível nacional, com representantes de várias regiões. Hoje, conta com a participação de mais de 500 professores/as quilombolas que se envolve de forma articulada e colaborativa dos cursos de formação promovidos pela CONAQ, além de contribuir nas pesquisas e enquetes realizadas pela organização.

4.6.5-A Educação Escolar Quilombola: fruto da luta quilombola

Neste trecho, proponho uma reflexão acerca da Educação Escolar Quilombola, buscando situá-la no interior da política educacional brasileira e compreender seus fundamentos, alcances e desafios. Trata-se de analisá-la como uma modalidade de ensino que se afirma no campo das políticas de reconhecimento da diversidade, sendo concebida como uma educação diferenciada, orientada pelo princípio do respeito às especificidades históricas, culturais, territoriais e identitárias das comunidades quilombolas (Miranda, 2017).

Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola se insere em um movimento mais amplo de mudanças nas políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir da ampliação dos marcos normativos voltados à promoção da equidade e da justiça social. Ao reconhecer as especificidades das comunidades quilombolas, essa modalidade tensiona a lógica homogeneizadora que historicamente marcou a organização escolar no país, reivindicando currículos territorializados, práticas pedagógicas e formas de gestão que dialoguem com as realidades dos territórios.

Serão destacados, portanto, os principais marcos legais que fundamentam a Educação Escolar Quilombola e que viabilizam sua inserção nas diretrizes da política educacional nacional. Além disso, abordarei a trajetória de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, evidenciando os processos de mobilização, debate e construção coletiva que marcaram sua formulação. Por fim, discutirei seus desdobramentos contemporâneos, especialmente no que se refere aos desafios e às possibilidades de implementação nos sistemas de ensino.

A educação escolar quilombola, foi oficialmente reconhecida pela Resolução CNE/CEB

nº 8/2012 e ganhou força com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Isso aconteceu a 13 anos e representa um avanço importante na política educacional brasileira, pois reconhece as especificidades das comunidades e valoriza seu modo de vida e seus saberes dentro do sistema de ensino.

Do ponto de vista teórico, trata-se de uma categoria em construção, assim como a própria consolidação das políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas. De acordo com a literatura especializada (Miranda, 2012; 2017; 2018, Arruti, 2008 e Silva, 2012), a educação escolar quilombola representa uma nova modalidade de ensino. Ela é um direito das comunidades rurais quilombola de receber uma educação diferenciada, que leve em conta suas especificidades históricas, seu modo de vida, suas territorialidades e conhecimentos tradicionais.

A educação escolar quilombola é uma estratégia importante dentro das políticas educacionais que buscam promover inclusão e combater a desigualdades raciais. Ela valoriza a diversidade cultural e procura integrar, no currículo, tanto os conhecimentos escolares quanto os conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas (Soares,2012).

Do ponto de vista legal, essa modalidade de ensino é reconhecida como uma forma diferenciada de educação dentro da educação básica do sistema educacional brasileiro. Essa definição está estabelecida na Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Essas diretrizes são fundamentadas pelo Parecer nº 16/2010, que considera os aspectos históricos, sociais, políticos e legais. Além disso, essa modalidade está apoiada nas legislações principais, como a Lei nº 9.394/1996-LDB e a Lei nº 10.639/2003, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e África.

Do ponto de vista político, a Educação Escolar Quilombola (EEQ) configura-se como uma política educacional de ação afirmativa, orientada pelo propósito de enfrentar e reparar injustiças historicamente produzidas pelos mecanismos de dominação da colonialidade do poder, . Em particular, voltada à população negra, cuja trajetória foi marcada pela negação sistemática do direito à escolarização, em decorrência de processos de exclusão social estruturado pelo racismo, muitas vezes velados pela discriminação racial institucional.

Nesse contexto, destaca-se aspectos essenciais como o reconhecimento e a valorização da história e da cultura das comunidades quilombolas, a afirmação da diversidade étnico-racial, a importância da territorialidade e da relação com a terra-território, além da preservação da memória coletiva e dos saberes ancestrais. Esses elementos não são concebidos como conteúdos secundários, mas como bases fundamentais de uma proposta educativa que respeita a identidade

e promove a autonomia das comunidades.

Conforme argumentam Miranda (2018) e Arruti (2017), a integração desses referenciais aos conhecimentos escolares é condição indispensável para a construção de uma educação socialmente referenciada, culturalmente situada e pedagogicamente significativa. Ao articular saberes escolares e conhecimentos tradicionais, a EEQ contribui para processos de autoafirmação identitária, fortalecimento comunitário e ressignificação das experiências históricas dos estudantes quilombolas, ampliando as possibilidades de formação crítica e emancipatória.

4.6.6. As bases legais que fundamentam a EEQ

Ao abordar a Educação Escolar Quilombola, é importante evidenciar que sua consolidação se apoia em um conjunto articulado de dispositivos legais e documentos oficiais que instituíram bases normativas para a formulação de políticas públicas específicas. Esses marcos jurídicos criaram condições institucionais para o desenvolvimento de ações afirmativas voltadas às populações negras e às comunidades quilombolas, tanto em contextos rurais quanto urbanos, assegurando respaldo formal às iniciativas destinadas à promoção da equidade (Costa, 2024).

Esse conjunto de lei não surge de forma espontânea, mas é resultado de um processo histórico de luta e reivindicação protagonizado pelo Movimento Negro e pelo Movimento Quilombola. Desde os anos 1960, observa-se a construção de um percurso político-jurídico orientado ao enfrentamento da discriminação racial no país. Nesse contexto, destaca-se o Decreto nº 65.810/1969, que oficializou a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada pelo Brasil em 1968, inserindo o país em um compromisso internacional de combate ao racismo.

A Constituição Federal de 1988 representa outro marco decisivo, especialmente por meio do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que reconhece oficialmente os direitos das comunidades remanescentes de quilombo às suas terras. Esse reconhecimento foi posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 4.887/2003, que estabeleceu procedimentos para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação desses territórios, consolidando avanços na garantia de direitos territoriais.

No plano internacional, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil é signatário, também assume centralidade ao assegurar o respeito aos direitos de povos e comunidades tradicionais, incluindo as comunidades quilombolas, especialmente no que se refere à autodeterminação, à consulta prévia e à proteção de seus modos

de vida.

Mais recentemente, a promulgação da Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, representa um avanço significativo na legislação brasileira. O Estatuto estabelece diretrizes para a implementação de programas e políticas de ação afirmativa voltadas ao enfrentamento das desigualdades étnico-raciais em diversas áreas, como educação, cultura, saúde, trabalho, esporte, lazer, acesso à terra e à Justiça (Duarte, 2014). Assim, a Educação Escolar Quilombola insere-se nesse horizonte normativo mais amplo, configurando-se como expressão concreta do compromisso estatal com a promoção da igualdade racial e com a reparação histórica das populações negras no Brasil.

Percebe-se que o conjunto de leis instituídas com objetivo de enfrentar as desigualdades raciais, especialmente por meio de políticas de ação afirmativa, desempenhou papel decisivo no fortalecimento dos debates e na formulação de uma política educacional específica voltada às comunidades quilombolas. Essas normativas também contribuíram para inserir, de modo mais estruturado, a pauta da equidade racial no campo educacional, orientando ações destinadas à reparação das injustiças sociais e educacionais historicamente produzidas (Miranda, 2012).

Vale destacar, que as políticas públicas de ação afirmativa no Brasil, tem um marco importante na proposta legislativa apresentada em 1983 pelo então deputado Abdias Nascimento. Em um cenário de profundas desigualdades raciais, Abdias já defendia a necessidade de promover a isonomia social da população negra. Ele reconhecia que embora a legislação garantisse igualdade formal, isso não se refletia na realidade das condições de vida das pessoas negras no Brasil (Campos, 2017). Tal proposição representou um gesto político inovador, pois colocou a questão racial como prioridade na agenda pública, além de reivindicar medidas concretas para combater o racismo estrutural.

Essa iniciativa é parte do legado histórico do Movimento Negro, cuja atuação foi fundamental para tensionar o Estado e ampliar o debate sobre justiça racial no Brasil. A persistência das mobilizações negras e quilombolas permitiu que as discussões no âmbito das políticas públicas evoluíssem, culminando na criação de dispositivos legais (10.639/2003), orientados a promover políticas educacionais antirracistas. Nesse processo, a Educação Escolar Quilombola surge não apenas como desdobramento jurídico, mas como conquista política resultante de lutas coletivas que reivindicam reconhecimento, reparação e mudanças profundas na estrutura social.

A implementação dessa proposta concretizou-se de forma efetiva apenas em 2003, com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, considerada um marco na educação brasileira. Essa legislação inaugurou novas possibilidades para ampliar e fortalecer o debate em torno das

demandas históricas dos movimentos sociais que lutam pela valorização das identidades étnicas e culturais. A partir de então, tais movimentos intensificaram os questionamentos e denúncias acerca do papel da escola na reprodução do racismo e da discriminação, muitas vezes presentes de maneira sutil nas práticas pedagógicas, nos currículos e nos livros didáticos (Miranda, 2012).

A Lei nº 10.639/2003 também promoveu mudanças significativas na legislação educacional brasileira ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a educação básica. Além disso, constituiu-se como a primeira legislação a reconhecer a relevância da educação quilombola no processo de escolarização. Contudo, essa referência assume um caráter mais político do que normativo, uma vez que o texto legal é conciso e não apresenta uma definição detalhada nem menciona explicitamente o termo “educação quilombola” (Campos, 2017).

É importante destacar que essa trajetória não se deu de forma simples. As conquistas de direitos pelos sujeitos historicamente subalternizados costumam resultar de intensos processos de luta, pressão, mobilização e resistência protagonizados pelos movimentos sociais. Tais ações envolvem debates acirrados, formulação de argumentos e constantes reivindicações, que frequentemente geram tensões no campo político e institucional (Noronha, 2013).

Nesse contexto, à medida que o movimento negro e o movimento quilombola intensificaram o debate na esfera pública acerca da necessidade de uma educação diferenciada, essa pauta passou a conquistar maior visibilidade e espaço nas políticas educacionais. Esse avanço ocorreu, sobretudo, com a implementação da Lei nº 10.639/2003, bem como com a publicação de documentos oficiais, como o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Em 2006, SECAD/MEC publica o guia de Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, marcando pela primeira vez a educação quilombola aparece em um documento oficial. Essa abordagem específica trata de ações voltadas às escolas situadas em comunidades quilombolas e para escolas que recebem os estudantes quilombolas (Oliveira, 2013).

O objetivo das ações se constitui a partir de uma proposta político pedagógica que considera o histórico da vida social, as trajetórias comuns, as características econômicas e culturais, a preservação da identidade quilombola na sua relação com o ambiente, concomitante a busca de melhor quantidade de vida presente e futuro, mediante uma tomada de consciência crítica que é sempre emergente ao sentir-se parte da construção do saber (Ministério da Educação/SECAD, 2006: 155).

O guia de orientações mostra como as ações pedagógicas podem ser desenvolvidas de forma natural, emergindo do próprio contexto das comunidades quilombolas, com suas histórias, memórias, cultura, identidade e ancestralidade. Essas práticas educativas devem acontecer de maneira que respeitem e valorizem a educação quilombola.

Depois de dez anos da promulgação da lei 10.639/2003, finalmente a educação quilombola passou a fazer parte do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Essa inclusão trouxe uma série de ações específicas para educação escolar em áreas de remanescentes de quilombos:

Principais ações para Educação em Áreas de Remanescentes de Quilombos: a) Apoiar a capacitação de gestores locais para o adequado atendimento da educação nas áreas de quilombos; b) Mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos e sobre o grau de inserção das crianças, jovens e adultos no sistema escolar; c) Garantir direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombos, assim como as modalidades de EJA e AJA; d) Ampliar e melhorar a rede física escolar por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares; e) Promover formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer 03/2004 do CNE e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural; f) Editar e distribuir materiais didáticos conforme o que dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural; g) Produzir materiais didáticos específicos para EJA em Comunidades Quilombolas; h) Incentivar a relação escola/comunidade no intuito de proporcionar maior interação da população com a educação, fazendo com que o espaço escolar passe a ser fator de integração comunitária; i) Aumentar a oferta de Ensino Médio das comunidades quilombolas para que possamos possibilitar a formação de gestores e profissionais da educação das próprias comunidades (Brasil, PNIDCERER, 2013: 57-58).

Assim, ao analisar essa trajetória do movimento negro no âmbito institucional, especialmente na luta por uma educação mais inclusiva e antirracista, podemos perceber que cada conquista, obtida por meio das legislações e documento oficiais como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes da EREER, de 2013 e o Guia de Orientações e Ações para EREER, de 2006, foi abrindo caminhos importantes. Esses avanços também tiveram um grande impulso do movimento quilombola, que de forma articulada trabalhou para incluir a educação escolar quilombola na política educacional brasileira (Oliveira, 2013).

4.6.7. A trajetória da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para EEQ

A luta por educação escolar quilombola está diretamente ligada ao direito de reconhecimento e titulação do território quilombola. Esse reconhecimento ganhou reforço jurídico a partir dos anos 2000, com a criação do Decreto 4.887/2003, que regulamenta a titulação dessas terras. Neste contexto, as comunidades começaram a reivindicar não só direito a propriedade definitiva de suas terras, mas também o acesso a uma educação diferenciada que respeitasse as especificidades das comunidades negras rurais quilombolas.

Desde então, o movimento quilombola, por meio da CONAQ, tem participado das discussões sobre as políticas educacionais, ao lado da educação indígena e da educação do campo. Essas modalidades já estavam em debates e com propostas em andamento, buscando o reconhecimento da diversidade na educação (Oliveira, 2013).

Um marco importante na construção da política de educação diferenciada⁵⁰ para comunidades quilombolas foi a Conferência Nacional de Educação, realizada em março de 2010. Essa conferência foi resultado de amplos debates com a sociedade brasileira, promovidas por meio de conferências municipais e estaduais, com efetiva participação de representantes das Secretarias do Ministério da Educação, da Câmara, do Senado, do Conselho Nacional de Educação, além de entidades dos governos estaduais, municipais e federais de educação, e diversas organizações da sociedade civil ligadas direta ou indiretamente a área da educação (Arruti, 2017).

A Conferência de Educação de 2010, cujo tema “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”, marcou um momento importante na história da elaboração da política de educação escolar quilombola. Ao final das discussões por grupos temáticos, foi aprovado um Documento Final da CONAE - 2010, que trouxe recomendações para a elaboração de uma legislação específica (Soares, 2012). A partir dessas orientações começou de fato o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola, atendendo as seguintes reivindicações do movimento quilombola:

- a) garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando

⁵⁰ Segundo Arruti e Maroun (2024), a educação diferenciada não é exatamente um conceito fixo ou uma ideia que possa ser totalmente teorizada de forma abstrata. Ela tem um valor importante para o debate acadêmico ao evidenciar diferentes experiências de educação de comunidades/povos tradicionais. Essas experiências ajudam a refletir reflexão sobre as ações pedagógicas realizadas no cotidiano escolar das comunidades indígenas, quilombolas e caiçaras. Disponível em:

https://www.34rba.abant.org.br/atividade/view?q=eyJwYXJhbXMiOiJ7XCJRRF9BVEIWSURBREVCjpcjIwMlwiSlslmgiOiJlMmVhNjM2ODAyMmZlYzVhODhkZGZlZDk2ZTQxMDQ2NCJ9&ID_ATIVIDADE=202

o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional; b) assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local; c) promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo; d) garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados; e) instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas; f) garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização; g) instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e a manutenção de sua diversidade étnica; h) assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas”(BRASIL, 2010: 131-132).

As reivindicações apresentadas no Documento são fruto das discussões que foram acontecendo desde 2009, através de seminários realizados tanto em nível regional quanto nacional, organizados pelo movimento quilombola. além disso, foram promovidos eventos específicos para debater a educação escolar quilombola em estados como Bahia, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

a) I Fórum Baiano de Educação Quilombola, realizado em 2009, pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, sob Coordenação da equipe responsável pelas questões educacionais e étnico-raciais; b) I Seminário Panorama Quilombola: Experiências e Políticas em Terra, Cultura e Educação, realizado em 2009, pelo Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação (LAPF) na PUC Rio; c) e o I Encontro de Educação Quilombola do Rio Grande do Sul, realizado em 2011 (Soares, 2012: 90).

Ainda falando sobre o processo de discussão e reivindicação por uma educação escolar quilombola. É importante destacar a Carta de Princípios da Educação Escolar Quilombola. Ela foi construída a partir de diálogos com as próprias comunidades e de encontros com educadores quilombolas realizados entre 2007 e 2008. Essa carta foi organizada pela comissão estadual de comunidades quilombolas de Pernambuco e se tornou uma referência para a elaboração das diretrizes curriculares para educação escolar quilombola em nível nacional (Soares, 2012; Silva, 2012).

Com a força mobilizadora do movimento quilombola, do movimento negro, de outros movimentos sociais e organizações sociais envolvidas nas discussões acerca das políticas educacionais diferenciadas, em julho de 2010, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CEB nº 04/2010. Essa resolução estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNEB, reconhecendo oficialmente a Educação

Escolar Quilombola como nova modalidade dentro da educação básica. Ela também é definida nos termos do Artigo 41:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (CNE/CEB. Resolução, nº 4, de 13 de julho 2010).

Embora a Resolução CNE/CNB nº 04/2010 seja um avanço importante na regulamentação da Educação Escolar Quilombola como uma modalidade de ensino, é importante destacar que, ao analisar o documento, percebe-se que a inclusão da EEQ foi bem discreta, com apenas um único artigo (Miranda, 2012). Além disso, não consta nenhum detalhamento a respeito da organização pedagógica, do modelo de gestão ou o currículo dessa modalidade, aspectos que, por exemplo, foram mais explicitados na modalidade de Educação Escolar Indígena. Acredito que esse acréscimo tenha sido resultado da pressão do movimento quilombola, com suas reivindicações expressas no documento final da CONAE- 2010, especialmente porque a EEQ se encontrava em processo de construção.

Assim, impulsionado pelo movimento quilombola, e em conformidade com o Parecer CNE/CEB 07/2010 e a Resolução CNE/CEB 04/2010, foi criada uma comissão/um Grupo de Trabalho⁵¹ no Conselho Nacional de educação. Essa equipe teve a responsabilidade de conduzir a elaboração da DCNEEQ, promover o I Seminário de Educação Quilombola e organizar as audiências públicas para ouvir as comunidades quilombolas (Oliveira, 2013; Arruti, 2017).

O primeiro Seminário de educação quilombola também foi considerado um marco político importante no processo de produção da DCNEEQ. Seu objetivo era estabelecer os fundamentos do Plano Nacional de Educação Quilombola e ajudar o Conselho Nacional de Educação a criar as Diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola (Oliveira, 2013).

Essa iniciativa foi realizada em parceria com diversos órgãos governamentais, como a Fundação Cultural Palmares - FCP, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e a Coordenação

⁵¹ De acordo com Oliveira (2013: 70) a Comissão foi composta pelos conselheiros: Adeum Hilário Sauer (ex – Secretário de Educação do Estado da Bahia); Rita Gomes do Nascimento (presidente da comissão, membro do Colegiado de Culturas Indígenas do Conselho Nacional de Políticas Culturais do Ministério da Cultura, Membro da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, pesquisadora doutora); Nilma Lino Gomes (relatora da comissão, professora e pesquisadora da UFMG, coordenadora-geral do Programa Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas) e; Maria da Glória Moura (professora e pesquisadora da UNB, consultora e especialista no assunto).

Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ. Além disso, contou com expressiva participação de 240 pessoas, incluindo agentes da educação dos estados e municípios, gestores, professores, lideranças e estudantes, pesquisadores que trabalham com o tema (Arruti, 2017).

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola aconteceu por meio de consultas públicas realizadas nos estados do Maranhão, Bahia e no Distrito Federal, em Brasília. Essas consultas foram organizadas pelo Conselho Nacional de Educação/MEC. O objetivo desses encontros era ouvir as comunidades quilombolas de diferentes regiões sobre a educação quilombola. O tema central era “A escola quilombola que temos à escola quilombola que queremos”. Com base nessas oitivas, caberia a comissão estruturar ou criar uma proposta de política educacional que fosse diferenciada e reconhecesse as diversidades e especificidades das comunidades quilombolas existentes no Brasil (Oliveira, 2013), (Soares, 2012).

Depois de passar por um processo de elaboração, em junho de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Mais tarde, no dia 20 de novembro do mesmo ano, o documento foi publicado no Diário Oficial da União, através da Resolução CNE/CBN nº 08/2012. Essa resolução estabelece as DCNEEQ na educação básica e deve orientar os sistemas de ensino para que possam efetivar a implementação da educação escolar quilombola, considerando as realidades sociais, culturais e política das comunidades negras rurais quilombolas, sempre com a sua ativa participação (Soares, 2013; Arruti, 2017).

Reconhecemos que a regulamentação da educação escolar quilombola, como uma política pública educacional diferenciada, é resultado de uma longa trajetória de luta dos movimentos sociais que representam as comunidades quilombolas. Essas lutas envolveram diversas ações, como pesquisas, debates, encontros nacionais quilombolas, marcha Zumbi dos Palmares, audiências públicas sobre questões quilombolas, além de mobilizações e pressões do Movimento Negro e Movimento Social Quilombola. Tudo isso contribuiu para que o governo brasileiro reconhecesse a importância de investir na correção e na reparação das injustiças sociais e da desigualdade racial que historicamente atingiu a população afro-brasileira. Essa conquista é destacada nos termos do parecer nº16/2012:

Esse histórico de lutas tem o Movimento Quilombola e o Movimento Negro como os principais protagonistas políticos que organizam as demandas das diversas comunidades quilombolas de todo o país e as colocam nas cenas pública e política, transformando-as em questões sociais. São esses movimentos sociais que denunciam que a situação de desigualdade e preconceito vivida

pelos quilombolas não se restringe à questão da terra e do território, mas está intrinsecamente ligada ao racismo. Portanto, a garantia dos direitos aos povos quilombolas faz parte da luta antirracista (BRASIL, 2012: 13).

Assim, as políticas públicas de educação, especialmente a educação escolar quilombola na educação básica, tem uma importante missão: reconhecer as diversidades étnico-racial e as especificidades das comunidades quilombolas. Essas comunidades têm uma identidade construída ao longo de sua história de luta pela terra e pelo território, além de manterem uma relação especial com os elementos que fazem parte do seu modo de vida, suas vivências sociais, políticas, culturais. O objetivo é contribuir para combater o racismo por meio de uma educação antirracista e valorizar a cultura afro-brasileira.

4.6.7- Experiências educacionais que antecederam a política nacional de EEQ

Gostaria de destacar que, segundo a literatura disponível, muito antes da Educação Escolar Quilombola se tornar uma política pública em âmbito nacional, este modelo de educação já acontecia em algumas comunidades quilombolas de diferentes regiões do país. Essas ações eram voltadas para uma educação escolar diferenciada, com o objetivo de valorizar os saberes, as histórias, a cultura e o modo de vida das comunidades dentro do processo de aprendizagem escolar. Principalmente em comunidades em que “as lideranças quilombolas compreendiam que a educação é uma das ferramentas que, se bem utilizada, pode ajudar a fortalecer suas lutas históricas”. (Soares, 2012: 92)

Essas experiências de educação diferenciada aconteceram nas comunidades quilombolas de alguns estados e municípios do país desde a década de 1980. De acordo com Soares (2012), as iniciativas pioneiras incluem o “Projeto Vida de Negro” (1988 a 2003), promovida pelo Centro de Cultura Negra no Maranhão (CCN), a experiência da Escola Maria Felipa, localizada no quilombo Mangal/Barro Vermelho na Bahia, iniciada em 2001, a construção coletiva do projeto político pedagógico em Conceição das Crioulas, em 2002 e o projeto “Vivência de Saberes” no quilombo Campinho da Independência, no Rio de Janeiro, em 2005.

Essas ações são frutos de um trabalho de base e educativo que estimulam a consciência política das comunidades quilombolas. Nesse processo de organização, eles passam a entender e reconhecer o papel social da escola na construção e fortalecimento da identidade étnica e cultural, especialmente na luta pelo reconhecimento do direito ao território.

De acordo com Oliveira (2012), antes mesmo da política nacional de educação escolar quilombola ser criada, estados e municípios brasileiros já tinham iniciado ações nesse sentido.

Desde 2005, diferentes regiões do país começaram a discutir e desenvolver políticas de educação específica para comunidades quilombolas, tanto em nível estadual como municipal.

Algumas experiências de educação escolar formal já estavam acontecendo, como em municípios como em Salgueiro, Pernambuco. Lá, no quilombo Conceição das Crioulas, desde 1995, era oferecida uma escolarização formal na escola Professor José Mendes. Essa iniciativa foi pensada e construída com a comunidade, a partir de um projeto político pedagógico que buscava uma educação emancipadora. Essa abordagem resultou em aprendizados que refletem a história de luta, resistência, cultura e o saber popular que fazem parte da identidade do povo quilombola (Silva, 2012).

Em 2009, Santarém, no Pará, foi o primeiro município no estado a discutir e criar uma legislação específica sobre as escolas quilombolas. Essa legislação, conhecida como Resolução nº 07/2009, estabeleceu as normas para o funcionamento da educação escolar nas comunidades quilombolas. No mesmo ano, também foi criada uma coordenação de educação e diversidade étnico-racial, com o objetivo de garantir a continuidade das políticas de educação para as comunidades quilombolas no município (Oliveira, 2013).

No Brasil, diferentes estados têm trabalhado na elaboração de política de educação diferenciada voltadas as comunidades quilombolas. Por exemplo, Santa Catarina iniciou esse processo em 2005, seguido de Mato Grosso em 2007 e o estado da Bahia em 2009. Tais experiências envolveram debates e elaboração de documentos orientadores, que ajudaram na formulação de uma política nacional de educação diferenciada para essas comunidades.

Segundo Soares (2012), o Paraná foi um dos primeiros estados a discutir e desenvolver uma política educacional voltada às comunidades quilombolas. Esse trabalho iniciou em 2005 e foi concluído em 2010, quando o Conselho Estadual de Educação aprovou a proposta pedagógica específica para educação escolar quilombola, impulsionada também pela política de educação para relações étnico-raciais.

O segundo estado a começar a discutir a educação diferenciada para comunidades quilombolas foi Mato Grosso, em 2007, com a criação da Gerência da Diversidade. No ano seguinte, em 2008, foi criado o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico Racial no estado. Ainda no mesmo ano, o Plano Estadual de Educação foi transformado na Lei n. 8.806/2008, e pela primeira vez a educação quilombola apareceu em um documento oficial do Estado. No entanto, só em 2016 o estado institui uma Resolução 002/2016 CEE/MT, que estabelece as normas para educação escolar quilombola, conforme afirma Oliveira (2013: 55).

Tais iniciativas produziram documentos orientadores na construção da

educação escolar quilombola, institucionalizando políticas educacionais que, posteriormente, contribuíram para institucionalização de uma política nacional específica de educação escolar para as comunidades quilombolas” (Oliveira, 2013: 55).

As experiências de educação escolar que antecederam antes da política de EEQ estão diretamente ligadas às ações e luta das comunidades quilombolas. Essas comunidades passaram a enxergar a escola, a medida que esta cumpria sua função social, como uma parceira importante na construção de seus projetos coletivos e na defesa do território. Além disso, por meio de parcerias, com ONGs, movimentos sociais afins e universidades, desenvolveram processos de formação e metodologias que ajudam a identificar e criar estratégias pedagógicas voltadas a uma educação escolar diferenciada (Oliveira, 2013).

4.6.8. A luta pela Consolidação da Modalidade Educação Escolar Quilombola

Gostaria de destacar que esta pesquisa acontece contemporaneamente a um momento importante de investimento na promoção de políticas educacionais voltadas para a população quilombola. Essas mudanças incluem a implementação da nova modalidade educação escolar quilombola voltada a atender comunidades negras rurais e urbanas quilombolas, além de beneficiar toda a sociedade brasileira, como afirmou Givânia Silva durante o encontro regional de educação quilombola em Recife, em setembro de 2025, essas ações representam um passo importante nesse processo.

Antes de apresentar um breve panorama dos avanços na política da educação voltadas às comunidades quilombolas nos últimos anos, é importante ressaltar que o cenário atual tem sido marcado por tensões causadas pela força política da extrema direita. Essas forças disputam o poder político no congresso, e tem promovido ações que ameaçam a democracia, tentando anistiar a tentativa de golpe de estado no dia 08 de janeiro de 2023.

Uma ampla maioria de parlamentares desse campo político tem atuado para fomentar um cenário de instabilidade política, criando obstáculos à tramitação e aprovação de projetos políticos, sociais e econômicos do governo Lula voltados ao benefício da população brasileira, em especial dos grupos em situação de maior vulnerabilidade. Ao mesmo tempo, esse Congresso debate e aprova propostas como a PEC 2159/2021, apelidada por ambientalistas de “PEC da devastação”, e a Lei nº 14.701/2023, que institui o marco temporal. Essas iniciativas atendem prioritariamente aos interesses dos ruralistas, do agromineronegócio e de outros setores do capital, impactando diretamente os povos e comunidades tradicionais e quilombolas.

Diante desse cenário de ofensiva legislativa contra os direitos dos povos e comunidades

tradicionais, os movimentos sociais do campo seguem organizados e em permanente mobilização, atuando tanto na defesa de pautas específicas quanto na luta por transformações estruturais mais amplas, com especial atenção às políticas públicas de educação. Nesse contexto, o movimento quilombola, articulado nacionalmente pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), cumpre um papel estratégico ao tensionar o Estado, dialogar com o governo e reivindicar a efetivação de direitos historicamente negados.

É nesse horizonte de luta política que se insere a trajetória da educação escolar quilombola. A professora Maria Páscoa Sarmento, militante do movimento quilombola e integrante do Coletivo Nacional de Educação Quilombola da CONAQ, destacou, em entrevista concedida em abril de 2024, que a demanda por uma educação escolar quilombola nasce das próprias comunidades negras rurais desde 1988. A partir de 1995, essa reivindicação ganha maior densidade política e passa a ser incorporada de forma mais contundente pelo Movimento Negro. Nesse mesmo período, segundo a professora, os estados do Pará e do Maranhão chegaram a elaborar um documento reivindicando a implementação de uma educação diferenciada voltada às comunidades quilombolas.

Segundo a professora, em 2012, tanto o Movimento Negro quanto o Movimento Quilombola desempenharam um papel decisivo na construção e aprovação da Resolução CNE/CEB nº 08/2012, resultado direto da pressão política e da mobilização desses sujeitos coletivos. Nos anos subsequentes, essas articulações possibilitaram avanços no âmbito do Programa Brasil Quilombola, política pública do governo federal instituída em 2004, cujo objetivo era fortalecer e articular o acesso das comunidades quilombolas a diferentes políticas públicas. Contudo, em razão da baixa adesão de parte dos estados e municípios, essa política não conseguiu se efetivar de maneira ampla, em todo território nacional.

A professora Maria Páscoa Sarmento também refletiu sobre os desdobramentos da educação escolar quilombola no período posterior à aprovação da Resolução nº 08/2012, chamando atenção para os entraves enfrentados na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Passados mais de doze anos de sua promulgação, o Coletivo Nacional de Educação Quilombola avalia que, em pouquíssimos âmbitos governamentais, essa política foi efetivamente implementada. Segundo a professora, tanto os governos municipais quanto os estaduais demonstraram fragilidades e esforços insuficientes para garantir a materialização dessa política pública.

A professora Maria Páscoa Sarmento também analisa o cenário mais recente da educação escolar quilombola, destacando a reorganização política do movimento no contexto de sucessivos

retrocessos institucionais. Ela relembra que, em 2019, o movimento quilombola instituiu o Coletivo Nacional de Educação Quilombola da CONAQ, retomando as articulações de base com as comunidades e estabelecendo parcerias estratégicas com a Universidade de Brasília (UnB), por meio da promoção de seminários e do fortalecimento do diálogo com a academia.

Em 2020, em meio à crise sanitária provocada pela pandemia da Covid-19, o Coletivo Nacional de Educação Quilombola, em parceria com o Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto aos Povos e Territórios Tradicionais (MESPT/UnB), organizou a I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola, realizada nos dias 3 e 4 de dezembro, sob o tema “*Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos*”. O evento reuniu mais de mil participantes de todas as regiões do país, entre professores/as, estudantes, pesquisadores/as, gestores/as da educação e lideranças quilombolas, consolidando-se como um importante espaço de articulação política e produção coletiva de conhecimento.

A Carta da I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola sistematiza os objetivos do encontro, ao afirmar que o evento possibilitou “pensar e promover uma educação a partir dos desafios existentes e das estratégias de superação” (Carta da I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola, Brasília, 2020). Além disso, o documento registra os principais eixos do debate e apresenta recomendações dirigidas aos entes federados, reafirmando a urgência da implementação efetiva da educação escolar quilombola como política pública de Estado.

As demandas explicitadas durante a I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola, e sistematizadas na Carta do evento, reafirmam que a educação escolar quilombola não pode ser tratada como uma política acessória ou de caráter pontual. Ao contrário, trata-se de uma política pública estruturante, que exige compromisso político, institucional e orçamentário dos entes federados. A centralidade da formação inicial e continuada de professores/as, a formalização das normativas nos âmbitos estadual e municipal e a garantia de infraestrutura adequada nas escolas dos territórios quilombolas evidenciam que os entraves à sua implementação não decorrem da ausência de marcos legais, mas da insuficiência de vontade política por parte do Estado.

Nesse sentido, a trajetória histórica da educação escolar quilombola, construída a partir da luta organizada das comunidades e de suas representações políticas, revela que os poucos avanços conquistados resultam da mobilização social e da pressão constante sobre o poder público. Ao mesmo tempo, os limites persistentes na efetivação dessa política escancaram as disputas em torno do projeto de educação e de sociedade em curso no país, reafirmando a necessidade de fortalecimento dos movimentos sociais e de sua incidência política para a garantia de direitos historicamente negados às comunidades quilombolas.

Em 2022, conforme relatado pela professora Maria Páscoa Sarmento, o movimento

quilombola entregou uma Carta-Compromisso ao então candidato Luiz Inácio Lula da Silva, na qual reafirmou seu compromisso inegociável com a defesa da democracia e apresentou um conjunto de reivindicações estratégicas a serem incorporadas como políticas públicas. Com a vitória do presidente Lula no pleito eleitoral, o movimento passou a incidir de forma mais direta sobre a formulação das políticas educacionais, propondo, já em 2023, a criação de uma secretaria específica no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), voltada à elaboração e ao desenvolvimento de políticas para a educação escolar quilombola. Essa proposição foi incorporada, em 2024, à Política Nacional de Educação e Equidade do Ministério da Educação.

Ainda segundo a professora, em 2023, diante das limitações orçamentárias para a implementação imediata da nova política nacional de educação escolar quilombola, a CONAQ optou por concentrar esforços na sistematização de sua trajetória histórica de luta, iniciada em 1995, bem como no registro do processo de construção da educação escolar quilombola desde a Conferência Nacional de Educação de 2010. Nesse movimento, a organização passou a mapear e valorizar experiências exitosas de educação escolar quilombola em diferentes regiões do país, onde as políticas educacionais voltadas às comunidades quilombolas vêm sendo efetivamente implementadas. Entre essas experiências, destacam-se o município de Salgueiro, no território quilombola de Conceição das Crioulas, em Pernambuco, e iniciativas desenvolvidas no estado de Santa Catarina.

A trajetória da educação escolar quilombola revela um percurso marcado pela resistência, organização comunitária e mobilização política contínua. Desde as primeiras reivindicações das comunidades negras rurais em 1988, passando pelo fortalecimento da pauta no Movimento Negro, pela criação de políticas públicas como o Programa Brasil Quilombola, a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, até as articulações recentes junto ao governo federal, fica evidente que os avanços conquistados são fruto da persistência e da pressão social organizada.

Ao mesmo tempo, a implementação dessas políticas ainda enfrenta barreiras significativas, decorrentes da insuficiência de compromisso político, de recursos e de infraestrutura por parte de estados e municípios. O esforço do movimento quilombola, especialmente por meio do Coletivo Nacional de Educação Quilombola da CONAQ, demonstra que a garantia de direitos não depende apenas da existência de normativas legais, mas da capacidade de mobilização e incidência política para transformá-las em práticas concretas nas comunidades.

Com o apoio e o diálogo estabelecidos com o governo federal atual, envolvendo a

inclusão da educação escolar quilombola na Política Nacional de Educação e Equidade, abre-se uma importante oportunidade para consolidar essas conquistas e superar os limites históricos. A sistematização da experiência exitosa em diferentes regiões do país e o contínuo fortalecimento das articulações comunitárias indicam que a educação escolar quilombola segue como um instrumento estratégico de afirmação de identidade, inclusão social e fortalecimento da democracia no Brasil.

Ainda destacando momentos recentes da trajetória da educação escolar quilombola, vale mencionar pesquisas conduzidas por estudiosos quilombolas⁵² que evidenciam o protagonismo dessas comunidades na formulação de políticas públicas. Em 2023, no terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o governo deu início a um novo ciclo de ações voltadas à reorganização, planejamento e incentivo à implementação da Educação Escolar Quilombola dentro da estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC).

Essa retomada contou com a participação efetiva do movimento quilombola, destacando-se a recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a criação de uma nova Diretoria de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola.

No mesmo período, foi instituída a Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola (CONEEQ), por meio da Portaria nº 988, composta por representantes de órgãos e entidades indicados pelo MEC, incluindo a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), que representa os quilombolas de diferentes regiões do país. A missão da comissão é assessorar o Ministério da Educação na formulação, acompanhamento e implementação de políticas públicas voltadas à educação escolar quilombola, consolidando um espaço de diálogo e incidência política das comunidades nos processos decisórios.

4.6.9 - Política de Consolidação da Modalidade EEQ

O ano de 2024 representa um marco histórico para a educação quilombola no Brasil, com a consolidação de uma política educacional diferenciada voltada às comunidades quilombolas. Pela primeira vez, foi lançada a Política Nacional de Equidade para Relações Étnico-Raciais e

⁵² As pesquisadoras quilombolas Shirley Pimentel de Souza e Ana Carolina da Silva Souza e Cassius Marcelus Cruz pesquisador colaborador, sistematizaram uma linha do tempo sobre o processo de construção da educação escolar quilombola até a sua consolidação em 2024 com a PNEERQ. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/linha-do-tempo/2024/10/02/educacao-escolar-quilombola-a-trajetoria-de-uma-politica-publica>. Acesso em 07 de setembro de 2025.

Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), por meio da Portaria nº 470, que inclui uma estrutura de financiamento específica para a implementação efetiva dessa modalidade educacional.

A criação da PNEERQ reflete décadas de luta, resistência e mobilização do movimento negro e das comunidades quilombolas, reconhecendo que, mesmo após mais de 20 anos da Lei 10.639/03, persistem violações de direitos educacionais e avanços ainda insuficientes. Assim, a política nacional de equidade surge com o objetivo de enfrentar essas desigualdades e promover mudanças concretas na realidade educacionais das comunidades quilombolas.

Por outro lado, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão responsável pela gestão dessa política, ao analisar os resultados da implementação de programas e ações decorrentes da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, constatou que ainda persiste um significativo distanciamento entre os dispositivos legais e sua efetiva implementação.

Entre os principais desafios a serem enfrentados pela política, destacam-se: a ausência de diagnósticos oficiais e de mecanismos sistemáticos de monitoramento da aplicação da legislação; a escassez de profissionais qualificados tanto na gestão educacional quanto na educação das relações étnico-raciais, especialmente no âmbito da educação quilombola; a limitada capacidade dos órgãos estaduais e municipais para implementar essas políticas; a inexistência de protocolos institucionais para a prevenção e o enfrentamento de práticas racistas nas escolas e universidades; a persistente desigualdade nas trajetórias escolares entre estudantes negros e brancos; a baixa implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola; além da precariedade da infraestrutura física e da insuficiência de materiais pedagógicos adequados nas escolas quilombolas (BRASIL, 2024).

Segundo Cabral e Basto (2024), tais desafios estruturais são reflexos de uma lógica histórica de negligência e marginalização das populações negras e rurais no Brasil, reforçando a ideia de que a exclusão educacional possui cor, território e classe social. Nesse contexto, essas lacunas afetam diretamente a vida das comunidades quilombolas, especialmente aquelas envolvidas nesta pesquisa, que reconhecem as condições precárias das escolas como uma violação de direitos fundamentais. Tais problemas comprometem não apenas a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, mas também a preservação, o fortalecimento e a valorização da identidade cultural quilombola.

Ademais, a implementação insuficiente das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola, somada à escassez de professores devidamente capacitados e à precariedade da infraestrutura escolar, restringe o acesso a uma educação que reconheça e valorize os saberes tradicionais quilombolas. A inexistência de protocolos eficazes de prevenção

e enfrentamento ao racismo institucional favorece a reprodução de práticas discriminatórias no ambiente escolar, aprofundando desigualdades históricas entre estudantes negros e brancos.

Além disso, a falta de monitoramento e avaliação sistemática das leis voltadas à educação étnico-racial e à educação escolar quilombola impede que políticas públicas sejam ajustadas às necessidades reais das comunidades, perpetuando violações de direitos, como apontado pelas comunidades, e fragilizando a inclusão social e educacional das populações quilombolas. Em síntese, esses obstáculos não apenas comprometem a aprendizagem, mas também refletem a persistência de exclusão estrutural, demonstrando que a efetivação da educação escolar quilombola depende de compromisso político do poder público, recursos adequados, reconhecimento das especificidades culturais das comunidades, além de sua plena participação no processo de implementação.

Nesse contexto, Política Nacional de Equidade para Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), configura-se como um avanço significativo no enfrentamento das violações de direitos historicamente vivenciadas por populações quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência. Contudo, sua efetividade depende diretamente da capacidade do Estado brasileiro de transformar os dispositivos legais em ações concretas, superando a recorrente distância entre formulação e implementação das políticas educacionais.

Orientada pelo objetivo de combater ao racismo e promover da equidade, a PNEERQ estabelece compromissos centrais, como a institucionalização de mecanismos de monitoramento do art. 26-A da Lei nº 9.394/1996; a formação de profissionais do campo educacional em Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola; o fortalecimento das capacidades institucionais dos entes federados; a implementação de protocolos de prevenção e enfrentamento ao racismo nas instituições de ensino; a redução das desigualdades étnico-raciais na educação; e a consolidação da educação escolar quilombola como modalidade educacional (BRASIL, 2024). Ainda assim, a política enfrenta o desafio estrutural de romper com práticas históricas de negligência dos governos municipais e estaduais, sob o risco de reproduzir avanços majoritariamente formais, com impactos limitados, sobretudo se não envolver a participação efetiva das comunidades quilombolas

Com o objetivo de responder às demandas históricas e aos desafios persistentes da educação brasileira, a PNEERQ foi estruturada em sete eixos centrais: governança; diagnóstico e monitoramento da implementação da Lei nº 10.639/2003; formação de gestores e professores em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e Educação Escolar Quilombola (EEQ); produção e avaliação de materiais didáticos; implementação de protocolos de prevenção e enfrentamento ao racismo; valorização das trajetórias de estudantes e profissionais negros/as e

quilombolas; e difusão de saberes (BRASIL, 2024). Contudo, é importante ressaltar que, embora esses eixos expressem uma coerência do ponto de vista normativo e aos desafios identificados, sua efetividade permanece condicionada à capacidade do Estado de enfrentar entraves estruturais históricos, como a fragilidade de governança dos entes federados, que poderão aderir ao não, a descontinuidade administrativa e a insuficiência de recursos financeiros e técnicos.

No âmbito da execução da política, observa-se que seus primeiros efeitos começam a alcançar as comunidades quilombolas, ainda que de maneira incipiente, desigual, e territorialmente restrita. Tais medidas têm sido impulsionadas mais pela mobilização dos coletivos de educação e pela articulação com universidades públicas do que por uma ação sistemática do pacto federativo. Iniciativas como o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade), lançado em 2023 pelo MEC/SECADI em parceria com a CAPES, por meio do Edital nº 23/2023, configuram avanços pontuais importantes no campo da formação docente.

Essa iniciativa passou a ofertar diversos cursos de licenciatura e Pedagogia voltados, especialmente, para atender às demandas da rede pública de ensino e de povos e comunidades tradicionais, por meio de modalidades formativas diferenciadas. Entre as formações ofertadas destacam-se a Licenciatura Intercultural Indígena, a Licenciatura em Educação do Campo, a Educação Escolar Quilombola, a Educação Especial Inclusiva e a Educação Bilíngue de Surdos. O principal objetivo dessa ação foi promover maior equidade educacional nas diferentes regiões do país, contando com o apoio direto do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Em 2025, o MEC e a CAPES, em parceria com 25 universidades federais, lançaram o curso de extensão intitulado “Formação para Docência e Gestão em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola”, reforçando o compromisso institucional com a formação de profissionais preparados para atuar em contextos educacionais marcados pela diversidade étnico-racial.

A iniciativa foi ofertada em todo o território nacional, com carga horária de 120 horas. O curso teve como objetivo capacitar professores e gestores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas, voltadas à valorização da história, da cultura e das identidades dos povos afro-brasileiros e indígenas. Paralelamente, outras ações nessa mesma perspectiva continuam sendo implementadas em âmbito nacional e, gradualmente, vêm sendo incorporadas pelas universidades parceiras.

No momento, acompanhamos a atuação dos governos municipais e estaduais no que se refere à adesão ao PNEERQ e ao compromisso com o pacto federativo, visando assegurar uma

educação diferenciada e antirracista às comunidades quilombolas em todo o país.

De acordo com a professora Páscoa Sarmiento, embora haja incentivo do governo federal, por meio da PNEERQ, para a promoção de políticas educacionais voltadas à equidade, o movimento quilombola ainda enfrenta entraves na efetivação dessas políticas. Um dos exemplos apontados é que os recursos do PDDE–Equidade não contemplam escolas quilombolas que atendem menos de 50 estudantes. Além disso, a professora ressalta os desafios relacionados aos municípios e estados que ainda não aderiram à política nacional de educação e equidade, o que compromete sua implementação plena.

Diante desse cenário, o movimento tem buscado atuar junto às administrações estaduais e municipais, cobrando a abertura de processos que viabilizem a implementação da educação escolar quilombola. Até o momento da entrevista, aproximadamente 600 municípios com territórios quilombolas encontravam-se em processo de adesão à PNEERQ.

Outro desafio recorrente é o enfrentamento do racismo estrutural e institucional, ainda fortemente presente nas administrações públicas em diferentes esferas. Segundo a professora Páscoa, uma das estratégias adotadas pelas comunidades quilombolas, especialmente nos municípios cujas gestões se mostram resistentes à adesão às políticas de equidade, é o recurso às vias judiciais. Quando as tentativas de diálogo se esgotam, as comunidades recorrem ao Ministério Público Federal e à Defensoria Pública da União para denunciar a omissão do poder público. Um exemplo dessa situação ocorreu no município de Porto de Moz, no estado do Pará.

No panorama atual da Educação Escolar Quilombola (EEQ), observa-se que, nos últimos anos, houve avanços significativos, especialmente com a retomada das políticas educacionais no âmbito da SECADI/MEC. Esse cenário evidencia o esforço contínuo e a luta persistente do movimento quilombola em diferentes espaços e instâncias governamentais para assegurar o cumprimento da legislação e a efetivação do direito a uma educação diferenciada para suas comunidades.

Entretanto, apesar dos avanços no campo normativo e da implementação de políticas públicas voltadas à população quilombola, muitas comunidades ainda enfrentam recorrentes violações de direitos. Tal situação decorre, em grande medida, da permanência de estruturas de poder político, social e econômico, sobretudo nos âmbitos municipal e estadual, ainda influenciadas por mecanismos da colonialidade.

Por outro lado, é fundamental reconhecer que, nos últimos anos, a população negra quilombola tem ocupado espaços historicamente inacessíveis em diferentes setores da sociedade brasileira. Essa presença torna-se evidente nas pesquisas acadêmicas, nos debates públicos e nas instâncias institucionais, onde a atuação quilombola vem ganhando destaque. Como exemplos

podemos citar a participação do pensador quilombola Nego Bispo dos Santos em diversas rodas de conversa e atividades acadêmicas até dezembro de 2023, quando ancestralizou; bem como a conquista histórica representada pela nomeação da professora quilombola Dra. Givânia da Silva como a primeira quilombola a integrar o Conselho Nacional de Educação, tornando-se a primeira conselheira quilombola na história da educação brasileira.

Esses avanços estão diretamente relacionados aos processos de organização dos movimentos do campo, bem como ao fortalecimento do movimento negro e do movimento quilombola. Tais ações têm contribuído para o reconhecimento e a afirmação da identidade étnica, consolidando um sentimento de pertencimento coletivo que se insere na luta histórica das comunidades quilombolas pelo direito à terra e por justiça social.

4.7. A trajetória da Coordenação das Associações Quilombolas de Jambuaçu BAMBAÊ na luta por educação

Neste trecho, apresento as vozes dos sujeitos quilombolas, bem como de seus parceiros e aliados que compartilharam a mesma luta, para que, a partir de suas memórias e experiências, possam narrar os processos de mobilização coletiva do povo quilombola de Jambuaçu na defesa da vida e na busca por uma educação escolar diferenciada. Trata-se de uma trajetória tecida pelos saberes, pelas práticas e pelas ações políticas construídas no interior do movimento.

Ao encerrar a parte intitulada “Migração”, retomo a metáfora da piracema de saberes quilombola. Assim como os peixes que retornam às águas de suas origens, realizo um percurso pelas memórias e narrativas das lideranças quilombolas, com o propósito de, conjuntamente, reconstruir essa trajetória de luta por uma educação escolar que valorize o território de Jambuaçu.

O movimento quilombola de Jambuaçu, representado pela Coordenação das Associações Quilombolas BAMBAÊ, no município de Moju, também construiu sua trajetória marcada por distintos momentos de luta, mobilização e resistência em defesa da terra, da vida e do território. Ao longo do tempo, essas reivindicações passaram a se articular à busca por uma educação escolar diferenciada, que dialogasse com as especificidades e necessidades das comunidades. Esse percurso, contudo, não se deu de maneira linear ou contínua; foi atravessado por avanços e retrocessos, conquistas e desafios. Ainda assim, destaca-se o período compreendido entre os anos 2000 e o presente momento, em 2025, como uma fase particularmente significativa dessa trajetória de resistência e afirmação de direitos.

De acordo com as lideranças quilombolas, um marco importante desse processo foi a articulação das 15 comunidades do território para a criação de uma organização coletiva, o

Conselho das Associações Quilombolas, por volta dos anos 2000. Essa iniciativa teve papel fundamental no fortalecimento da luta contra a Companhia Vale do Rio Doce, ao mesmo tempo em que possibilitou pensar de forma conjunta soluções para questões, como a educação.

Inspirados pelos estudos dos Cadernos Kizomba, realizados no contexto das discussões e estratégias de mobilização, as lideranças passaram a sonhar com a criação de um espaço próprio de formação. Esse espaço não se limitaria à escolarização formal, mas contemplaria também o estudo da história da luta do movimento, da cultura e do modo de vida quilombola. Em uma conversa com Manoel Almeida, ele explica como surgiu a preocupação com a educação e as possíveis soluções pensadas pelas comunidades:

Eu lembro que na época, antes de nós começarmos a lutar contra a empresa [CVRD/Vale], nós já falávamos num local onde nós pudéssemos ter pessoas se formando para trabalhar na área da agricultura. Eu lembro que na época, nós já pensávamos como fazer para que nós pudéssemos ter um local de formação para as pessoas ali terem o conhecimento da nossa luta, fazer ali toda uma memória das pessoas que já tinham lutado para garantir nosso território, mas também fosse um meio para que os nossos jovens pudessem estudar (Manoel de Almeida – Maíam – conversa realizada em outubro de 2025).

O movimento já observava com preocupação a situação precária da educação nas escolas das comunidades. Diante desse cenário, planejou investir na formação sociopolítica e cultural por meio do caderno Kizomba, que ofereceria às comunidades a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre suas histórias, cultura e tradições ancestrais.

O estudo do caderno Kizomba surgiu como uma iniciativa conjunta das comunidades quilombolas e da Comissão Pastoral da Terra – CPT, com o objetivo de promover a formação étnica e cultural, ajudar os participantes a recontarem suas histórias, preservarem seus costumes e fortalecerem a autoidentificação como quilombolas. Em conversa com Ir. Rosa Figueiredo, da CPT, ela explicou como nasceu a iniciativa e quais eram seus objetivos.

O caderno Kizomba não é um livro de história, mas é um caderno que, através das atividades, conta um pouco da história e pergunta algumas coisas, que é pra fazer “boiar” a história do território através daquilo, ou seja, e gente contava uma coisa para o povo, aí eles diziam: há, aqui também aconteceu, a minha avó contava isso, entendeu. O objetivo do Kizomba era fazer “boiar” a história que estava lá no território, que nenhum historiador ia contar. Só quem podia contar era o povo. Então, o caderno vinha “cutucar” pra ver se saía essa história (Ir. Rosa Figueiredo da equipe da CPT. Conversação realizada em abril de 2025).

Essa iniciativa ajudaria a fortalecer a identidade e a autoafirmação quilombola, funcionando como uma estratégia para avançar em direção à escolarização formal. Assim explica Manoel Almeida, durante uma conversa sobre a questão:

Na época nós pensávamos uma parceria com a escola técnica de Castanhal, várias coisas começaram a surgir ali com os presidentes, já pensando na educação. E o estudo kizomba nos mostrava cada vez mais através de umas figurinhas, eu lembro benzinho, umas figurinhas daquelas senhoras sentadas com seus filhos, aquelas avós sentadas com seus netos, dizendo pra eles ali as primeiras palavras da cartilha do quilombo, como se respeitavam e tudo mais. Como se educava. Eu lembro bem isso na minha memória, está bem vivo isso ainda (Manoel Almeida – Maiam – conversa realizada em outubro de 2025).

No entanto, embora o trabalho de formação já estivesse em andamento, ele precisou ser interrompido diante da intensificação do conflito com a CVRD/Vale. Nesse período, as lideranças tiveram de concentrar suas energias na luta urgente contra a empresa, participando de diversas reuniões com a CPT, o Ministério Público Estadual e a Secretaria de Ciências, Tecnologia e Meio Ambiente – SECTAM, na tentativa de barrar o avanço da mineradora sobre o território. Conforme registrado em ata de uma dessas reuniões, ficou evidente a firme rejeição das comunidades à presença do empreendimento em suas terras.

A SECTAM deverá propor à CVRD a possibilidade de mudar o percurso da LT fora do território de Jambuaçu. Nenhuma das comunidades Quilombolas de Jambuaçu quer a LT no seu território. Deverá ser formalizado e encaminhado à SECTAM um documento que demonstre a discordância das comunidades do Jambuaçu em relação à implantação da LT no território. A SECTAM se compromete em receber esse documento e verificar o que a lei permite, o que pode ser feito em relação às ações da CVRD no território quilombola de Jambuaçu, em particular à questão do desvio da LT na área (Dossiê da CPT, 2006 – Ata de reunião - 27/04/2006).

Após várias tentativas de ação pelos meios legais e judiciais, envolvendo diferentes setores da sociedade, como a CPT, o STR, a SECTAM, o Ministério Público do Estado do Pará (MPPA) e a Prefeitura de Moju, as lideranças chegaram à conclusão de que impedir a invasão da CVRD/Vale seria impossível. Diante disso, iniciaram uma nova fase da luta: negociar reparações pelos danos ambientais junto ao Ministério Público do Estado.

No acordo firmado, a empresa se comprometeu a construir uma escola comunitária Casa Familiar Rural, um posto de saúde, recuperar as estradas e reformar as pontes sobre os rios Jambuaçu e Ubá. Todo o acordo foi documentado, com previsão de entrega até o final de 2006, mas, na prática, essas promessas não foram cumpridas. Em conversa com Manoel Almeida, ele revelou os bastidores desse processo e como as negociações se desenvolveram:

A empresa era muito forte, porque ela tinha apoio da prefeitura, do governo do estado, do federal, e tudo mais. E nós tínhamos apoio da CPT e graças a Deus que, mais para frente, nós fomos ter o apoio do Ministério Público Federal através do Felício Pontes, foi o único que acampou essa luta conosco, mesmo. E não se vendeu de jeito nenhum, pelos órgãos públicos. O resto e demais, foram pra nós uns empecilhos, até o governo do estado que, na época, era até governo dos trabalhadores, mas que pra nós, foram perversos. Então depois dessa nossa organização, nós começamos a sentar para dialogar com a empresa,

pelo meio ali a prefeitura e tudo mais. Aí nós percebemos que nós não tínhamos como fazer ela recuar, percebemos que o monte era muito grande. Então já foi se mudando a conversa, o que se fazer para que ela possa pagar pelos danos causados. E era muitos, eram muitos. Foram dossiês e dossiês preparados pela CPT para que nós pudéssemos apresentar no Ministério Público, colocar na internet, jogar no mundo aí, pra vê o que poderia fazer pra frear a empresa (Manoel de Almeida – Maíam – conversação realizada em outubro de 2025).

No relato de Manoel de Almeida,   possível perceber uma relação de poder marcada pela opressão. De um lado, o poder econômico das grandes empresas, que, mesmo cometendo crimes ambientais e desrespeitando leis que protegem os territórios das comunidades remanescentes de quilombos, conta com o apoio e, muitas vezes, a conivência dos governos. Do outro, as comunidades quilombolas, cujos territórios foram invadidos e destruídos pela mineradora. Sem respaldo ou proteção dos órgãos competentes, as comunidades passaram a ser vistas como vilãs, acusadas de impedir o “desenvolvimento”, embora fossem as verdadeiras vítimas da situação.

Após intensa luta, acabaram sendo obrigadas a aceitar a presença invasiva e destruidora da empresa em nosso território. Diante da ausência de alternativas, tiveram que negociar acordos para tentar mitigar os danos ambientais causados. Manoel de Almeida detalhou como as lideranças conduziram essas negociações:

Então, dessas discussões com a empresa – olha, não tem como nós fazer ela recuar, porque nós não damos conta. O estado está a favor dela, a Diocese, a paróquia, todo mundo.   s  nós e a CPT contra eles. E agora? Foi aí que nós começamos a pensar, o que nós vamos fazer? Aí, olha pessoal seria bom nós pensar num local que a empresa pudesse construir para formar nossos jovens. Aí nós traz (sic) pra cá um polo da universidade, nós traz pra cá a escola técnica de Castanhal, um polo de agrotécnica de Castanhal, tudo isso nós já pensávamos (Manoel de Almeida – Ma am – conversação realizada em outubro de 2025).

A partir do esgotamento da luta contra a CVRD/Vale, surgiu a oportunidade de retomar o projeto idealizado anteriormente pelas lideranças: construir uma escola onde seus filhos e filhas pudessem estudar e se formar com base nos princípios da educação quilombola. A proposta foi novamente discutida pelas comunidades e apresentada   empresa como uma das formas de compensação pelos prejuízos causados em nosso território.

Nesse meio período aí, entra o programa Raízes, o pessoal do governo do estado, através da doutora Adelina. E aí ela disse: olha eu conheço um pessoal aí, eles trabalham, com fulano de ARCAFAR. Eles têm um modelo de estudo que parece que passa uma semana na Casa Familiar Rural e duas na família. Então bora v , quem sabe não é essa a solução que vem nos ajudar. Foi aí que a Adelina, numa das reuniões trouxe o sr. Leônidas para nos falar melhor como era essa ARCAFAR. Ele era o presidente da ARCAFAR. A , nós percebemos, depois da apresentação dele, que era aquilo que nós queríamos, aquilo que vinha ajudar na educação dos nossos jovens, das nossas crianças e até dos nossos adultos e dos pais que quisessem trabalhar pra lá, mãe, que quisesse trabalhar, estudar, poderia ir (Manoel de Almeida – Ma am – conversação realizada em outubro de 2025).

Naquele período, as comunidades começaram a vislumbrar a possibilidade de concretizar um sonho antigo: construir uma escola destinada aos quilombolas, que oferecesse uma educação diferenciada e alinhada às necessidades e especificidades de seus estudantes, exatamente como haviam idealizado desde o início.

Então, no acordo da mitigação com a empresa, nós solicitamos que ela pudesse implantar ali uma casa familiar rural, que já era o modelo da ARCAFAR, Casa Familiar Rural do território quilombola de Jambuaçu, para que nós pudéssemos ali aprender, além da matéria normal curricular, mas aprender também a parte da técnica agrícola e também ali aprender as nossas ancestralidade, o que era ser realmente quilombola, de onde vinha, como fazer para que nós pudéssemos aprender a nos defender, já que nós já estávamos com alguns títulos (Manoel de Almeida – Maíam – conversa realizada em outubro de 2025).

Após muita luta, o movimento quilombola de Jambuaçu alcançou um importante conquista para todas as comunidades do território: a construção de uma escola própria. Como foi possível perceber nos relatos anteriores, essa escola representava um sonho antigo das lideranças e, com o apoio da CPT, foi idealizada com base nos princípios de uma educação popular libertadora, inspirada nas ideias de Paulo Freire (2011).

Além disso, a escola reforçaria o sentimento de pertencimento ao território e a identidade étnica quilombola. Contaria com acompanhamento pedagógico da CPT e estabeleceria parcerias com a prefeitura e o governo do estado, garantindo suporte institucional e continuidade na formação dos estudantes.

Em síntese, vale refletir sobre o conflito com a CVRD/Vale por dois motivos. Primeiro, para contextualizar o momento em que surgiu a luta e a conquista por uma educação diferenciada no território de Jambuaçu, uma experiência que concretizou um sonho coletivo. Segundo, para evidenciar que, nesse território quilombola, a luta por educação jamais ocorreu de forma isolada; ela sempre esteve profundamente entrelaçada com a luta pela vida e pela preservação do território.

4.7.8. Casa Familiar Rural de Jambuaçu: educação sonhada pelo movimento e disputada pela ideologia do capital

A ideia de criar uma escola com um projeto político-pedagógico diferenciado, voltado especificamente para as comunidades quilombolas, vinha sendo sonhada, debatida e planejada havia algum tempo. Essa iniciativa ganhou ainda mais força quando se concretizou a construção da Casa Familiar Rural (CFR), fruto de intensa luta e resistência. O projeto foi elaborado de forma coletiva, com apoio e acompanhamento da CPT Guajarina, consolidando um processo

construído a muitas mãos.

Na prática, o modelo de educação que se pretendia institucionalizar já se manifestava no cotidiano das próprias comunidades, em seus modos de organização, nas vivências partilhadas e nas lutas travadas ao longo dos anos. O que se buscava, portanto, era incorporar ao currículo componentes que dialogassem diretamente com os saberes e fazeres tradicionais, reconhecendo-os como conhecimentos legítimos e fundamentais. A proposta era transformar a CFR em um centro de formação que se tornasse referência para todo o território de Jambuaçu.

Após uma trajetória marcada por desafios e árdua luta, a Casa Familiar Rural de Jambuaçu foi inaugurada em 2008. A escola passou a contar com uma estrutura completa, incluindo salas de aula, dormitórios masculino e feminino para estudantes e professores, laboratório de informática, área destinada à unidade demonstrativa, além de outras ampliações realizadas ao longo do tempo. O prédio foi devidamente mobiliado e equipado com os materiais pedagógicos necessários para o seu funcionamento.

A instituição foi planejada para operar segundo o modelo da pedagogia da alternância, no qual os estudantes permaneciam uma semana na escola (tempo-escola) e, em seguida, retornavam às comunidades por duas semanas (tempo-comunidade), garantindo a integração entre formação escolar e vivência territorial.

Para garantir o funcionamento da escola comunitária Casa Familiar Rural (CFR), a Coordenação das Associações BAMABÊ buscou estabelecer parcerias institucionais. Inicialmente, articulou-se com o município para assegurar a oferta do ensino fundamental, anos finais. No ano seguinte, firmou-se convênio com o Estado, por meio da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR/PA), e a Secretaria de Estado de Educação passou a ofertar também o ensino médio integrado à qualificação profissional em técnicas agrícolas.

Nos primeiros anos, o projeto pedagógico pensado pelo movimento para o funcionamento da CFR de Jambuaçu foi desenvolvido com base nos princípios da educação popular emancipadora. Apesar de algumas intervenções da gestão municipal, a organização da escola seguiu, em grande medida, o planejamento inicial e as orientações da ARCAFAR, preservando a essência da proposta construída coletivamente pelas comunidades.

A estrutura organizativa de uma Casa Familiar Rural fundamenta-se em quatro pilares principais. O primeiro é a Associação de Famílias, que participa ativamente da gestão compartilhada da escola, fortalecendo o vínculo entre instituição e comunidade. O segundo é a Pedagogia da Alternância, que organiza o processo formativo em tempos e espaços distintos, tempo-escola e tempo-comunidade, promovendo a integração entre teoria e prática. O terceiro pilar é a formação integral, voltada ao desenvolvimento das múltiplas dimensões do jovem,

preparando-o para a vida e para sua atuação social. Por fim, o quarto pilar é o desenvolvimento do meio, que busca impulsionar o crescimento comunitário de forma sustentável e solidária, possibilitando que o jovem se torne agente de transformação em sua própria comunidade (Gimonet, 2007).

Em conversa com Jeovan Almeida, ele relata como vivenciou essa experiência enquanto estudante da CFR:

A gente sempre fala dessa trajetória que nós tivemos na Casa Familiar Rural, foram 4 anos. Na época, eu tinha apenas o ensino fundamental e via necessidade de concluir o ensino médio. E houve essa oportunidade de entrar na CFR para estudar a Pedagogia da Alternância, ou seja, passava uma semana na escola. Esse período em que a gente passava na escola era um período muito importante, porque ali a gente estudava, não só a teoria, mas também a gente estudava a prática, tanto no meio agrícola, como também a teoria, na orientação para a luta social. Então isso nos ajudou muito lá dentro (Jeovan Almeida - liderança quilombola. conversa realizada em agosto de 2025).

O projeto pedagógico foi desenvolvido na modalidade da Educação do Campo, considerando as especificidades culturais e históricas do território quilombola. A proposta formativa mantinha estreita conexão com a vida concreta dos estudantes, buscando articular os conteúdos curriculares à luta cotidiana das comunidades, aos saberes e fazeres tradicionais, às memórias coletivas e às formas próprias de organização social.

Essa perspectiva contribuiu significativamente para o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao território e para a consolidação da identidade étnica quilombola, ao reconhecer e valorizar os conhecimentos produzidos no interior das próprias comunidades.

Em uma conversa, Jeovan Almeida destacou como vivenciou esse processo formativo na Casa Familiar Rural, ressaltando os impactos dessa experiência em sua trajetória pessoal e coletiva:

Então, esse contexto de educação transformadora dentro da Casa Rural, que a gente passou 4 anos. No final, a gente foi fazer o estágio em Tomé-Açu, depois de ter contato com uma realidade muito diferente da nossa. E que nos ajudou muito a evoluir, tanto a evoluir no meio social enquanto liderança, porque dentro da própria Casa Rural tinha disciplinas que nos ajudavam a ter essa reflexão da vida, reflexão da luta, reflexão da consciência crítica, quanto também a um meio cultural também, dentro da comunidade (Jeovan Almeida - liderança quilombola. conversa realizada em agosto de 2025).

No relato de Jeovan Almeida, é possível perceber que, embora o projeto de educação idealizado pelo movimento tenha se concretizado por um período relativamente curto, já apresentava evidências de uma prática educativa emancipadora. Conforme argumenta bell hooks (2021), uma educação comprometida com a libertação é capaz de transformar a consciência dos estudantes, incentivando a expressão crítica e a construção de sujeitos autônomos. Nesse sentido,

a experiência vivida na CFR apontava para uma formação que ultrapassava a simples transmissão de conteúdos, promovendo uma aprendizagem conectada à realidade e às lutas do território.

No que diz respeito à gestão compartilhada, a participação ativa das comunidades era um elemento central. O acompanhamento do movimento quilombola, por meio da Coordenação BAMBAÊ, garantia que as decisões não fossem tomadas de forma isolada. Todas as questões administrativas da CFR eram debatidas com a coordenação e, nas deliberações mais relevantes, realizavam-se assembleias, fortalecendo o caráter coletivo e democrático da gestão. Além disso, os trabalhadores da Casa também integravam a organização do movimento, o que reforçava a unidade entre escola e comunidade.

Essa forma de organização se manteve por alguns anos, conforme relatou Jeovan Almeida ao rememorar sua experiência na Casa Familiar Rural, destacando o envolvimento coletivo e o sentimento de corresponsabilidade que marcavam o cotidiano da instituição.

No início, quando se tinha essa organização, que a BAMBAÊ participava das decisões, que as Associações participavam das discussões, tinha essa metodologia que ajudava o jovem a ter uma consciência crítica. Então, foi a partir de lá que nós conseguimos ter o contato com o Sistema Agroflorestal, que na época nós não tínhamos (Jeovan Almeida - liderança quilombola. conversa realizada em agosto de 2025).

No texto, é possível identificar as estratégias adotadas pelo movimento quilombola para assegurar que a Casa Familiar Rural de Jambuaçu funcionasse em consonância com a organização social do território. Esse cuidado visava evitar que a escola comunitária perdesse sua função social ou que o projeto pedagógico fosse desvirtuado ao longo do tempo. Por essa razão, incentivava-se a participação ativa das lideranças de cada Associação, bem como o acompanhamento permanente da Coordenação das Associações Quilombola BAMBAÊ, fortalecendo a relação orgânica entre escola e comunidade.

A luta por uma educação diferenciada, materializada na experiência da Casa Familiar Rural de Jambuaçu, produziu resultados bastante significativos. Apesar dos inúmeros desafios enfrentados, tratou-se de uma experiência educativa concreta que contribuiu de maneira decisiva para a formação sociopolítica de diversos jovens quilombolas, possibilitando-lhes vivenciar um processo de formação integral⁵³, comprometido com a realidade do território.

Atualmente, muitos desses jovens tornaram-se lideranças em suas comunidades e

⁵³ O processo de Formação Integral é um dos pilares centrais da pedagogia da alternância que investe no desenvolvimento integral da pessoa do jovem, abrangendo as dimensões intelectual, espiritual, humano, socioprofissional, integrando o saber científico e técnico, visando formar sujeitos críticos e atuantes na realidade local. Consultar: (GIMONET, 2007).

passaram a ocupar cargos nas Associações locais. Alguns, inclusive, atuam na gestão da educação escolar quilombola em outros municípios, ampliando o alcance dos princípios formativos vivenciados na CFR. Em uma conversa com Guiomar Tavares, liderança e ex-aluna da Casa Familiar Rural, ela compartilhou sua avaliação sobre os frutos desse trabalho:

Eu acho que, o que deu certo, é o que eu consigo observar. A maioria dos alunos que estudaram na casa, eles têm essa consciência da sua identidade, da coletividade, da necessidade de lutar pelo território. A necessidade de continuar sempre em luta, de buscar essa educação. Eu olho hoje, e quando eu tenho oportunidade, eu coloco isso. Eu vejo por exemplo o Jeovan, que passou pela Casa Familiar Rural e ele e eu hoje, estamos encerrando um mandato da BAMBAÊ. A gente fazia uma avaliação do tempo que a gente se doa para esse movimento, e aí eu dizia, por quê? porque a gente lá atrás, a gente viveu isso em sala de aula, passava uma semana lá estudando, a gente foi ensinado, os professores estavam lá, eles nos ajudaram nesta compreensão. E eu vejo muitos jovens hoje, lá no Jacundaí, por exemplo a Richelle, a Viviane, elas sempre, no meu olhar, elas têm essa compreensão. De irem lá fora buscar o conhecimento e voltar pro território. Então isso foi uma das marcas da Casa Familiar Rural (Guiomar Tavares, liderança quilombola. conversa realizada em setembro de 2025)

O trabalho pedagógico, fundamentado na perspectiva de uma educação libertadora inspirada nos princípios freirianos, contribuiu significativamente para a formação de educandos críticos, reflexivos e capazes de intervir e transformar a própria realidade. Essa forma de ensinar e aprender, desenvolvida na Casa Familiar Rural, ainda que tenha se efetivado por um período relativamente curto, deixou marcas profundas na trajetória dos jovens que vivenciaram essa experiência formativa.

Entre os principais impactos, destacam-se o fortalecimento da consciência crítica e política, a ampliação da compreensão acerca do contexto histórico das lutas quilombolas, o aprofundamento do sentimento de pertencimento étnico-identitário ao território e a capacidade de se reconhecerem como protagonistas nos processos sociais em que estão inseridos.

Nesse sentido, Ribeiro (2020: 525) sintetiza, de maneira enegrecida e comprometida com a valorização das epistemologias negras, o significado dessa experiência de educação transformadora realizada na escola comunitária Casa Familiar Rural de Jambuaçu:

A Casa Familiar Rural em Jambuaçu é símbolo de resistência das comunidades que integram este território, sendo um espaço que surgiu das utopias coletivas. Lutar por educação de qualidade dentro das comunidades, significa lutar pela manutenção da vida, dos saberes ancestrais, em defesa das diversidades biológicas e culturais. É preservar toda a historicidade de um povo. Com isto, vale salientar que o território Quilombola de Jambuaçu abarca uma parcela das complexas disputas territoriais presentes na Amazônia, logo, este espaço tem papel crucial na formação de cidadãos críticos.

Durante esse período, atuei na escola comunitária Casa Familiar Rural de Jambuaçu, até

então, a concretização de um sonho coletivo dos quilombolas. Essa vivência na CFR me permitiu acompanhar de perto as lutas e as estratégias de resistência do movimento quilombola, bem como as tensões que atravessavam a gestão da escola.

Mesmo com o acompanhamento permanente da coordenação das associações BAMBAÊ e com a participação ativa das lideranças nas reuniões, a empresa Vale/Hydro, em articulação com a administração municipal, passou a acionar diferentes mecanismos de influência sobre as lideranças responsáveis pela gestão da CFR. Impunha condições para a manutenção dos projetos, promovia reuniões fechadas e adotava outras estratégias que visavam enfraquecer a autonomia construída pelo movimento.

Com o passar do tempo, tornou-se evidente que, além de ter invadido o território, a empresa também disputava o controle político das lideranças envolvidas na condução da Casa Familiar Rural. Algumas dessas lideranças pertenciam às cinco comunidades consideradas “diretamente atingidas”, o que as colocava em posição ainda mais vulnerável às pressões externas. Progressivamente, a empresa passou a exercer forte influência sobre a organização da CFR, chegando ao ponto de convencer os coordenadores a tornar a Associação de Famílias independente do movimento quilombola e a romper com a Coordenação das Associações Quilombolas BAMBAÊ.

Com o passar do tempo, aquilo que inicialmente funcionava sob uma gestão compartilhada, com a participação ativa das famílias e do movimento, representado pela Coordenação das Associações Quilombolas (BAMBAÊ), foi gradativamente sendo concentrado nas mãos de um pequeno grupo de lideranças. Esse espaço, antes marcado pela construção coletiva, transformou-se em foco de tensões e de influências externas, especialmente por parte da empresa Norsk Hydro, com o apoio e a participação direta da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Moju.

Diante desse cenário, tornou-se evidente que a proposta de educação fundamentada nos princípios de uma formação libertadora passou a ser alvo de disputa ideológica. Ao mesmo tempo, a própria Coordenação das Associações BAMBAÊ começou a sofrer ameaças. Progressivamente, a empresa Hydro, em articulação com a gestão municipal, passou a cooptar algumas lideranças, que deixaram de representar os interesses coletivos do movimento e passaram a atuar, consciente ou inconscientemente, a serviço da estratégia de fragmentação. O objetivo era claro: dividir o movimento para enfraquecê-lo.

Contudo, essa estratégia não obteve êxito pleno. Apesar das tentativas de desarticulação, a resistência histórica do território e a consciência política construída ao longo dos anos impediram que o projeto coletivo fosse desmantelado.

Em outras palavras, essa “disputa”, conforme problematiza Paulo Freire (2011), diz respeito a concepções de educação orientadas por finalidades e interesses distintos. De um lado, encontra-se uma perspectiva que compreende o educando como sujeito em permanente processo de aprendizagem, dotado de criatividade e movido por uma vocação ontológica para a humanização. Trata-se de uma educação que estimula o pensamento autêntico, crítico e transformador, reconhecendo o estudante como protagonista de sua própria formação e de sua inserção histórica no mundo.

De outro lado, há uma concepção que reduz o aluno à condição de sujeito passivo, alguém que apenas observa a realidade ou se limita a reproduzi-la. Nessa perspectiva, a educação assume um caráter disciplinador e adaptativo, voltado a moldar o estudante para que se ajuste às estruturas existentes, tornando-se “adequado” às normas e expectativas estabelecidas.

Freire (2011) adverte que essa forma de educação, frequentemente imposta por instituições alinhadas a interesses dominantes, atende prioritariamente aos opressores. Quanto mais os estudantes se adaptam ao mundo tal como ele está posto, mais confortável se torna a manutenção da ordem vigente. Por outro lado, quanto mais desenvolvem a capacidade de questionar a realidade, de problematizar as injustiças e de compreender criticamente sua inserção histórica, maior é a inquietação daqueles que se beneficiam das estruturas de opressão.

O movimento quilombola ainda conseguiu reocupar a escola comunitária CFR por dois anos. Em 2019, com a mobilização das comunidades e a pressão junto a secretaria municipal de educação, que exigia contratação de professores do próprio território, jovens educadores do movimento da Juventude Quilombola ocuparam a coordenação pedagógica da escola e o espaço da docência. A secretaria de educação contratou cinco professoras e duas voluntárias para atuar na escola. O compromisso dos educadores quilombolas era resgatar a metodologia e os princípios da pedagogia da alternância, além de buscar orientações para o trabalho pedagógico nas Diretrizes Curriculares da educação escolar quilombola (Santiago, et al., 2024).

Apesar de todo esforço dos educadores e da resistência do movimento, as manobras da empresa junto com a administração municipal, fizeram com que a organização do território optasse por agir com mais cautela. Eles decidiram se afastar do projeto da CFR para evitar conflito interno com seus próprios companheiros. Em uma conversa com Jeovan Almeida, atual presidente da BAMBAÊ, ele comentou sobre a CFR de Jambuaçu: “hoje, a Casa Rural, infelizmente, não é mais vista como essa referência. Ela está se tornando mais como referência para a própria empresa. Como um suporte para a empresa dentro do território” (Jeovan Almeida, liderança quilombola. Conversação realizada em agosto de 2025)

Em uma conversa com a liderança Guiomar Tavares sobre esse processo, ela

compartilhou seu entendimento sobre essa situação.

Então, isso é o sistema capitalista que vem para oprimir. E se ele encontra pessoas que ainda não buscaram compreender o sentido da coletividade, de que se um tem direito, todos devem ter. De não lutar só por si, mas por todos. Então, é isso, o sistema se impõe. E isso foi potencializado pelas empresas dentro território, que cooptaram várias lideranças (Guiomar Tavares – liderança quilombola. Conversação realizada em agosto de 2025).

O comentário de Guiomar Tavares evidencia como a empresa que representa esse sistema lançou mão de estratégias ideológicas para enfraquecer a resistência do movimento de Jambuaçu. Por meio da CFR, buscou acionar mecanismos de dominação capazes de fragilizar a organização coletiva das comunidades. Ainda assim, apesar das manobras empreendidas, as comunidades quilombolas mantiveram-se firmes na luta, investindo no fortalecimento de sua articulação política e organizativa.

Paralelamente, a Norsk Hydro retomou a estratégia de dividir para controlar, fomentando divisão no interior do movimento quilombola. Nesse sentido, incentivou a criação da Associação das Comunidades Diretamente Atingidas (ADA), iniciativa que resultou no descredenciamento de cinco comunidades do conjunto das quinze anteriormente vinculadas à Coordenação das Associações Quilombolas – BAMBAÊ. Tal medida gerou tensões internas e reconfigurou a dinâmica de representação coletiva.

Nesse mesmo contexto, a administração municipal interveio na gestão da escola comunitária CFR, assumindo seu controle administrativo e nomeando coordenadores, diretores e professores. Com isso, manteve sob sua tutela a condução da escola, distanciando-a da proposta político-pedagógica original e contribuindo para a alienação dos estudantes. A luta das comunidades quilombolas, portanto, tem se desenrolado sob fortes influências ideológicas de caráter colonial, provenientes tanto da empresa invasora quanto da gestão municipal, realidade destacada por Machado (2014: 115).

A CFR está no campo das disputas ideológicas. De um lado estão os sujeitos sociais resistindo ao sistema, criando estratégias de sobrevivência com base na coletividade para manutenção do território; de outro, está o sistema educacional que invisibiliza tais sujeitos sociais.

O sistema colonizador está sempre atento para manipular a iniciativa de protagonismo popular que emerge dos grupos subalternizados. No entanto, o potencial de organização e resistência do povo quilombola se fortalece na capacidade que as comunidades têm de conduzir seus próprios processos educativos emancipadores.

Ainda assim, as comunidades quilombolas continuam na luta, buscando novas estratégias para enfrentar esse modelo de educação que tenta nos dominar (Santiago, et al, 2024). Elas

também buscam pautar suas reivindicações para garantir justiça social para seu povo. Enquanto defendemos nosso território dessas empresas, também estamos lutando pela nossa vida, pelo nosso modo de ser, viver e existir no mundo. Nosso esforço é conquistar políticas públicas, especialmente uma educação diferenciada e antirracista que valorize e respeite quem somos.

Ao longo desses anos, a trajetória do movimento quilombola de Jambuaçu, mostrou que o mesmo acumulou muitas lutas, sonhos, conquistas, resistência e também enfrentou diversos desafios. Nesse percurso, podemos destacar algumas estratégias que foram essenciais para manter essa jornada. A primeira é a força da união e da organização coletiva das 15 comunidades, que discutiam e buscavam soluções juntas. Além disso, o estudo do kizomba foi uma contribuição importante para fortalecer a identidade e autoafirmação quilombola. A luta contra a Vale/Hydro também reforçou a organização e o pertencimento ao território quilombola. O movimento ainda contribuiu com seus saberes e práticas na formação das lideranças e encabeçou a conquista de um sonho coletivo, a CFR. Por fim, podemos dizer que esse processo deixou um legado valioso: uma experiência de educação diferenciada que gerou várias lideranças quilombolas.

O sistema colonizador mantém-se vigilante diante de qualquer iniciativa de protagonismo popular que emerja dos grupos historicamente subalternizados, buscando constantemente manipulá-la ou esvaziá-la. Ainda assim, a potência organizativa e a capacidade de resistência do povo quilombola revelam-se na habilidade das próprias comunidades de conduzirem processos educativos emancipadores, enraizados em suas realidades, saberes e modos de vida.

Mesmo diante das tentativas de imposição de um modelo educacional dominador, as comunidades seguem firmes na luta, articulando novas estratégias para enfrentá-lo e pautando suas reivindicações na perspectiva da justiça social. A defesa do território frente às investidas de empresas Vale/ Hydro não se dissocia da luta pela vida, pelo modo próprio de ser, viver e existir no mundo. Nesse horizonte, a conquista de políticas públicas, especialmente de uma educação diferenciada, antirracista e comprometida com a valorização da identidade quilombola, constitui uma dimensão central do projeto coletivo.

Ao longo dos anos, a trajetória da Coordenação das Associações Quilombolas BAMBAÊ demonstra um acúmulo significativo de lutas, sonhos, conquistas e resistências, ainda que permeado por inúmeros desafios. Entre as estratégias fundamentais para sustentar essa caminhada, destaca-se, em primeiro lugar, a força da união e da organização coletiva das quinze comunidades, que partilhavam debates e construíam soluções de forma conjunta. O estudo do kizomba também desempenhou papel relevante no fortalecimento da identidade e da autoafirmação quilombola. Além disso, a mobilização contra a atuação da Vale/Hydro reforçou

o sentimento de pertencimento ao território e consolidou os vínculos comunitários.

O movimento, representado pela Coordenação das Associações Quilombolas BAMBAÊ, contribuiu, ainda, com seus saberes e práticas na formação de lideranças e esteve à frente da realização de um sonho coletivo: a criação da CFR. Como legado, permanece uma experiência de educação diferenciada que não apenas afirmou identidades, mas também formou diversas lideranças quilombolas, fortalecendo a continuidade da luta e da organização comunitária.

SEÇÃO V

O MOVIMENTO "FECUNDAÇÃO": A EXPERIÊNCIA DE LUTA E RESISTÊNCIA DO TERRITÓRIO DE JAMBUAÇU POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.

**Figura 2 - Encontro do Movimento Quilombola de Jambuaçu pela
Educação Escolar Quilombola - Jambuaçu-Moju/PA**



Fonte: Arquivo da BAMBAÊ.

A imagem acima é profundamente simbólica, ao reunir os sujeitos individuais e coletivos, que, de maneira articulada, vêm construindo a trajetória da educação escolar quilombola. Nela evidencia-se tanto os parceiros institucionais, como a Universidade de Brasília (UNB), a Universidade do Estado do Pará (UEPA) e a Coordenadoria de Educação do Campo das Águas e das Florestas (CECAF/SEDUC), quanto, sobretudo, os próprios protagonistas do movimento quilombola de Jambuaçu, entre os quais destacamos: os grupos de mulheres, a juventude, educadoras e educadores, agricultoras e agricultores, além das lideranças quilombolas. Mais do que um mero registro, a imagem representa a retomada da luta por uma educação etnicamente diferenciada, fundamentadas nos saberes, nas memórias e nas práticas políticas da Coordenação das Associações Quilombolas - BAMBAÊ.

Nesta seção, seguindo o movimento da “piracema de saberes quilombola”, que emerge dos processos político-educativos vivenciados pelas comunidades quilombolas, quero destacar o movimento chamado “Fecundação”. Essa expressão, de forma metafórica, lembra a preparação dos peixes para a reprodução. No entanto, seu significado ultrapassa a imagem natural que o inspira. Trata-se, principalmente, de processos que, dialeticamente, estão em constante transformação e que se conectam com múltiplas dimensões, sociais, política, cultural e

epistemológica, e que também são atravessados por relações estruturais de dominação e opressão no campo da educação.

O objetivo dessa seção consiste em analisar a luta organizada da Coordenação das Associações Quilombola de Jambuaçu BAMBAÊ por uma educação escolar quilombola, tomando como ponto de partida o diagnóstico da realidade educacional no território. Ademais, busca-se mapear os processos políticos-educativos implicados nessa trajetória, com vista a compreender de que maneira contribuíram para o fortalecimento da luta pela implementação da educação escolar quilombola no território.

Nesse contexto, a “piracema de saberes” materializa-se nas diversas experiências acadêmicas de aprofundamento teórico, nas reflexões críticas e nas ações formativas protagonizadas pelas próprias comunidades quilombolas. O movimento de “Fecundação” configura-se, assim, como um período de intensa mobilização, marcado por encontros, debates, diálogos reflexivos, estudos e demais iniciativas desenvolvidas ao longo da pesquisa. É nesse fluxo coletivo de produção e partilha de conhecimentos que se gestam novas possibilidades de existência, resistência e afirmação.

Destaco também algumas experiências acadêmicas que considero importante e atribuo a esse momento de “Fecundação”. Participei dos cursos de Formação de Professores/as Quilombola online, oferecido pela CONAQ, além de cursos presenciais de aperfeiçoamento em Educação para Relação Étnico-Raciais (ERER) e Educação Escolar Quilombola (EEQ), realizados pelo Instituto Federal do Pará (IFPA). Também fiz um curso de extensão “Formação para Docência e Gestão para Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola” formato online, ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) por meio do programa Universidade Aberta. Tais experiências configuram-se como valiosas contribuições para o amadurecimento do tema e para o fortalecimento da luta pela educação escolar quilombola, produzindo, ainda, impacto coletivo, ao reverberarem nos processos político-educativos do movimento quilombola de Jambuaçu, especialmente no que se refere aos compartilhamentos de conhecimentos e a construção de práticas estratégicas.

5.1 - O Movimento Quilombola de Jambuaçu: Piracema da educação quilombola

Nessa analogia metafórica do movimento “Fecundação”, apresento as experiências do Movimento Quilombola de Jambuaçu, mobilizado pela Coordenação das Associações Quilombolas – BAMBAÊ. Nos últimos anos este movimento tem construído experiências sociopolíticas e educativas, que vem forjando possibilidades de transformações sociais e

educacionais no território de Jambuaçu.

Nesta seção, correspondente ao segundo momento da “piracema de saberes quilombola”, vamos reconstruir o percurso das ações mobilizadas pelo movimento quilombola de Jambuaçu para discutir a educação escolar quilombola no município de Moju, no período de 2021 a 2025. Tais ações são compreendidas como parte de um processo preparatório que desencadeou em importantes incidências políticas do movimento. Para fins analíticos, essas iniciativas são organizadas em três momentos distintos, considerando-se seus contextos, circunstâncias e os objetivos específicos.

No primeiro momento, destacamos as ações desenvolvidas no período da pandemia, denominadas *Ações Políticas de Mobilização da Resistência*. Em um contexto marcado por múltiplos desafios, tais mobilizações envolveram os dois territórios de Jambuaçu e Baixo Moju que, mesmo diante das adversidades, fortaleceram estratégias coletivas de organização, cuidado e enfrentamento.

Na transição entre o primeiro e o segundo momento, evidenciamos uma situação emblemática que materializa as relações de poder e opressão historicamente impostas às comunidades quilombolas de Jambuaçu. Ao mesmo tempo, tal episódio revela a profunda capacidade de resistência e resiliência dessas comunidades, que transformam a adversidade em força política e reafirmação identitária.

No segundo momento, concentramos a atenção nas ações que possibilitaram uma compreensão mais aprofundada da realidade local, por meio da elaboração do diagnóstico participativo. Esse processo chamamos de *Ações políticas de organização da luta por uma EEQ*, desenvolvida com a participação exclusiva das comunidades de Jambuaçu.

Por fim, destacamos os processos político-educativos relacionados a essa modalidade de ensino. Esse conjunto de iniciativas denominamos de *Ações política de formação e construção de uma educação escolar quilombola*, pois expressa o amadurecimento organizativo e formativo do movimento.

Dessa maneira, dedicamo-nos a apresentar os resultados da produção de dados construída com o “grupo pesquisador”, a partir de encontros, rodas de conversa e escuta atenta das lideranças. Buscamos organizar, analisar e interpretar esses dados, a fim de compreender de forma mais aprofundada a realidade evidenciada e, assim, alcançar os objetivos propostos na pesquisa.

5.1.2. Ações Políticas de Mobilização e Re-existência na pandemia

A ideia de re-existência, segundo Carlos Walter Porto Gonçalves (2015: 130), se refere aos movimentos que não apenas lutam para resistir às formas de dominação e opressão, “mas também buscam uma determinada forma de existência, um modo de vida, uma forma diferenciada de sentir, agir e pensar”. É assim que entendemos o movimento quilombola de Jambuaçu: ele não só resiste à dominação imposta pelos diversos mecanismos do colonialismo, mas vai além. Nossas comunidades, que sempre estiveram na condição de subalternidade, tem suas lutas marcadas pela re-existência. Elas reafirmam sua identidade, valorizam sua cultura e recriam seus saberes ancestrais como uma forma de combater o apagamento de suas histórias e conhecimentos.

Por isso, também buscamos contracolonizar por meio das ações políticas que não apenas se contrapõe ao colonialismo e seus instrumentos de opressão, como o racismo, capitalismo e o patriarcado, mas que, de forma criativa, utilizamos nossas estratégias para reinventar direitos e construir novas possibilidades de um bem viver em nossos territórios.

Iniciamos com as ações políticas de mobilização e resistência que aconteceram no período da pandemia da covid-19. Diante do descaso do poder público em relação aos impactos da pandemia na educação, que “escancarou” a situação que já se encontrava precarizada, antes mesmo desse período, as lideranças quilombolas não viram outra saída que não fosse mobilizar as comunidades para cobrar providências do poder público.

Figura 3 - Visita às escolas dos territórios pela Comissão de lideranças quilombolas.



Fonte: Arquivo da BAMBAÊ.

Em abril de 2022, as lideranças de Jambuaçu e do Baixo Moju se organizaram em comissões compostas por pais, mães e estudantes, com o objetivo de visitar as escolas das comunidades quilombolas e verificar, de perto, a precarização das estruturas físicas, bem como os desafios enfrentados por educadoras/es e educandas/os.

Paralelamente a essas visitas, as comissões reuniram-se com professoras/es do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) para mapear os principais obstáculos vivenciados pela educação escolar em cada comunidade, especialmente no contexto da pandemia. Em conversa com Anderson Cardoso, liderança quilombola, ele explicou como se deu esse processo:

Então foi escolhido uma comissão para ir em todas as escolas do nosso território. Nós fomos acompanhando, fomos conversando, tiramos algumas fotos, fizemos um relatório para que no dia dessa reunião [audiência], nós pudéssemos apresentar e dizer qual era o cenário que as nossas escolas estavam, o que elas estavam precisando. Inclusive nós tínhamos escolas caindo né, como é o caso da escola de Santa Maria do Mirindeua, as condições dela, escola de madeira, precisava de pontes, não tinha ponte para chegar até ela. Tinha muitos problemas, todas as escolas tinham algum tipo (Anderson Cardoso – presidente da Associação Quilombola Conceição do Mirindeua, conversa realizada em outubro de 2025).

Uma das primeiras atitudes das comunidades quilombolas nesse período foi reunir as lideranças para entender melhor como a pandemia tinha afetado as escolas do território. Para isso, como estratégia de luta, decidiram fazer um levantamento das condições de cada escola, visitando e conversando com a comunidade escolar. Munidos dessas informações as comunidades foram cobrar do governo municipal providências para enfrentar a situação de abandono apontada no relatório de levantamento de informações.

Figura 4 - Audiência Pública com o poder público municipal de Moju



Fonte: Arquivo da BAMBAÊ

No dia 10 de agosto de 2021, foi realizada uma audiência pública no Centro Municipal de Ensino Básico “Prefeito Oton Gomes de Lima”. O evento foi mediado pela Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH), por meio da Gerência de Promoção dos Direitos dos Quilombolas (GPDQ), e teve como motivação as denúncias apresentadas pelas lideranças quilombolas de Jambuaçu acerca da situação de abandono da educação nas escolas das comunidades durante o período da pandemia da Covid-19.

De acordo com a liderança quilombola Jeovan Almeida, a audiência foi resultado de inúmeras reivindicações feitas pelas comunidades, formalizadas por meio de ofícios encaminhados à Secretaria Municipal de Educação de Moju. Nos documentos, denunciava-se a ausência de atendimento escolar aos estudantes do ensino fundamental naquele contexto, evidenciando a negligência do poder público diante das demandas educacionais das comunidades quilombolas.

A pandemia foi oficialmente anunciada no Brasil em março de 2020. Passado mais de um ano, as escolas ainda permaneciam paralisadas, sem que providências concretas fossem adotadas para assegurar o direito à educação nas comunidades quilombolas.

Cabe recordar que, em abril de 2021, as comunidades dos territórios Jambuaçu e Baixo Moju realizaram uma mobilização de três dias em frente à Secretaria Municipal de Saúde, reivindicando a aplicação da primeira dose da vacina contra a Covid-19. É possível que, diante dessa pressão, a Secretaria Municipal de Educação tenha se mantido inerte em relação às demandas apresentadas pelas comunidades, o que foi interpretado como uma postura de retaliação.

Nesse contexto, evidencia-se que a gestão municipal violou direitos fundamentais das comunidades quilombolas em plena pandemia. A dificuldade de acesso à vacinação revelou negligência em relação à saúde coletiva. Paralelamente, o descaso com a garantia do atendimento educacional obrigou as comunidades a formalizarem denúncias para que fossem ouvidas em audiência pública. Ainda assim, suas reivindicações permaneceram sem resposta efetiva, aprofundando a sensação de abandono institucional.

Em conversa com Jeovan Almeida Carvalho, liderança quilombola, foi relatado que, após diversas tentativas frustradas de diálogo com a administração municipal, sem qualquer retorno efetivo, as comunidades decidiram acionar a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos. À época, o órgão já realizava um levantamento nos territórios quilombolas do Pará acerca dos impactos da pandemia da Covid-19, o que possibilitou encaminhar formalmente as denúncias relacionadas à situação educacional.

A audiência pública contou com ampla participação de lideranças das 28 comunidades

quilombolas, além da presença de representantes da administração municipal, entre eles os secretários de Educação, Saúde e Meio Ambiente. Também participaram vereadores, representantes da Diretoria Regional de Ensino (DRE-Abaetetuba) e da escola polo estadual do município, a Escola Ernestina Pereira Maia.

O objetivo central da audiência foi debater e buscar soluções para os efeitos agravados pela pandemia na educação escolar dos territórios quilombolas de Jambuaçu e do Baixo Moju. Em diálogo com Anderson Cardoso, ele relatou como se estruturou essa ação emergencial das comunidades, organizada na tentativa de encontrar, junto ao governo municipal, encaminhamentos para enfrentar a situação crítica da educação nas comunidades.

Então, nós levamos isso pra reunião né, fomos ter diálogo com o poder público. O diálogo foi bom até, colocaram algumas coisas lá, foi feito um debate, foi feita uma comissão. Essa comissão era pra fazer o diálogo lá da parte do governo, liderado pela professora Sandra secretária e pela Vanda né, mas foi aí que a coisa começou a desandar né, e as coisas não andaram da forma que a gente pensou, e assim muitas datas, muitas agendas não foram cumpridas (Anderson Cardoso – presidente da Associação Quilombola Conceição do Mirindeua, conversa realizada em outubro de 2025).

Segundo as lideranças, foi realizada uma nova reunião com a administração pública municipal, mediada por uma representante da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, especificamente da Gerência de Promoção dos Direitos dos Quilombolas (SEJUDH/GPDQ). O encontro contou novamente com a presença da secretária municipal de Educação, além de vereadores e assessores do Poder Executivo.

Na ocasião, foi apresentada uma prestação de contas das ações desenvolvidas pelo município no contexto da pandemia, em atendimento a uma solicitação da SEJUDH/GPDQ. Contudo, de acordo com as lideranças, os esclarecimentos vieram acompanhados de discursos justificatórios considerados pouco consistentes, sem a apresentação de propostas concretas capazes de enfrentar os problemas apontados pelas comunidades. Em conversa sobre o evento, Anderson Cardoso destacou que, as expectativas das comunidades quanto a encaminhamentos, não foram plenamente atendidas.

E daí, nos organizamos com a SEJUDH, levamos a pauta para dentro da reunião com a secretária de educação, com a prefeita e fomos debater. E só que daí pra frente as coisas não andaram, por falta de responsabilidade do poder público naquele momento. (conversa com Anderson Cardoso – presidente da Associação Quilombola Conceição do Mirindeua, 09 de outubro de 2025).

Percebemos ficar evidente, por parte do governo municipal, uma postura pouco aberta ao diálogo com as comunidades quilombolas, mesmo quando a interlocução é mediada por um órgão

do governo estadual. Tal conduta revela uma dificuldade em reconhecer a organização quilombola como sujeito coletivo de direitos, além de desconsiderar os dispositivos legais que asseguram suas especificidades étnicas, territoriais e culturais.

Dessa maneira, a ausência de escuta e de respostas institucionais efetivas contribui para a violação dos direitos das comunidades tradicionais quilombolas, agravando desigualdades históricas e fragilizando o acesso a políticas públicas fundamentais.

Os territórios apresentavam problemas semelhantes, especialmente nas áreas de saúde, educação, transporte, entre outras demandas estruturais. Diante da ausência de soluções concretas por parte da gestão municipal, a comissão de lideranças das 28 comunidades quilombolas decidiu tomar uma atitude coletiva e propositiva.

Iniciou-se, então, um amplo processo de mobilização envolvendo todas as comunidades quilombolas do Baixo Moju e de Jambuaçu, entre elas: Santa Maria do Mirindeua, Santa Luzia do Poacê, Vila Nova, Oxalá de Jacundaí, Conceição do Mirindeua, Arco e Barro, Castelo, Oxóssi da Ribeira, África, Laranjituba, Santo Cristo, Sítio Bosque, Moju Miri, Juquiri, São Manoel, Santa Maria do Tracuateua, São Bernardino, entre outras. O objetivo era organizar um grande encontro para debater, de forma articulada, a situação da educação escolar quilombola no município.

Assim, em pleno período pandêmico da Covid-19, sob a condução da comissão de lideranças, realizou-se o Encontro dos Territórios Quilombolas de Moju, no dia 18 de setembro de 2021, na comunidade Laranjituba. O encontro teve como finalidade discutir as problemáticas da educação escolar, intensificadas pela pandemia nas comunidades, e construir um planejamento de luta unificada em defesa da educação escolar quilombola nos territórios (Baixo Moju e Jambuaçu).

Em conversa com professor Valclei Almeida, ele destaca o protagonismo do movimento na realização desse encontro, ao afirmar: “Depois vieram lutas populares mesmo, de iniciativa das próprias lideranças das comunidades, lá com a senhora e com o John. Eu me lembro dessa grande reunião [encontro quilombola] que nós tivemos lá em Laranjituba”. (Conversação com Valclei Almeida – liderança e professor quilombola, realizada em agosto de 2025).

Figura 5 – I Encontro de Educação Quilombola – Jambuaçu e Baixo Moju



Fonte: arquivo da BAMBAÊ.

O propósito do encontro foi promover uma ampla escuta das comunidades, por meio de suas lideranças, e, a partir desse diálogo, eleger os pontos prioritários para a construção de um planejamento estratégico unificado entre os dois territórios. A intenção era organizar, de forma articulada, a luta por uma educação escolar quilombola em âmbito municipal.

Durante as discussões, as lideranças destacaram os principais desafios enfrentados na área da educação. Entre os pontos levantados, sobressaiu o fato de que, das 26 escolas localizadas nos territórios quilombolas do Baixo Moju e de Jambuaçu, nenhuma possui reconhecimento do Conselho Municipal de Educação como escola quilombola. Além disso, essas instituições não dispõem de uma organização pedagógica específica, conforme estabelece a Resolução nº 08/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

No que se refere à escola que se encontrava sem condições adequadas de funcionamento, a liderança quilombola, Sr. Vavá, apresenta um relato sobre a situação da unidade escolar e descreve as medidas tomadas pelas lideranças para que a comunidade pudesse ser atendida no ano de 2024.

A escola se chama Osmarina Cardoso, que era a professora daqui da comunidade. A gente passou com essa escola quase 10 anos fechada. Os estudantes daqui, foram transferidos para a escola Bento Lima ou para um Barracão da comunidade África, depois foram três decisões judiciais para que ela fosse construída. A comunidade África-Laranjituba apresentou essas denúncias, muitas denúncias, não fui uma, foram muitas. Então, dessas decisões judiciais a gente conseguiu a reforma da escola, que na verdade, ela não foi construída, foi só reformada. A ideia era a construção de uma escola nova. Foram quase 10 anos de confusão, de briga, nestes anos foram 3 decisões judiciais e depois foram dizer que a escola foi um projeto da prefeitura, da secretaria de educação, quando não foi nada disso, na verdade, foram muitas lutas (Vavá, liderança quilombola da comunidade Laranjituba. Conversação realizada em dezembro de 2025).

As denúncias apresentadas pelas lideranças revelam graves violações de direitos das comunidades quilombolas. A precariedade das estruturas físicas das escolas evidencia um problema histórico de desigualdade racial que, há décadas, compromete o acesso de estudantes negros quilombolas a uma educação digna e de qualidade. Mesmo diante das reiteradas denúncias encaminhadas pelas Associações Quilombolas aos órgãos fiscalizadores, a negligência do governo municipal persistiu.

O atendimento à reivindicação da comunidade só aconteceu por uma questão marketing de campanha eleitoral, como menciona o Sr. Vavá “a ideia passada na mídia foi de que a prefeita, da época, era a boazinha da história, para produzir o efeito de que foi ela que fez, quando na verdade, foi por “palanque político”, pois a escola foi inaugurada as vésperas da eleição, uns 15 dias antes da eleição, configurando, em sua avaliação, um ato voltado ao “palanque político”.

Além disso, as lideranças apontaram, naquele momento, que muitas escolas não eram reconhecidas como quilombolas nem pelo Conselho Municipal de Educação nem no Censo Escolar, o que mostra como a identidade étnica e cultural das comunidades ainda é invisibilizada. Isso também evidencia um sistema de ensino que tenta padronizar a educação de forma universal, sem considerar as especificidades e a diversidade das comunidades quilombolas.

As discussões do encontro, também apontaram proposições para a construção de um plano estratégico unificado. Pela primeira vez as comunidades dos dois territórios quilombolas (Jambuaçu e Baixo Moju) buscavam se organizar para lutar através de ações coletivas. Assim, com esse intuito, apontaram as seguintes proposições:

Construir um plano de ação que expresse a unidade do movimento com definições de objetivos comuns; construir um “dossiê” detalhado sobre as reais situações das escolas municipais e turmas de ensino médio vinculadas a escolas estaduais localizadas nos territórios quilombolas; criar escolas quilombolas no município com organização pedagógica orientada pela resolução 08/2012; solicitar ao Censo Escolar do município adequações das informações referente as escolas e alunos quilombolas no sistema; fomento de discussão nas escolas para construção do Projeto Político Pedagógico com base nas orientações das DCNEEQ; participar da conferência municipal de educação, se organizar enquanto entidade civil para garantir um acento no CME; propor criação de uma disciplina curricular de educação quilombola para o ensino fundamental (anos iniciais e finais); criação da Coordenadoria de Educação Escolar Quilombola no município; promover, em parceria com a coordenadoria de promoção e igualdade racial da SEDUC, formação com professores, coordenadores e comunidade sobre educação escolar quilombola; realizar ações que promovam a divulgação da Resolução 08/2012 nas comunidades, por meio de oficinas, rodas de conversa, sessões de estudo, etc.; Promover discussão com assessoria especializada sobre financiamento da educação com ênfase na educação escolar quilombola; conhecer outras experiências sobre a implantação de políticas educacionais destinadas as populações quilombolas; apresentar demandas

educacionais e culturais voltadas para juventude quilombola, fazer com que o município garanta apoio às demandas dos estudantes quilombolas universitários (Relatório do Encontro Quilombola sobre EEQ, realizado em 18 de setembro de 2021).

Essas proposições serviram de base para as lideranças se mobilizarem e organizarem um movimento por uma educação escolar quilombola no município. A articulação entre os dois territórios fez com que eles percebessem que a sua maior força estava na luta conjunta pelos seus direitos. No entanto, quem está no poder, vê essa autonomia e organização do povo como uma ameaça perigosa, por isso, logo tentaram oferecer “ajuda”, ou se “infiltrar” no movimento para desmobilizá-lo. Foi o que relatou o professor Valclei Almeida durante uma conversa sobre o encontro:

Naquele momento nós discutimos, nós sonhamos, estava a professora Andréia lá também, foi a primeira vez que eu vi a professora Andréia, o Magno. E a partir daquele momento nós começamos a definir metas, começamos naquele momento perceber a necessidade de discutir mais a questão, e depois daquele encontro lá, foi marcado outro evento aqui para o Jacundaí, porque nós queríamos programar um seminário junto com o pessoal da SEMED para discutir essa questão aí. Depois desse encontro lá no Laranjituba, nós marcamos no Jacundaí, que era tudo para preparar esse seminário, que ia acontecer lá no Juquiri (Valclei Almeida – liderança e professor quilombola. Conversação realizada em agosto de 2025).

Após o encontro de Laranjituba, aconteceram mais duas reuniões, uma na comunidade Oxalá de Jacundaí (território de Jambuaçu), e outra na comunidade Juquiri (território do Baixo Moju). Essas reuniões tiveram o objetivo de preparar o segundo Seminário de Educação Quilombola no município, realizado em dezembro de 2021.

O que podemos perceber no texto acima é que, enquanto a luta estava sendo mobilizada pelos próprios sujeitos, com o protagonismo e autonomia do movimento, a organização tinha um objetivo muito enegrecido: construir uma política pública de educação em diálogo com a gestão municipal. No entanto, infelizmente, o poder dominante costuma preferir tratar o povo como subjugado, ao invés de reconhecer sua capacidade e seu direito de escolher suas próprias prioridades. Isso é garantido pelo art. 2º da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, que assegura que os governos devem assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade.

**Figura 6- Rodas de Aquilombamento da Juventude Quilombola de Jambuaçu"
Aquilombai Malungada": educação de re-existência**



Fonte: Arquivo da BAMBAÊ.

A juventude quilombola de Jambuaçu deu continuidade às experiências de compartilhamento de saberes por meio das rodas de aquilombamento realizadas entre setembro e outubro de 2021. Em consonância com as proposições construídas no encontro de Laranjituba, os jovens mobilizaram ações voltadas à divulgação da Resolução nº 08/2012 nas comunidades do território. Mesmo em meio às restrições impostas pela pandemia, promoveram oficinas, rodas de conversa e sessões de estudo, reafirmando o compromisso coletivo com o fortalecimento da educação quilombola. Paralelamente, intensificaram diálogos e desenvolveram atividades artísticas, culturais e pedagógicas, fortalecendo os vínculos comunitários e a valorização dos saberes tradicionais.

Diante da urgência de reconhecer, valorizar e consolidar as formas de educação ancestral já vivenciadas nas comunidades, a Juventude de Jambuaçu, por meio do Projeto Perpetuar, propôs a realização de três encontros formativos intitulados “Aquilombai Malungada”. A iniciativa teve como propósito promover o diálogo com toda a comunidade, mestras e mestres, crianças, adolescentes, jovens, mulheres, lideranças e professores quilombolas, com especial atenção às juventudes, a fim de fomentar o reconhecimento e a valorização da educação quilombola em seus contextos comunitário e escolar. Sob o tema “Por uma Educação de Re-existência Quilombola”, os encontros reafirmaram a educação como instrumento de afirmação identitária, resistência histórica e construção coletiva de futuros possíveis.

No dia 23 de outubro de 2021, o encontro foi realizado na Casa Familiar Rural do Território Quilombola de Jambuaçu, situada na comunidade Nossa Senhora das Graças. As discussões concentraram-se nas legislações que asseguram às comunidades quilombolas o direito

a uma educação etnicamente diferenciada, fundamentada no reconhecimento de suas especificidades históricas, culturais e territoriais. A atividade contou com a participação da juventude organizadora, de professores quilombolas e de parceiros externos que contribuíram para o aprofundamento do debate.

No dia 24 de outubro de 2021, as atividades ocorreram na comunidade Conceição do Mirindeua. Nesse encontro, as temáticas da ancestralidade, identidade e educação quilombola foram trabalhadas de forma lúdica, por meio da palhaçaria quilombola e de oficinas brincantes de aquilombamento. A proposta buscou articular reflexão e sensibilidade, fortalecendo o pertencimento coletivo. O evento reuniu lideranças do território e membros da comunidade local, ampliando o diálogo intercomunitário.

O último encontro aconteceu no dia 31 de outubro de 2021, na comunidade Oxalá de Jacundaí. A programação teve como foco a valorização dos saberes-fazeres ancestrais, materializados nas “pororocas de saberes” durante as rodas de diálogo sobre educação quilombola, nas produções de artes quilombolas, nas giras culturais, com música, poesia e dança, e na homenagem à memória das mulheres quilombolas de Jambuaçu e seus legados de conhecimento. A iniciativa buscou promover uma reconexão intergeracional entre jovens, crianças e adultos, reafirmando a centralidade das mestras e dos mestres na preservação e transmissão da memória ancestral.

**Figura 7- II Seminário de Educação Escolar Quilombola
Baixo-Moju e Jambuaçu**



Fonte: Arquivo da BAMBAÊ.

Ainda sobre as ações políticas durante o período da pandemia, destaco o II Seminário de Educação Escolar Quilombola que aconteceu nos dias 03 e 04 de dezembro de 2021, na comunidade do Juquiri, no território do Baixo Moju. O tema foi “Por uma educação escolar

quilombola: com 10.639 direitos assegurados”. O evento foi pensado e planejado pelas lideranças quilombolas de Moju, com a intenção de criar um espaço de debate e diálogo com a administração pública do município.

Antes da realização do seminário, as comunidades se reuniram para debater e sistematizar as principais demandas que seriam apresentadas durante o evento, na perspectiva de fortalecer a luta pela implementação da educação escolar quilombola no município. Contudo, o seminário tomou um rumo distinto do que havia sido coletivamente planejado. Os representantes da gestão pública municipal não atenderam ao convite do movimento, e as discussões que vinham sendo construídas pelas comunidades não tiveram continuidade no espaço do evento.

Desse modo, o que poderia ter representado um avanço significativo na articulação política em defesa da educação escolar quilombola acabou se configurando como mais um encontro marcado por palestras, sem encaminhamentos concretos ou desdobramentos institucionais. Ainda assim, o seminário contou com a presença de lideranças, professoras, professores, estudantes e pessoas mais velhas das comunidades, além de parcerias com organizações sociais, como a MALUNGU, e com a Universidade Federal do Pará (UFPA).

As lideranças envolvidas na construção do seminário manifestaram certa frustração diante da mudança de propósito do evento, uma vez que ele foi concebido como um espaço estratégico de incidência política, mas acabou sendo realizado sob outra dinâmica. Em uma conversa com o professor Valclei Almeida, integrante da comissão organizadora, ele apresentou a seguinte análise dessa situação:

Não funcionou como nós queríamos, porque naquele momento, quem ficou na linha de frente, não buscou mais fazer um trabalho, uma articulação coletiva. Foi mais eles escrevendo tudo, o que tinha que falar, articulando o pessoal lá de cima, quem ia palestrar, quem vinha. (...) A gente percebeu que, aquilo ali, ia servir só para mídia. O pessoal da MALUNGU, que também estava patrocinando e que iriam aparecer lá. Então, mesmo que não acontecesse do jeito que nós queríamos, mas não deixou de ter a sua importância, ajudou a visualizar melhor a nossa luta, os nossos sonhos, pelo menos o pessoal que estava lá, fez parte da discussão, teve algumas lideranças lá (Conversação com Valclei Almeida – liderança e professor quilombola, 16 de setembro de 2025).

Esse foi o último encontro realizado em parceria entre os dois territórios. Os atravessamentos impostos pela pandemia, somados à influência de forças políticas e a outros fatores conjunturais, contribuíram para a dispersão do levante quilombola que vinha se consolidando. Ainda assim, permanece a expectativa de que, no momento oportuno, as comunidades voltem a se reencontrar e a caminhar juntas na continuidade dessa luta.

Ao longo desse percurso, tornou-se evidente a existência de relações de poder que permeiam as decisões políticas. Tais decisões acabam por definir quem será contemplado pelas

políticas públicas e quem ficará à margem, considerado, muitas vezes, não “merecedor” de direitos que deveriam ser democratizados. Com frequência, grupos historicamente subalternizados são excluídos das ações prioritárias do governo, seja por não estarem alinhados politicamente com a gestão vigente, seja pela persistência do racismo institucional.

Nesse contexto, as disputas políticas produzem avanços sociais para determinados segmentos, enquanto impõem retrocessos a outros. Por essa razão, torna-se fundamental que as comunidades quilombolas permaneçam unidas e articuladas, fortalecendo coletivamente a luta por reconhecimento, justiça social e superação das estruturas de opressão que ainda marcam sua trajetória.

5.1.3. “A luta pela educação escolar quilombola em 2022, foi muito árdua”.

Dando continuidade às ações políticas do movimento quilombola durante a pandemia de Covid-19, destacamos os desafios e obstáculos enfrentados por algumas comunidades por buscar se informar, se organizar e reivindicar seus direitos em um contexto de limitações sociais e intransigência institucional.

Em 2022, a questão da educação escolar foi um tema recorrente nas reuniões e assembleias tanto das Associações Quilombolas como da Coordenação das Associações – BAMBAÊ. O objetivo era discutir formas de cobrar melhorias no atendimento educacional oferecido nas escolas do território. Nesse período, algumas comunidades enfrentaram conflitos com o governo municipal ao decidirem, de forma coletiva, se mobilizar para reivindicar seus direitos, especialmente no que diz respeito à educação escolar quilombola.

A reivindicação por uma educação que reconhecesse as especificidades históricas, culturais e territoriais quilombolas evidenciou não apenas a urgência das demandas, mas também atitudes inflexíveis institucionais enfrentadas quando sujeitos historicamente marginalizados assumem protagonismo político.

Um dos casos mais emblemáticos nesse processo foi o da comunidade quilombola de São Manoel que, ao longo de 2022, enfrentou momentos particularmente difíceis, marcados por ameaças, intimidações e formas de violência simbólica. Outras comunidades do território também sentiram os impactos dessa intervenção considerada arbitrária por parte da administração municipal, que tentou interferir na autogestão dos quilombos, especialmente nas decisões e organização interna da Associação Quilombola de São Manoel.

Esse cenário evidenciou o acirramento das tensões entre o movimento quilombola e o poder público local, sobretudo quando as comunidades passaram a se mobilizar de maneira mais incisiva em luta por uma educação escolar quilombola e sua autonomia organizativa.

Em diálogo sobre os desafios enfrentados pelo movimento na luta por seus direitos, Jeovan Almeida, presidente da BAMBAÊ, detalhou como se configurou o conflito com a administração municipal de educação, explicitando os desdobramentos políticos e institucionais dessa disputa.

Prova disso, foi que a comunidade São Manoel e o território, teve que passar por situação de ser chamado até na delegacia, de apresentar denúncia no Ministério Público Estadual, apresentar denúncia no Conselho Tutelar, teve que passar por situação junto com a BAMBAÊ, em reuniões com a prefeita municipal, teve que passar por situação de reunir com a secretária de educação, com o presidente da câmara dos vereadores, chefe de gabinete, tudo por conta de uma reunião que nós tivemos na comunidade São Manoel para falar sobre a educação escolar quilombola. E a partir daquele momento o poder público se sentiu ameaçado, com reivindicação da educação escolar quilombola, e começou a ter várias perseguições, inclusive perseguição policial mesmo (Jeovan Almeida – presidente da BAMBAÊ. Conversação realizada em agosto de 2025).

O relato apresentado evidencia, de maneira contundente, como o racismo institucional se manifesta quando um movimento social organizado e consciente de seus direitos decide cobrar do poder público a implementação de políticas que já lhe são legalmente asseguradas. Nessas circunstâncias, a reação institucional frequentemente assume contornos de deslegitimação, intimidação e tentativa de enfraquecimento das lideranças comunitárias.

Nesse sentido, compartilho a situação narrada pelo presidente da BAMBAÊ, que revela como estruturas de poder operam para constranger e pressionar comunidades quilombolas, sobretudo quando estas se mobilizam em defesa de seus direitos legítimos, a educação escolar quilombola.

Os acontecimentos tiveram início em fevereiro de 2022, durante a assembleia anual da comunidade de São Manoel, da qual faço parte. Ao final da reunião, incluiu-se na pauta a discussão sobre a educação escolar. A diretoria da Associação já vinha dialogando acerca da necessidade de priorizar a educação quilombola no planejamento comunitário, com o objetivo de buscar melhorias tanto para a própria comunidade quanto para o conjunto do território.

Na ocasião, a presidenta da associação solicitou que eu apresentasse informações sobre as ações educacionais que a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) vinha planejando para as comunidades do campo. Como integrante da Coordenação de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (CECAF/SEDUC) e responsável pelo acompanhamento dos municípios da região, eu dispunha de informações relevantes para compartilhar. Expliquei, então, sobre a implementação do Ensino Médio EJA Campo, modalidade que a SEDUC estava expandindo em alguns municípios, entre eles Moju, como estratégia para ampliar o acesso à educação aos sujeitos do campo, das águas e das florestas.

Em seguida, abordei a educação escolar quilombola, modalidade reconhecida em todo o país, criada para atender de forma específica às comunidades quilombolas. Ressaltei que, embora articulada à educação do campo, essa modalidade leva em consideração as particularidades culturais e identitárias das comunidades. Finalizei destacando que as comunidades têm o direito de receber esse tipo de ensino em seus territórios, lembrando que direito não é algo que se espera passivamente, mas algo que se conquista por meio da organização e da luta coletiva.

A comunidade ouviu atentamente. Havia aqueles tomados pela esperança, outros com dúvidas, e alguns curiosos para compreender como essa proposta poderia ser efetivamente implementada. No entanto, ninguém imaginava que essa notícia geraria tamanha repercussão e conflito com a Secretaria municipal de Educação.

No dia seguinte, os detalhes da discussão e as decisões tomadas pela comunidade já haviam chegado ao conhecimento da administração municipal, que reagiu com surpresa, como se a comunidade tivesse cometido um grande erro, feito uma ameaça ou afronta, simplesmente por buscar conhecer e reivindicar seus direitos. Esse episódio ilustra como, sempre que o povo se conscientiza de seus direitos e se organiza para reivindicá-los, o sistema opressor tende a recorrer a estratégias de intimidação, e, muitas vezes, silenciamento daqueles que buscam lutar por justiça e equidade.

A tentativa de silenciar ou intimidar a comunidade acabou produzindo um efeito oposto ao esperado. Em vez de coagir, fortaleceu ainda mais a consciência coletiva sobre as limitações impostas pelo sistema e sobre a necessidade de proteger a autonomia da organização comunitária. A comunidade de São Manoel, ao tomar conhecimento da situação, convocou imediatamente uma reunião ampliada para debater o assunto, reconhecido como de extrema gravidade, por representar uma ameaça direta à capacidade da comunidade de gerir sua própria organização e tomar decisões de forma independente.

Durante a reunião, embora não houvesse acusações formais, a professora que atuava na escola se sentiu ofendida e decidiu apresentar denúncias contra a diretoria da Associação, alegando calúnia e difamação. Além disso, ela mobilizou seus apoiadores políticos, construindo uma narrativa que buscava criminalizar a comunidade, penalizando-a justamente por exercer sua autonomia e organização.

Em uma conversa com Maria das Dores, presidente da Associação, ela relatou como se deu essa intervenção:

Naquele momento a gente vivenciou uma luta muito árdua, por um sonho da comunidade, na verdade era simplesmente algo que a gente estava planejando, projetando que seria conhecer mais sobre a educação escolar quilombola. E aí, quando a gente vê que a secretária, ela se dispõe a ir para o embate com uma Associação ou com o movimento (...). **Eu acredito que lá inicia essa trajetória**

de luta pela educação, de verdade. Quando a gente chega a receber intimação com várias viaturas na porta de casa, a gente tendo que ir pro embate, como a gente enfrentou. As pessoas que estavam naquele momento com a gente, perceberam o quanto foi difícil (Maria das Dores – presidente da Associação Quilombola de São Manoel. Conversação realizada em agosto de 2025) [grifo nosso].

Essa situação desencadeou meses de violência simbólica no seio da comunidade, atingindo principalmente a diretoria da Associação, sob a liderança de sua presidenta. Ela foi intimada três vezes por policiais armados que se dirigiram até à comunidade, e precisou comparecer à delegacia, acompanhada de advogado para prestar esclarecimentos acerca das acusações. O documento da intimação está anexo nessa dissertação.

Conforme destaca Silva (2012: 41), esse tipo de conduta nunca acontece de forma isolada, mas sempre faz parte de uma estrutura maior, que envolve práticas de influência e conivência, que pode se manifestar tanto de forma explícita quanto implícita.

Os efeitos do racismo, inclusive o institucional, podem se manifestar de várias formas, uma vez que não agem isoladamente e nem sempre suas práticas são explícitas, o que certamente dificulta ainda mais o combate, se não for por meio de ações estratégicas planejadas e efetivadas em diversos campos das políticas públicas.

O movimento interpretou essa ação como uma tentativa de “retaliação” à comunidade, em razão de sua postura autônoma e da gestão independente das questões relacionadas ao próprio território, um direito assegurado pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Por outro lado, a comunidade quilombola tem uma organização coletiva forte, que se mobiliza tanto para proteção de seu território quanto para defesa de seus direitos. A Associação Quilombola dos Agricultores de São Manoel – AQASM também se posicionou ao receber as reclamações de pais e mães preocupados com a forma preconceituosa como as crianças vinham sendo tratadas por uma das professoras na escola. Diante da gravidade das denúncias, a organização comunitária formalizou representação junto ao Conselho Tutelar do município. Após um período marcado por tensões e conflitos, a comunidade encaminhou comunicado à Secretaria de Educação, deixando explícito que, diante dos fatos, não aceitava mais a permanência da referida professora na escola.

Mesmo diante de episódios de intimidação e de racismo institucional, incluindo ações policiais e audiências interpretadas como tentativas de silenciamento do movimento, a comunidade fortaleceu ainda mais sua determinação, encontrando coragem para seguir na luta pela garantia de seus direitos.

Neste mesmo contexto, o movimento quilombola de Jambuaçu, por meio da Coordenação das Associações quilombolas BAMBAÊ, reiteradas vezes estabelecer diálogo com a gestão municipal a respeito das demandas educacionais, sem, contudo, obter qualquer retorno. Diante da ausência de resposta e da persistência do descaso com a educação e com implementação de políticas públicas, o movimento passou a formalizar denúncias junto ao Ministério Público.

Essa atitude coletiva das comunidades, percebida como “fora da curva” e alheia ao controle das estruturas de poder, provocou reações ainda mais preconceituosas por parte do grupo político local. Entre as estratégias adotadas, destacaram-se tentativas de enfraquecer e fragmentar o movimento, mediante a oferta de cargos nas escolas do território às principais lideranças das comunidades, numa clara iniciativa de cooptação.

A prática de cooptar e manipular sempre foi uma tática do sistema colonizador, para manter o controle e a dominação sob os grupos subalternizados. Porém, nem todos eles conseguem comprar ou cooptar.

Diante da resistência das comunidades e das sucessivas denúncias acerca dos problemas na educação escolar e das reiteradas demandas por soluções concretas, a administração municipal se viu pressionada a se manifestar, sinalizando uma possível abertura ao diálogo. Cabe destacar que se aproximava o período das eleições municipais, momento em que a aproximação com o povo se torna estratégica, uma vez que é no território e junto às comunidades que se encontra o voto.

Em fevereiro de 2023, a comunidade de São Manoel, foi surpreendida, pela primeira vez, com realização de uma audiência no próprio território, contando com a presença da secretária municipal de educação. Inicialmente, o encontro foi recebido como algo positivo: pais, mães e lideranças alimentaram a expectativa de que, enfim, teriam boas notícias e que a educação escolar quilombola se concretizaria em nossas escolas.

Porém, essa expectativa foi rapidamente frustrada. Em seu discurso, a secretária afirmou que, “embora exista uma legislação que recomenda a educação escolar quilombola às comunidades, isso não é exatamente como a comunidade imagina. Existe todo um “sistema”, o orçamento, que impede que as coisas aconteçam do jeito que vocês desejam”.

O que se anunciava como um marco histórico transformou-se em profunda decepção. Ao término da reunião, a comunidade deixou o espaço da reunião tomada de um sentimento de indignação e perplexidade, se perguntando: “Como é possível que nós quilombolas, tenhamos um direito reconhecido e, ainda assim, não consigamos usufruí-lo?”

A presença e o discurso da gestora municipal de educação na comunidade foram interpretados como mais uma estratégia de desmobilização do movimento, com o intuito de

esvaziar a importância das reivindicações por uma educação escolar quilombola. Ao recorrer a uma linguagem técnica e elaborada, a secretária transmitiu, nas entrelinhas, a mensagem de que as comunidades quilombolas não figuravam entre as prioridades de sua gestão e que deveriam se adequar ao modelo educacional hegemônico, colonialista e historicamente dominante, pois esse é o modelo que o sistema quer manter. Seu pronunciamento não sinalizou espaço para o diálogo com o movimento, tampouco disposição para adaptar as estruturas existente de modo a contemplar essa nova modalidade de ensino.

Contudo, a comunidade também dispõe de suas próprias estratégias de resistência. Ao escutarem atentamente o discurso da secretária, realizaram suas análises críticas e, na mesma medida, posicionaram-se de maneira firme e consciente, deixando seu recado. A respeito dessa audiência, o professor Valclei comentou que:

A vinda da Secretaria foi boa, foi muito bom. Porque ela ouviu muita coisa que ela precisava ouvir, inclusive numa das falas, eu disse: professora S. nós aqui já votamos no Iran, já votamos no Ieié, já votamos no Parola, entendeu. E o que nós queremos, o que estamos procurando é mudança, nós queremos políticos que nos apoie, que nos ajude. Nós não temos partido aqui, o nosso partido é educação de qualidade, nosso partido é uma saúde de qualidade, entendeu. A gente falava pra ela: a gente percebe que em algumas situações, vocês têm medo do povo, não tenham medo do povo, vem nos escutar, nós estamos muito alegres, eu falei: nós estamos até pálido (sic) de estar com a sua presença aqui. Então sempre que a senhora puder vir, venha conversar, venha escutar o povo, não escute só os “puxa-saco”, entendeu. Porque o puxa saco ele só fala aquilo de que lhe convém, os “puxa-saco” todo o tempo ele está batendo palma, se está dando certo ou não, ele estar batendo palma, e nós não, na hora que é pra bater palma, a gente bate, na hora que é para questionar, a gente questiona (Valclei Almeida – professor quilombola, conversa realizada em agosto de 2025).

O texto acima demonstra como a comunidade se reconhece como sujeito de direitos, entendendo que, políticas públicas como educação e saúde são de responsabilidades do governo. Além disso, procurou estabelecer um diálogo direto e independente com a secretária de educação, deixando enegrecido que essas políticas, independentemente de questões partidária ou interesses políticos, devem atender às necessidades específicas das comunidades.

Além disso, deve contar com a participação efetiva das comunidades na implementação, levando em consideração o Protocolo de Consulta prévia, livre e informada do território, conforme orienta a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT. As lideranças também fizeram uma crítica com relação à forma como a administração pública enxerga os quilombolas, muitas vezes com discriminação e preconceito, e apontaram que essa postura precisa ser revista e mudada.

As ações mencionadas até aqui aconteceram no contexto da pandemia e marcaram o

recomeço da luta das comunidades quilombolas de Moju por uma educação diferenciada em seus territórios. Mesmo diante das tentativas de desarticulação do movimento por parte do poder político local, por meio de mecanismos de controle, ameaças às lideranças e estratégias de intimidação voltadas a desencorajá-los na defesa de seus direitos, as comunidades mantiveram-se firmes, persistiram na luta organizada pela implementação da educação escolar quilombola.

5.1.4. Ações políticas de organização da luta por EEQ

Em 2023, o movimento quilombola de Jambuaçu intensificou o debate sobre a importância de garantir às comunidades do território uma educação etnicamente diferenciada, direito assegurado pela Resolução nº 08/2012. Para avançar nessa pauta, a Coordenação das Associações Quilombolas BAMBAÊ mobilizou pais, estudantes, lideranças, professores quilombolas e parceiros das universidades, promovendo um esforço coletivo de articulação e formação.

As discussões ocorreram por meio de círculos de diálogo interculturais, encontros de formação quilombola, reuniões comunitárias para elaboração do Projeto Político-Pedagógico Quilombola (PPPQ), sessões de estudo sobre a cartografia dos saberes e encontros sociopolíticos voltados para pensar e consolidar um mandato coletivo. As lideranças perceberam nessas ações, bem como na legislação que garante esse direito, uma oportunidade estratégica para avançar na construção de uma educação escolar que respeite, valorize e incorpore a cultura, a memória e as necessidades das comunidades quilombolas.

Figura 8 - I Círculo de Diálogos Intercultural pela Educação Escolar Quilombola.



Fonte: Arquivo da Associação Quilombola dos Agricultores de São Manoel -AQASM.

Os encontros “Diálogos Interculturais” foram criados com o objetivo de promover encontros e reencontros voltados ao compartilhamento de saberes e fazeres tradicionais, além de discutir caminhos possíveis para a implementação da Educação Escolar Quilombola nas escolas das comunidades do território de Jambuaçu. Entre 2023 e 2025, foram realizados três encontros, denominados Círculos de Diálogo Interculturais.

Cada Círculo de Diálogo contou com objetivos e atividades específicas, estruturadas de forma contínua para ampliar o entendimento sobre a política de educação escolar quilombola e, ao mesmo tempo, fortalecer as ações de incidência do movimento. Esses encontros contribuíram para consolidar o direito à educação etnicamente diferenciada, promovendo articulação, formação e mobilização comunitária.

O primeiro Círculo de Diálogo teve como propósito promover uma escuta aberta junto às comunidades do Território Quilombola de Jambuaçu acerca dos desafios enfrentados na educação escolar. A partir desse espaço coletivo de reflexão, buscou-se compreender de maneira mais aprofundada a realidade educacional do território, identificando problemas estruturais, pedagógicos e políticos, para, então, planejar ações estratégicas que orientassem a luta pelo direito a uma educação etnicamente diferenciada.

No segundo Círculo de Diálogos, o foco concentrou-se no processo formativo, especialmente na identificação e no mapeamento dos saberes e fazeres tradicionais presentes nas comunidades. A proposta foi construir uma cartografia de saberes, reconhecendo os conhecimentos ancestrais como fundamentos legítimos para a organização de uma educação escolar quilombola contextualizada e comprometida com a identidade do território.

Na terceira edição do evento, deu-se continuidade ao percurso formativo, aprofundando as discussões sobre os saberes-fazeres tradicionais e avançando na construção de um currículo escolar quilombola. Esse momento representou um passo importante no alinhamento de uma proposta pedagógica exercitada com a participação efetiva de lideranças e professores das comunidades.

Paralelamente aos Círculos de Diálogo, foram realizados encontros formativos denominados “Piracema da Educação Escolar Quilombola”, voltados a lideranças e professores. Nessas reuniões, discutiram-se conceitos, fundamentos políticos e marcos legais que orientam a educação escolar quilombola, sempre com o objetivo de fortalecer o movimento, ampliar a consciência crítica e qualificar a incidência política em defesa desse direito.

Ao longo desse processo, somaram-se também aliadas e aliados de instituições acadêmicas e espaços de pesquisa, como a Universidade de Brasília (UnB), o Instituto Federal de Brasília (IFB), a Universidade do Estado do Pará (UEPA), o Grupo de Pesquisa Educação,

Saberes e Decolonialidades (GPDES), o Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das Margens Amazônicas e a Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (CECAF/SEDUC/PA).

Os encontros foram realizados de maneira colaborativa, reunindo pessoas e instituições oriundas de diferentes realidades sociais e culturais, mas unidas pelo mesmo propósito: construir possibilidades concretas de transformação social e educacional no território. Essa articulação plural fortaleceu o caráter coletivo do processo e ampliou os horizontes do debate sobre a educação escolar quilombola.

Nesse contexto, o movimento quilombola de Jambuaçu, constituído pela Coordenação das Associações Quilombolas do Território de Jambuaçu (BAMBAÊ), por lideranças comunitárias e por sujeitos de diferentes gerações, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, além de homens, mulheres, professoras, professores e estudantes, aqui denominados “grupos pesquisador”, assumiu o protagonismo dessa mobilização.

A confluência de saberes, experiências e compromissos resultou na consolidação de uma verdadeira jornada de fortalecimento da educação quilombola no território de Jambuaçu, marcada pela formação política, pela valorização dos saberes ancestrais e pela construção coletiva de estratégias de incidência em defesa do direito a uma educação etnicamente diferenciada.

O primeiro Círculo de Diálogos Intercultural, aconteceu nos dias 25 e 26 de março de 2023, teve como foco promover a escuta e o diálogo com as comunidades quilombolas do território sobre a realidade educacional e os desafios enfrentados nas escolas das comunidades. A partir dessas conversas buscou-se construir estratégias junto com as organizações e instituições parceiras, visando fortalecer o movimento e organizar a luta por uma educação etnicamente diferenciada.

Durante os diálogos com as lideranças das comunidades Oxóssi da Ribeira, São Sebastião do Km-40, Conceição do Mirindeua, Oxalá de Jacundai, San'tana do Baixo, Santa Luzia do Poace, Vila Nova e São Manoel, surgiram várias situações relacionadas à educação no território.

Muitas dessas questões permaneceram, por um longo período, silenciadas. Embora fossem mencionadas nas reuniões internas das comunidades, ainda não haviam sido debatidas de forma articulada em nível territorial, condição fundamental para fortalecer a luta coletiva e ampliar a incidência política do movimento.

A partir desse processo de diálogo ampliado, algumas situações foram destacadas pelas lideranças:

Geovan Almeida, presidente da BAMBAÊ, chamou atenção para a ausência efetiva da educação escolar quilombola nas escolas das comunidades. Explicou que os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio são ofertados por

meio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Contudo, enquanto o ensino fundamental é gerenciado pelo município, o ensino médio é de responsabilidade do Estado. Essa divisão administrativa resulta, muitas vezes, em currículos com forte orientação urbanocêntrica, que não dialogam com o contexto social, cultural e histórico das comunidades quilombolas.

Anderson Cardoso, presidente da Associação Quilombola de Conceição do Mirindeua, denunciou que as escolas-polo localizadas nas comunidades Conceição do Mirindeua, Oxalá de Jacunday e Oxóssi da Ribeira estavam em reforma durante o período letivo. Em razão disso, funcionavam de maneira parcial, com apenas dois dias de aula por semana, comprometendo significativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Mariza Valadares, pedagoga da Escola Prof. Rildo Valadares, destacou que as aulas do ensino médio ofertadas pelo SOME eram limitadas devido à ausência de professores em determinadas disciplinas. Essa carência impactava diretamente a aprendizagem dos estudantes, especialmente daqueles que pretendiam participar do Processo Seletivo Especial (PSE) Quilombola oferecido pela UFPA, dificultando sua preparação e acesso ao ensino superior.

Valclei Almeida, professor quilombola, reforçou que a conquista de uma educação de qualidade só será possível por meio da luta coletiva e da organização comunitária. Ele também lembrou a situação tensa envolvendo a Associação Quilombola de São Manoel, que chegou a ser intimada na delegacia. Segundo sua análise, tal episódio ocorreu justamente porque a comunidade passou a se conscientizar e a questionar as violações de seus direitos, evidenciando como o enfrentamento político pode gerar reações institucionais de intimidação.

Guiomar Tavares, liderança quilombola da comunidade São Sebastião do Km-40, destacou as dificuldades enfrentadas nas turmas multisseriadas. Segundo ela, os professores precisam desenvolver estratégias diferenciadas para atender, simultaneamente, crianças da educação infantil e do ensino fundamental, o que exige planejamento redobrado, metodologias diversificadas e maior apoio pedagógico — apoio este que, muitas vezes, não é garantido pelo poder público.

Por fim, **John Cleber Santiago**, professor quilombola, apontou estratégias consideradas fundamentais para organizar os próximos passos da luta do movimento em defesa de uma educação etnicamente diferenciada. Ele enfatizou a importância do planejamento coletivo, da formação política continuada, do fortalecimento das associações comunitárias e da articulação com instituições parceiras.

Esses relatos demonstram que os desafios enfrentados pelas comunidades não são apenas pedagógicos, mas também estruturais e políticos, exigindo articulação, resistência e mobilização permanente para garantir o direito a uma educação escolar quilombola em nossos territórios.

O diálogo entre os participantes abriu espaço para uma reflexão coletiva mais aprofundada, que provocou questionamentos sobre o modelo de educação que vem sendo desenvolvido há anos nas escolas do território: por que não conseguimos nos reconhecer no currículo escolar? Por que o poder público mantém uma educação marcada pela precarização? Quem, de fato, se beneficia com a manutenção de um ensino de caráter colonizador nos territórios quilombolas?

Nesse processo contínuo de pensar, agir e pensar novamente, a comunidade passou a

analisar sua própria realidade de forma mais crítica, reconhecendo as estruturas que produzem exclusão e compreendendo a importância de fortalecer a organização para transformar essa situação.

O diálogo também possibilitou que parceiros institucionais, como representantes da Coordenação de Educação do Campo/SEDUC/PA e da Universidade do Estado do Pará (UEPA), compartilhassem suas análises a partir de suas experiências acadêmicas e institucionais. A professora doutora Joana Carmem Machado apresentou um panorama das políticas educacionais da Secretaria de Estado de Educação, problematizando a relação entre o Estado e as organizações quilombolas na luta pelo direito à educação escolar quilombola. Em sua exposição, destacou a necessidade de o movimento estruturar suas reivindicações com base nos marcos legais que fundamentam e legitimam essa luta, reforçando que o conhecimento da legislação é também uma ferramenta estratégica de resistência e incidência política.

Outra contribuição relevante nesse debate foi a do professor doutor Sérgio Corrêa, da Universidade Estadual do Pará, que destacou o valor da luta quilombola como um processo formativo em si mesmo, compreendendo-a também como prática educativa. Em sua reflexão abordou sobre as pedagogias próprias das comunidades quilombolas, muitas vezes invisibilizadas na educação formal. Ressaltou que o modo de viver, ser e existir dos quilombolas, constituem saberes legítimos, produzidos na experiência histórica e na relação com o território. Enfatizou também, que as mobilizações constantes do movimento, articuladas por meio de suas lideranças, inclusive aquelas que ocupam espaços institucionais, desempenham papel fundamental no fortalecimento e na efetivação das políticas públicas.

Diagnóstico da educação escolar no território quilombola de Jambuaçu

No primeiro Círculo de Diálogos Intercultural, foi realizada a construção de um diagnóstico da situação educacional no território quilombola de Jambuaçu. Para essa análise, utilizou-se a ferramenta FOFA, também conhecida como matriz SWOT, que possibilita identificar forças, fraquezas, oportunidades e ameaças presentes na realidade avaliada.

Durante o processo, questões centrais orientaram e estimularam a reflexão coletiva, tais como: O que nos fortalece enquanto comunidade? Quais são nossas potencialidades internas? Quais fragilidades têm dificultado a implementação da Educação Escolar Quilombola (EEQ)? Que fatores políticos e institucionais interferem nesse processo? Quais parcerias e alianças contribuem para fortalecer a luta pela consolidação da EEQ? Que movimentos sociais e atores externos podem favorecer a construção e implementação do currículo quilombola? Quem são os

parceiros estratégicos capazes de potencializar essa tarefa?

O diagnóstico foi elaborado a partir dos diálogos promovidos pelo “grupo pesquisador”, que sistematizou informações relevantes acerca dos principais desafios enfrentados pela educação no Território Quilombola de Jambuaçu. A seguir, apresentamos a síntese construída coletivamente a partir dessas reflexões.

Diagnóstico da situação educacional no Território Quilombola de Jambuaçu

Força	Fraqueza	Ameaça	Oportunidades
Resistência, Coletividade Professores quilombolas formados A organização das Associações - BAMBAÊ	Ausência de diálogo entre escola e comunidade; Falta o PPPQ nas escolas Perda da identidade; Falta de valorização e repasse dos saberes entre gerações; Desarticulação do movimento; Cooptação de lideranças; Divisão entre as comunidades; Racismo religioso, Preconceito Discriminação Invisibilidade e apagamento da identidade Negação da ancestralidade Politicagem Silenciamento Assédio moral Manipulação Violência	Práticas brancas; Profissionais de fora não reconhece e nem valoriza nossa cultura; Falta de representação quilombola na Sec. de Igualdade Racial; Dificuldade de comunicação entre SEMED e território; Falta de políticas públicas; Ausência de concurso público específico para quilombola; Empreendimento do agromineralnegócio Ameaça de morte as lideranças Ferrovia paraense voltou para a pauta do governo; O CEMEP;	Parcerias com instituições e movimentos: UNB, UEPA, UFPA Cáritas, SDDH, MAM

Fonte: Relatório do I Ciclo de Diálogo Intercultural.

O diagnóstico elaborado pelo “grupo pesquisador” confirma que as dificuldades identificadas no território de Jambuaçu também são vivenciadas por outras comunidades quilombolas do município de Moju. Essas mesmas questões já haviam sido apontadas em 2021, durante o Encontro de Educação Quilombola que reuniu as vinte e oito comunidades do município. Segundo as lideranças, trata-se de problemas históricos, que antecederam inclusive o período da pandemia.

Para aprofundar a compreensão dessa realidade, utilizamos a ferramenta de análise SWOT, que possibilitou examinar tanto os fatores internos quanto os externos que impactam a educação nas comunidades quilombolas do território de Jambuaçu. A partir dessa metodologia, foi possível identificar os pontos fortes e as fragilidades internas relacionadas à organização

educacional. Assim, destacaram-se os aspectos que fortalecem o movimento, bem como os limites e desafios que dificultam sua consolidação.

A análise também contemplou o ambiente externo ao território, permitindo reconhecer oportunidades que podem ser aproveitadas para fortalecer a organização coletiva e qualificar as ações do movimento. Ao mesmo tempo, foram identificadas ameaças, fatores externos negativos que representam riscos e impõem desafios à luta quilombola. Esse exercício proporcionou uma visão mais precisa da conjuntura, contribuindo para a tomada de decisões mais estratégicas e para a construção de caminhos mais eficazes na luta pela Educação Escolar Quilombola.

Os resultados evidenciam que, no âmbito interno do movimento, os principais elementos de fortalecimento são a resistência histórica, o espírito de coletividade e o modo próprio de organização, estruturado por meio das Associações Quilombolas, da Coordenação BAMBAÊ e da atuação de professores quilombolas formados. Por outro lado, persistem dificuldades significativas, especialmente na área da educação, como a ausência de diálogo efetivo entre escola e comunidade, a inexistência ou não implementação do PPPQ nas escolas, a desvalorização e a pouca circulação dos saberes entre as gerações, além da desarticulação interna do próprio movimento.

A análise também revelou problemas estruturais que atravessam o cotidiano das comunidades, como o racismo religioso, o preconceito, a discriminação, a invisibilidade e o apagamento da identidade quilombola, a negação da ancestralidade e práticas de politicagem, que fragilizam a organização coletiva e dificultam o avanço das pautas educacionais e territoriais.

Ao analisar a realidade interna das comunidades, constatamos que, embora os aspectos positivos tenham sido mencionados em menor número, eles se revelam fundamentais para sustentar a luta diante dos desafios constantes que se impõem à organização coletiva. As comunidades reconhecem seu próprio modo de organização como uma força estruturante do movimento, especialmente por meio da Coordenação das Associações Quilombola BAMBAÊ. Esse reconhecimento está diretamente ligado aos processos históricos de resistência já enfrentados, nos quais as lideranças tiveram papel central. Ainda assim, há consciência da necessidade de fortalecer as articulações internas e ampliar a participação coletiva.

Em contrapartida, os aspectos negativos evidenciam tensões profundas, sobretudo no campo educacional. A falta de diálogo entre escola e comunidade, bem como o apagamento da identidade quilombola, revelam a escola como um espaço de disputa. Ao mesmo tempo em que reproduz uma lógica colonial de distanciamento e segregação, na qual ser negro e quilombola é frequentemente associado à inferioridade, a escola também se torna um território de questionamento e resistência, quando os sujeitos coletivos, Associações, grupos de pais e mães,

estudantes, professores e lideranças quilombolas, se posicionam de forma cada vez mais crítica diante de práticas autoritárias, racistas e seletivas.

Nesse movimento, afirmam a necessidade de ressignificar a função social da escola enquanto espaço quilombola, comprometido com o fortalecimento da autoestima, a valorização da identidade e o cultivo do sentimento de pertencimento entre os estudantes.

Ao denunciarem o apagamento da identidade e da ancestralidade, bem como a desvalorização dos saberes tradicionais, as lideranças também colocam em debate o currículo escolar, que por muito tempo ignorou as histórias, memórias e modos de vida das comunidades. Torna-se, portanto, imprescindível reconstruir o currículo a partir das realidades locais e com a participação ativa dos sujeitos quilombolas, garantindo que a escola dialogue com o território, reconheça seus saberes e contribua para a afirmação de sua identidade histórica e cultural.

No que se refere ao ambiente externo, foram identificados importantes oportunidades que têm contribuído para o avanço do movimento quilombola. Destacam-se, nesse contexto, as parcerias estabelecidas com instituições, entidades e movimentos aliados que vêm fortalecendo a luta, tais como a Universidade de Brasília (UNB), a Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Cáritas Brasileira, a Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos (SDDH) e o Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM).

A análise do contexto externo demonstra que a Coordenação das Associações Quilombolas BAMBAÊ vem consolidando uma rede de parceiros que, nos últimos anos, tem impulsionado as discussões sobre Educação Escolar Quilombola e promovido processos formativos voltados a lideranças e professores, especialmente em temas relacionados aos direitos das comunidades quilombolas.

Percebemos, ainda, que muitas dessas oportunidades emergem a partir da inserção de lideranças quilombolas em diferentes espaços acadêmicos e institucionais. A presença de sujeitos quilombolas nas universidades, por exemplo, tem possibilitado a construção de “pontes” entre a academia e o território, fortalecendo o diálogo e a cooperação. Como exemplo, citamos o caso do professor John Cleber Santiago, que realizou mestrado na UNB e atualmente cursa doutorado na UEPA. A presença dele nesses espaços possibilitou articular parcerias entre essas instituições e a Coordenação BAMBAÊ. Da mesma forma, estudantes quilombolas da graduação e da pós-graduação, inseridos em projetos de pesquisa na UFPA e em outras instituições de ensino superior, têm ampliado essa rede de articulação.

Esses espaços de atuação não se restringem ao campo acadêmico, mas incluem também a ocupação de cargos em instâncias institucionais, como o meu, que sou servidora pública na coordenação de educação do campo. A presença de quilombolas em funções estratégicas na

gestão pública, contribui para fortalecer a incidência política do movimento, além de favorecer uma articulação multinível, ampliando parcerias, consolidando alianças e abrindo novas oportunidades para o fortalecimento da Educação Escolar Quilombola e da luta territorial.

Por outro lado, no que se refere aos aspectos negativos do ambiente externo, foram identificadas ameaças que impactam diretamente a efetivação da Educação Escolar Quilombola pela instância municipal, no território. Entre elas, destaca-se a presença de profissionais externos que não reconhecem nem valorizam a cultura, a história e os modos de vida das comunidades, reproduzindo práticas descontextualizadas e, por vezes, desrespeitosas.

Também foi apontada a ausência de representação quilombola do movimento na Secretaria Municipal de Igualdade Racial, o que fragiliza a incidência política nas instâncias formais de decisão. Somado a isso, a dificuldade de comunicação entre a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e o território, evidenciando a falta de canais institucionais permanentes de diálogo. Outro problema recorrente é a inexistência de políticas públicas específicas e diferenciadas que atendam às realidades e necessidades próprias das comunidades quilombolas.

A ausência de concurso público específico para atuação em escolas quilombolas também foi destacada como um entrave importante, uma vez que compromete a garantia do direito do profissional quilombola comprometido com a proposta da Educação Escolar Quilombola e com o contexto sociocultural do território.

De modo geral, os desafios identificados revelam uma relação tensa entre o poder público municipal e as comunidades quilombolas. A postura adotada pela gestão tem sido caracterizada como autoritária e pouco aberta ao diálogo com o movimento social. Observa-se, ainda, a falta de prioridade na implementação de políticas públicas diferenciadas, bem como o descumprimento ou a negligência em relação a legislações que asseguram direitos às comunidades quilombolas, inclusive àquelas já oficialmente reconhecidas e tituladas pelos órgãos competentes.

No âmbito estadual, a implementação do CEMEP também é compreendida como um desafio significativo, por representar um modelo educacional que não dialoga com as realidades dos territórios do campo, das águas e das florestas. Esse cenário reforça a necessidade de fortalecer a organização coletiva, ampliar a incidência política e reafirmar a defesa de uma educação construída com e a partir das comunidades quilombolas.

Diante desse cenário, compreendemos que as relações políticas estabelecidas com o poder público são atravessadas por tensões históricas, marcadas pelo racismo estrutural e institucional. Essa realidade se expressa na negligência, na omissão e, em muitos casos, na violação de direitos das comunidades quilombolas por parte da gestão municipal, que frequentemente adota posturas

que desconsideram sua autonomia, sua legitimidade e sua condição de sujeitos de direitos, tratando-as de forma subalternizada.

Esse contexto evidencia que as desigualdades enfrentadas não são pontuais, mas resultam de uma estrutura que historicamente marginaliza populações negras e quilombolas, dificultando o acesso a políticas públicas específicas, ao diálogo institucional e ao reconhecimento de suas demandas legítimas.

De modo geral, as questões identificadas ao longo da análise levaram a Coordenação das Associações Quilombolas BAMBAÊ a refletir sobre a necessidade de redefinir as estratégias e fortalecer sua atuação política. A partir desse diagnóstico, o movimento passou a buscar caminhos mais articulados e propositivos, visando organizar a luta por uma educação escolar etnicamente diferenciada.

Assim, o primeiro Círculo de Diálogos Interculturais, também produziu um planejamento estratégico, feito de forma participativa pelas próprias comunidades. O objetivo era sintetizar as discussões sobre a educação no território e apontar as situações prioritárias para serem resolvidas tanto a curto quanto a médio prazo.

Entre as ações de curto prazo, destacou-se a reivindicação do ensino médio quilombola como pauta prioritária, entendida como estratégia fundamental para impedir a implementação do Centro de Mídia da Educação Paraense (CEMEP) nos territórios quilombolas. Além disso, foi planejada a construção de uma candidatura coletiva para as eleições municipais de 2024, com o propósito de ocupar uma cadeira no poder legislativo local, ampliando a força política do movimento e fortalecendo sua capacidade de incidência na gestão municipal.

No horizonte de médio prazo, as ações propostas incluíram acionar o Ministério Público do Estado do Pará (MPPA), por meio da apresentação de um dossiê sobre a situação da educação no território no período pós-pandemia. Também foi prevista a participação em audiência pública para debater a Educação Escolar Quilombola, bem como a organização de um fórum estadual com parceiros institucionais e movimentos sociais para aprofundar a discussão sobre a educação quilombola no Pará.

Outras iniciativas planejadas envolvem a organização de processos coletivos de construção do Projeto Político-Pedagógico Quilombola (PPPQ), a realização de oficinas pedagógicas voltadas à elaboração do currículo quilombola e a promoção de diálogos com a comunidade da Ilha do Capim, visando à troca de experiências sobre a construção do currículo escolar ribeirinho e quilombola.

Esse encontro representa o ponto de partida de um conjunto de ações articuladas e mobilizadas pelo movimento quilombola de Jambuaçu. A partir do planejamento estratégico

construído coletivamente, a Coordenação das Associações Quilombolas BAMBAÊ passou a desenvolver uma agenda organizada de incidência política e formativa, orientada pelo propósito de fortalecer a Educação Escolar Quilombola no território.

Como desdobramento do planejamento estratégico construído no primeiro Círculo de Diálogos Interculturais, a Coordenação das Associações Quilombola BAMBAÊ, em parceria com o Projeto Bem Viver, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), promoveram outros encontros formativos intitulados “*Piracema da Educação Escolar Quilombola*”.

A iniciativa teve como propósito reunir professoras e professores, coordenadoras(es) pedagógicas, diretoras(es) de escolas e lideranças quilombolas, criando espaços coletivos de diálogo, escuta e reflexão sobre os conhecimentos ancestrais das comunidades. Inspirada no sentido simbólico da piracema, movimento de retorno às origens para garantir a continuidade da vida, a proposta buscou fortalecer a retomada dos saberes e práticas tradicionais como fundamento da construção da Educação Escolar Quilombola.

Durante os encontros, foram compartilhados e sistematizados saberes-fazeres, modos de vida, histórias e memórias que constituem a identidade do território. Esse processo contribuiu para reafirmar a autodeterminação das comunidades, que se reconhecem como parte de uma coletividade com raízes culturais e ancestrais afro-brasileiras, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a consciência histórica.

Além disso, os diálogos também se articularam à perspectiva do Bem Viver, problematizando os impactos intensificados pela pandemia da Covid-19 nas áreas da educação, saúde, meio ambiente e nas condições sociais das comunidades. Ao integrar essas dimensões, a “Piracema da Educação Escolar Quilombola” tornou-se como um espaço político-pedagógico de formação, resistência e construção coletiva.

Figura 9 - I Piracema da Educação Escolar Quilombola.



Fonte: Arquivo da Coordenação BAMBAÊ.

No dia 13 de outubro de 2023, na comunidade quilombola Conceição do Mirindeua, foi realizado o primeiro encontro da “*Piracema da Educação Escolar Quilombola*”. Esse momento deu continuidade aos diálogos sobre a realidade educacional das comunidades do território de Jambuaçu e reafirmou o compromisso coletivo com o planejamento estratégico construído anteriormente.

Inspirado no movimento da piracema, quando os peixes nadam contra a correnteza para garantir a reprodução e a continuidade da vida, o movimento “*Por uma Educação Escolar Quilombola*” assumiu, nesse primeiro encontro, o desafio de traçar metas e estratégias coletivas para resistir às adversidades. A metáfora expressa a disposição das comunidades em enfrentar as dificuldades de diálogo e a ausência de vontade política dos governos municipal e estadual na implementação da Educação Escolar Quilombola nos territórios.

Um dos principais temas debatidos foi o impacto da pandemia da Covid-19. A discussão foi organizada em três eixos centrais (saúde, educação e meio ambiente), mas, ao longo do diálogo com as lideranças, emergiram outras questões igualmente relevantes, que evidenciam os efeitos da crise sanitária nas comunidades.

No eixo *Saúde*, destacou-se a perda de importantes lideranças do território, como Maria Helena e seu Pitito, cujas partidas deixaram marcas profundas na comunidade. O calendário de vacinação sofreu atrasos significativos, e a campanha de multivacinação só foi realizada após três dias consecutivos de mobilização das lideranças na Secretaria Municipal de Saúde. Muitas pessoas passaram a enfrentar sequelas pós-Covid, como gripes recorrentes e baixa imunidade. Também se observou aumento na demanda por atendimento médico especializado, além do crescimento de casos de ansiedade e medo, intensificados pelo período de isolamento social.

No eixo *Educação*, as dificuldades foram igualmente expressivas. O acesso às aulas remotas foi comprometido, pois a distribuição de chips de celular pela Secretaria de Educação não considerou a ausência ou precariedade do sinal de internet nas comunidades. Houve aumento da evasão escolar, já que muitos estudantes não retornaram às aulas presenciais. A motivação diminuiu, o analfabetismo cresceu e alunos do 3º ano apresentaram dificuldades significativas na leitura, impactando o desempenho nas demais disciplinas. O nível geral de aprendizagem foi afetado, inclusive entre estudantes que se preparavam para ingressar na universidade.

No eixo *Meio Ambiente*, registraram-se invasões aceleradas de empresas como a Mineração Paragominas, a Sterlite Power e a ETEPA no território, muitas vezes com apoio do Estado e da polícia. Lideranças locais sofreram ameaças, agravando o clima de tensão e insegurança. A implantação de um novo duto da Mineração Paragominas provocou o

assoreamento de rios e igarapés, além de um vazamento de produtos químicos que comprometeu a qualidade da água para consumo e pesca. Esses acontecimentos geraram impactos ambientais severos, afetando diretamente a sustentabilidade e o modo de vida das comunidades.

O primeiro encontro da “Piracema” evidenciou, os efeitos da pandemia que ultrapassaram a dimensão sanitária, ampliando algumas vulnerabilidades já existentes. Ao mesmo tempo, reafirmou a força organizativa do movimento quilombola de Jambuaçu, que segue mobilizado para enfrentar as adversidades e construir, de forma coletiva, caminhos para a defesa do território e da Educação Escolar Quilombola.

Trilhar esse caminho da educação escolar diferenciada exige reconhecer e considerar o contexto socioterritorial e socioambiental, bem como as dimensões social, cultural, política e econômica que estruturam a vida comunitária. Esses elementos são indissociáveis do território e influenciam diretamente a construção e a consolidação de uma proposta educativa própria, coerente com as especificidades e os modos de vida da comunidade.

Dessa forma, torna-se fundamental elaborar estratégias que estejam alinhadas a essa intersecção de fatores, assegurando que a política educacional dialogue com a realidade concreta do território e fortaleça sua autonomia e identidade coletiva.

Estratégias e re-existência

Durante os encontros, as lideranças realizaram uma análise conjuntural da realidade do território, com o propósito de elaborar estratégias organizadas em um plano de *advocacy*⁵⁴. A proposta era ampliar a identificação dos problemas, indo além da pauta educacional e compreendendo as múltiplas dimensões que atravessam a vida no território.

Na construção do plano, o grupo definiu objetivos e metas, mapeou parceiros e aliados, como gestores públicos e representantes políticos, e se dedicou à produção e sistematização de dados que fundamentassem as demandas apresentadas. Também foi considerada essencial a elaboração de uma estratégia consistente de mobilização social.

Toda essa articulação foi construída de forma coletiva, com o propósito de assegurar o direito a uma educação escolar diferenciada e garantir sua efetiva implementação. Como encaminhamento, decidiu-se organizar as estratégias do plano de advocacy com foco prioritário na implementação da educação escolar quilombola tanto no âmbito municipal quanto estadual.

⁵⁴ O termo *advocacy* tem origem histórica no Direito Romano e é derivado do latim *advocatus* que significa chamar para perto, isto é, o advogado. Também é uma palavra muito usada no inglês que significa “advogar”, defender, advogar em favor de algo. O termo pode ser definido também como um conjunto de ações estratégicas para reivindicar direitos e implementação de políticas públicas, de modo a gerar transformações positivas na sociedade. Consultar em: da Silva, V. R. (2017). Disponível em: <https://doi.org/10.14295/revistadaesmes.v24i30.p395>. Acesso em 28 de dezembro de 2025.

Ao compreender o cenário político e identificar os espaços estratégicos de incidência, o movimento decidiu concentrar seus esforços na interlocução direta com as autoridades governamentais da educação, tendo como principal reivindicação a implementação do ensino médio quilombola. Para isso, estruturou-se um plano de ação organizado em três frentes, política, acadêmica e comunicação, cada uma delas com objetivos e estratégias específicas, conforme indicado nos organogramas a seguir.

a) Frente política

No campo político, foram delineadas ações consideradas fundamentais para avançar na luta pela Educação Escolar Quilombola (EEQ). Entre as principais estratégias está a ocupação de espaços no âmbito legislativo, com o objetivo de viabilizar a aprovação de um projeto de lei que assegure a implementação da EEQ no município.

Além disso, foram propostas as seguintes ações: promover formação permanente com lideranças; criar um fórum permanente de discussão sobre a educação quilombola; acionar o Ministério Público e a Defensoria Pública para denunciar possíveis violações de direitos; fortalecer a representação política do território, inclusive com o incentivo à eleição de uma candidatura comprometida com a pauta; elaborar e apresentar projeto de lei na Câmara Municipal; mapear professores quilombolas atuantes nos territórios; solicitar dados atualizados do Censo Escolar; propor a celebração de um Termo de Ajuste de Conduta (TAC); e garantir formação continuada para professores que atuam nas comunidades.

Esse conjunto de iniciativas buscou fortalecer a incidência institucional e política do movimento, ampliando sua capacidade de diálogo, pressão e negociação junto ao poder público.

Figura 10- Organograma - Frente política



Fonte: Relatório do I Encontro “Piracema da Educação Escolar Quilombola”

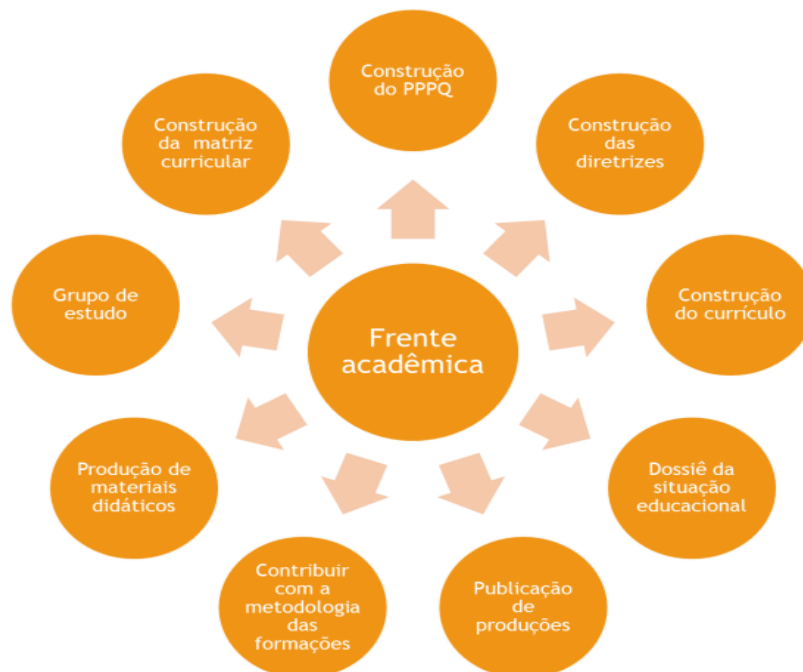
b) Frente Acadêmica

A frente acadêmica já havia sido debatida no primeiro Círculo de Diálogos Interculturais e, neste novo encontro, foi retomada com o objetivo de ajustar e fortalecer sua inserção no plano de advocacy. O foco esteve na consolidação de ações estruturantes capazes de promover a Educação Escolar Quilombola com a participação efetiva das comunidades, assegurando que elas sejam protagonistas na formulação das propostas pedagógicas.

Entre as ações definidas, destacam-se: a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) quilombola; a construção das Diretrizes Municipais para a Educação Escolar Quilombola; a criação de um currículo quilombola; a elaboração de um dossiê sobre a situação educacional no território; a produção e publicação de materiais didáticos contextualizados; o fortalecimento das metodologias de formação; a organização de um grupo permanente de estudos sobre EEQ; e a construção da matriz curricular do ensino fundamental.

Todas essas iniciativas seriam orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e por outros marcos normativos correlatos, garantindo respaldo legal e coerência pedagógica às propostas formuladas.

Figura 11- Organograma - Frente Acadêmica



Fonte: Relatório do I encontro “Piracema da EEQ”.

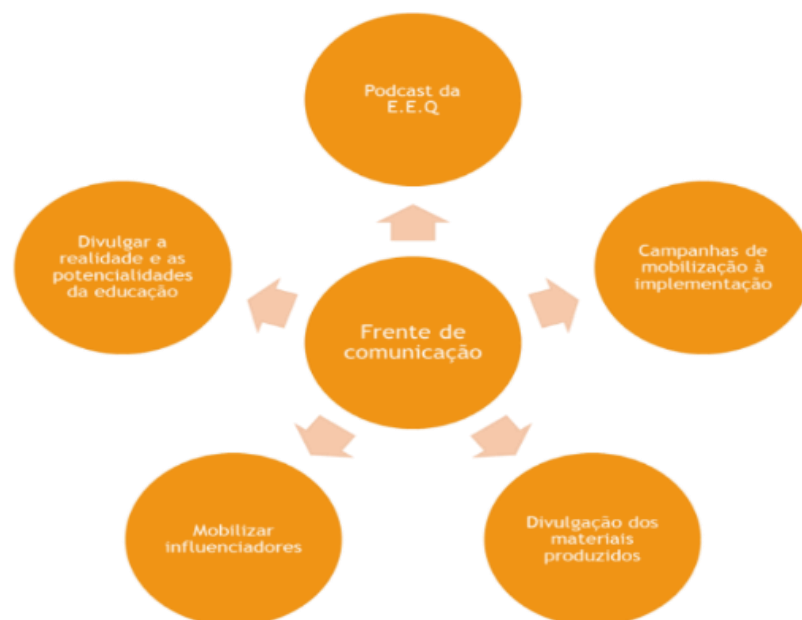
c) Frente de Comunicação

A frente de comunicação foi concebida com o objetivo de utilizar a internet e as redes sociais como instrumentos estratégicos para dar visibilidade à situação-problema, evidenciando sua relevância e urgência. Além disso, buscou-se compartilhar amplamente o que vinha sendo construído coletivamente em torno da Educação Escolar Quilombola, destacando caminhos, propostas e possibilidades de solução.

Entre as ações planejadas estão a produção de podcasts sobre EEQ; a realização de campanhas digitais em defesa de sua implementação; a divulgação dos materiais produzidos a partir das experiências da educação quilombola; o envolvimento de influenciadores e apoiadores para ampliar o alcance da pauta; e o investimento contínuo na publicização das realidades, desafios e potencialidades dessa modalidade de ensino.

Essa frente contou, de forma especial, com a parceria dos grupos organizados da juventude quilombola de Jambuaçu, que assumiram papel primordial na produção e na disseminação de conteúdos, fortalecendo a comunicação a partir de uma perspectiva jovem, territorializada e comprometida com a luta pela educação quilombola.

Figura 12 - Organograma - Frente Comunicação



Fonte: Relatório do encontro I “Piracema da EEQ”

Os organogramas sintetizam o processo de organização da luta quilombola, evidenciando como diferentes estratégias de advocacy foram articuladas para impulsionar a reivindicação por

políticas públicas de educação voltadas às comunidades quilombolas. As ações planejadas buscaram não apenas denunciar os problemas existentes na educação, mas também fundamentá-los por meio de dados e evidências, apontando a urgência de soluções e influenciando os processos decisórios nas instâncias governamentais.

Para alcançar esses objetivos, as estratégias de incidência política concentraram-se no diálogo direto com autoridades e agentes com poder de decisão, especialmente parlamentares estaduais do campo progressista, aliados aos movimentos sociais. Em alguns momentos, esses atores intermediaram o diálogo com o secretário de Estado de Educação, ampliando as possibilidades de interlocução institucional.

Ao longo desse percurso, tornou-se evidente que o processo de organização da luta pela educação não se deu de forma linear. Houve momentos de recuo, sensações de retrocesso e até desânimo diante de interferências e disputas políticas. Algumas metas previstas para curto prazo não foram plenamente alcançadas, revelando os limites e as tensões próprias da arena institucional.

Ainda assim, o processo permitiu identificar características marcantes da organização do movimento quilombola de Jambuaçu. A ação coletiva se apresenta como um dos pilares de sua territorialidade, construída historicamente na resistência ao sistema opressor. Observou-se também que a luta pelo direito ao território e a luta por educação são dimensões profundamente entrelaçadas, fortalecendo-se mutuamente à medida que o movimento investe na conscientização das comunidades e na mobilização para concretizar, de forma coletiva, as ações planejadas, mesmo diante dos desafios enfrentados.

5.1.5 - Ações políticas de formação e construção da EEQ

Vamos dar continuidade às ações planejadas e mobilizadas pelo movimento quilombola de Jambuaçu no período de 2023 a 2025. Esse terceiro momento envolve ações estratégicas focadas nos processos de formação sobre a educação quilombola, sempre mantendo um diálogo aberto com a educação escolar quilombola. As ações incluem o segundo encontro chamado “Piracema da educação escolar quilombola”, um encontro com a comunidade São Manoel para construção do PPPQ, além de dois Círculos de Diálogos Interculturais realizados em março de 2024 e de 2025. O objetivo de tudo isso foi promover reflexões sobre os modelos e o papel da educação escolar nos contextos das comunidades, valorizar e reconhecer os saberes ancestrais como essenciais para fortalecer nossa identidade e nossos modos de vida, além de ajudar na construção do currículo escolar quilombola.

Figura 13 - II Encontro da Piracema da educação escolar quilombola



Fonte: Arquivo da AQASM

No dia 25 de novembro de 2023, na comunidade de São Manoel, aconteceu a segunda edição do encontro chamado “Piracema da educação escolar quilombola”. O objetivo foi promover a primeira formação com professores/as e lideranças abordando temas sobre a educação quilombola e educação escolar quilombola, realizando uma das estratégias da frente acadêmica.

Durante o encontro, o foco da formação foi aprofundar o conhecimento teórico sobre conceitos, proposições e marcos legais relacionados ao tema, especialmente a Resolução nº 08/2012, destacando os principais elementos que formam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Com esse entendimento, espera-se que professores/as e lideranças possam estar mais preparados para lutar pela garantia do direito à educação escolar quilombola às comunidades quilombolas, tanto rurais quanto urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais, conforme orienta a Resolução nº 08/2012.

Durante o diálogo com os educadores e lideranças, refletindo sobre a integração da educação quilombola e a educação escolar quilombola, foram sugeridas várias atividades pedagógicas para serem realizadas na escola. Entre elas estão, oficinas culturais para explorar técnicas tradicionais como peneira, tipiti, paneiros e outros utensílios típicos, além de momentos de contação de histórias com os mestres da oralidade. Também foi proposto a elaboração de um livro de memórias das comunidades que conte histórias sobre encantados, visagens, cantigas e brincadeiras antigas. Outra ideia foi produzir histórias em quadrinhos que retrate enredos antigos e novos da comunidade. Além disso, foi sugerido promover o Dia da cultura quilombola.

Os educadores também destacaram a necessidade de oferecer formação sobre a multissérie, através do programa escola da terra, além ciclos de formação no ensino fundamental e temas relacionados aos direitos humanos e direitos quilombolas, com cofo na Resolução

10.639/2003 para fortalecer uma educação antirracista.

Na mesma “piracema” foi elaborado uma proposta de formação permanente chamado “piracema da educação escolar quilombola” voltada para professores e lideranças, alinhada com a estratégia da frente acadêmica, com foco em um trabalho a médio prazo. Esse plano de formação foi organizado em cinco etapas. Em cada uma delas seriam abordados um ou mais temas relacionados a educação escolar quilombola, como: 1) Organização, resistências, luta por território e educação; 2) Passo a passo para Implementação da Educação Escolar Quilombola (Diretrizes, Parecer e Resolução); 3) PPPQ do Território; 4) Currículo Escolar Quilombola; 5) Compartilhamento de Experiências pedagógicas por áreas de conhecimento; e 6) Produções de materiais didáticos e intervenções pedagógicas.

Encontros comunitários para construção do Projeto Político Pedagógico Quilombola

Outra iniciativa prevista no plano de advocacy, referente a frente acadêmica, que envolvia a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico Quilombola, foi realizada pela organização do movimento quilombola de Jambuaçu. Até agora, essa ação aconteceu em apenas uma comunidade, mas deve servir de exemplo para construção de PPPQ em outras escolas do território.

As comunidades quilombolas de Jambuaçu, ao se reconhecer como sujeito de direitos, assume uma posição de não apenas reivindicar a implementação da política de Educação Escolar Quilombola (EEQ), mas também de protagonizar seus próprios processos de formação e elaboração de instrumentos que valorizem e coloquem em prática essa política. Um exemplo disso é o Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ).

Assim, em novembro de 2023, começamos a elaborar o PPPQ da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Manoel, com a participação ativa dos educandos, pais, lideranças comunitárias, lideranças de grupo de mulheres, grupo de jovens, clubes de futebol, igrejas, agricultores, os mais velhos (griôs), educadores/as e coordenadores pedagógicos. Essa construção aconteceu por meio de estratégias e metodologias colaborativas e participativas:

Sensibilização da comunidade

Na etapa de sensibilização, realizamos duas reuniões com as representações dos grupos mencionados anteriormente. O objetivo foi estabelecer um amplo diálogo entre escola e comunidade, já que nem todos os educadores eram/são preferencialmente membros da própria comunidade ou do território, conforme orienta a Resolução 08/2012. Além disso, buscamos ampliar a compreensão dos fundamentos históricos, legais e pedagógicos dessa modalidade de

ensino, destacando sua importância para fortalecer os aspectos étnico, social, cultural e político do movimento quilombola.

Figura 14 - 1ª Reunião de sensibilização



Fonte: arquivo da AQASM

Figura 15 - 2ª Reunião de sensibilização



Fonte: arquivo da AQASM

Avaliação situacional da escola com aplicação da análise FOFA

Na etapa seguinte, fizemos a análise SWOT (também conhecida como FOFA), para entender melhor e identificar as forças, oportunidades, fraquezas e ameaças da organização social, da produção agroecológica e da escola. Com essa avaliação a comunidade conseguiu definir as metas e objetivos, ações e projetos educacionais que a escola pode desenvolver no futuro.

Figura 16 - Apresentação do Diagnóstico



Fonte: Arquivo da AQGSM

Figura 17 – Diagnóstico participativo



Fonte: Arquivo da AQGSM

A construção da circularidade do tempo

Durante essa etapa, dialogamos com as/os mestras e mestres, com o intuito de sistematizar e compreender a trajetória histórica da comunidade e da escola. Fizemos uma escuta atenta dos mais velhos, onde relataram datas e fatos significativos referentes a origem da comunidade e da escola, os primeiros moradores, o início da organização social, a primeira escola, a construção da escola em alvenaria, nomes das professoras e de pessoas que trabalharam na escola, as várias gerações de estudantes, as condições de ensino de antigamente e o momento atual. Essa estratégia metodológica e pedagógica oportunizou um compartilhamento de diversos saberes entre as gerações: a “geração neta” aprendendo com a geração avó e mãe (Santos, 2023).

Figura 18- Linha do tempo da escola



Fonte: arquivo da AQASM

Figura 19 - Linha do tempo da comunidade



Fonte: arquivo da AQASM

A escola que temos e a escola que queremos

Durante essa atividade, fizemos uma roda de conversa com as/os educandas (os) da escola, de uma forma democrática e participativa, garantimos o lugar de fala das crianças para expressar suas opiniões, se sentindo parte desse processo de construção e se afirmando como sujeitos de direitos. As crianças refletiram de forma crítica sobre as situações vivenciadas no ambiente escolar, inclusive sobre a estrutura física da escola. A partir dessa análise, ampliamos o diálogo para que elas pudessem compartilhar como seria a escola que elas sonham estudar.

Figura 20 - Ciranda de escuta das crianças

Fonte: arquivo da AQASM

Figura 21 - Ciranda de escuta das crianças

Fonte: arquivo da AQASM

Figura 22- Ciranda de diálogos com as crianças

Fonte: arquivo da AQASM

Construindo processos educativos com pedagogias próprias Círculo de Diálogos Interculturais e Antirracista

Ao longo do percurso de construção do processo político- educativo junto às comunidades quilombolas (lideranças, pais, professores, estudantes, coordenadores, os mais velhos), que chamamos aqui de “grupo pesquisador”, tivemos como base de inspiração teórica os princípios da educação popular de Freire (1999), como dialogicidade, a construção coletiva do conhecimento, amorosidade, respeito a autonomia, a identidade cultural dos sujeitos e a educação como ato político. Princípios que tiveram importante influência ao longo da luta do movimento quilombola, servindo de orientação nos processos político-educativo na perspectiva de uma educação como prática da liberdade (Freire 1967, 35), ajudando o movimento a desenvolver seus saberes e ações políticas, incentivados por uma “educação que os coloca numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço” no mundo.

Entre esses princípios, destacamos o diálogo libertador que, segundo Freire (2011), é um processo dialógico que acontece entre interlocutores iguais e diferentes, que desejam refletir a realidade para transformá-la. Neste sentido, Freire afirma, que “ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade”. (1971^a: 43).

Outro ponto importante a destacar na perspectiva da educação popular, é a educação como ato político que, segundo Peloso (2012: 29), “é tanto um ato político quanto um ato político é educativo. Isso significa dizer que não dá para negar, que a educação tem uma dimensão política, assim como o ato político também envolve a educação. Com base nesse entendimento, o movimento quilombola de Jambuaçu, com toda a sua organicidade, saberes e lutas desenvolve seus processos de forma política e educativa, assumindo esse papel de educador.

Outro princípio que guiou esse processo de compartilhamento de conhecimentos, práticas políticas e educativas foi a interculturalidade crítica. De acordo com Walsh (2001), ela consiste na interação entre sujeitos, culturas e saberes de forma solidária, respeitosa e colaborativa, com objetivo de agir de maneira concreta para transformar a realidade. Nesse sentido, Walsh (2001: 6) afirma que a interculturalidade crítica:

busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia la capacidad de actuar.

Assim, foi com base nessa intencionalidade que os Círculos de Diálogos Interculturais, nos possibilitaram interagir com diferentes sujeitos e organizações institucionais parceiras. Além disso, nos permitiram refletir e entender melhor as problemáticas sociais, políticas e educacionais enfrentadas pelas comunidades quilombolas. Isso nos ajudou a questionar e confrontar as estruturas coloniais de poder que se reproduzem no contexto local. Todo esse processo foi essencial para fortalecer o movimento na luta pela implementação da educação escolar quilombola.

Figura 23 - II Círculo de Diálogos Intercultural com lideranças e professores quilombolas.



Fonte: Arquivo da AQASM.

Nos dias 15, 16 e 17 de março de 2024, aconteceu o II Diálogos Interculturais, na comunidade São Manoel. O evento reuniu lideranças educadoras/es, educandas/os, mães, pais, crianças, jovens, adolescentes e as/os mais velhas/os das comunidades quilombolas de Jambuaçu.

O tema do encontro foi "Diálogos Ribeirinhos e Quilombolas: Educação, Território, Saberes Tradicionais e Re-existências na Amazônia". O principal objetivo foi promover compartilhamentos ancestrais e interculturais entre sujeitos de diferentes saberes-fazer, valorizando a diversidade de experiências educativas.

O encontro também buscou reconhecer e valorizar saberes tradicionais que fortalecem a identidade e os nossos modos de vida ancestrais. Além disso, refletiu sobre os modelos de educação e o papel que exerce nas comunidades, levando em conta as especificidades territoriais e culturais de cada uma. O evento também incentivou a construção e o fortalecimento de redes de colaboração para apoiar as lutas nos territórios ancestrais, promovendo a resiliência e re-existências das comunidades contra as ameaças territoriais.

Durante o encontro, o foco das atividades foi mapear a territorialidade dos diferentes saberes-fazer presente na comunidade. Para isso, o “grupo pesquisador” realizou estratégias pedagógicas como a) uma trilha pedagógica de saberes e memória patrimonial para identificar os territórios e os tipos de saberes existentes; b) a cartografia de saberes; c) uma ciranda pedagógica chamada “as estratégias e ferramentas para construção coletiva do currículo escolar quilombola”; e d) as cirandas de saberes que envolveram música, artes plásticas, fotografia e comunicação popular para as crianças, jovens e adolescentes, com objetivo de valorizar os saberes-fazer das comunidades.

Trilha pedagógica

A Trilha pedagógica: saberes e memórias patrimoniais foi uma atividade de formação que envolveu parte o “grupo pesquisador”. O objetivo foi revisitar lugares e espaços educativos na/da comunidade. Com a orientação das mestras, mestres e lideranças da comunidade o grupo realizou um exercício de escuta atenta aos relatos, identificando esses espaços/lugares/territórios, mas também buscando se reconectar com histórias e memórias afetiva/coletiva do lugar.

Figura 24 - Trilha pedagógica



Fonte: Arquivo da AQASM

Figura 25 - Trilha pedagógica – tipos de saberes



Fonte: Arquivo da AQASM

Durante a trilha fomos acompanhados pelos mestres sra. Marta Cuimar e sr. José Sarmento, além de lideranças jovens como Rosivaldo Junior Almeida, Juciane Carvalho, Nice Valadares, John Cleber e eu, Silvana Sarmento. Eles comentaram sobre os lugares de referência onde acontecia as convivências do trabalho comunitário. A primeira parada foi na casa de farinha conhecida como “retiro”, onde o senhor José Sarmento fez a demonstração de como acontece a movimentação e o uso dos instrumentos para fabricação da farinha com o uso do tipiti, a masseira, o forno, o rodo, a peneira e o Catitu⁵⁵).

Seguimos na trilha observando os projetos do Sistema Agroflorestal - SAF's, também conhecido como roça sem fogo, apresentado pelo sr. Rosivaldo Junior Almeida, afirmando que os projetos existem a onze anos, que começou com um pequeno grupo de trabalhadores, cultivando de forma consorciada cultura do cacau, açaí e pimenta do reino. Pitaia, banana, pupunha, etc. que o SAFs é um modo de produzir a terra sem precisar utilizar a queima da área, o cultivo acontece de forma autossustentável. Porém, enfrentam dificuldade com a logística da escoação da produção excedente devido às péssimas condições da estrada.

Na chegada ao local de referência dos saberes memorial e patrimonial, “o Retiro da

⁵⁵ Instrumento utilizado para triturar a mandioca e facilitar na retirada do tucupi e a goma da tapioca.

Comunidade”, realizamos uma roda de conversa para ouvir as lideranças mais antigas que relataram situações históricas sobre as experiências comunitárias que marcaram este lugar. Hoje, é uma simples “tapera” às margens de um pequeno igarapé assoreado que resiste ao tempo com suas águas escuras e bem friazinha. O lugar contém várias árvores frutíferas como mangueira, pupunheira, Bacabeira, cupuaçuzeiro e açaizeiros. Dona Marta relatou sobre a organização do trabalho no espaço do retiro da comunidade, disse que era um lugar muito movimentado, várias famílias utilizavam o mesmo espaço para fazer sua farinha, havia uma organização de modo que todo mundo se ajudava e todos torravam sua farinha. As pessoas se relacionavam com muita interação, conversa, partilha e se ajudavam nos serviços.

O Sr. Rosivaldo Junior comentou que a comunidade, por conta da sua organização, sua autonomia, não sofre tanto com o “desmazelo” do poder público. E agradece as pessoas que vieram por primeiro (refere-se às lideranças antigas e ao padre Sérgio, Ir. Rosa, Ir. Adelaide), que repassaram ensinamentos sobre o trabalho coletivo. Destaca que hoje, pessoas estão vindo da cidade para morar na comunidade, segundo ele, “porque já olham com outros olhos e já percebem a mudança” na produtividade da roça sem fogo.

Ainda nessa mesma roda, ouvimos o Sr. José Sarmento, que relatou sobre os primeiros conflitos que a comunidade enfrentou com a invasão da empresa Reflorestamento Amazônia Sociedade Anônima – REASA, no final da década de 1970. A empresa REASA chegou no município comprando terras dos agricultores posseiros, e um cidadão da comunidade vendeu toda extensão do terreno de São Manoel, correspondendo cerca de quatro lotes de terra, com todas as famílias dentro, que as lideranças da comunidade comunicaram ao padre Sergio Tonetto (pároco da paróquia Divino Espírito santo do município) sobre o ocorrido, este por sua vez consultou ao ITERPA e verificou que havia possibilidade de reverter a situação. Esse fato foi abordado com detalhes em outra seção dessa dissertação.

Um relato sobre o início da organização da comunidade eclesial é trazido por John Cleber, liderança jovem e pesquisador que compartilha o que ouviu das antigas lideranças:

Nessa época tinha o Sr. Abílio, ele era um homem cego que, por conta desses conflitos, ele foi atrás do padre Sérgio que estava em Moju na época, ele pediu para que o padre Sérgio ajudasse os companheiros a enxergar, o que ele, sendo cego estava enxergando. Que era pra organizar a comunidade, pra ajudar nessa discussão do direito a terra. Foi aí que o padre Sérgio chegou até a comunidade, depois já veio o Sr. Américo que já tinha vivenciado uma experiência com as CEBs, a partir da teologia da libertação lá no Alto rio Acará, veio corrido de lá também, que tinham mandado matar ele, chegou na comunidade pra somar também nessa discussão.

Outra participação, nessa reconstrução das memórias, foi dessa pesquisadora que vos

fala, eu Silvana Sarmento, que relata sobre atuação do padre Sérgio Tonetto na comunidade de São Manoel:

Ele nos ensinava muito, não só ele, mas a Ir. Rosa, Ir. Adelaide, essas três pessoas contribuíram muito, tanto para nossa catequese, como para nossa organização. Tudo iniciou com as CEBs, com essa mudança de irmandade para CEBs, inclusive gerou conflito no nosso território, porque as Comunidades Eclesiais de Base elas têm uma perspectiva da teologia da libertação, de trabalhar a conscientização política, de entender a realidade, intervir na realidade e transformá-la. E a irmandade era também um local que agregava socialmente, mas não tinha essa perspectiva, aí houve ali um conflito, inclusive o santo (São Manoel), que é a referência da religiosidade, da devoção do nosso povo aqui dessa região todinha (...). Com o passar do tempo fomos superando isso, as comunidades foram reconhecendo, tomando consciência de que essa organização de CEBs era aquilo que ia trazer transformação para o nosso território. Ele (pe. Sérgio) nos ensinava através da música, da poesia, da mística, músicas que falam de nossa realidade e enfatizavam a importância da terra para o homem e a mulher do campo. Tinha uma música que ele nos ensinou que dizia assim “ô mãe terra, ô mãe terra, tu és a solução, para o homem de mão grossa que vive lá roça sempre lavrando o chão.

A experiência da Trilha Pedagógica de Saberes Patrimoniais, proporcionou, entre outras aprendizagens, reconhecer as territorialidades do lugar e entender o quanto que determinados lugares são importantes para a comunidade, seja na sua dimensão física, cultural ou simbólica.

Compreendemos que uma parte fundamental do currículo quilombola é reconhecer e valorizar esses espaços das comunidades, chamados de “territórios de saberes”, como o trapiche e a relação da comunidade com o rio Jambuaçu, o centro de memória e o centro comunitário, que desempenham um papel importante na organização da comunidade. Além disso, aprendemos que o cemitério, onde nossos antepassados estão sepultados, também é um espaço cheio de significados. E que nesses locais estão guardados conhecimentos, histórias e memórias que fazem parte de nossa construção cultural.

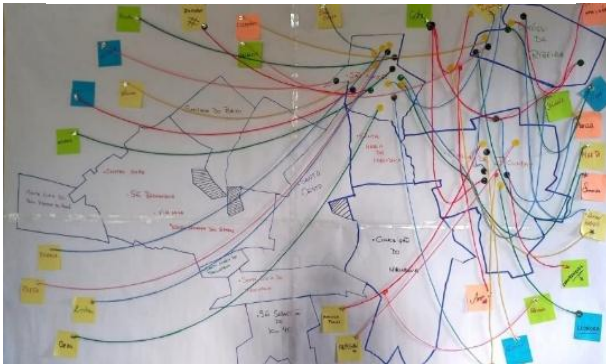
A Trilha Pedagógica proporcionou aos participantes uma experiência de reconhecimento do próprio território. Além disso, foi um exercício pedagógico que pode ser facilmente incorporado às práticas de sala de aula pelos educadores. Realizar uma atividade assim pode ser muito útil para conhecer a história da comunidade, ajudando a desenvolver outras atividades educativas mais interessantes e significativas.

Cartografia de Saberes

A cartografia de saberes foi uma estratégia pedagógica realizada com o “grupo pesquisador”, a partir da trilha pedagógica e das histórias, memórias, saberes-fazeres compartilhados durante a atividade. Essa atividade possibilitou aos participantes se autoafirmar quilombola, pertencente a uma comunidade do território de Jambuaçu, que compartilha histórias,

lutas e memórias que, juntas, formavam uma identidade coletiva do território.

Figura 26- Mapa do pertencimento



Fonte: Arquivo da AQGSM

Figura 27 -Autorreconhecimento territorial



Fonte: Arquivo da AQGSM

Além disso, o exercício ajudou o “grupo pesquisador” a compreender e reconhecer as territorialidades do lugar, ou seja, a importância social, histórica, cultural e simbólica que a comunidade atribui a certos lugares com os quais se identifica e tem relação de pertencimento. Esses espaços físicos, ganham significados, constroem memórias, identidade e valores compartilhados. Tudo isso reforça singularidade da comunidade e do território, destacando suas especificidades e diferenciando de outros quilombos.

No segundo momento da atividade, contamos com a participação ativa das mestras mestres dos saberes ancestrais na produção dos dados. O objetivo foi identificar os territórios educativos, os diferentes tipos de saberes e quem são as pessoas que detêm esses saberes. Após essa identificação, dialogamos sobre como esses conhecimentos poderiam ser incorporados ao currículo escolar. Dessa forma, a cartografia de saberes ajudou a refletir sobre a riqueza de saberes presente na educação quilombola e mostrou que uma parte importante da elaboração do currículo quilombola é reconhecer os espaços educativos que existe dentro das próprias comunidades.

Figura 28 - Cartografia de saberes

SABERES	TERRITÓRIOS	DETECIDORES	COMO INCORPORAR
MÚSICA DE RESISTÊNCIA	FESTIVIDADES, JIARISTA, DANCE, CENTRO COMUNITÁRIO, MOVIMENTOS, EDUCACIONAIS, DESPACHANDO	GEAN, JERONIM, SILVIA, GRUPO DE SOMENOS, ANSELMO, LIDIANEAS	OFICINAS SEMANAIS NA ESCOLA
PLANTAS E PRÁTICAS MEDICINAIS	QUINTAIS, FLORESTA, CORPO-TERRITÓRIO, SAFI, ROSA	ITALIANA, Mª VERA, Mª MENDES, ANDRÉIA, ADELSON, ANDRÉIA, SARA, NIKARA...	HORTA MEDICINAL ESCOLAR, ROSAS DE CONSUMO, Q. DE DETEIDORES
SISTEMAS DE PRODUÇÃO, SABERES DE MANEJO	ROÇADO, SAFI, ACAIAIS, CASA DE FARMÁCIA	GEAN, FRANCISCO, PRIMA, NARANE...	VISITAS, TRILHAS, PRÁTICAS DE PRODUÇÃO E MANEJO
MULTIPLICAÇÃO E AUTORIZAÇÃO COLETIVA	TODOS OS TERRITÓRIOS	TODA A COMUNIDADE	PROMOVENDO PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA NA COMUNIDADE E NA ESCOLA
CARPINTARIA, ARQUITETURA QUILMBOLA	CASAS, CANGAS, RUMOS, PONTOS, TIGRINHO, PAVANADO, DORRIN, CAIPI, MORA, COQUE, MORAIS	JUCA, MAIARA, DESIDIO...	VISITAS, EXPOSIÇÃO, FIDELIDADE, CARTOGRAFIA
ARTESANATO	OBJETOS, CANGAS, ABACOS, DOL, TITI, VASO DE SOCS, BAMBOLA, CAPIM, CANGAS, MANGA, MANGA...	ANGELITA, DANIELA, MECA, QUATRO, LUNDES, ZOMBO, TEBARA	OFICINAS, COM MESTRES/AS
FESTIVIDADES - FESTIVIDADES RELIGIOSAS	CANGAS, ASSUNTAÇÃO, DORRIN, CANGAS, TRAPICHE, RIO, RUM, COMUNIDADES...	TODA A COMUNIDADE	REUNIR NO CALENDÁRIO ESCOLAR A PRÁTICA DE REFLEXÃO NA COMUNIDADE

Fonte: arquivo da AQASM

Figura 29 - Cartografia de saberes –



Fonte: arquivo da AQASM

O resultado da cartografia de saberes revelou:

Tipos de saberes	Território de saberes (Onde acontece?)	Mestras/es dos saberes	Como integrar a prática pedagógica?	Relacionar com que conhecimento escolar?
GT1 Sistema de produção e manejo Cuidado e auto- cuidado da comunidade	SAFs, açail, casa de farinha. Está presente em toda a territorialidade da comunidade.	Jeovan, Francisco, Juca, Mayam. Associação Quil. e toda a comunidade	Visitas ao SAFs, Trilha pedagógica, Trabalhar a questão climática, mudança do clima, relação com o meio ambiente	Quanto produz um SAFs? (matemática) Diálogo entre os saberes, conexão com o saber escolar.
GT2 Artesanato: paneiro, abano, gamela, pilão, tipiti, vaso de bocó de açai, aracapa,	Casas, Retiro, roça,	Angelita, Basília, Neca, Manoel de Jesus, Lourdez, Raimundo Pereira.	Convidar mestras e mestres de saber para realizar Oficinas.	Trabalhar de forma transversal: Trabalhar o artesanato nas disciplinas de Arte história e Geografia

Fonte: organizado pela autora

No quadro acima, destacamos os diferentes tipos de saberes que a comunidade possui. Um exemplo, é o sistema de produção agrícola e manejo, conhecido como roça sem fogo. Esses saberes-fazeres são produzidos pelos/as agricultores e suas famílias que trabalham diretamente com o cultivo do açai, cacau, cupuaçu, pupunha, pimenta-do-reino. Eles são os detentores desse conhecimento e das tecnologias ancestrais. Além disso, o cuidado e autocuidado da comunidade representa um saber-fazer, que envolve tanto a Associação quilombola, que tem a missão de zelar pelo bem-estar da coletividade, quanto todas as pessoas que compartilham do mesmo senso de responsabilidade de cuidar do espaço físico, social e humano da comunidade.

Também é importante destacar o saber-fazer do artesanato, que inclui utensílios como paneiro, abano, gamela, pilão, tipiti, vaso de bocó de açai e aracapa. As pessoas mais velhas da comunidade/território, que são as mestras e mestres, é que conhecem as técnicas de fazer esses artesanatos. Com o tempo, o uso desses instrumentos diminuiu e, por isso, a produção artesanal ficou menos comum. Por conta disso, é fundamental valorizar esses conhecimentos na educação quilombola para ajudar a preservar esses traços culturais e manter viva essa tradição.

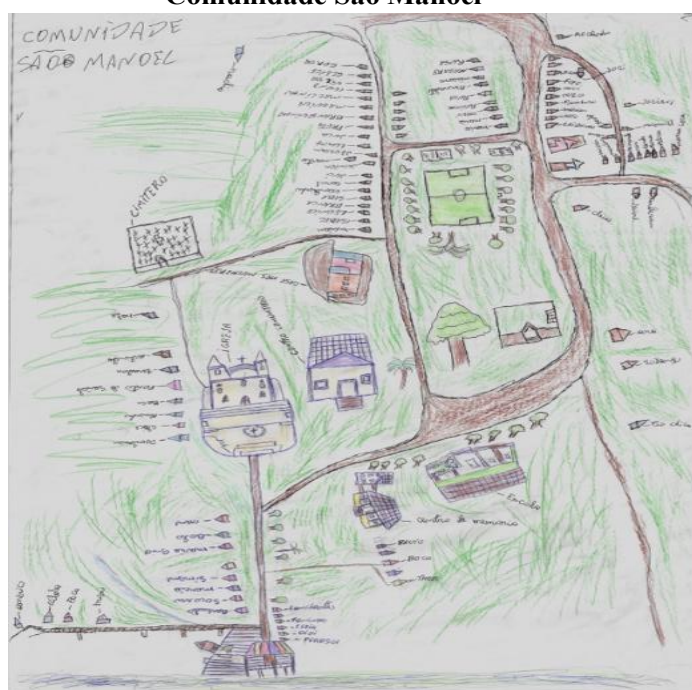
Quanto as maneiras de como incluir esses saberes tradicionais às atividades pedagógicas de sala de aula, ainda estão sendo compreendidas e exercitadas pelos educadores, por meio de um processo de formação permanente que, aos poucos tem ajudado a romper com currículos e práticas hegemônicas e eurocêtricas.

Importante destacar que os diversos tipos de saberes que surgem e são vivenciados na comunidade, estão situados em determinadas territorialidades, que possui história e memória do lugar. Esses espaços remetem a religiosidade e espiritualidade, além de refletir o modo de

organização e autogestão de comunidade. Também indicam o trabalho e a produção local, além de mostrar como a vivência cultural, o lazer e a diversão fazem parte da vida comunitária. Todos esses lugares estão repletos de convivências educativas.

Assim, esses saberes não estão apenas territorializados, mas também estão ligadas às pessoas que os detêm e defende, as mestras e metres. Com suas experiências de vida e o conhecimento transmitidos de geração em geração, eles atuam como verdadeiros guardiões desses saberes ancestrais da oralidade. Por isso, é importante reconhecê-los como educadores comunitários para que possam colaborar na escola quilombola.

Figura 30 - Cartografia de territórios de saberes da Comunidade São Manoel



Fonte: Arquivo do projeto de extensão “AWA SURARA

A educação quilombola acontece nesses lugares, que chamamos de territórios educativos. São espaços onde as pessoas convivem, compartilham experiências e aprendam umas com as outras. Por exemplo, o centro comunitário é o lugar de encontro da comunidade, onde acontece as assembleias, reuniões e festas; a igreja também é lugar de encontro, mas de caráter religioso, celebrativo e de festejo do/da padroeiro/a. Tem também o trapiche, às margens do rio Jambuaçu, onde as pessoas aproveitam momentos de lazer. Além disso, há o campo de futebol, que reserva horários específico para mulheres, homens e crianças jogarem. Outros espaços educativos que ajudam nesse compartilhamento de saberes são a casa de farinha ou retiro, a roça onde, além de produzem farinha, beiju e tapioca, fortalecem relações de cooperação e socialização por meio do trabalho coletivo. Existe também o projeto da roça sem fogo, onde cultivamos os alimentos em

uma relação orgânica com a terra, uma prática que envolve interação e cuidado com o meio ambiente (Santos,2015).

No passado, o território de saber da roça era bem mais movimentado, os pais levavam seus filhos para acompanhar e ajudar no cultivo. Era nesse contato com a terra, que as crianças aprendiam o tempo de “encoivará”, de plantar e colher, conhecendo os ciclos da natureza. Com o passar do tempo, os filhos passaram a frequentar mais a escola e a escola não envolveu esses saberes nos seus processos pedagógicos. Com isso, criou-se certo distanciamento das práticas tradicionais da comunidade.

Portanto, essa vivência nos faz refletir e afirmar que o território/comunidade têm suas próprias pedagogias. Processos educativos que fazem parte do modo de vida quilombola. Conhecimentos e práticas que estão presentes nos diversos territórios de saberes, formam um saber orgânico, um saber necessário por fortalecer a vida da comunidade. Por isso, à educação escolar não pode ignorar esses saberes. Ela não pode se limitar às paredes da escola, mas dialogar, interagir com as diversas realidades existentes. Além disso, essa experiência nos mostra que o saber orgânico, ensinado por nossas mestras/es, é algo compartilhado por todos e não processado como mercadoria e concentrado somente no professor, como destaca Santos (2023).

Assim, à medida que esses conhecimentos vão sendo incorporado ao currículo e se tornam parte das práticas pedagógicas nas escolas, a educação escolar quilombola estará contr-colonizando. Isso porque estaremos reafirmando que as principais referências epistêmicas são os conhecimentos ancestrais das nossas mestras e mestres da comunidade.

Figura 31- III Círculo de Diálogos Intercultuais e Antirracista Intercultural



Fonte: Arquivo da AQGSM

Com o objetivo de focar no processo de formação do “grupo pesquisador” e continuar construindo o currículo quilombola por meio de estratégias colaborativas e participativas, realizamos o III Círculo de Diálogos Interculturais e Antirracistas. O Encontro aconteceu nos dias 15 e 16 de março de 2025, no território quilombola de Jambuaçu, comunidade de São Manoel. O tema foi "Educação Escolar Quilombola: Território, Saberes Tradicionais e Re-existências na Amazônia". A proposta foi promover diálogos e reflexões sobre a importância da educação escolar diferenciada para as comunidades quilombolas, além de dar continuidade com as oficinas, para construir coletivamente o currículo escolar quilombola.

Figura 32- 3º Diálogo com professores e lideranças



Fonte: Arquivo da AQGSM

O III Círculo de diálogos aconteceu em três momentos, cada um trazendo discussões importantes. No primeiro momento, tratou-se da avaliação da caminhada, destacando os avanços conquistados e os desafios que ainda enfrentamos na luta por uma educação diferenciada. Depois refletimos sobre questões relacionadas ao currículo quilombola e às práticas pedagógicas. E, por último, tivemos a oportunidade de avançar na construção do currículo quilombola organizando os conteúdos por área de conhecimento.

Memórias da caminhada

Este foi o momento em que as comunidades ou “grupo pesquisador”, avaliou as ações que foram planejadas e realizadas durante ano anterior, em vista de corroborar para a implementação da educação escolar quilombola. Entre as estratégias de advocacy prevista 2024, destacaram-se o lançamento da candidatura coletiva, a publicação do processo simplificado quilombola (PSQ), o curso de licenciatura de (LEEQ) no município de Moju e a conversão do

ensino médio SOME para o ensino médio quilombola.

A visibilidade dessas conquistas aumentou a confiança das comunidades na sua própria capacidade de se mobilizar e se organizar. Eles passaram a se perceber como um sujeito coletivo (Leite, 2012) que, ao agir de forma consciente e articulada, consegue conquistar direitos e transformar sua realidade. Nesse momento, algumas lideranças do movimento quilombola fizeram declarações reforçando essa ideia.

Juciane Almeida - devemos valorizar a luta do movimento, pois estamos conseguindo realizar um sonho: a implementação da educação escolar quilombola. Será uma oportunidade de fortalecer nossas organizações e movimentos.

Neide Valadares: precisamos nos animar, pois lutamos por muito tempo e não tínhamos vitória. Já estava desanimada e hoje me sinto reanimada, pois estamos vencendo, ocupando espaços. Passamos por dificuldades para estudar, formar e hoje temos a oportunidade de ocupar esses espaços.

Kelly Fagundes - muita gratidão, pois iniciamos o curso de licenciatura em educação escolar quilombola e estamos conseguindo ocupar essas vagas. Pois temos muitos professores que não são quilombolas e estão ocupando as vagas. Precisamos incidir nesse espaço também (Roda de diálogos durante o Círculo de Diálogos Intercultural, março de 2025).

Além das declarações das lideranças, destacamos a reflexão da professora Ana Tereza, aliada do movimento nessa jornada:

“É muito forte ouvir os relatos. É compreender que podemos construir a transformação na base, na comunidade. Estar na universidade não é estar longe da luta e da vida do povo. A universidade precisa estar na comunidade, contribuindo com seus potenciais transformativos. Precisa ser aliada nos processos. Ouvir as falas hoje é testemunha a transformação do mundo a partir da base. Vocês estão transformando a educação brasileira. São poucas comunidades que estão fazendo o que Jambuaçu está fazendo. Jambuaçu está fazendo história (Relato da profª. Ana Tereza no terceiro CDI, março de 2025).

Em suas palavras, professora Ana Tereza evidencia esse processo como uma experiência prática de interculturalidade crítica. Ela destaca a importância da luta contra-hegemônica do movimento quilombola, que foi construída na base, com muita resistência. Além disso, ela também destaca que a universidade tem um papel social importante nesse processo, que é estar presente na luta do povo e contribuir com seu capital cultural de maneira colaborativo. Dessa forma, os diálogos interculturais criaram espaços de encontro, compartilhar saberes, culturas e nos permitiram construir engajamento ético e político na luta por direitos, justiça social e epistêmica.

Diálogos e reflexões sobre o currículo quilombola

Esse diálogo foi marcado por reflexões e questionamentos sobre a presença e ausência da interconexão entre educação quilombola e educação escolar quilombola nas escolas do território. As questões problematizadoras provocaram o “grupo pesquisador” a repensar nossa compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, o currículo escolar e as práticas pedagógica nas escolas quilombolas. Entre as perguntas destacava-se: “por que os saberes quilombolas precisam ser incluídos na escola?” Em resposta a esse questionamento o “grupo pesquisador” apontou que essa inclusão cumpre a função de valorizar a cultura e fortalecer a identidade quilombola; resistir com o modo de vida quilombola, mantendo viva a história, as tradições e a coletividade; valorizar os mestres das comunidades, que possam compartilhar seus saberes, principalmente com a juventude; conhecer o território, as plantas, os rios e tudo que coexistem nas comunidades.

Nesse processo de reflexão-ação, o “grupo pesquisador” reconhece o quanto é importância que a escola esteja alinhada com o modo de vida da comunidade. Ela deve cumprir seu papel social, político, ambiental e humano, garantindo que o repertório de saberes, histórias e cultura que, historicamente foram silenciados nos currículos escolares, sejam valorizados e reconhecidos.

Outro ponto que continuou instigando a autorreflexão do “grupo pesquisador” foi a questão de “o que significa incluir os saberes quilombolas na escola?” O grupo foi provocado a des/construir processos de ensino colonizadores que sempre foram feitos de maneira vertical e universal, sem levar em conta as especificidades étnica e cultural das comunidades quilombolas. Eles afirmaram que é preciso ressignificar o conteúdo escolar, ensinar de outros modos e a partir dos próprios conhecimentos, além de ensinar a partir de nós, ou seja, nossas histórias, nossos conhecimentos ancestrais.

Dessa forma, a comunidade se propõe a lutar por uma educação escolar que tenha envolvimento com e para a vida, e não apenas sobre seu modo de vida. O objetivo é valorizar os conhecimentos tradicionais produzidos pelas próprias comunidades quilombolas e romper com o foco eurocêntrico do saber.

A próxima questão fez o “grupo pesquisador” refletir mais profundamente sobre a importância de alertar para os riscos de reproduzir pensamentos coloniais hegemônicos e de hierarquizar o conhecimento. A pergunta que surgiu foi “que cuidados devemos ter quando incluir os conteúdos no currículo?” Essa reflexão levou os educadores a pensar nas práticas pedagógicas, que muitas vezes se manifestam no “currículo oculto”, seja pelos gestos, pelas palavras ditas ou omitidas.

Diante desse desafio, educadores e lideranças destacaram alguns cuidados importantes: não ser multiplicador de ideias e conhecimentos racistas/hegemonicamente convencionais; valorizar nosso vocabulário e nossos saberes; não folclorizar nem menosprezar os saberes da comunidade; não desconsiderar os outros sujeitos como rios, igarapés, matas e mundos possíveis da comunidade, além dos encantados e caruanas; não colocar os nossos saberes numa posição de marginalidade ou “periférico”.

Essa autorreflexão levou a comunidade a reconhecer-se como sujeito epistêmico, que também produz conhecimento, também se “pronuncia”, interpreta o mundo e intervêm nele (Freire 2011), com base em suas próprias perspectivas, saberes e organizações. Além de reforçar a ideia para a escola, incentivando a romper com a hegemonia da cultura e dos conhecimentos eurocentrados.

Por fim, nesse diálogo, o “grupo pesquisador” foi convidado a compartilhar seus fazeres pedagógicos dentro da compreensão da educação quilombola, começando pela pergunta: “o que já fazemos em nossas práticas pedagógicas?” As experiências relatadas pelo grupo ainda são poucas, mas já representa um bom começo. Entre elas, estão o uso dos nossos cantos (ensino de línguas), o cultivo da mandioca (ensino de química), e o estudo dos tipos de força utilizada no trabalho (ensino de física).

Isso mostra um dos desafios para que a educação escolar diferenciada aconteça de fato em nossas escolas: a necessidade de uma formação específica para os educadores quilombolas. Apesar de eles entenderem e reconhecerem a importância da modalidade de ensino, ainda é preciso avançar na reconstrução metodológica para integrar a educação quilombola às práticas pedagógicas.

Ao concluir esse momento, a mediadora do diálogo, professora Ana Tereza, nos ajudou a refletir sobre a escola como um território em disputa, que precisa ser ocupado para que, com organização e luta possamos forjar novas possibilidades na educação. Ela afirmou que “a escola pode ser um espaço de transformação, quando os povos a assumem e toma conta dos seus processos. Citando Célia Xakriabá, e destaca: precisamos amansar a escola. Precisamos transformar a escola em algo diferente do que ela é. Precisamos romper os muros da escola. Precisamos estar em movimento, explorando os diversos territórios de aprendizagens”.

De modo geral, percebemos que, de fato a ideia de escola colonizadora é muito presente nas falas de denúncia das lideranças quilombola. Como afirma Jeovan Almeida em uma conversa sobre a questão:

Na maioria das escolas das comunidades quilombolas hoje, dentro dos territórios de Moju, os professores são de fora, eles vem da cidade ou de outros municípios. Eles não conhecem a realidade da comunidade e vêm dar aula para

os nossos filhos. Os funcionários são também pessoas de fora, que não tem aquela vivência com a comunidade. O professor chega na sala de aula, ele dá apenas aquilo que tá no currículo para ele ensinar, entendeu. Não tem envolvimento da comunidade, não tem nada. Tem muito algo assim, superficial, que para eles, eles entendem que é aquilo a educação escolar quilombola, mas para nós, nós entendemos que não é, porque não há o envolvimento da comunidade (Jeovan Almeida – presidente da BAMBAÊ. Conversação realizada em agosto de 2025).

No trecho acima, percebemos que muitas vezes a escola acaba reproduzindo uma postura colonizadora nas comunidades quilombola, principalmente quando não promove uma gestão escolar participativa, ou não busca envolver a comunidade nos processos de aprendizagem. Além disso, se limita a um currículo descontextualizado da realidade local. Tudo isso vai contra ao que orienta as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, conforme a Resolução 08/2012, no Art. 8º, inciso IX, que destaca a importância de uma gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças.

Essa lógica colonialista ainda hoje continua presente nas escolas tanto do campo quanto da cidade. Usada como mecanismo de poder, impõe seus conhecimentos hegemônicos, e de forma estratégica gera o apagamento dos saberes ancestrais, do pertencimento identitário e das práticas culturais dessas comunidades. Isso tem causado impactos negativos, principalmente às comunidades quilombolas.

Por outro lado, o movimento persiste firme na luta por uma escola emancipada e uma educação escolar quilombola forjada no saber do próprio povo. Como afirma Silva (2012), que devolva ao mesmo povo o que lhe foi negado, valorizando, reconhecendo, fortalecendo, identificando e compartilhando os seus conhecimentos, sem deixar de lado os conhecimentos universais.

Figura 33 – Construção coletiva do Currículo Quilombola



Fonte: Arquivo da AQASM

Depois de refletir e problematizar questões importantes sobre o currículo quilombola, o “grupo pesquisador” foi mobilizado para pôr “a mão na massa”, buscando responder na prática como superar as dificuldades de inserir os saberes quilombolas no currículo. Eles se dedicaram a fazer um exercício de elaboração do currículo quilombola de forma coletiva e por área de conhecimento. Com base no reconhecimento dos diferentes saberes identificados no encontro anterior, os educadores foram pensar possibilidades de construir o currículo quilombola, ou seja, de que maneira os conhecimentos tradicionais poderiam ser integrados aos componentes curriculares, levando em conta as orientações sobre o tipo de saber, a área de conhecimento, objetivo de ensino/pedagógico, as estratégias de ensino e recursos necessários.

Os grupos sugeriram várias ideias importantes. Uma delas foi valorizar a *cultura e as tradições*, mostrando no ambiente escolar os elementos culturais da comunidade. Também sugeriram observar e envolver o trabalho com a terra e suas tecnologias, além de valorizar os *espaços* não formais da comunidade.

Outra recomendação foi dar atenção à *linguagem* própria, conhecida como “quilombolês”, com palavras “ilharga”, “espia”, “quebranto”, “mal olhado”, além de expressão como “mas ulha!”. Também destacaram a importância de valorizar os *saberes e as ciências próprias*, cuidar do ambiental, protegendo as nascentes dos rios e as matas ciliares.

Disseram ainda para trabalhar os saberes sobre o cultivo do açaí, das hortaliças, plantas medicinais, além do modo de trabalhar com a mandioca e seus derivados como a farinha, o tucupi, o beiju e crueira. Sugeriram também mostrar os instrumentos de trabalho como moringa, cuia, pilão, tipiti e outros.

Outro ponto importante foi valorizar a *ancestralidade e identidade*, constando histórias relacionadas aos festejos religiosos de cada comunidade. Além disso propuseram destacar a arte quilombola e os artesanatos produzido na comunidade, trazendo esses objetos para a sala de aula explicando sua importância cultural. Por fim, recomendaram valorizar o território e suas territorialidades, explorando as histórias de luta por direitos e defesa do território, o protocolo de consulta e os estatutos das Associações Quilombolas.

Figura 34 - Diálogos sobre o Currículo Quilombola



Fonte: Arquivo da AQASM

Pensar de forma coletiva o currículo quilombola já trouxe uma mudança importante em relação ao modelo estabelecido, pois abriu espaço para envolver os sujeitos, ouvir suas opiniões, compartilhar experiências, aprender e ensinar de forma colaborativa. Diferente de uma educação que é feita “para”, um currículo elaborado por quem desconhece os espaços, os interesses e a cultura dos grupos a quem se destina implementar (Silva, 2012).

O processo de construir o currículo quilombola permitiu enxergá-lo sob outras perspectivas, tornando-o mais plural, inclusivo, diverso e emergente. Uma possibilidade de forjá-lo a partir da vida dos sujeitos e da luta do movimento quilombola. Esse exercício também nos provocou a refletir sobre as práticas pedagógicas, com objetivo de reinventá-las e contemplar os saberes e fazeres das mestras e mestres das comunidades.

Nesse sentido, afirma Silva (2012: 75), que “ouvir as vozes, sentir os espaços, compreender a dinâmica de vidas das pessoas, bem como trazer essas vozes para a construção do currículo são elementos centrais e pontos de partida para se ter um currículo vivo”. Por isso, a educação diferenciada voltadas às comunidades quilombolas envolvem ações pedagógicas que se conectam ao modo de vida das comunidades, levando em conta suas especificidades sociais, culturais, étnicas e identitária.

Essas ações se refletem nas práticas educativas no ambiente escolar, que, segundo Silva (2012), não se limita apenas a ensinar a ler e escrever, mas também tem o papel de transformar a escola em um espaço de resistência ao modelo colonialista de educação.

Educação quilombola: processos educativos forjadas no modo de vida- pedagogias quilombolas

Nesta subseção, destaco as experiências dos processos educativos das comunidades quilombolas de Jambuaçu, entendendo-os como uma forma de educação própria. Essas experiências envolvem saberes, práticas e modos próprios de aprender e de ensinar, que, juntos formam pedagogias quilombolas, uma vez que os quilombos são diversos, com realidades sociais e culturais diferentes (Pimental, 2017).

Com base nos intelectuais orgânicos como Silva (2012), Pimentel (2018) e Santos (2023), a educação quilombola envolve maneiras próprias das comunidades se relacionarem com os conhecimentos e práticas da vida cotidiana no quilombo. São processos educativos que acontecem em diferentes momentos sociais, culturais, políticos e territoriais das comunidades quilombolas. As pedagogias quilombolas envolvem compartilhamentos de diversos saberes, incluindo a organização social, o trabalho em mutirão, as tecnologias ancestrais e as territorialidades que abrangem as várias dimensões dessas comunidades.

Assim, entendemos as pedagogias quilombolas como as formas de ensinar e aprender construídas e reconstruídas dentro do quilombo, tendo como base os elementos da cultura local como a oralidade, os valores, o respeito aos mais velhos, as lendas, os ritos, a ludicidade, a corporeidade, os costumes, os saberes e todas as formas de resistência daquele grupo. Deste modo, é muito importante garantir que os povos quilombolas mantenham as suas formas próprias de educação e que estas possam fazer parte de uma política de educação escolar capaz de atender às aspirações, interesses e necessidades reais das comunidades. (Pimentel, 2017: 73).

As pedagogias quilombolas são construídas nos espaços onde acontece as relações com diferentes formas de vida, como explica Santos (2023). Elas se manifestam na maneira como as comunidades se organizam, na luta por direitos, no envolvimento com a terra, os rios e as florestas, além das conexões sociais, culturais e religiosas que mantém. São processos educativos territorializados que transmitem também conhecimentos ancestrais entre gerações: geração avó, nossas mestras e mestre; geração mãe; e a geração neta (Santos, 2023). Tudo isso são saberes e fazeres fundamentais para serem incluídos no currículo quilombola e no projeto político pedagógico da comunidade escolar, conforme orienta as Diretrizes Curriculares para EEQ no Art. 8º, incisos VII e VIII da Res.08/2012.

Dessa forma, falar sobre a educação quilombola, é reconhecer os sujeitos quilombolas que protagonizam sua própria educação, valorizando todo o conhecimento que possuem, produzem e reconstróem. Podemos dizer que são territórios/comunidades que se afirmam como sujeito epistêmico, que constroem seus próprios saberes, conhecimentos, valores e cultura, a partir de suas experiências sociais e práticas educativas emancipadoras (Arroyo, 2012).

Território educador: educação em disputa

Ao longo da trajetória de resistência do movimento quilombola de Jambuaçu, a educação sempre ocupou um lugar central. Enquanto educação não formal, foi construída no próprio fazer da luta, nos processos político-educativos, sendo compreendida, à luz de Freire (1989), como prática da liberdade. Já no âmbito da educação escolar, consolidou-se como uma das principais reivindicações do movimento, entendida como um direito fundamental e necessidade básica das comunidades quilombolas.

Para o movimento, a escola deve cumprir seu papel social ao abrir caminhos para um futuro mais digno, contribuindo para transformar uma realidade marcada pela exclusão e pelo abandono em conquista coletivas e fortalecimento organizativos, por meio de uma educação etnicamente diferenciada. Essa perspectiva já havia sido experimentada e refletida nas iniciativas dos cadernos Kizomba e na escola comunitária Casa Familiar Rural, ainda que por um período limitado.

É nesse contexto de educação popular que o movimento quilombola de Jambuaçu vem constituindo seus processos político-educativos, fruto de uma trajetória marcada pela luta e resistência. Trata-se de uma educação que se realiza no compartilhamento de saberes entre diversos atores sociais que, alinhados a um mesmo projeto político de sociedade, como as CEBs, o Sindicato dos Trabalhadores Ruais, a Comissão Pastoral da Terra (CPT)-Guajarina, entre outros, contribuíram significativamente para a formação e organização do movimento quilombola de Jambuaçu (CPT-Guajarina, 2018).

Neste sentido, compreende-se que, tanto nas lutas em defesa do território, quanto nas demandas atuais pela educação escolar quilombola, o movimento quilombola de Jambuaçu segue forjando seus processos político-educativos. Como destaca Fonseca (2011: 95), “as práticas e os saberes têm relação com a educação, não a educação tradicional, mas a educação que vem das práticas de um saber não formal, e que se dá no âmbito da organização política quilombola.

Falar de educação quilombola é, portanto, reconhecer-se territorializado, a partir do mundo vivido, considerando a totalidade de sentidos que envolve a existência da vida nesse espaço onde vivemos (Sousa, Oliveira e Silva, 2024). Essa relação com o território se manifesta na resistência da luta, na organização e na convivência diária das comunidades quilombolas de Jambuaçu.

A educação quilombola no território de Jambuaçu, pressupõe o reconhecimento de que todo o espaço - físico, geográfico, humano, simbólico, a também o não-humano -, integra o processo de aprendizagem. O território, nesse sentido, não é apenas cenário, mas fonte viva de conhecimentos, constituindo-se como agente educador. Sua história, que remonta a pelo menos

trezentos anos, articula-se com uma rica configuração hidrografia marcada pelo rio Jambuaçu, que nomeia o território, e por seus inúmeros afluentes, igarapés, furos, “cabeceiras” e nascentes ocultas nas matas, como Jacundai, Mirindeua, Tracuateua, Bote, Sarateua, Ipitinga, Taperuçu, entre tantos outros.

É fundamental reconhecer, ainda, a diversidade de povos, que ao longo do tempo, habitaram e constituíram esse território - povos originários, africanos escravizados e seus descendentes, caboclos, entre outros -, formando, historicamente, o povo quilombola organizado que hoje resiste e afirma sua identidade.

Nessa perspectiva, o território não reduz a um espaço de moradia, cultivo e produção de alimentos. Ele se configura como um território educador, essencial na formação nos modos de vida e na manutenção viva da identidade coletiva. É nele que se tecem memórias, se produzem cultura, se compartilham saberes e se fortalecem as lutas por direitos. Assim, o território se afirma como um espaço de aprendizagem contínua e de construção coletiva de conhecimentos.

A educação quilombola emerge do modo da vida das comunidades.

A educação quilombola se constitui a partir da identidade coletiva, do vínculo com a terra e o território, das raízes ancestrais, das formas de organização e das lutas históricas das comunidades. Esses elementos conformam um verdadeiro “repertório de práticas” e processos educativos que atribui sentido ao Quilombo e contribui para autoafirmação identitária (Almeida, 1998).

Nesse contexto, é fundamental reconhecer a diversidade presente no território. Embora componha uma unidade, cada comunidade possui suas especificidades - sua história, suas práticas culturais, suas memórias, seus saberes-fazeres e sua forma própria de organização. É justamente nessa diversidade que se constroem os processos sociais, políticos, organizativos e identitários das comunidades de Jambuaçu. Assim, é na relação entre coletividade e pertencimento que se afirma a territorialidade do movimento quilombola, configurando o território como um espaço pedagógico.

Ao longo da pesquisa, o diálogo com os mais velhos, as conversas com as lideranças e o compartilhamento de experiências educativas com crianças, jovens e mulheres, somados a participação nas ações na luta por educação, evidenciaram a riqueza dos processos políticos educativos que acontecem ao longo da trajetória do território quilombola de Jambuaçu. Esses processos, também refletem no cuidado com a vida no território, especialmente com a forte presença das mulheres, além das manifestações culturais e religiosas das comunidades.

Dessa forma, evidencia-se o papel fundamental das próprias comunidades como

protagonistas do processo formativo, mobilizando múltiplos saberes, que se expressam tanto nas formas de organização social quanto nas práticas do cultivo da terra e na preservação do seu modo de vida.

Saberes e estratégias de aquilombamento

Os saberes de aquilombamento, forjados ao longo da história do território, expressam as experiências de organização e estratégias do movimento construída na luta pela terra e pelo território, marcados por conflitos e resistência. Esses conhecimentos permanecem na memória e nas narrativas contadas pelas antigas lideranças, mestras e mestre que são os guardiões e transmissores desses saberes.

Além disso, os saberes de aquilombamento envolvem processos de autodeterminação das comunidades rurais quilombolas, como o reconhecimento oficial e a titulação como território quilombola, reafirmando seus direitos e fortalecendo sua organização política. Nesse mesmo horizonte, inserem-se outros processos educativos vinculados à resistência frente as empresas mineradoras como Vale/Hydro, na defesa do território, inclusive por meio de ações judiciais.

Tais experiências evidenciam a força e a capacidade de resistência das comunidades quilombolas, revelando os desafios enfrentados e as conquistas acumuladas ao longo do tempo. Entre esses saberes, destacam-se também as ações de mobilização do movimento em defesa do direito a educação escolar quilombola. As comunidades se mantêm firmes na luta por um ensino de qualidade, que dialogue com sua realidade, e por uma escola com gestão compartilhada e comprometida com seus projetos de vida e do território.

Saberes dos processos autogestinários do território quilombola de Jambuaçu

Outro aspecto importante dos conhecimentos forjado no modo de vida quilombola do território de Jambuaçu, diz respeito às associações quilombolas. Constituídas juridicamente, essas associações possuem diretorias com funções específicas que refletem as trajetórias históricas de cada comunidade, marcadas pelas experiências compartilhadas entre antigas e novas lideranças. Por meio de seus representantes, as comunidades exercem autogestão de forma autônoma e compartilhada, elaborando suas próprias normas e enfrentando seus desafios na base do diálogo resolvendo seus problemas de maneira coletiva.

Ao longo do tempo, esse processo organizativo contribuiu para construção e articulação do território, culminando na criação da atual Coordenação das Associações Quilombolas BAMBAÊ. Esses espaços de organização social configuram-se como importantes fontes dos saberes-fazeres relacionados às articulações políticas, à autogestão e às territorialidades. Neles

também se inscreve a trajetória de lutas e conquistas do movimento quilombola de Jambuaçu, compondo processos político-educativos nos quais conhecimentos sociais e culturais são transmitidos às gerações mais jovens.

Nos processos educativos vinculados a autogestão territorial, destaca-se a presença e o protagonismo das mulheres quilombolas. Enquanto sujeitos coletivos, elas constroem processos organizativos e participam ativamente nas lutas em defesa do território e pela educação escolar quilombola. Ocupam espaços de liderança nas Associações, nas Comunidade Eclesial de Base (CEBs), na diretoria da Coordenação BAMBAÊ e também nos contextos escolares, onde confrontam perspectivas educacionais de caráter colonial. Além disso, as mulheres quilombolas desempenham um papel essencial como guardiãs dos saberes ancestrais. Detentoras de conhecimentos sobre plantas medicinais, práticas de cura benzeduras e outras tradições, contribuem diretamente para o cuidado com a vida e para a continuidade dos modos de existência no território. Dessa forma, reafirma-se que a autogestão quilombola é, ao mesmo tempo, prática política e processo educativo, profundamente enraizado nas experiências coletivas e na resistência histórica dessas comunidades.

As narrativas da oralidade e da memória

Os saberes da educação quilombola também se enraízam nas narrativas orais dos mais velhos – mestras e mestre que guardam e transmitem histórias antigas, tradições, causos dos encantados e conhecimentos ancestrais. Esses relatos, compartilhados entre gerações fortalecem a trajetória das comunidades e mantém viva a memória coletiva. Ao mesmo tempo, ensinam forma de nos relacionar, de forma orgânica, com todas as formas de vida (Santos, 2023). Trata-se de uma educação que se realiza no cotidiano, nas tradições, no cuidado com a geração neta e no respeito com a chamada geração avó.

Saberes do encantamento quilombola – “não podemos perder o encanto pela vida”

As manifestações culturais e a religiosidade constituem-se dimensões fundamentais da educação quilombola. São momentos singulares em que as comunidades se reúnem para celebrar suas tradições culturais e espirituais, reafirmando seu pertencimento a uma cultura viva que se renova continuamente por meio das novas gerações. As festas dos padroeiros, por exemplo, articulam dimensões tanto religiosas quanto culturais, fortalecendo os laços sociais entre as comunidades, podendo integrar tanto do calendário comunitário quanto o currículo escolar.

Os saberes de encantamento fazem parte da própria vida social do Quilombo. Incluindo os festivais culturais quilombolas, os encontros do Dia da Consciência Negra e eventos

esportivos, como os jogos quilombola. Esses momentos promovem encontro entre as comunidades, fortalecendo a convivência fraterna, a identidade coletiva e o sentimento de pertencimento. São espaços onde valores, práticas e conhecimentos são compartilhados entre diferentes gerações, crianças, jovens, homens e mulheres.

Juventude e saberes que aquilombam

Entre os sujeitos coletivos do território que constroem os saberes-fazer que aquilombam e fortalecem suas raízes, destacamos a juventude quilombola, que também protagonizam um papel importante em seus processos educativos na educação quilombola. A partir de suas próprias perspectivas, eles usam a poesia, música, dança e oficinas socioculturais para se expressar fortalecer sua cultura.

Diversas iniciativas dos jovens merecem destaque, como o grupo cultural na comunidade São Sebastião do Km40, os jovens do Instituto Perpetuar na comunidade Oxalá de Jacunday, que desenvolvem atividades como “Aquilombaí Malungada”, “Aquilombaí Juventudes: faremos Palmares de novo” e “Elas Aquilombam: mulheres de Jambuaçu em marcha por reparação e bem viver”. Além disso, há os jovens da comunidade São Manoel com o projeto “Centro de Memória Raízes Quilombola.” Esse projeto busca valorizar a história e a memória da comunidade e do território, além de funcionar como um espaço pedagógico para visitas de estudantes das escolas do território e universidades. Todos esses projetos desenvolvem ações educativas que visam valorizar a cultura, fortalecer a identidade quilombola no território e incentivar uma educação antirracista.

Esses processos educativos, que acontece em diferentes contextos, configuram o que chamamos de pedagogias de aquilombamento, que reforçam o entendimento da organização e da luta quilombola. Elas representam um modo próprio de aprender e ensinar através de uma relação de envolvimento com a comunidade, com a terra, a natureza e com todas as formas de vida. Também apontam para uma pedagogia da mudança (Nazario, 2020), uma vez que muitos desses processos político-educativos tem levado a possibilidades de transformação tanto nas políticas públicas, com a implementação do ensino médio quilombola, quanto nos espaços de diálogos interculturais, com as formações de professores e lideranças. Além da oportunidade de construir o currículo quilombola e influenciar na construção da identidade dos estudantes do Ensino Médio Quilombola.

Podemos, portanto, afirmar que o nosso território é, em si, um espaço educador. Nosso modo de ser e viver, assim como nossos saberes e fazeres, constituem uma educação quilombola que se contrapõe à lógica colonialista. Trata-se de uma forma de ensinar e aprender

comprometida com o fortalecimento nosso modo de vida contracolonial e com a construção de caminhos para a descolonização do mundo que nos cerca.

Ao reconhecer que esse conjunto de saberes não se encontra isolados, mas em constante diálogo com outros conhecimentos, encerro essa seção destacando o movimento de confluências vivenciado ao longo da pesquisa, em articulação com parceiros e aliados. Essa experiência intercultural tem gerado ganhos imensuráveis para os nossos processos autogestionários de organização.

Confluências de experiências e saberes interculturais

Na compreensão de Nego Bispo dos Santos (2023: 36), uma experiência marcada por confluências refere-se aos “compartilhamentos de uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto”. Trata-se, portanto, de partilhar uma força que se expande, que potencializa e que amplia possibilidades coletivas. É com base nesse entendimento que destacamos as confluências construídas ao longo desta pesquisa, considerando a atuação de parceiros e aliados, individuais e coletivos, sociais e institucionais — que contribuíram de forma significativa para o fortalecimento do processo político-educativo vivenciado com as comunidades quilombolas de Jambuaçu.

Nesse contexto, evidenciamos a participação das pesquisadoras e dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDES/UnB), coordenado pela professora Dra. Ana Tereza Reis da Silva, e demais membros: Carolina Mendes, Grazielle Azevedo, Hugo Freitas, Lurian Lima e Katia Simone, que compartilharam seus saberes e experiências na condução de atividades formativas, na mediação de diálogos reflexivos, na construção coletiva do currículo quilombola, nas “cirandas de saberes” e na elaboração de estratégias voltadas à luta organizada por uma educação escolar quilombola.

Essa confluência tem origem em uma pesquisa engajada realizada em 2018 pelo pesquisador quilombola John Cleber Santiago, intitulada “Comunidades quilombolas de Jambuaçu, Moju-PA, contra as agroestratégias do capital: juventude e territórios de resistências”. Suas reflexões e abordagens insurgentes acerca dos desafios e potencialidades das comunidades provocaram a universidade a estabelecer um intercâmbio com o território quilombola de Jambuaçu, com o objetivo de partilhar experiências das pedagogias insurgentes e antirracistas, fomentando a escuta sensível e o diálogo com os sujeitos do território sobre a realidade e os desafios da educação escolar nas comunidades.

Outra importante oportunidade de confluência ocorreu com a Universidade do Estado do Pará (UEPA), a partir de nossa inserção – o pesquisador John Cleber Santiago no doutorado e eu

no mestrado – no programa de pós-graduação em educação (PPGED) da instituição. Essa presença possibilitou a articulação com o grupo de pesquisa, favorecendo o desenvolvimento ações no projeto Bem Viver em parceria com a Coordenação das Associações do território - BAMBAÊ.

Falar da experiência vivida com os grupos de pesquisa GPDES e GEPPSEMA, vinculados à Universidade de Brasília e à Universidade do Estado do Pará, que se fizeram presentes em nossos territórios, é também abrir espaço para uma reflexão mais ampla sobre a ressignificação da função social, cultural e epistêmica da universidade enquanto produtora de conhecimento.

Historicamente, a academia, orientada por padrões eurocêntricos e coloniais, consolidou-se como o principal *locus* de produção do saber. Nesse contexto, por décadas, muitas pesquisas realizadas em nossas comunidades assumiram um caráter essencialmente extrativista, tratando-nos como meros “objetos de estudo”. Ainda que tais investigações tenham contribuído para dar visibilidade às problemáticas vividas nos territórios de povos e comunidades tradicionais, sua relevância social, na maioria das vezes, não se efetivou em transformações concretas ou em impactos positivos para nossas realidades.

Nesse sentido, a atuação dos grupos GPDES e GEPPSEMA, por meio de seus projetos de extensão e ações interventivas, representa uma inflexão importante nesse paradigma. Trata-se de uma mudança significativa na forma de compreender e exercer a função social e cultural da universidade, pautada na interação, no diálogo e na construção compartilhada de conhecimentos. Essas experiências têm contribuído diretamente para o enfrentamento de desafios da educação escolar quilombola, ao mesmo tempo em que se orientam por uma postura de abertura ao aprendizado, um movimento de “desaprender para reaprender”, conforme propõe Catherine Walsh (2005), em diálogo com nossos saberes e modos de vida.

Essa perspectiva confere às práticas desenvolvidas um caráter inovador, transgressor e profundamente decolonizador no campo epistêmico. Assim, os projetos desses grupos não apenas fortalecem nossas organizações comunitárias, como também impulsionam nossas lutas por uma educação escolar diferenciada, contextualizada e etnicamente pertinente.

Essa experiência vem sendo construída de forma contínua desde 2023, tendo como eixo a realização de encontros temáticos que expressam e aprofundam as pautas vividas em nossos territórios. Nesse percurso, destacam-se as reflexões desenvolvidas em torno de “Intercâmbio sociocultural no quilombo de Jambuaçu-Moju” (2023); “Diálogos Ribeirinhos e Quilombolas: Educação, Território, Saberes Tradicionais e Re-existências na Amazônia” (2024); “Educação Escolar Quilombola: Território, Saberes Tradicionais e Re-existências na Amazônia” (2025); e,

mais recentemente, em 2026, “Educação Escolar Quilombola: Tecendo currículo a partir dos nossos territórios de saberes”.

A realização consecutiva desses encontros tem constituído um potente espaço de convergência, interação e partilha de saberes culturais, promovendo diálogos plurais e enriquecedores. Neles, reúnem-se sujeitos de diferentes segmentos, acadêmicos, educadores, lideranças quilombolas, representantes institucionais e demais interessados, além das próprias comunidades, fortalecendo uma construção coletiva ancorada na diversidade de experiências.

Ao longo desses anos, essa confluência de saberes ultrapassou o território de Jambuaçu, estendendo-se também às comunidades ribeirinhas do Rio Capim, no município de Abaetetuba. Tal ampliação tem sido orientada pelo propósito de promover a interculturalidade, estimulando o diálogo entre diferentes culturas e formas de conhecimento; valorizar os saberes tradicionais, reconhecendo-os como fundamentais para a identidade e os modos de vida das comunidades; e refletir criticamente sobre a educação nesses contextos, considerando suas especificidades territoriais e culturais.

Além disso, os encontros têm buscado fortalecer redes de colaboração entre diferentes atores sociais, contribuindo para o fortalecimento das lutas e das re-existências nos territórios, bem como para o reconhecimento da resiliência das comunidades ribeirinhas e quilombolas frente às diversas ameaças que incidem sobre seus modos de vida.

Em cada edição, foram desenvolvidas múltiplas atividades formativas e culturais, como as cirandas de saberes, envolvendo música, artes plásticas, fotografia e comunicação popular, que possibilitaram experiências práticas de integração entre os saberes quilombolas e os conteúdos escolares. Também foram realizadas trilhas pedagógicas voltadas aos saberes e à memória patrimonial; rodas de diálogo para a construção do currículo escolar quilombola; oficinas pedagógicas com foco em estratégias e ferramentas para sua implementação; além de momentos culturais de culminância.

SEÇÃO VI

O MOVIMENTO “REPRODUÇÃO” - “DESOVA”: A PIRACEMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM JAMBUAÇU

Figura 35 - Ocupação do Movimento quilombola de Jambuaçu na SEDUC/PA – 28/05/2024.



Fonte: Arquivo da BAMBAÊ

A imagem acima apresentada carrega um profundo significado simbólico e político para o movimento quilombola de Jambuaçu. Ela expressa a luta organizada e coletiva conduzida pela Coordenação das Associações - BAMBAÊ, construída a partir das bases comunitárias. Até alcançar esse momento, as lideranças do movimento promoveram encontros com as comunidades, envolvendo pais, estudantes, coordenadores, professores quilombolas e demais sujeitos do território, nos quais dialogaram sobre a importância de fortalecer a luta pela implementação do ensino médio quilombola. Nesse sentido, a imagem também simboliza a autodeterminação das comunidades quilombolas na definição de suas próprias prioridades no campo das políticas públicas, conforme assegura a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Nesse sentido, nesta seção, completando o ciclo metafórico da “piracema de saberes quilombola” com o movimento “Reprodução”, que simboliza a continuidade e transformação da vida em movimento, abordamos os processos de mobilização das comunidades quilombolas articulados pela Coordenação das Associações Quilombolas BAMBAÊ, destacando as estratégias, os saberes e as práticas que corroboraram na luta pela implementação da educação escolar quilombola no território de Jambuaçu. Trata-se de uma análise das incidências políticas realizadas com o objetivo de garantir a efetivação do ensino médio quilombola nas comunidades. Após um período de afastamento motivado por questões de saúde, retomei a desafiadora tarefa

de dar continuidade à escrita desta pesquisa. Esse intervalo de tempo me proporcionou momentos de reflexão sobre os caminhos já trilhados, além de possibilitar a identificação de aspectos que demandavam maior aprofundamento, conforme apontado nas contribuições da banca. Ao mesmo tempo, permitiu-me acolher tais sugestões, buscando o aprimoramento da qualidade do texto sistematizado.

Esse retorno também me conduziu a uma reflexão mais atenta sobre o movimento quilombola de Jambuaçu, que permaneceu ativo e mobilizado, com a vida entrelaçada por outras lutas, sobretudo em defesa de uma educação etnicamente diferenciada e antirracista. Foi possível, ainda, observar os frutos da reivindicação pela implementação do ensino médio quilombola nos territórios de Jambuaçu e do Baixo Moju. Esse reconhecimento, em especial, fortaleceu minha motivação para retomar a pesquisa com ainda mais entusiasmo, resistência e esperança.

Por outro lado, não posso deixar de reconhecer a dimensão do desafio e da responsabilidade que esta pesquisa me traz, por se tratar de uma escrita coletiva, que busca representar as vozes de todas e todos que participaram ativamente da construção insurgente de um processo político-pedagógico forjado na luta. Assim, ao valorizar os conhecimentos produzidos pelo próprio movimento quilombola, assumo o compromisso de territorializar a pesquisa, inserir os sujeitos no texto e promover o diálogo entre esses saberes e os autores de referência.

Refletir sobre as estratégias de luta por uma educação diferenciada e antirracista implica, antes de tudo, questionar se a educação escolar ofertada historicamente nas escolas dos territórios quilombolas não têm sido utilizada como instrumento de dominação e alienação a serviço do sistema colonizador. Esse modelo de educação escolar, que nos foi ofertado historicamente, não responde às expectativas nem às necessidades das nossas comunidades, o que se evidencia quando a escola se mantém distante da realidade social, cultural e política do território e não dialoga com os saberes-fazeres ali existentes. Por isso, se justifica a luta por um modelo de educação que vá de encontro e que valorize os modos de vida das comunidades e que problematize a ordem cultural e pedagógica imposta pelo colonialismo.

Para isso, é fundamental reconhecer o potente caráter pedagógico dos territórios quilombola, constituído por saberes e práticas construídos tanto nas lutas políticas quanto nos processos educativos vivenciados e transmitidos entre gerações. Essas estratégias de luta buscam valorizar quem somos, como vivemos, aprendemos e ensinamos, encontrando na educação etnicamente diferenciada um instrumento capaz de fortalecer a identidade, a organização e a autonomia das comunidades quilombolas, reconhecendo que o território e todas as relações estabelecidas nele são educativos.

Nesse contexto, o movimento quilombola de Jambuaçu decidiu pautar de forma organizada o debate sobre a educação escolar após realizar um levantamento crítico dos problemas presentes nas escolas do território. As comunidades perceberam que a forma como a educação vinha sendo ofertada, especialmente no ensino médio mediado pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), não estava contribuindo para uma formação de qualidade dos estudantes quilombolas. Essa realidade tornou-se ainda mais evidente no período pós-pandemia, quando muitas crianças e jovens enfrentavam dificuldades no processo de alfabetização, na escrita e no reconhecimento das próprias realidades territoriais, históricas e culturais.

6.1- A luta como dimensão organizadora da vida: trajetória pela implementação do Ensino Médio Quilombola

Uma das estratégias centrais do movimento quilombola de Jambuaçu e do Baixo Moju para a implementação do Ensino Médio Quilombola consistiu no acesso, na apropriação e no empoderamento dos dispositivos legais da Educação Escolar Quilombola (EEQ). A partir desse domínio, o movimento pôde organizar de forma consciente e articulada suas ações de incidência política, reivindicando direitos historicamente negados e sistematicamente violados pelo poder público municipal e estadual.

Como já discutido ao longo desta dissertação, o povo quilombola construiu, historicamente, uma trajetória marcada pela resistência e pela luta contínua pelo reconhecimento e pela efetivação de seus direitos, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988. Entre esses direitos, destaca-se o reconhecimento e a titulação de seus territórios, assegurados por instrumentos legais como o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) que garante a propriedade definitiva das terras que as comunidades quilombolas tradicionalmente ocupam e o Decreto nº 4.887/2003, que estabelece os procedimentos para o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação das terras ocupadas por comunidades quilombolas.

Para além da garantia territorial, cabe ao Estado brasileiro a responsabilidade de formular e implementar políticas públicas com a participação efetiva das próprias comunidades quilombolas, assegurando o poder de decisão à elas sobre seus processos, conforme estabelece a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), especialmente em seu Artigo 2º. “Os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses

povos e a garantir o respeito pela sua integridade”. Assegura ainda que essas ações devem ser “planejadas e executadas de forma articulada e contínua, com o objetivo de proteger os direitos dessas comunidades e garantir o respeito às suas culturas, aos seus saberes e aos seus modos de vida”.

É importante pontuar que a Convenção é um tratado internacional de direitos humanos que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e comunidades tradicionais. Ela foi adotada em 1989 e é hoje o principal instrumento jurídico internacional dessas comunidades. A Convenção reconhece que esses povos têm identidade e formas próprias de organização social, cultural, econômica e espiritual, e por isso devem ter seus direitos diferenciados respeitados. O art. 6º da convenção garante que os governos deverão:

consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente (OIT, 1989, art. 6).

Como a convenção reconhece que as comunidades tradicionais possuem suas formas próprias de se organizar, por meio dos seus modos de vida diferenciados, por isso os governos deverão assegurar políticas públicas diferenciadas, construídas e implementadas com/pelos próprios sujeitos. Em relação ao direito a educação, o art. 27 da referida convenção assegura que:

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade (OIT, 1989, art. 27).

Por isso, a necessidade de lutar pela implementação de um modelo de educação que respeite e valorize nossos modos de vidas tradicionais. Nesse contexto, a luta histórica do movimento quilombola por esse modelo de educação, culmina na resolução CNE/CEB nº 08/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. E, tem como objetivo:

I - Orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração,

desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - Orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;

III - Assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

V - Fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;

VI - Zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII - Subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afrobrasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira (BRASIL, 2012, art. 6º).

Esses dispositivos legais constituem ferramentas centrais nas estratégias de luta do movimento quilombola. Territórios que se autorreconhecem como grupos etnicamente diferenciados, com suas particularidades socioculturais e socioterritoriais, demandam, de forma coerente, um modelo de educação que dialogue com essas especificidades, valorizando o modo de vida, a identidade e os saberes das comunidades quilombolas.

Foi a partir da compreensão dos direitos que lhes são legalmente assegurados e do reconhecimento de si enquanto sujeitos de direitos que as comunidades quilombolas de Jambuaçu se mobilizaram e se organizaram coletivamente para lutar pela implementação do Ensino Médio Quilombola (EMQ), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução nº 08/2012) e os outros dispositivos legais.

No que se refere ao processo de construção dessa consciência política nas comunidades quilombolas de Jambuaçu, Fonseca (2011), ao investigar como esses sujeitos se politizaram em seus territórios, especialmente a partir dos saberes produzidos no âmbito do trabalho desenvolvido nas Associações e na Coordenação BAMBAÊ, conclui que essa consciência crítica e política, responsável por gerar autodeterminação e emancipação em um grupo historicamente subalternizado, é resultado de processos político-educativos. Tais processos vão além dos saberes-fazer culturais do cotidiano e se constituem, sobretudo, a partir das fazeres políticos da organização dos Movimentos Quilombolas, a exemplo da BAMBAÊ.

Esses saberes e práticas se materializam nas estratégias de luta pela educação escolar quilombola, que incluem a mobilização das comunidades para a realização de abaixo-assinados, a construção de decisões coletivas, a participação em reuniões com instituições governamentais e a elaboração de argumentos em defesa dos interesses do coletivo.

Dessa forma, a partir de uma decisão tomada coletivamente, as comunidades quilombolas de Jambuaçu optaram por não mais aguardar pela “boa vontade” dos governos municipal e estadual. Em vez disso, passaram a mobilizar todos os sujeitos do território: estudantes, responsáveis, lideranças das Associações, grupos de mulheres e de jovens, agricultores, pessoas mais velhas, bem como educadores e coordenadores pedagógicos quilombolas. O objetivo comum era reivindicar a implementação do Ensino Médio Quilombola nas escolas dos territórios de Jambuaçu e do Baixo Moju, conforme relatado por Jeovan Almeida durante uma roda de conversa.

Foi então que a partir de 2023, começamos a travar uma luta com o estado, a Secretaria de Educação do Estado, através de ofícios, primeiras reuniões. Teve momento que foi muito tenso, tivemos que levar pra lá muitos pais, alunos, lideranças pra reunir lá dentro da secretaria de educação, em Belém. Tivemos que fazer manifestação dentro da secretaria de educação pra garantir a implantação do ensino médio. Tivemos que fazer abaixo assinado, fizemos várias reuniões com os pais, nos polos onde funciona o ensino médio, junto com as lideranças para que os pais pudessem entender o que era de fato o ensino médio quilombola, a educação escolar quilombola, porque, até então, muitos não estavam entendendo como seria esse ensino da EEQ (Jeovan Almeida – presidente da BAMBAÊ. Conversação realizada em agosto de 2025).

Diante desse contexto, a luta ganhou ainda mais força por meio dos encontros denominados “Círculos de Diálogos Interculturais”, dos encontros formativos conhecidos como “Piracema da Educação Quilombola” e de outras ações articuladas e mobilizadas pela BAMBAÊ em parceria com a Universidade de Brasília – UnB, por meio do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades – GPDES; Universidade do Estado do Pará – UEPA, por meio do projeto “Bem Viver: diversidade sociocultural, saúde e práticas educativas na Amazônia” e do Grupo de Estudo e Pesquisa em pensamento Social e Educacional das Margens Amazônicas – GEPPSEMA; lideranças da Ilha do Capim – Abaetetuba; Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – CECAF, na presença da Professora Joana Carmen Nascimento Machado.

No primeiro Círculo de Diálogos Interculturais, o movimento quilombola realizou um planejamento estratégico da luta pela implementação do Ensino Médio Quilombola, já apresentado na sessão anterior “fecundação”. Nesse planejamento definimos as ações de incidência política a serem desenvolvidas em diferentes espaços e instâncias da administração

pública. Essas ações incluíram desde a cobrança de providências junto à Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA), por meio do envio de ofícios, até a apresentação de denúncias ao Ministério Público do Estado do Pará (MPPA), além da participação ativa nos espaços de debate promovidos pela própria instituição.

A partir dessa organização coletiva, as discussões foram se aprofundando e amadurecendo, contribuindo para que as comunidades reconhecessem, de forma cada vez mais consciente, o direito a uma educação escolar etnicamente diferenciada, conforme estabelecem as Diretrizes. Nesse processo, as comunidades também tomaram conhecimento de que o novo Ensino Médio Quilombola já havia sido aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA), informação compartilhada pela professora Joana Carmem, durante o I Círculo de Diálogos Interculturais. A partir desse marco, o movimento passou a intensificar as incidências políticas, orientando-se pelas ações estratégicas previamente planejadas.

A primeira dessas ações ocorreu em abril de 2023, quando a comissão formada pelo movimento quilombola encaminhou à SEDUC/PA o Ofício nº 003/2023 e gerou o Processo Administrativo Eletrônico – PAE nº 2023/430416. Nesse documento, foram denunciadas as condições precárias em que vinha sendo ofertado o Ensino Médio pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), ao mesmo tempo em que se reivindicava a conversão dessas turmas para o Ensino Médio Quilombola nos territórios de Jambuaçu e do Baixo Moju.

Posteriormente, no dia 25 de maio de 2023, as lideranças quilombolas participaram da primeira reunião com a Coordenação de Educação Quilombola e Promoção da Igualdade Racial – COPIR/SEDUC-PA. Nessa ocasião, reivindicaram formalmente a conversão das turmas matriculadas no SOME para o Ensino Médio Quilombola. Tal demanda já havia sido apresentada anteriormente por meio do Ofício nº 003/2023, conforme registrado no documento a seguir.

A Coordenação das Associações Quilombolas do Território de Jambuaçu – BAMBAÊ vem por meio deste apresentar as situações educacionais relacionadas ao funcionamento precário do Ensino Médio e outras modalidades ofertadas em nossos territórios. Esse diagnóstico foi sistematizado em um processo de escuta, mobilização e discussão sobre as precárias condições da educação nas comunidades. Diante de alguns marcos legais exposto acima, que garante o direito a efetivação da educação escolar quilombola em nossos territórios, constatamos que estamos vivenciando uma série de violações de direitos fundamentais. Isto está causando grandes prejuízos ao desenvolvimento socioeducacional da população estudantil de nossas comunidades (Documento Ofício nº 003/2023 – BAMBAÊ).

De acordo com as lideranças, a Coordenação de Educação Escolar Quilombola da SEDUC acolheu as situações apontadas no documento e também ouviu atentamente as lideranças

durante a reunião. Ao final do encontro, comprometeu-se a adotar as providências necessárias para responder às demandas apresentadas pelas comunidades.

Observa-se que o documento evidencia três questões centrais, emergidas a partir do processo coletivo de discussão e reflexão sobre a educação escolar no território. Uma delas diz respeito às condições do ensino médio ofertado pelo SOME. As comunidades identificaram que a qualidade do ensino disponibilizado aos estudantes encontra-se significativamente fragilizada, o que tem contribuído para a evasão escolar e para o baixo desempenho dos jovens no Processo Seletivo Especial de reserva de vagas para indígenas e quilombolas na UFPA.

Outra questão a ser ressaltada diz respeito à iniciativa das próprias comunidades, que se organizaram para criar uma comissão responsável por realizar visitas e reuniões nas escolas, envolvendo pais, gestores, professores e estudantes, com o objetivo de mapear a realidade educacional vivenciada nos territórios. Paralelamente, nos encontros formativos, essas comunidades passaram a discutir e refletir criticamente sobre essa realidade à luz dos conhecimentos acerca das legislações que asseguram o direito à educação escolar quilombola. E por fim, a constatação de que nesse processo, os seus direitos estavam sendo sistematicamente violados, o que vem comprometendo o futuro dos jovens quilombolas que almejam ingressar na universidade por meio do Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ).

Outra importante ação de incidência do movimento quilombola foi a participação no Seminário promovido pelo Ministério Público do Estado do Pará (MPPA), com o tema “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, realizado em 15 de setembro de 2023, no município de Castanhal. Na ocasião, as lideranças quilombolas denunciaram as condições precárias da educação nos territórios quilombolas de Moju, especialmente no período pós-pandemia. As promotoras responsáveis pelo evento acolheram as denúncias e se comprometeram a encaminhar o documento às autoridades competentes, a fim de que fossem adotadas as providências necessárias pelos órgãos responsáveis pela educação em âmbito estadual e municipal.

Em outubro de 2023, o Núcleo de Promoção da Igualdade Étnico-Racial (NIERAC/MPPA) encaminhou o documento à Procuradoria do Município de Moju, para análise e adoção das medidas cabíveis. Além disso, foram oficializados contatos com a Secretaria Municipal de Educação de Moju e com a Secretaria de Estado de Educação, com o objetivo de comunicar as demandas apresentadas e verificar quais ações estavam sendo ou seriam implementadas para enfrentá-las.

Essa incidência foi acolhida pelo MPPA como uma demanda legítima, resultando na decisão de realizar um seminário no município de Moju com a mesma temática. O evento reuniu gestores públicos, professores, movimentos sociais e representantes da sociedade civil

organizada, com o propósito de debater questões como “Movimento Negro Educador e as políticas públicas para uma educação antirracista”, “Letramento racial: construindo cenários antirracistas”, entre outros temas relacionados à implementação de políticas públicas educacionais voltadas ao combate ao racismo e à promoção da educação escolar quilombola.

A realização do seminário em Moju contribuiu significativamente para ampliar a visibilidade da luta quilombola, trazendo para o centro do debate os aspectos históricos, sociais e os marcos legais que fundamentam essas políticas, reafirmando a necessidade de sua efetiva implementação. Ao mesmo tempo, o espaço evidenciou as contradições do poder público local, que, embora discursasse sobre a vontade em desenvolver ações à promoção do letramento racial na educação e a adoção de protocolos antirracistas, mas na prática não reconhece as organizações quilombolas, não convoca as lideranças para participar dos processos de discussão e decisão política que diretamente as afetam, tampouco mantém um diálogo aberto e contínuo de escuta com as lideranças comunitárias. Um exemplo emblemático dessa contradição foi a fala de saudação da liderança quilombola Jeovan Almeida, que, durante o evento, destacou questões centrais para a compreensão desse cenário:

Hoje era para estar aqui um bom número de representantes das nossas comunidades quilombolas, que afinal, se trata de educação para relações étnico-raciais e fala também das comunidades quilombolas e do povo indígena. E o convite só chegou para nós domingo e não teve como a gente se mobilizar para que as lideranças estivessem aqui. Eu quero que levante a mão os presidentes das comunidades quilombolas que estão aqui, só para eu contar quantos tem. Pois é, somente três. Então, queremos registrar que, aqui no município de Moju, nós temos trinta comunidades quilombolas, esses presidentes deveriam estar aqui, essas lideranças deveriam estar aqui. Pois não tem pessoas mais interessadas que nós quilombolas para discutir uma educação que venha valorizar a nossa identidade. Então, a gente fica triste também por esse evento, por não estarmos aqui. Viemos hoje também para registrar que nós queremos ser consultados. Nossa comunidade quer ser consultada. Que esse evento seja de ações concretas Dra. que não seja só para dizer que está tudo bem, tudo legal, ou então para ir pra mídia. Mas que venham acontecer ações concretas (Jeovan Almeida – presidente da Coordenação BAMBAÊ, fala pronunciada no Seminário para Relações Étnico-Raciais, realizado em maio de 2024).

Jeovan Almeida iniciou sua fala fazendo uma breve lembrança da participação das comunidades quilombolas do Jambuaçu no Seminário realizado em Castanhal, em setembro de 2023. Destacou que, até o presente momento, não houve qualquer retorno por parte das autoridades municipais ou estaduais em relação às denúncias apresentadas naquele espaço. Ainda assim, ressaltou que o movimento quilombola permanece firme, seguindo em luta e resistência na defesa de seus direitos sociais.

Eu estive no seminário, a Dra. Lílían sabe que estive lá, em Castanhal, estava também a Dra. Ione. E lá, nós apresentamos para o Ministério Público algumas demandas sobre a educação para nossas comunidades quilombolas, nós estávamos lá. De lá, nós fomos pra SEDUC e até hoje não tivemos resposta nenhuma. Olha, isso aqui na minha mão é ofícios para as entidades responsáveis pela educação escolar quilombola dentro do nosso município, inclusive para o próprio MPPA. E até hoje, nós não temos resposta nenhuma (Jeovan Almeida – presidente da Coordenação BAMBAÊ, fala pronunciada no Seminário para Relações Étnico-Raciais, realizado em maio de 2024).

Por fim, as lideranças quilombolas e indígenas chamaram a atenção das instituições governamentais presentes, enfatizando que não é possível construir uma política de igualdade racial sem a participação efetiva dos povos originários, das comunidades tradicionais e quilombolas. Jeovan Almeida destacou a necessidade de o Estado respeitar o protocolo de consulta de Jambuaçu⁵⁶ reafirmando que as comunidades quilombolas não apenas querem ser ouvidas, mas também desejam participar ativamente dos processos de decisão política que impactam diretamente suas vidas e seus territórios.

E queremos dizer o seguinte, queremos ser consultados. O território Quilombola de Jambuaçu tem o seu Protocolo de Consulta Prévia, livre e Informada que foi elaborado por todas as comunidades de Jambuaçu e queremos que seja respeitado, queremos ser consultados em todos os momentos. Inclusive na conferência municipal de educação que não fomos convocados, não fomos convidados para participar. E hoje estamos aí, de uma forma que não está sendo respeitado nosso protocolo de consulta, a Convenção 169, que fique registrado esse momento aqui (Jeovan Almeida – presidente da Coordenação BAMBAÊ, fala pronunciada no Seminário para Relações Étnico-Raciais, realizado em maio de 2024).

As lideranças mostram os desafios que os movimentos quilombola e indígena enfrentam em relação a implementação das políticas públicas de combate ao racismo. Mesmo com todo esforço na luta social e política, especialmente no âmbito da administração pública que, muitas vezes ainda é marcada por uma gestão autoritária e com sinais sutis de racismo institucional.

Mesmo após vários meses de espera, as comunidades não haviam recebido qualquer retorno da secretaria de educação, acerca dos encaminhamentos acordados na reunião presencial realizada em maio de 2023. Diante desse silêncio institucional, decidiram encaminhar um novo ofício (nº 005/2023), cobrando uma resposta sobre a solicitação de implantação do Ensino Médio Quilombola no território do Jambuaçu, conforme evidenciado no documento a seguir:

Nós, Coordenação das Associações Quilombolas do Território de Jambuaçu – BAMBAÊ, vimos por meio deste solicitar um posicionamento ou uma resposta

⁵⁶ Documento que sistematiza as regras das comunidades para orientar o estado no processo de consulta prévia, livre e informada dos atos legislativos e administrativos que venham afetar diretamente as comunidades do território quilombola de Jambuaçu.

da Secretaria de Estado de Educação referente as denúncias e demandas apresentadas por esta coordenação BAMBAÊ, por meio do Ofício nº 003/2023 protocolado no dia 13 de abril de 2023 – processo nº2023/430916, e ratificadas na ocasião da reunião presencial realizada no dia 25/05/2023 [...] desde então estamos aguardando resposta dos encaminhamentos e providências que foram discutidas e acertadas (Documento Ofício nº005/2023 - BAMBAÊ).

Apesar do esforço contínuo do movimento em cobrar da SEDUC o atendimento às suas demandas, a Coordenação de Educação Escolar Quilombola – COPIR/SEDUC respondeu somente no final de 2023. Na ocasião, foi informado que as turmas do novo Ensino Médio Quilombola seriam autorizadas no sistema de matrícula da SEDUC. Essa comunicação representou um avanço significativo, pois abriu possibilidades concretas para a efetiva implementação do Ensino Médio Quilombola nos territórios.

Diante desse passo importante, as comunidades se encheram de expectativas, especialmente porque já haviam encaminhado suas demandas para o ano letivo de 2024. Contudo, tais solicitações não foram atendidas. Em razão disso, as lideranças voltaram a se mobilizar, reunindo pais, responsáveis por estudantes, lideranças comunitárias, professores e demais interessados, a fim de manifestar coletivamente sua reivindicação por meio de um abaixo-assinado, que contou com a participação de aproximadamente 66 pessoas.

Abaixo-assinado das comunidades quilombolas pelo Ensino Médio Quilombola

Figura 36 - Reuniões com pais, lideranças e coordenadores das escolas Comunidade Oxalá de Jacundaí.



Fonte: Arquivo da BAMBAÊ.

Figura 37 - Reunião com pais, lideranças e coordenadora da escola – Comunidade Oxóssi da Ribeira



Fonte: Arquivo da BAMBAÊ.

Figura 38 - Reunião com pais, lideranças e Coordenador da escola – Comunidade Conceição do Mirindeua



Fonte: Arquivo da BAMBAÊ

Nos dias 21, 24 e 26 de fevereiro de 2024, lideranças comunitárias, mães, pais, responsáveis, professores e estudantes quilombolas reuniram-se nas escolas onde funcionam as turmas do ensino médio, localizadas nas comunidades Oxóssi da Ribeira, Oxalá de Jacunday e Conceição do Mirindeua, que estão vinculadas à Escola Estadual Rural de Moju, que funciona numa sala da escola Ernestina Pereira Maia.

Esses encontros tiveram como objetivo mobilizar as comunidades e, por meio de um abaixo-assinado, reivindicar junto à SEDUC/PA a implementação do Ensino Médio Quilombola. Também foi solicitada a efetivação das matrículas dos estudantes ainda naquele ano, considerando que as turmas já constavam como ativas no sistema da SEDUC/PA. O presidente da BAMBAÊ, Jeovan Almeida, em uma conversa explicou como ocorreu essa mobilização:

Tivemos que fazer abaixo-assinado, fizemos várias reuniões com os pais, nos pólos onde funciona o ensino médio, junto com as lideranças para que os pais pudessem entender o que era de fato o ensino médio quilombola, a educação escolar quilombola, porque, até então, muitos não estavam entendendo como seria esse ensino da Educação Escolar Quilombola (Jeovan Almeida - Presidente da BAMBAÊ, conversa informal realizada em março de 2024).

Após a realização das reuniões e a coleta das assinaturas no abaixo-assinado, a comissão encaminhou o documento, por meio do Ofício nº 05/2024, à Diretoria Regional de Educação (DRE) de Abaetetuba. No ofício, foram solicitadas providências para o efetivo funcionamento das turmas de ensino médio nos territórios de Jambuaçu e Baixo Moju, bem como a conversão do ensino médio regular ofertado pelo SOME para o Ensino Médio Quilombola, conforme evidenciado no documento a seguir:

Em vista disso, solicitamos, em conformidade com os pais que assinam o abaixo assinado anexo, a COVERSÃO de modalidade do EM regular SOME para a modalidade Ensino Médio Quilombola. Reiteramos que seja providenciado com urgência esta situação para que nossos estudantes não sejam prejudicados, tendo em vista que as aulas estão começando (Ofício nº 05/2024 – BAMBAÊ).

Após o envio do abaixo-assinado à SEDUC, pela primeira vez a Coordenação de Educação Escolar Quilombola e Promoção da Igualdade Racial – COPIR/SEDUC manifestou-se de forma favorável ao processo de conversão do ensino médio, até então ofertado pelo SOME, para o novo Ensino Médio Quilombola. Na ocasião, a coordenação apresentou seu parecer nos seguintes termos:

Considerando que a Secretaria de Estado de Educação está empenhada em realizar o Processo Seletivo Simplificado – PSS, através do processo nº 2023/1243609, visando a contratação de docentes prioritariamente Quilombolas para serem lotados nas cargas horárias que serão disponibilizadas no ato das contratações. Encaminhamos os autos à Diretoria de Diversidade e Inclusão – DDI, para ciência e prosseguimento de fluxo à Secretaria Adjunta de Educação Básica – SEAB, visando o autorizo superior. Segue anexo matriz curricular da Educação Escolar Quilombola (Processo 2024/237545 – COPIR/SEDUC).

De acordo com o parecer, observa-se que a COPIR reconhece a legitimidade da reivindicação das comunidades quilombolas, uma vez que o Ensino Médio Quilombola (EMQ) já se encontra regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA), por meio do Parecer nº 886/2023 e da Resolução nº 753/2023. O próprio documento da COPIR inclui a matriz curricular do EMQ, o que demonstra um certo interesse institucional em atender à demanda apresentada pelas comunidades quilombolas, por conta das articulações feitas diretamente com a Joana Carmen e com outras companheiras e companheiros que estavam ocupando na época a coordenadoria.

No entanto, torna-se evidente a existência de uma hierarquia decisória, na qual a Diretoria de Diversidade e Inclusão - DDI e a Secretaria Adjunta da Educação Básica - SAEB, setores responsáveis por autorizar os encaminhamentos seguintes, concentram as decisões consideradas “superiores”. Tais instâncias, muitas vezes, parecem responder mais a interesses políticos externos do que às reais necessidades e demandas das comunidades. Cabe ressaltar que esse parecer foi elaborado apenas em março de 2024, ou seja, aproximadamente um ano após o primeiro documento de reivindicação das comunidades quilombolas ter sido protocolado junto à Secretaria de Estado de Educação.

Retomando as ações de incidências do movimento, enquanto o ano letivo de 2024 seguia em andamento, as comunidades permaneciam à espera de uma resposta ou definição da SEDUC quanto ao efetivo funcionamento do EMQ. Ainda assim, as lideranças mantiveram-se mobilizadas, promovendo diálogos constantes com coordenadores, pais, professores, estudantes e demais membros da comunidade. Esses diálogos ocorreram por meio de reuniões, encontros e rodas de conversa, com o objetivo de fortalecer a compreensão sobre a Educação Escolar Quilombola (EEQ) como um direito coletivo que precisa ser afirmado e conquistado. Jeovan Almeida explica como se deu esse processo de luta em uma conversa informal:

Nesses dias estivemos em reunião com diretores e pais de alunos das escolas de Conceição do Mirindeua, Jacundaí e Ribeira para tratarmos do Ensino Médio Quilombola em nossas comunidades. Um diálogo muito importante na luta pela implementação da Educação Escolar Quilombola em nosso Território de Jambuaçu (Jeovan Almeida – presidente da BAMBAÊ, conversa informal realizada em agosto de 2024).

As lideranças reuniram-se pela quarta vez com a Coordenação da COPIR, porém, mais uma vez, saíram sem qualquer resposta concreta por parte da SEDUC. Diante desse cenário de sucessivos silenciamentos, compreenderam que já não fazia sentido comparecer apenas com uma pequena comissão. Assim, decidiram ampliar a mobilização, envolvendo todas as comunidades, estudantes, pais, coordenadores e lideranças para ocupar a sede da SEDUC. O objetivo era claro: somente deixar o local mediante a apresentação de uma resposta positiva às reivindicações. E foi exatamente isso que fizeram.

Figura 3 - Ocupação do Movimento quilombola de Jambuaçu na SEDUC/PA.



Fonte: Arquivo da BAMBAE

No dia 28 de maio de 2024, lideranças do Território Quilombola de Jambuaçu, integrantes do Movimento da Juventude Quilombola (JQTJ), juntamente com pais, mães, estudantes, professores/as, coordenadores/as e diretores/as de escolas, ocuparam a Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC/PA com o objetivo de dialogar com a Diretoria de Diversidade e Inclusão (DDI) e a Coordenadoria de Educação Escolar Quilombola e Promoção da Igualdade Racial. Estiveram presentes o então diretor, da época, Mário Augusto Vitorino Almeida e a coordenadora interina, na época, Joana Carmen do Nascimento Machado. A mobilização teve como finalidade central discutir a urgência da implementação do Ensino Médio Quilombola nas escolas do território.

A reunião teve início de forma singular, marcada por um forte caráter pedagógico quilombola. O encontro foi aberto ao som dos tambores e de cantos que expressam a identidade e a ancestralidade do quilombo, como a música “Quem és tu, quem és tu, sou do quilombo de Jambuaçu”. Em seguida, todos e todas foram envolvidos em uma mística coletiva, entoando em coro o mantra “não deixa a lamparina apagar, pois ninguém sabe a hora que o lobo vai chegar”. Logo após, no silêncio respeitoso da roda, uma poesia foi recitada, acolhida com atenção e reverência por todos os presentes.

Essa experiência marcante que chamamos de mística coletiva, segundo Peloso (2012), é uma energia vital que se expressa em gestos e atitudes individuais e coletivas, se manifesta na alegria de viver, na disposição para a luta, no canto, na poesia e que se traduz em uma convicção profunda que fortalece a luta. Para o movimento quilombola de Jambuaçu a mística faz parte de seus processos mobilizadores como um princípio educativo, que alimenta a esperança e torna as pessoas perseverantes, combativas e companheiras na luta coletiva.

Poema “Dissidência ou a arte de dissidiar” (de Mauro Iasi)⁵⁷

“Há hora de somar
 E hora de dividir.
 Há tempo de esperar
 E tempo de decidir.
 Tempos de resistir.
 Tempos de explodir.
 Tempo de criar asas, romper as cascas
 Porque é tempo de partir.
 Partir partido,
 Parir futuros,
 Partilhar amanheceres
 Há tanto tempo esquecidos.
 Lá no passado tínhamos um futuro
 Lá no futuro tem um presente
 Pronto pra nascer
 Só esperando você se decidir.
 Porque são tempos de decidir,
 Dissidiar, dissuadir,
 Tempos de dizer
 Que não são tempos de esperar
 Tempos de dizer:
 Não mais em nosso nome!
 Se não pode se vestir com nossos sonhos
 Não fale em nosso nome.
 Não mais construir casas
 Para que os ricos morem.
 Não mais fazer o pão
 Que o explorador come.
 Não mais em nosso nome!
 Não mais nosso suor, o teu descanso.
 Não mais nosso sangue, tua vida.
 Não mais nossa miséria, tua riqueza.
 Tempos de dizer
 Que não são tempos de calar
 Diante da injustiça e da mentira.
 É tempo de lutar
 É tempo de festa, tempo de cantar
 As velhas canções e as que ainda vamos inventar.
 Tempos de criar, tempos de escolher.
 Tempos de plantar os tempos que iremos colher.
 É tempo de dar nome aos bois,
 De levantar a cabeça
 Acima da boiada,
 Porque é tempo de tudo ou nada.
 É tempo de rebeldia.
 São tempos de rebelião.
 É tempo de dissidência.
 Já é tempo dos corações pularem fora do peito
 Em passeata, em multidão

⁵⁷ Disponível em: <https://gilvander.org.br/site/%EF%BB%BFpoema-dissidencia-ou-a-arte-de-dissidiar-de-mauro-iasi/> . Canal Frei Gilvander - Luta pela Terra e por Direitos. Acesso em 30 de novembro de 2025.

*Porque é tempo de dissidência
É tempo de revolução.*

Ao detalhar esse momento, busco exemplificar como o movimento quilombola constrói e forja seus próprios processos educativos a partir de suas práticas, saberes e gestos, que se transformam em múltiplos recursos pedagógicos. A territorialidade quilombola esteve fortemente presente, sobretudo quando as lideranças não foram recebidas de maneira formal e ocuparam um dos refeitórios do prédio, organizando o espaço em formato circular, estenderam suas bandeiras, dispuseram os tambores e reafirmaram sua identidade por meio da música e da poesia. Tudo aconteceu de forma espontânea e autônoma, criando um ambiente de acolhimento, pertencimento e diálogo, mesmo em um espaço institucional formal.

Após esse momento inicial, as lideranças passaram a apresentar os motivos que as levaram àquela ocupação. Jeovan Almeida fez um breve relato de todo o processo de luta, dirigindo-se diretamente aos coordenadores da SEDUC para contextualizar as reivindicações e reafirmar a urgência da implementação do Ensino Médio Quilombola.

Em abril do ano passado (2023), nós entramos com um processo solicitando a implantação do ensino médio quilombola aqui pela SEDUC. Estamos em maio de 2024, desde o ano passado, já tivemos várias reuniões aqui, tivemos várias reuniões lá dentro do território para tratar de ensino médio quilombola. Hoje, o ensino dentro das nossas comunidades é o SOME (Sistema Modular de Ensino), já contribuiu muito, mas hoje não está levando em consideração as nossas lutas, não está levando em consideração a nossa identidade, não atende mais as nossas necessidades como quilombolas que somos. Então, nós estamos aqui, diante do primeiro ofício que nós mandamos, no dia 13 de abril de 2023, protocolamos aqui na SEDUC. Tínhamos aqui algumas denúncias que já falava sobre a deficiência da educação do ensino médio nas escolas das nossas comunidades (Palavras de Jeovan Almeida - Presidente da BAMBAÊ, durante a reunião com os coordenadores da DDI/COPIR/SEDUC, em maio de 2024).

Essa fala da liderança revela, entre outros aspectos, que a administração pública, embora seja responsável pelo cumprimento das leis e pela implementação de políticas públicas, especialmente aquelas voltadas à reparação histórica e ao enfrentamento das desigualdades raciais, frequentemente cria entraves burocráticos que dificultam a efetivação desses direitos. Tais obstáculos acabam por protelar o atendimento das demandas educacionais dos grupos sociais historicamente subalternizados.

Toda essa morosidade transmite uma mensagem ao movimento quilombola, que passou a compreender, de forma crítica, que o governo não demonstra real compromisso em garantir o direito a uma educação escolar diferenciada para suas comunidades. Nesse sentido, tornou-se evidente que essa conquista não virá da boa vontade do poder público, mas sobretudo do esforço

coletivo, da organização e da luta de todos aqueles que defendem uma educação que respeite os modos de vida, os saberes e a identidade quilombola. Foi dessa forma que Jeovan Almeida explicou esse entendimento durante uma roda de conversa com as lideranças.

Nós entendemos que o estado, o poder público não tem interesse de implantar o EMQ, os interessados somos nós quilombolas, os pais, os alunos e as lideranças. Então, se nós somos os interessados, nós vamos à luta. É um direito nosso e um dever do Estado (Jeovan Almeida – presidente da BAMBAÊ. Conversação realizada em agosto de 2025).

É importante destacar, na reflexão apresentada por Jeovan Almeida, que as ações do movimento não dependeram de intermediários nem de representantes políticos que falassem em seu nome. As próprias lideranças assumiram o protagonismo enquanto sujeitos de direito, engajando-se na luta de forma organizada, consciente tanto de seus direitos quanto das responsabilidades do Estado.

Cabe também compreender que essa trajetória de resistência e reivindicação foi construída a muitas mãos, contando com o apoio de parceiros, aliados e de outros movimentos sociais que caminharam juntos nesse processo. Como destacou o professor Valclei Almeida em uma conversa sobre a situação:

Nessa questão da educação, muitos avanços dos quais hoje nós estamos tendo é fruto dessa parceria, de um lado o povo, lideranças pressionando e de outro lado a velha guarda, os parceiros dando essa contrapartida. Então o desafio educacional ele é muito complexo, por esse motivo, muitas coisas a gente não consegue dominar, aí tem que ter alguém que possa ajudar (Valclei Almeida – liderança e professor quilombola. Conversação realizada em agosto de 2025).

Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade das novas gerações terem acesso às políticas de ações afirmativas, especialmente o PSE Quilombola, ocupar o espaço acadêmico como estratégia política. Se faz necessário dominar ferramentas historicamente utilizadas pelo colonizador e ressignifica-se como instrumentos que fortaleça os processos internos e a afirmação coletiva. Como exemplo concreto dessa atuação, destaca-se a assessoria pedagógica da Coordenação das Associações BAMBAÊ, composta pelo professor John Cleber Santiago e por mim, que desenvolve um trabalho junto ao movimento com o objetivo de potencializar suas ações e ampliar seu impacto político e educacional.

A incidência política do movimento resultou, ainda, no agendamento de várias reuniões que deveriam ocorrer na semana seguinte, desta vez no próprio território quilombola, alimentando a expectativa de que, finalmente, os encaminhamentos avançariam de forma concreta. Contudo, tais reuniões não chegaram a acontecer. As publicações nas redes sociais sobre a ocupação da SEDUC ganharam repercussão entre atores políticos influentes do

município, o que acabou provocando a intervenção⁵⁸ de agentes do legislativo estadual. Como consequência, foi determinado ao então secretário de Educação a suspensão de qualquer ato administrativo destinado ao município de Moju que beneficiasse as comunidades quilombolas.

Segundo as lideranças, o movimento acabou sendo alvo de um verdadeiro “boicote” por parte de agentes políticos, que interromperam deliberadamente o processo de implementação do Ensino Médio Quilombola (EMQ) em Moju. Na avaliação das lideranças, por se tratar de um ano eleitoral, os grupos políticos locais não permitiriam que o movimento quilombola alcançasse uma conquista de grande relevância em nível estadual, o que representaria um avanço político significativo para as comunidades, haja vista que os territórios de Jambuaçu e Baixo Moju haviam cogitado a possibilidade de lançar duas chapas coletivas para concorrer 2 vagas do legislativo municipal.

Ainda assim, o movimento quilombola não interrompeu sua luta, apenas redirecionou o foco de sua mobilização. Nesse contexto, passou a investir no projeto de uma candidatura coletiva para disputar uma vaga na Câmara Municipal nas eleições de 2024. Essa iniciativa integrava as estratégias do plano de incidência política construído pelo movimento em 2023 e tinha como objetivo ocupar o poder legislativo para viabilizar a aprovação de um projeto de lei que regulamentasse a Educação Escolar Quilombola (EEQ) no município. É importante destacar que o movimento de Jambuaçu estava tentando avançar com a implementação da EEQ tanto no âmbito municipal quanto no estadual.

Embora a candidatura não tenha obtido votos suficientes para garantir a eleição, produziu avanços políticos importantes, como o fortalecimento da articulação interna, a ampliação da mobilização das comunidades e a construção de uma contraposição concreta ao poder hegemônico municipal. Essa experiência evidencia que, quando os sujeitos historicamente subalternizados se reconhecem como sujeitos de direito, tornam-se capazes de enfrentar seus opressores e transformar a realidade, mesmo diante de inúmeros desafios.

Em novembro daquele mesmo ano, lideranças das comunidades Conceição do Mirindeua, Oxóssi da Ribeira e Oxalá de Jacundaí acionaram a Coordenação das Associações Quilombolas BAMBAÊ para relatar e denunciar que a gestão da Escola Estadual Rural de Moju estaria pressionando pela agilização das matrículas de novos estudantes do ensino médio para o modelo de ensino televisionado, por meio do Centro de Mídia da Educação Paraense (CEMEP), nas escolas do território. Tal medida implicaria que, a partir de 2025, os estudantes quilombolas passariam a estudar majoritariamente em formato de educação a distância.

⁵⁸ Essa informação foi confirmada posteriormente com o cancelamento das reuniões pelos coordenadores da DDI/CEEQ.

Esse modelo educacional não atende às necessidades, nem às especificidades das comunidades quilombolas, além de contrariar frontalmente as reivindicações históricas das lideranças de Jambuaçu. Em nenhum momento a gestão da escola rural dialogou com as lideranças comunitárias ou promoveu qualquer processo de consulta para definir a forma mais adequada de atender às demandas educacionais do território, como orienta a Convenção 169 da OIT.

É importante ressaltar, que desde 2017 as autoridades coletivas do território elaboraram e formalizaram um Protocolo de Consulta Prévia, Livre e Informada, justamente para orientar o Estado sobre como conduzir esses processos sempre que medidas legislativas ou administrativas pudessem afetar as comunidades quilombolas. Esse instrumento, entretanto, foi igualmente desconsiderado.

Diante da iminente violação de direitos, as lideranças dos territórios de Jambuaçu e Baixo Moju se mobilizaram para levantar as demandas dos estudantes do ensino médio (1º, 2º e 3º anos) e encaminharam o Ofício nº 010/2024 à Diretoria Regional de Ensino de Abaetetuba (DRE). Nesse documento, reforçaram a solicitação pela implementação do Ensino Médio Quilombola e reafirmaram a posição contrária tanto ao SOME quanto à adoção do CEMEP nas comunidades quilombolas de Moju.

Essa estratégia foi fundamental para impedir que as escolas do território fossem submetidas a um projeto educacional com ideais colonialista, que desconsidera as necessidades, as histórias, as culturas e as especificidades das comunidades quilombolas. Se, mesmo com o ensino médio presencial ofertado pelo SOME, os estudantes já enfrentavam sérias dificuldades em razão da baixa qualidade do ensino e da constante ausência de professores, a imposição de aulas online agravaria ainda mais esse cenário, especialmente diante dos recorrentes problemas de fornecimento de energia elétrica e da instabilidade da conexão à internet.

Diante dessa ação arbitrária da gestão estadual, impõe-se uma reflexão crítica: por que, mesmo existindo uma modalidade de ensino específica para as comunidades quilombolas, sustentada por uma base legal sólida, o governo insiste em ignorar esse direito? Por que impor o CEMEP às comunidades quilombolas, em desrespeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola? Qual seria, afinal, a verdadeira intenção por trás dessa política de expansão da educação mediada por tecnologias digitais na Amazônia paraense?

Sem a pretensão de oferecer respostas definitivas, mas buscando provocar o debate, é possível observar que as medidas implementadas ao longo dos dois mandatos do governo Helder indicam a existência de um projeto político, econômico e ideológico em curso para a Amazônia, orientado para atender aos interesses das grandes corporações do capital internacional. Nesse

contexto, nossos territórios encontram-se permanentemente em disputa, seja no plano territorial, político ou ideológico.

Isso ajuda a compreender por que o governo estadual não prioriza a construção de escolas com estrutura adequada nos territórios quilombolas, mesmo diante do que orienta o artigo 8º da Resolução nº 08/2012, que estabelece, entre outros pontos: I) a construção de escolas públicas em territórios quilombolas pelo poder público; e II) a adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada comunidade. Em vez disso, o Estado opta por investir em modelos híbridos de educação, sustentados pelo discurso do “custo-benefício”, sob o argumento de atender um maior número de estudantes das áreas rurais, mas que, na prática, violam o direito das comunidades tradicionais de decidir sobre suas prioridades e de acessar políticas públicas específicas e diferenciadas.

A verdade é que, torna-se fundamental problematizar que tipo de escola historicamente nos foi ofertada. O que chega às comunidades, quando chega, costuma ser o que “sobra” dentro de uma estrutura institucional e política marcada pelo racismo estrutural. O modelo que nos foi imposto é a escola colonialista, uma escola que, historicamente, tem funcionado como instrumento de exclusão, segregação e dominação de territórios, corpos, culturas, imaginários e epistemologias. Trata-se de uma instituição que reproduz, em suas práticas e relações, o racismo, a violência simbólica, a desigualdade racial e a exclusão, contribuindo para a manutenção das lógicas coloniais que ainda, infelizmente, ainda estruturam a sociedade brasileira.

6.1.1 - Um levante contra o retrocesso da educação pública no estado do Pará

A luta por uma educação de qualidade nos territórios do campo, das águas e das florestas na Amazônia paraense é histórica e permanente. Há décadas, os movimentos sociais constroem, de forma articulada, uma agenda política voltada à consolidação de uma educação que respeite a diversidade étnica, cultural e territorial dos povos e comunidades tradicionais que habitam esses espaços.

Trata-se de uma luta coletiva, tecida em rede por movimentos ribeirinhos, indígenas, quilombolas, camponeses e outros sujeitos do campo, organizada e fortalecida pelo Fórum Paraense de Educação do Campo, que atua como instância de mediação entre o Estado e os movimentos sociais. Entre as principais frentes dessa mobilização estão o enfrentamento ao fechamento de escolas no campo, escolas quilombola e escolas indígenas; a cobrança pela implementação de políticas públicas de educação diferenciada específica e a resistência ao avanço da substituição da educação presencial, contextualizada e territorializada, por modelos de

educação híbrida mediados por tecnologias de mídia, como o Centro de Mídia da Educação Paraense (CEMEP).

Apesar da ampla articulação e da intensa mobilização dos movimentos sociais, bem como da expressiva representatividade política da sociedade civil organizada, que envolve instituições de ensino, órgãos governamentais voltados à defesa dos direitos humanos, movimentos sociais do campo e da cidade e o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública no Estado do Pará – SINTEPP/PA, o governo Helder desconsiderou pautas e reivindicações históricas e, de maneira autoritária, sancionou a Lei nº 10.820/2024.

Essa legislação propunha a revogação de dispositivos do Estatuto do Magistério, do Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos Professores e de leis anteriores relacionadas à educação pública estadual, incluindo o Sistema Modular de Ensino Indígena (SOMEI). Entre seus efeitos mais graves, a lei possibilitava a substituição do regime presencial por aulas exclusivamente virtuais em escolas indígenas e em outras comunidades tradicionais do campo, comprometendo profundamente o direito a uma educação contextualizada e culturalmente referenciada.

Foi diante desse cenário de retrocessos e de desrespeito aos direitos historicamente conquistados que emergiu o que ficou conhecido como o “levante” em defesa da educação pública no estado do Pará. A ocupação da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), que durou 31 dias, de 14 de janeiro ao final de fevereiro de 2025, foi conduzida pelo movimento indígena fortalecida com a articulação com a Associação Quilombola de Moradores e Agricultores Remanescentes de Quilombo do Alto Acará (AMARQUALTA), o SINTEPP-PA, e contou com expressivo apoio da sociedade civil, universidades, igrejas, do Ministério Público Federal (MPF) e de outras instituições.

Conforme analisa Peloso (2009), o levante de um povo se manifesta quando a opressão se intensifica a tal ponto que passa a comprometer as condições mínimas de uma vida digna. Foi exatamente isso que a Lei nº 10.820/2024 representou para os povos e comunidades tradicionais, bem como para toda a categoria dos profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam no campo. A aprovação da lei no “apagar das luzes” daquele ano pela Assembleia Legislativa do Pará (ALEPA), evidenciou o caráter autoritário do processo.

A intensa mobilização, tanto na ocupação da SEDUC quanto em diversos municípios do estado, centrou-se em duas pautas principais: a revogação da Lei nº 10.820/2024 e a exoneração do então secretário de educação, Rossiele Soares. O movimento foi liderado por lideranças indígenas de diversas etnias: Arapyun, Jaraki, Tupinambá, Munduruku, Mundurucu Cara-Preta, Borari, Tupayú, Maytapú, Sateré-Maué, Tapuia, Kumaruara, Wai-Wai, Katwena, Xerew, Hiskaryana, Mawayana, Paritwoto, Tikyana, Kaxuyana, Tiriyo, Xikrim e Tembê

representadas pelo Conselho Indígena Tapajós-Arapiuns (CITA). Essas comunidades permaneceram firmes na ocupação até o encerramento do movimento, que culminou na revogação da Lei nº 10.820/2024.

A verdade é que por trás da lei nº 10.820/2024 havia interesses particulares. A SEDUC estava sendo instrumentalizada para atender aos interesses do setor privado. De acordo com reportagem do site Intercept Brasil (2025), esse processo ocorreu por meio de contratos milionários firmados com empresas como a Somos Sistemas de Ensino S.A., responsável por fornecer soluções educacionais e serviços de assessoria pedagógica de forma exclusiva, e a SUDU Tecnologia Educacional Ltda, especializada na venda de materiais didáticos e distribuidora exclusiva das soluções educacionais da Somos Educação no estado do Pará. Todo esse arranjo teria sido articulado pelo então secretário de Educação, Rossiele Soares.

Segundo essa investigação do Intercept Brasil, desde que Rossiele Soares assumiu a SEDUC, em 2023, passou a realizar contratações expressivas de materiais didáticos. Em apenas dois anos, a secretaria gastou cerca de R\$ 500 milhões com a SUDU na aquisição de aproximadamente 1,43 milhão de kits de livros. Conforme dados do SINTEPP, a rede estadual de ensino do Pará conta com cerca de 600 mil estudantes e 22 mil professores, o que evidencia a desproporção entre a quantidade de materiais adquiridos e o público efetivamente atendido. Além disso, esses materiais, produzidos em São Paulo, muitas vezes desconsideram as especificidades socioculturais, territoriais e ambientais da Amazônia.

Nesse contexto, a educação pública paraense esteve sob a gestão de um representante ligado ao LIDE – Grupo de Líderes Empresariais, uma associação que reúne grandes empresas, empresários e lideranças do setor privado para debater pautas estratégicas do mundo dos negócios. Dentro dessa organização, Rossiele Soares ocupava a presidência do setor educacional, com a missão declarada de aproximar a iniciativa privada das demandas da educação pública, o que reforça a orientação empresarial imprimida à política educacional do estado.

Cabe destacar que, desde que assumiu o cargo, o então secretário de Educação não demonstrou interesse em dialogar com os movimentos sociais indígenas, quilombolas, camponeses e ribeirinhos, apesar das inúmeras tentativas de aproximação. A política educacional adotada pelo governo não priorizou a implementação de modalidades de ensino que contemplem a diversidade e a inclusão dos territórios amazônicos, conforme orientam as políticas diferenciadas e específicas voltadas aos povos e comunidades tradicionais e do campo. Essas diretrizes estão asseguradas em legislações como a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que trata da Educação Escolar Quilombola; e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que

estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Em sentido oposto a essas políticas que respeitem e valorizem a diversidade e inclusão, o governo Helder Barbalho anunciou, ao longo de 2024, uma série de ações centradas na agenda da “inovação, tecnologia e informatização” das escolas. Segundo o Intercept Brasil, uma dessas medidas foi a aquisição de 1.650 antenas Starlink para garantir o acesso à internet via satélite em escolas localizadas em áreas remotas. Essas antenas já teriam sido instaladas em 898 escolas públicas da rede estadual, incluindo unidades situadas em comunidades quilombolas e ribeirinhas.

De acordo com o então secretário de Educação, a iniciativa teria como objetivo modernizar o ensino público. Ele afirmou que o valor de R\$ 340 milhões corresponde ao contrato de cinco anos para as 1.650 antenas da Starlink, o que equivale a um custo mensal de R\$ 5,6 milhões e anual de R\$ 67,2 milhões⁵⁹.

A crise da educação escolar, denunciada pelos movimentos, durante a ocupação da SEDUC, é apenas um recorte da grave situação vivenciada pela educação pública no Pará, especialmente nos territórios do campo, das águas e das florestas. Não há avanços significativos na construção de novas escolas nesses territórios e, ao contrário, expande-se uma política de fechamento de escolas do campo, quilombola e indígena aliada à ausência de concursos e a não contratação de professores. Diante desse cenário, torna-se difícil sustentar a ideia de que o governo estivesse, de fato, interessado em investir de maneira séria, estrutural e comprometida na educação escolar quilombola.

Diante de todo esse cenário, somado à intensa pressão desencadeada pela ocupação do prédio da Secretaria de Educação, o acúmulo de denúncias, a mobilização contínua dos movimentos sociais e o desgaste político gerado ao longo de todo esse processo, o então secretário de educação deixou o cargo em junho de 2025. Essa saída não pode ser compreendida como um fato isolado, mas como resultado direto da força organizada da luta coletiva.

O episódio entrou para a história da educação paraense como uma vitória expressiva das comunidades do campo, das águas e das florestas, assim como da categoria dos profissionais da educação da rede estadual de ensino. Trata-se de um marco que reafirma o poder da mobilização social na defesa dos direitos educacionais, da educação pública democrática e de uma política educacional territorialmente referenciada, construída a partir dos sujeitos, saberes e realidades da Amazônia.

⁵⁹ Essas informações foram consultadas no site investigativo Intercept-Brasil que fez uma minuciosa investigação e análise em documentos oficiais (contratos, processos e outros) da instituição. Disponível em: intercept.com.br

6.2 - O primeiro Processo Seletivo Simplificado específico para professoras (es) quilombolas do Estado do Pará

O movimento de ocupação da SEDUC acabou forçando o então secretário de Educação a reunir com as comunidades quilombolas para ouvir suas reivindicações e demandas, que, ao longo de todo o ano de 2024, tiveram reiterados pedidos de reunião sistematicamente ignorados. Diante da iminência de uma articulação mais ampla entre os movimentos quilombola e indígena no processo de ocupação, a Secretaria de Educação passou a responder de forma imediata às demandas apresentadas pelas lideranças quilombolas, numa tentativa evidente de conter o avanço da mobilização.

Nesse contexto, no dia 16 de janeiro de 2025, a secretaria entrou em contato com a Coordenação das Associações Comunidades Remanescentes de Quilombo do Pará – MALUNGU e de forma arbitrária impôs um modelo de reunião com apenas 25 (vinte e cinco) lideranças quilombolas. Esse formato de reunião não respeita a diversidade das comunidades e nem atende a participação nas políticas públicas como orienta a convenção 169 da OIT. Mas as lideranças da MALUNGU, mobilizaram algumas lideranças para se fazer presente. Reuniram-se com o então secretário Rossiele Soares e com o secretário de Igualdade Racial e Direitos Humanos para discutir as principais pautas do movimento. Entre os temas centrais, destacou-se a urgência na contratação de professores quilombolas como condição indispensável para garantir o funcionamento do Ensino Médio Quilombola nas comunidades.

Como resultado desse encontro, foi criada uma comissão composta por lideranças quilombolas e técnicos da SEDUC, com a finalidade de elaborar um edital específico para a contratação de professores quilombolas. Desse processo resultou o Processo Seletivo Simplificado Quilombola – PSSQ nº 02/2025, publicado no Diário Oficial do Estado do Pará nº 36.121, em 31 de janeiro de 2025.

Para a coordenação da Malungu, essa foi considerada uma grande conquista alcançada pelo movimento, sobretudo pela rapidez com que se materializou: em menos de quinze dias, avançou-se em uma demanda que vinha sendo reivindicada há mais de 3 (três) anos sem qualquer resposta efetiva. Entretanto, entre algumas lideranças, logo surgiram ponderações críticas, indicando que o avanço, embora significativo, não estava isento de problemas. Não tardaram a aparecer as fragilidades de um processo conduzido de forma apressada, com participação limitada das comunidades, o que abriu margem para ambiguidades e diversas “brechas” no próprio edital.

O texto do edital apresenta pontos que geraram dúvidas e procedimentos imprecisos,

como se observa nos itens a seguir:

Item 3.2.1 – Para comprovação de pertencimento quilombola, o candidato deveria apresentar a Declaração de Pertencimento à Comunidade Quilombola, a ser avaliada e validada ou invalidada por uma Comissão Especial, com representatividade do Estado e da MALUNGU;

Item 3.7 – Exigia-se a comprovação de, no mínimo, 160 horas em disciplinas afins à habilitação pretendida, conforme o artigo 144, parágrafo único, da Resolução nº 001/2010 do Conselho Estadual de Educação do Pará;

Item 6.1 – Estabelecia a composição da remuneração para professor de nível superior, incluindo vencimento base, gratificação de escolaridade de 40%, auxílio-alimentação e gratificação por deslocamento, conforme legislação vigente (Pará, 2025: 3 - 10).

No caso do item 3.2.1, o mais adequado teria sido exigir a apresentação da declaração de pertencimento quilombola já no ato da inscrição, permitindo sua análise prévia pela comissão. No entanto, o documento passou a ser exigido apenas no momento da convocação, o que possibilitou que candidatos não quilombolas participassem do processo sem a devida comprovação ou, em alguns casos, com declarações falsas que acabaram sendo validadas. Diante dessas situações, algumas associações quilombolas chegaram a registrar boletins de ocorrência para denunciar as irregularidades. Isto acarretou um problema gravíssimo para implementação do EMQ, haja vista que os professores eram convocados, mas não estavam aptos a ocupar o cargo, acarretando o atraso no início das aulas.

Outro ponto problemático refere-se ao item 3.7, cuja redação imprecisa resultou em contratações indevidas. Houve casos em que professores quilombolas foram convocados e contratados mesmo sem a habilitação profissional exigida para o exercício da função. Além disso, a questão da remuneração, descrita no item 6.1, também gerou questionamentos. O edital não especificava de forma clara os valores do vencimento base nem da gratificação por nível de escolaridade, limitando-se a informar o percentual de 40%. Da mesma forma, menciona a gratificação por deslocamento, mas esse valor não foi efetivamente incorporado à remuneração dos professores, apesar de muitos precisarem se deslocar de outras regiões ou até de outros municípios para atuar nas escolas quilombolas.

Embora tenha sido conquistado, após anos de luta, o primeiro Processo Seletivo Simplificado Quilombola (PSSQ) para o Ensino Médio Quilombola em âmbito estadual, é preciso reconhecer que, na prática, esse avanço teve um impacto muito mais simbólico do que efetivo. A medida parece ter funcionado mais como uma estratégia para “acalmar os ânimos” do movimento quilombola, evitando sua articulação com o movimento indígena na ocupação da SEDUC, do que como um compromisso real com a construção de uma política consistente, estruturada e respeitosa para a implementação da educação escolar quilombola, com participação

ativa dos sujeitos diretamente envolvidos.

6.3- As fragilidades, contradições e mobilizações das comunidades quilombolas de Jambuaçu e Baixo Moju para orientar o pleno funcionamento do ensino médio quilombola desde a base

Para iniciarmos este diálogo e análise, no sentido de destacarmos as fragilidades e contradições desse processo, torna-se fundamental retomar algumas articulações construídas pelas lideranças do território quilombola de Jambuaçu em diálogo com outros territórios, como Baixo Moju, Abacatal (Ananindeua) e Terra da Liberdade (Cametá), ao longo dos anos de 2022 e 2023. Essas articulações foram decisivas para fortalecer uma agenda coletiva de reivindicações em torno do direito à educação escolar quilombola no estado do Pará.

Em 2022, iniciamos um diálogo com a professora Joana Machado acerca da necessidade de criação de uma Coordenadoria de Educação Escolar Quilombola no âmbito da SEDUC, que fosse ocupada por professoras e professores quilombolas, com o objetivo de responder de forma direta às demandas educacionais das comunidades quilombolas do estado. A partir desse debate, John Santiago, Joana Machado, Vanuza Cardoso e eu sistematizamos um Plano de Ações para a Criação da Coordenadoria de Educação Escolar Quilombola na SEDUC.

O plano tinha como propósito central apresentar as principais demandas educacionais das comunidades quilombolas do Pará e, a partir delas, refletir sobre a necessidade de contratação de uma equipe composta por professoras(es), pesquisadoras(es) e militantes quilombolas. Essa equipe teria a função de constituir um grupo de trabalho responsável por desenvolver ações de articulação junto às comunidades, movimentos e lideranças, com vistas à criação da Coordenadoria Estadual de Educação Escolar Quilombola, em conformidade com os princípios da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Nesse sentido, o documento apontava alguns caminhos possíveis para a construção dessa política, fundamentados na escuta qualificada dos territórios, no respeito à autonomia das comunidades e no reconhecimento dos saberes, práticas e modos de vida quilombolas como elementos centrais para a formulação de uma educação pública diferenciada, específica e socialmente referenciada:

- 1) Mapear as experiências de coordenadorias de educação escolar quilombola dos municípios que já implementaram ou estão organizando espaços de debates sobre o assunto: Salvaterra, Tomé Açu, Moju, Cametá, Castanhal, Mocajuba, entre outros;
- 2) Construir um plano de consulta prévia, livre e informada de acordo com o que determina a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, para ouvir dos sujeitos que compõem as comunidades quilombolas do estado Pará, como deve ser implementada e desenvolvida a educação em seus

territórios;

- 3) Criar agendas regionalizadas para debates e diálogos sobre as realidades, desafios e possíveis caminhos na educação escolar quilombola;
- 4) Potencializar as discussões das legislações que amparam a educação escolar quilombola através de seminários, fóruns, conferências e rodas de conversas;
- 5) Montar um Grupo de Trabalho – GT permanente junto aos Movimentos Sociais para construir o Projeto Político Pedagógico Quilombola – PPPQ orientador para a implementação da educação escolar quilombola;
- 6) Construir uma Resolução Estadual de Educação Escolar Quilombola. (Plano de Ações para a Criação da Coordenadoria de Educação Escolar Quilombola na SEDUC, 2022).

Enquanto nós discutíamos, por esses caminhos, a criação de uma coordenadoria específica de educação escolar quilombola, outro movimento passou a reivindicar a ocupação dos cargos da COPIR, com a intenção de transformá-la nessa coordenadoria, sem apresentar uma proposta amadurecida e construída coletivamente. Essa posição desconsiderava, e em certa medida deslegitimava, o papel histórico que a COPIR vem desempenhando nos processos formativos da rede estadual, atuando de forma transversal junto às demais coordenadorias, especialmente na formação continuada de educadores, na implementação da Lei nº 10.639/03, na valorização da cultura afro-brasileira e quilombola e na promoção de uma educação voltada à diversidade étnico-racial.

Por outro lado, nós partíamos da compreensão de que a Coordenadoria de Educação Escolar Quilombola deveria ser criada de forma paralela e complementar à COPIR, e não em substituição a ela. Essa configuração institucional fortaleceria o processo de implementação do Ensino Médio Quilombola, ao permitir a divisão de responsabilidades e a atuação articulada entre os setores.

Nesse sentido, o documento elaborado reafirmava que a coexistência entre a COPIR e uma coordenadoria específica de educação escolar quilombola seria estratégica para garantir uma política educacional mais consistente, capaz de articular ações pedagógicas, formativas e institucionais comprometidas com a justiça racial e com o reconhecimento da centralidade dos territórios quilombolas na construção de uma educação pública democrática. Ainda no documento, descrevemos que:

Há um movimento pela educação escolar quilombola acontecendo no estado do Pará, sendo protagonizado pelas lideranças das comunidades e dos movimentos sociais, pautando essa necessidade urgente da implementação da Resolução 08/2012 pelo sistema estadual de ensino. Porém, não há ainda uma Coordenadoria de educação escolar quilombola na Secretaria de Estado de Educação - SEDUC para tratar especificamente sobre a temática. Apesar da SEDUC hoje possuir a Coordenadoria de Educação para Promoção das Relações Étnicas Raciais - COPIR, com a finalidade de desenvolver formações continuadas com professores, gestores, técnicos e alunos para implementação dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentada

no Parecer CNE/CP nº 1/2004, não tem conseguido avançar nas demandas das escolas quilombolas: construção de escolas quilombolas, reconhecimento das escolas como escolas quilombolas, recurso diferenciado para as escolas quilombolas, alimentação escolar, construção de projetos políticos pedagógicos quilombolas, currículos a partir do saber-fazer ancestral, fortalecimento da identidade quilombola, promoção do desenvolvimento territorial, entre outras pautas.

Nossa proposta não é fomentar a extinção da COPIR. Muito pelo contrário, é fortalecer essa coordenadoria, tendo em vista que estão executando muito bem o propósito pelo qual foi criada: propagar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana através da lei 10.639/2003 e a lei 11.645/2008 que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Reconhecemos a importância do debate travado pela COPIR e que suas temáticas são temas transversais que perpassam por todas as coordenadorias de ensino. No entanto, se faz urgente e necessário criar uma coordenadoria específica de educação escolar quilombola para atender aos anseios da população quilombola do estado do Pará (Plano de Ações para a Criação da Coordenadoria de Educação Escolar Quilombola na SEDUC, 2022).

Entretanto, como já mencionado anteriormente, durante o período de ocupação da SEDUC, outro movimento optou por estabelecer um processo de negociação no qual o PSSQ foi utilizado como moeda de troca e, ao mesmo tempo, como estratégia de silenciamento das mobilizações. Essa negociação foi acompanhada pela indicação de uma pessoa quilombola para assumir a coordenação da COPIR, o que resultou no afastamento do professor Amilton de Sá Barreto, então ocupante do cargo e representante do movimento negro CEDENPA.

Esse episódio evidencia como determinados acordos institucionais, firmados sob forte pressão política, podem reconfigurar espaços de participação e representação, nem sempre a partir de processos coletivos amplos e transparentes. Ao invés de fortalecer a unidade dos movimentos sociais, tais negociações acabam por produzir tensões internas e deslocamentos políticos que fragilizaram o caráter coletivo da luta e abrem margem para práticas de cooptação e esvaziamento do debate público, gerando o enfraquecimento da implementação das políticas.

É importante reconhecer que a liderança indicada para o cargo é detentora de saberes e experiências sociopolíticas forjados no interior do movimento quilombola. Trata-se de alguém que carrega consigo conhecimentos profundos sobre o território e sobre as lutas coletivas das comunidades, especialmente no que se refere ao processo de titulação dos territórios quilombolas. Esses saberes constituem um patrimônio político e histórico fundamental para a construção de políticas públicas comprometidas com os direitos dessas populações.

No entanto, essa liderança enfrenta inúmeras dificuldades de natureza administrativa e pedagógica para conduzir a coordenação, sobretudo diante da complexidade institucional e das

exigências técnicas impostas pelo aparato estatal. Soma-se a isso o fato de contar com uma equipe extremamente reduzida para a implementação de uma política pública que abrange uma ampla diversidade de territórios e comunidades em todo o estado.

Diante desse cenário, reconhecemos a necessidade urgente de fortalecer essa estrutura, por meio da incorporação de professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores-militantes, com expertise tanto na temática da educação escolar quilombola quanto na gestão de políticas públicas. A ampliação e qualificação da equipe são condições essenciais para superar as dificuldades existentes e garantir a efetividade dessa política etnicamente diferenciada de educação. Durante o ano de 2025 os territórios de Jambuaçu e Baixo Moju conseguiram identificar as seguintes fragilidades:

- Ausência de orientação pedagógica por parte da coordenadoria de educação quilombola;
- Carência de coordenadores pedagógicos em cada equipe contratada;
- Demora na contratação de professores para assumir as turmas;
- Falta de formação para os professores quilombolas contratados;
- Falta de participação efetiva das comunidades quilombolas no processo de implementação da educação escolar quilombola (EEQ);
- Demora na tomada de providências em relação as demandas apresentadas pelas comunidades à coordenadoria de educação quilombola.

As brechas já apontadas no edital, somadas às fragilidades estruturais e institucionais da coordenadoria, têm se refletido diretamente nos limites impostos ao pleno funcionamento do Ensino Médio Quilombola em nossos territórios. Essas dificuldades impactam desde a organização pedagógica até as condições administrativas necessárias para garantir a continuidade e a qualidade da oferta educacional nas comunidades.

Diante desse cenário, o movimento quilombola, representado pela BAMBAÊ, tem se articulado e mobilizado de forma permanente para cobrar da Coordenadoria de Educação Quilombola e Promoção de Igualdade Racial as providências cabíveis e as respostas necessárias. Esse processo de cobrança e incidência política tem cumprido também um papel formativo: educa quem reivindica, ao fortalecer a compreensão dos caminhos institucionais e dos mecanismos do Estado, e educa quem está na coordenação, que se vê pressionado a se movimentar, a aprender e a se apropriar dos procedimentos administrativos e pedagógicos indispensáveis à condução da política pública. Trata-se, portanto, de um exercício coletivo de construção política, no qual a luta também se transforma em processo pedagógico, reafirmando

o movimento quilombola como um sujeito educador.

Nesse sentido, para exemplificar o caráter educativo desse movimento, propomo-nos a descrever, de forma sucinta, as ações e incidências políticas desenvolvidas ao longo do processo. Para cada uma delas, serão identificados os principais elementos que as constituem: as ações realizadas, as datas em que ocorreram, os objetivos, as pessoas ou grupos envolvidos e, quando houver, os possíveis resultados alcançados. Essa sistematização busca evidenciar como a mobilização política, para além da reivindicação de direitos, configura-se também como um processo político-educativo, capaz de produzir aprendizagens, deslocamentos e transformações tanto nos sujeitos do movimento quanto nas estruturas institucionais com as quais dialogam (Gomes, 2017).

- Em 25 de março de 2025 uma comissão de 3 lideranças quilombolas realizou reunião com as coordenações da COPIR e DDI para alguns enegrecimentos em relação ao PSSQ e a convocação de professores, além de saber a previsão para o início das aulas. Ficou definido que a primeira convocação estaria prevista para o dia 28/03/25.

Figura 40- Reunião da comissão com a COPIR/SEDUC – 25/03/2025



Fonte: Arquivo da BAMBAÊ.

- Em 02 de abril de 2025, uma comissão de lideranças e professores reuniu com a DDI e Coordenação da COPIR para deliberações sobre as providências logísticas e operacionais para o funcionamento do EMQ e a convocação de mais professores para garantir o início das aulas do ensino médio quilombola. Os desdobramentos dessa

reunião foi o início das aulas para início de abril de 2025 e a COPIR fazer o diálogo com a secretária de educação do município de Moju para viabilizar transporte e merenda escolar.

Figura 41 Reunião com a DDI e COPIR – 02/04/2025



Fonte: Arquivo da BAMBAÊ.

- Em 24 de abril de 2025, ocorreu a segunda ocupação na SEDUC com a presença de pais, estudantes, lideranças dos territórios quilombolas do Jambuaçu e do Baixo Moju. A mobilização tinha como objetivo reivindicar contratação de professores para as 18 turmas de ensino médio quilombola. Ao chegarem foram recebidos por uma frota de viaturas, policiais militares armados para intimidar as/os quilombolas. Foi permitido que somente 8 lideranças entrassem para participar da reunião com os coordenadores da (DDI) e da Coordenação de Educação Quilombola (COPIR). Após as discussões foi encaminhado que a SEDUC estaria providenciando convocação de mais 10 professores do PSS Quilombola.

Figura 42- Reunião com a SAEB – 24/04/2025



Fonte: Arquivo da BAMBAÊ

Figura 43 – 2ª Ocupação dos quilombolas na SEDUC.



Fonte: Arquivo da BAMBAÊ

- Em 24 de Julho de 2025, mais uma vez a comissão de lideranças quilombolas dos territórios de Jambuaçu e Baixo Moju estiveram em reunião na SEDUC com a Diretoria de Diversidade e Inclusão – DDI para reivindicar contratação de professores e pendências administrativas e pedagógicas para com a implementação ensino médio quilombola no município de Moju.

Figura 44 - Reunião com a COPIR – 24/07/2025



Fonte: Arquivo da BAMBAÊ

- Em 21 de agosto de 2025, uma comissão de lideranças e professores quilombolas de diversas comunidades (Campo Verde de Concórdia do Pará, África Laranjituba, São Sebastião do Km 40, estiveram na Assembleia Legislativa do Estado do Pará para reunir com o deputado Elias Santiago do PT e membro da Comissão Parlamentar de Educação da ALEPA. Na ocasião a comissão relatou a situação vivenciada nas comunidades em relação ao Ensino Médio Quilombola e apresentou nossas demandas para que o deputado intermediasse uma reunião com o secretário de estado de educação sr. Ricardo Seffer.
- Em 25 de agosto de 2025, a equipe de professores quilombolas dos territórios (baixo Moju e Jambuaçu) de Moju estiveram novamente à SEDUC/PA para cobrar providências sobre nova convocação de professores e apresentar a situação do funcionamento precário do EMQ por falta de professores, destacando principalmente as turmas do terceiro ano (das comunidades África, Jacundai, Conceição e Juquiri) que, faltando apenas quatro meses para encerrar o ano, sobretudo os estudantes da África, só tiveram aula de linguagens, correndo o risco de concluir o ensino médio com grande prejuízo de aprendizagem e rendimento nessa etapa.

- Em 01 de setembro de 2025, estivemos em mais uma reunião na SEDUC/PA em comissão de 11 lideranças quilombolas, representando as 30 comunidades quilombolas dos territórios do Baixo Moju e de Jambuaçu-Moju/PA. Reunimos com o secretário de estado de educação Sr. Ricardo Seffer, articulada pelo deputado Bordalo. A pauta da reunião era referente a: contratação imediata de 07 (sete) professores; tomar providências quanto a reposição de aula para os alunos do terceiro ano que se encontram sem professor; providenciar lotação dos professores que ainda não foram lotados nas disciplinas eletivas; fazer adequações do EMQ no sistema do SIGEP; indicação de dois professores quilombolas com competência técnica para atuar e contribuir na coordenação de educação escolar quilombola. Nessa reunião percebemos uma outra postura da instituição no trato com as comunidades, sem policiamento e mais abertura ao diálogo.

Figura 45- Reunião com o secretário de Educação Ricardo Seffer – 01/09/2025



Fonte: Arquivo da BAMBAE

- Em 24 de setembro de 2025, lideranças das comunidades quilombolas de Jambuaçu, Baixo Moju e Campo Verde de Concórdia do Pará estiveram novamente na Secretaria de Estado de Educação para reivindicar providências sobre as demandas apresentadas na última reunião (dia 01/09/2025) com o novo secretário Ricardo Seffer. Dessa vez a comissão contou a presença de pai, mãe, estudantes, lideranças, professores e coordenadores das escolas, em média 35 pessoas. O grupo participou de duas reuniões, pela parte da manhã reuniram com a Secretária Adjunta de Gestão de Pessoas, sra. Hellen Nyde da Silva e Souza, a comissão expôs a situação do EMQ, que estava deixando a desejar: falta professor, estudantes prejudicados, os poucos professores contratados, ainda não estão devidamente lotados, falta um direcionamento pedagógico para os docentes por parte da coordenação, merenda escolar de baixa

qualidade, assédio da coordenação da escola polo aos professores quilombola. Na parte da tarde as comunidades se encontravam em maior número de pessoas, seguiram para reunião com o secretário Ricardo Seffer, intermediado pelo deputado Elias Santiago.

**Figura 46- Reunião com a SAGEP –
24/09/25**



Fonte: Arquivo da BAMBAÊ

Figura 47 - Reunião com o secretário de educação



Fonte: Arquivo da BAMBAÊ

Nessa perspectiva, as exemplificações descritas acima, demonstram que o movimento educador se constitui na prática da luta. É no enfrentamento às formas de exclusão e à violação de direitos que os sujeitos coletivos elaboram saberes políticos, pedagógicos e identitários, forjados na experiência concreta dos territórios e das relações sociais. Como destaca Gomes (2017), o movimento educa ao tensionar o currículo, questionar as políticas públicas, e a produção do conhecimento, obrigando as instituições a se moverem, aprenderem e se transformarem.

Ao dialogarmos com esse entendimento de movimento educador, podemos compreender que as ações e incidências políticas desenvolvidas pelo movimento quilombola de Jambuaçu, como a ocupação da SEDUC, a luta pelo PSS Quilombola, a reivindicação por uma coordenadoria específica e a cobrança permanente por sua efetivação, configuram-se como práticas pedagógicas. Elas educam os próprios sujeitos do movimento, ao aprofundar a compreensão sobre os mecanismos do Estado, os marcos legais e os processos administrativos e pedagógicos. Ao mesmo tempo, educam os gestores públicos e as estruturas institucionais, que passam a ser tensionados a reconhecer direitos, rever práticas e construir políticas a partir do diálogo com os territórios.

Assim, quando o movimento quilombola se organiza para denunciar as brechas de um edital, exigir transparência, cobrar respostas institucionais e propor caminhos para a efetivação do Ensino Médio Quilombola, ele exerce exatamente o papel que Gomes (2017) atribui ao movimento educador: o de produzir conhecimento a partir da luta, transformar a experiência

política em processo formativo e disputar projetos de educação pública comprometidos com a equidade racial e o reconhecimento dos saberes historicamente subalternizados.

6.4 – Avanços

Com base nos resultados da pesquisa, foi possível constatar avanços relevantes com relação a implementação da educação escolar quilombola, especialmente em âmbito estadual, dentre eles destacam-se:

- A implementação do Ensino Médio Quilombola, funcionando em cinco comunidades dos territórios de Jambuaçu e Baixo Moju (Juquiri, África, Oxalá de Jacundí, Oxóssi da Ribeira e Conceição do Mirindeua), com aproximadamente 400 estudantes quilombolas e ribeirinhos distribuídos em 18 turmas, com possibilidade de ampliar a quantidade de turmas e de estudantes quilombolas, além de incluir a modalidade de ensino de educação de jovens e adultos (EJA-Quilombola). Outro importante avanço foi o primeiro edital de processo seletivo simplificado específico para comunidades quilombola – PSQ, além de professores quilombola dos territórios tendo a oportunidade de ocupar e contribuir com a Coordenadoria de Educação Escolar Quilombola na SEDUC/PA.

- No município de Moju, também foram observadas algumas mudanças relacionadas as denúncias apresentadas pelas comunidades durante os encontros realizados. As escolas anteriormente identificadas com precárias condições em 2021, receberam reformas e ampliação, muitas das quais fundamentadas em denúncias ao Ministério Público e subsequentes ações judiciais. Destacam-se ainda:

- Com alteração de prefeito no município, também se verificou maior abertura para o diálogo entre as associações quilombolas e a nova gestão municipal, com possibilidade de impulsionar a implementação da EEQ no município com o Ensino Fundamental. Em 16 de janeiro de 2026, pela primeira vez, a Coordenação BAMBAÊ e os representantes das Associações Quilombolas reuniram-se com o prefeito do município para discutir políticas públicas essenciais às comunidades do território, incluindo a educação escolar quilombola.

- Parceria estabelecidas com as instituições acadêmicas como Universidade Nacional de Brasília (UNB), Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Universidade Federal do Pará (UFPA).

- Avanços de natureza política, incluindo saberes e fazeres forjados na luta, contribuíram para elevação da consciência política das lideranças e demais sujeitos envolvidos, impulsionando o agir da luta coletiva. Destacam-se ações estratégicas da luta fundamentada no entendimento das

legislações que garantem os direitos, bem como processos políticos de garantia de direitos acionados por meios legais e institucionais;

-A experiência do Movimento Quilombola de Jambuaçu, em conformidade com seu Protocolo de Consulta, promoveu a consulta prévia, livre e informada com participação ativa das comunidades na tomada de decisões coletivas e autônomas. Tal procedimento exemplifica os mecanismos político e administrativo adequados à implementação das políticas públicas diferenciadas voltadas às comunidades quilombolas;

-A luta pela implementação da educação escolar quilombola – EEQ, protagonizada pelo movimento quilombola de Jambuaçu através da BAMBAÊ, contribuiu para a expansão do ensino médio quilombola – EMQ a outros municípios com territórios quilombolas de regiões mais distantes da capital. Considerando a proximidade urbana, as comunidades se mobilizavam constantemente para cobrar providências da Secretaria de Estado de Educação no intuito de resolver pendências existentes.

6.5 – Desafios

Os desafios enfrentados pelo movimento quilombola de Jambuaçu são muitos. No âmbito do município, percebe-se uma relação de hostilidade política por parte poder público, que acaba refletindo na postura rígida da gestão municipal de educação, que não reconhece o protocolo de consulta prévia, livre e informada das comunidades quilombolas. Isso cria obstáculo que dificultam a implementação da educação escolar quilombola no município.

Há também questões estruturantes, como o currículo escolar que invisibiliza os saberes e fazeres das comunidades, a formação específica sobre educação escolar quilombola para professores que, tanto por parte da gestão municipal quanto estadual ainda não acontece, materiais didáticos adequados, além da efetiva participação dos próprios sujeitos envolvidos no processo. Outro ponto bastante relevante, é a gestão escolar democrática, que muitas vezes, em vez disso, acaba reproduzindo relações de dominação dentro da escola e da comunidade.

Um dos principais obstáculos enfrentados, é a falta de comunicação, diálogo e envolvimento entre a escola e a comunidade quilombola. Além disso, há uma carência de escolas com estruturas adequada nos territórios quilombolas.

Outro ponto preocupante é o funcionamento do ensino médio quilombola (EMQ) nas escolas municipais, que muitas vezes ocorrem sem acompanhamento técnico pedagógico necessário. Também há a ausência de profissionais quilombolas atuando na gestão da escola estadual rural, mesmo atendendo mais de 400 estudantes quilombolas. Além disso, há um

tratamento desigual da escola estadual rural em relação aos professores quilombolas, fazendo comparações depreciativas sobre o ensino médio quilombola (EMQ).

O pleno funcionamento do ensino médio quilombola é comprometido pela falta de condições adequada, como transporte fluvial, merenda escolar de qualidade voltada às especificidades das comunidades quilombola, materiais didáticos, recursos pedagógicos e metodológicos para desenvolver a pedagogia da alternância.

6.6 – Educação Escolar Quilombola e o contexto atual da educação brasileira

Ao revisitar o contexto macro da pesquisa, é importante destacar que ela foi realizada em um momento de mudanças significativas na educação brasileira. Nesse período houve retomada de investimentos nas políticas públicas diferenciadas, especialmente no que se refere ao incentivo a implementação da Educação Escolar Quilombola dentro da estrutura administrativa do Ministério da Educação – MEC. Essas mudanças envolvem ações que visam impulsionar a implementação da modalidade de ensino educação escolar quilombola.

No terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve uma retomada de ações voltadas ao investimento nas políticas públicas diferenciadas. Esse retorno começou com a recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a criação de uma Diretoria de Políticas de Educação Étnico-racial e Educação Escolar Quilombola. Além disso, foi criada a Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola (CONEEQ), que conta com participação do movimento quilombola por meio da CONAQ. Essa comissão permite que o movimento quilombola participe diretamente na elaboração de políticas voltadas à educação escolar quilombola, por meio das coordenações vinculadas ao MEC.

Um avanço importante que merece destaque é a criação histórica da Política Nacional de Equidade para Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Essa política foi feita através de um pacto federativo entre União, estados e municípios, com objetivo de combater o racismo e superar as desigualdades étnico-racial, buscando promover uma educação mais justa e inclusiva. Além disso, ela prevê garantir recursos financeiros para incentivar os entes federados a implementar a Educação Escolar Quilombola.

Assim, a PNEERQ, representa um passo significativo do governo brasileiro na busca de combater as violações de direitos e garantir que as leis que, asseguram uma educação diferenciada para quilombolas, indígenas e pessoas com deficiências, sejam realmente colocadas em prática.

Entre as ações essenciais para implementação das políticas de EREER e Educação escolar quilombola, que já estão acontecendo em diferentes regiões do país, destacamos a formação de profissionais da educação e valorização das trajetórias das comunidades quilombolas. Um exemplo disso, é o Programa Nacional de Fomento a Equidade na Formação de Professores da Educação Básica, conhecido como PARFOR Equidade. Em 2024, foram lançados editais para cursos de licenciaturas em educação escolar quilombola voltados para professores quilombolas, pretos, indígenas e pardos, com início em 2025. Além disso há ações complementares, como o curso de extensão “Formação para Docência e Gestão em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola”, realizados por meio de parceria entre MEC, CAPES e 25 universidades federais.

Outro ponto relevante a ser destacado é sobre a participação de estados e municípios à PNEERQ, de acordo com um levantamento do MEC⁶⁰, cerca de 3.587 municípios, 23 estados e o Distrito Federal, aderiram à política. Isso representa aproximadamente um percentual de 64% das redes públicas de ensino do país. Em comparação com a última medição, houve um crescimento de 14,1% na adesão. No estado do Pará, esse percentual chegou a 75,7% dos municípios. Esses números mostram um avanço importante quanto a expectativa de consolidar a implementação da política de educação escolar quilombola em boa parte do país.

Isso também reflete a luta constante do movimento quilombola por meio da CONAQ, que, de forma articulada com sua organicidade em âmbito nacional e regional, faz as suas incidências em diferentes espaços e esferas de governo para que a lei seja cumprida e que as comunidades tenham de fato o direito a uma educação diferenciada. A expectativa é que esses números se transformem em compromissos mais sólido, com o pacto federativo e que resulte em ações concretas para implementar a política de educação escolar quilombola e antirracista às comunidades negras rurais do país.

Contudo, apesar de reconhecermos os avanços, especialmente com o incentivo do governo federal por meio da PNEERQ para promover políticas de educação de equidade, o movimento quilombola ainda enfrenta dificuldades na execução dessas políticas. Por exemplo, o recurso do PDDE – equidade muitas vezes não chega às escolas quilombolas que atende menos de 50 alunos. Além disso, ainda há municípios e estados (cerca de 15% a 16%) que não aderiram à política nacional de educação e equidade, dificultando ainda mais sua realização.

⁶⁰ Adesão dos municípios à PNEERQ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/pneerq-politica-tem-mais-de-64-de-adesao-das-redes>

7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Finalizo essa pesquisa, optando por empregar a expressão “algumas considerações” para destacar que este trabalho representa uma etapa significativa no contínuo processo de construção e reconstrução do conhecimento. Reconheço, contudo, que as reflexões aqui desenvolvidas não se esgotam em si mesmas, ao contrário, abrem caminhos para novas investigações e aprofundamentos futuros.

Ao tecer algumas considerações desta pesquisa, retomo o ponto de partida que a orientou. Inicialmente, o objetivo consistia em analisar os processos de organização e luta do movimento quilombola de Jambuaçu por uma educação escolar quilombola. No entanto, ao longo do percurso da investigação, o engajamento direto com o movimento e as constantes mobilizações conduzidas pela Coordenação das Associações Quilombolas BAMBAÊ, que se fortaleceu e ampliou sua atuação, impuseram a revisão dos objetivos inicialmente estabelecidos.

As ações formativas, as estratégias de incidência política institucional vivenciadas nesse processo, mostram que esse estudo não se deu de forma distante ou neutra, mas em estreita relação com a luta e resistência do movimento. Tal percurso resultou na materialização da conquista do direito a uma educação diferenciada que, no início da pesquisa, era visto como uma possibilidade remota. Isso revela tanto os limites como as potencialidades existentes entre a pesquisa, a mobilização social e conquista de uma política pública de educação.

A presente pesquisa é fruto do nosso envolvimento ético e político, enquanto intelectual orgânica, mulher negra quilombola, que, em diálogo com os sujeitos da pesquisa, nos comprometemos a contribuir com a luta coletiva por uma educação etnicamente diferenciada. Trata-se, portanto, de uma pesquisa engajada e colaborativa, que reconhece a produção do conhecimento como prática social e política, e que se propôs a analisar de que forma a Coordenação das Associações Quilombola BAMBAÊ, por meio da luta pela vida, está entrelaçada à luta organizada pela educação escolar quilombola no território de Jambuaçu-Moju/Pa.

Para isso, tornou-se necessário revisitar a trajetória histórica de luta e resistência da Coordenação das Associações Quilombolas BAMBAÊ, em vista de compreender de que maneira suas formas de organização, estratégias políticas e saberes têm contribuído para o fortalecimento do território quilombola de Jambuaçu; analisar a luta organizada da Coordenação das Associações Quilombola BAMBAÊ por educação escolar quilombola a partir do diagnóstico da realidade educacional no território; além de mapear os processos político-educativos em vista de compreender sua contribuição para o fortalecimento da luta por uma educação escolar

quilombola; e por fim, identificar estratégias, saberes e práticas da Coordenação das Associações Quilombola BAMBAÊ que corroboraram com a luta pela implementação da educação escolar quilombola no território de Jambuaçu.

Assim, a análise de documentos históricos, aliada à escuta atenta das narrativas dos mais velhos e de antigas lideranças comunitárias, permitiu constatar que a trajetória de luta e organização da Coordenação das Associações Quilombolas BAMBAÊ, constitui-se como um processo contínuo de resistência. Nesse percurso, a Coordenação BAMBAÊ se afirmou como sujeito coletivo, responsável por representar as comunidades quilombolas e articular formas próprias de organização comunitária, bem como estratégias políticas mobilizadas na luta pela terra e território, até alcançar a luta organizada pela educação escolar quilombola.

As análises realizadas a partir do diagnóstico da situação educacional no território quilombola de Jambuaçu possibilitaram identificar avanços importantes, como reconhecimento da educação escolar quilombola como um direito em processo de implementação. Tais análises evidenciaram, igualmente, os desafios estruturais que atravessam essa área da educação, como o apagamento histórico das identidades quilombolas e a imposição de currículos escolares que desconsideram as histórias, os saberes e os modos de vida das comunidades. Esses elementos acabam por limitar a efetivação de uma educação etnicamente diferenciada no território.

Contudo, o desenvolvimento desse objetivo analítico permitiu evidenciar os esforços da Coordenação BAMBAÊ em mapear tais desafios, criar estratégias políticas, tomar decisões coletivas e mobilizar as comunidades, para fortalecer a luta por uma educação que não apenas escolarize, mas que reconheça e valorize os saberes e fazeres quilombola.

Nesse contexto, constatamos que, ao longo da trajetória do movimento constituiu-se um processo político-educativo em permanente renovação. Ou seja, assim como em momentos anteriores da luta, a Coordenação das Associações Quilombolas BAMBAÊ conduzia ações e estratégias em defesa do território, observamos que, na atual luta organizada pela educação escolar quilombola, esse processo ativa a memória histórica das lideranças que protagonizaram as lutas em períodos anteriores e, simultaneamente, inspira e fortalece as novas gerações que hoje assumem a condução desse movimento. Embora estas, mobilizem outras estratégias e linguagens políticas, permanecem orientadas pelos mesmos princípios político-educativos, voltados a formar sujeitos com consciência crítica, capazes de se afirmar como sujeitos de direitos.

No que se refere à contribuição desses processos político-educativos, mapeados neste estudo, constatei que esta se materializou principalmente por meio de ações formativas e estratégias coletivas mobilizadas pela Coordenação das Associações Quilombola BAMBAÊ. Entre essas ações, destacam-se os círculos de diálogos e os encontros formativos que

desempenharam papel importante em ajudar no entendimento acerca das legislações que asseguram seus direitos enquanto comunidades tradicionais.

Além disso, tais processos também foram essenciais para fortalecer o território. As práticas formativas, promoveram o reconhecimento e a valorização da história, da memória, das tradições e dos modos de vida das comunidades quilombolas. Esses aspectos têm contribuído de forma significativa para a autoafirmação da identidade coletiva e fortalecer o sentimento de pertencimento ao território quilombola.

Por fim, a mobilização da Coordenação das Associações Quilombola BAMBAÊ, a partir de um processo estruturado, contínuo e articulado, possibilitou colocar em ação estratégias de incidência política voltadas à implementação do ensino médio quilombola no território de Jambuaçu. Tal processo resultou em uma conquista concreta de direitos, com potencial para produzir transformações significativas nas condições educacionais das comunidades e garantir perspectivas de formação e de projeto de vida às novas gerações, a partir de uma educação escolar quilombola etnicamente diferenciada.

Assim, é possível afirmar que a Coordenação das Associações Quilombolas BAMBAÊ tem desempenhado um papel central como sujeito coletivo, ao entrelaçar a luta pela vida, expressa na defesa do bem viver e na permanência no território, à luta pelo direito a uma educação escolar quilombola. Nessa perspectiva, a Coordenação das Associações Quilombola BAMBAÊ assume-se como um movimento quilombola educador, na medida em que, por meio de processos político-educativos, saberes e fazeres são produzidos e forjados na própria luta, contribuindo de forma decisiva para o fortalecimento da organização política do território quilombola.

A conclusão desta pesquisa provoca-me a sensação de que este trabalho constitui apenas uma etapa de um processo de estudo em permanente construção e reconstrução. Fica a percepção de que diversas questões ainda demandam aprofundamento, sobretudo diante dos desdobramentos produzidos pelo processo de luta do movimento quilombola de Jambuaçu. Interrogações como: o que significa, para os estudantes quilombolas, vivenciar uma educação escolar que dialoga com seus modos de vida? Ou, ainda, como as lideranças avaliam o papel do ensino médio quilombola na formação de futuras lideranças comunitárias? Quais os desafios estruturantes para o pleno funcionamento da política de educação quilombola em Jambuaçu?

Essas e outras questões apontam para a complexidade do objeto investigado e para a necessidade de novas abordagens analíticas. Todavia, reconheço que toda pesquisa possui objetivos e delimitações próprias; nesse sentido, tais questões poderão e deverão ser aprofundadas em estudos futuros, dada sua relevância para a consolidação da educação escolar quilombola em Jambuaçu.

Realizar essa pesquisa me possibilitou, igualmente, revisitar minhas raízes ancestrais, reaprender a partir das memórias dos mais velhos e compartilhar sonhos, ousadia e esperança com as gerações mais jovens. A escuta atenta, a participação ativa nos encontros, reuniões, audiências públicas e demais ações formativas e de incidência política constituíram não apenas procedimentos metodológicos, mas também experiências formadoras, que contribuíram para reafirmar minha identidade quilombola e juntamente com o coletivo, me reconhecer como sujeito de direitos.

Em síntese, os desafios enfrentados pelo movimento quilombola evidenciam que o colonialismo do poder, do ser e do saber, materializado em mecanismos históricos e contemporâneos de dominação, opressão e subalternização, constitui um elemento central para compreender a ausência de interesse e de compromisso político por parte dos governos estaduais e municipais com a efetiva implementação da política de educação escolar quilombola. Diante desse cenário, torna-se imprescindível o fortalecimento de caminhos alternativos, tanto no plano teórico-epistemológico quanto no âmbito dos processos político-educativos, capazes de tensionar e descolonizar modelos hegemônicos de educação e as próprias estruturas institucionais. Somente a partir desse movimento será possível avançar de forma concreta na implementação de políticas públicas diferenciadas, comprometidas com a equidade racial e os projetos de vida das comunidades quilombolas.

8. REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**/ Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARRUTI, José Maurício Andion. **Quilombos**. In: OSMUNDO, Pinho (Org.). *Raça: perspectivas antropológicas*. São Paulo: ABA: Unicamp: EDUFBA, 2008.
- ARRUTI, José Maurício. **CONCEITOS, NORMAS E NÚMEROS: UMA INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.
- ALMEIDA, Alfredo W. B. de. **Quilombos: sematologia face a novas identidades**. In: Frechal — terras de preto. São Luís, Projeto Vida de Negro/SMDDH, 1996. p.11-9.
- ALMEIDA, A. W. de; FARIAS JÚNIOR, E. A.; MARIN, R. E. A.; FERNANDES, R. C.; MÜLLER, C. B. (Orgs.). **Territórios Quilombolas e Conflitos**. Caderno de Debates Nova Cartografia Social (ISBN 978-85-7882-147-9). 1. ed. Manaus: UEA - Universidade Estadual do Amazonas, 2010. 348 p.
- ALMEIDA, C.; STEIN, S.; SILVA, A. T. R. A Epistolaridade e a Sociopoética na Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis*, v. 10, e19350, 2025.
- AMADOR, de Deus Zélia. **Ananse tecendo teias na diáspora: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e dos herdeiros de Ananse**. – Belém: Secult/PA, 2019.
- ANZALDÚA, GLORIA, et al. “Falando Em Línguas: Uma Carta Para as Mulheres Escritoras Do Terceiro Mundo.” *Estudos Feministas*, vol. 8, no. 1, 2000, pp. 229–36. *JSTOR*, <http://www.jstor.org/stable/24327358>. Acesso 22 Feb. 2026.
- AZEVEDO, Ana D’Arc Martins de. **Tensões na construção das identidades quilombolas a percepção de professores de escolas do quilombo de Jambuaçu Moju Pará**. PUC/SP, (2011)
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: junho, 2005.
- BRASIL. Documento Final. Conferência Nacional de Educação – CONAE, 2010.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº 16/2012, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: CNE/CEB, 2012.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003 Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. 2004.

Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=4887&ano=2003&ato=d43MTVE5EeRpWTf21>

BRASIL. 2005. Programa Brasil Quilombola. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), 2005.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N.º 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. DF, 20 de novembro de 2012b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em set. De 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 16, de 5 de junho de 2012. Elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, DF, 5 de junho de 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em set. de 2025.

BATISTA, Regina Célia. **Dinâmica populacional e atividade madeireira em uma vila da Amazônia: a vila de Moju (1730-1778)**, Orientador: Antônio Otaviano Vieira Junior. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, programa de Pós-Graduação em História, Belém, 2013.

CARRIL, LOURDES DE FÁTIMA BEZERRA. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil, 2017.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil, REVISTA NERA – ANO 20, Nº. 35 – JANEIRO/ABRIL DE 2017 – ISSN: 1806-6755.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – **Região Guajarina. Dossiê. Impactos do Projeto “Mina de Bauxita Paragominas” sobre o Território Quilombola**, Município de Moju. Ananindeua, 2006 (manuscrito).

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT) - Região Guajarina. Cadernos Kizomba. 1º fascículo: um pouco da história de escravidão do povo Afro no Brasil, no Pará e na região Guajarina. Ananindeua: 2003.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT) - Região Guajarina. Cadernos Kizomba. 2º fascículo: Reação, rebeldia e resistência do povo Afro no Brasil, no Pará e na região Guajarina. Ananindeua: 2008.

COSTA, Laércio Farias da. **AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM ESTUDO NO ESTADO DO PARÁ** / Laércio Farias da Costa. — 2024.

Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho. - Brasília: OIT, 2011

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita.** In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.* Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020a. p. 48-54.

EVARISTO, Conceição. **A escrevivência e seus subtextos.** In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.* Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020b. p. 26-46.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação;** cartas pedagógicas e outros escritos – São Paulo: editora UNIESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** – 50ed. Ver. Atual . – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FONSECA, Haydée Borges. **Quilombolas de Jambuaçu: seus saberes e educação como fator e politização e identidade.** 2011. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Universidade Federal do Pará, 2011.

FIABANI, ADELMIR. **OS NOVOS QUILOMBOS: Luta pela terra e afirmação étnica no Brasil** [1988-2008]. Tese apresentada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2008.

GONÇALVES, J. P., Maia, R. D., Pereira, J. A. B., Carvalho, J. F. de ., Ribeiro, M. G., & Corrêa, M. F. R. (2023). **Potencialidades e fragilidades da educação quilombola no estado do Pará: o que mostra a literatura?** *Conjecturas*, 23(2), 191–207. Disponível em: <https://doi.org/10.53660/CONJ-2291-23A11>. Acesso em 20 de abril de 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFAS;** Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares, 2007.

GAUTHIER, Jacques. O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV: 2012.

GAUTHIER, Jacques. SOCIOPOÉTICA E FORMAÇÃO DO PESQUISADOR INTEGRAL. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador. 2015;
Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/459/526>. Acesso em 20 de dez de 2025.

GAUTHIER, Jacques; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. **A sociopoética como abordagem de pesquisa e ensino decolonial, contracolonial e libertadora**. Educacione Aperta, n. 7, p. 262-285, 2020. Disponível em: <http://educacioneaperta.it/archives/2861>. Acesso em: junho de 2024.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombolas: uma história do campesinato negro no Brasil**. 1ª ed. - São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. (org.) Flavia Rios e Marcia Lima – 1ª ed. - Rio de Janeiro: Zaharn, 2020.

GONZALEZ, Lélia e HASENBALG Carlos. **Lugar de negro**. – 1ª ed. - Rio de Janeiro. Editora Zahar, 2022.

GONÇALVES, Walter Porto. **Amazônia, Amazonas**. 3.ed. 1ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2015.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Teoria dos movimentos sociais**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GOHN, Maria da Glória et al. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista brasileira de Educação**, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: e educação como prática da liberdade**. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Pertencimento: uma cultura do lugar**. 1ª. Ed. São Paulo: Editora elefante, 2022.

JORGE, Amanda Lacerda. **O movimento social quilombola: considerações sobre sua origem e trajetória**. VÉRTICES, Campos dos Goytacazes/RJ, v.17, n.3, p. 139-151, set./dez. 2015

JAUMONT, Jonathan e VARELLA, Renata Versiani Scott. A pesquisa militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades. **Revista Direitos e Práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 13, 2016 p. 414--464. DOI:10.12957/dep.2016.21833, ISSN: 2179--8966.
Disponível em: [file:///C:/Users/Silvana%20S/Downloads/ceaju,+14.+Versiani+e+Jaumont%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Silvana%20S/Downloads/ceaju,+14.+Versiani+e+Jaumont%20(2).pdf). Acesso em agosto de 2025.

JAUMONT, Jonathan; Versiani Scott Varella, Renata A Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades Revista Direito e Práxis, vol. 7, núm. 13, 2016, pp. 414-464 Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350944882015>. acesso 15 out de 2025.

LUZ, Agatha Letícia Eugênio da. **Saberes e processos educativos das lutas de mulheres negras quilombolas da Amazônia**: um estudo a partir das narrativas das tucandeiras de Jambuaçu, Moju/PA / Agatha Letícia Eugênio da Luz; Sérgio Roberto Moraes Corrêa, orientador, - Belém, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244p.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os Quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas**. 2000. Disponível em: <https://journals.openedition.org/etnográfica/2769>. Acesso em: abr. 2025.

MACHADO, J. C. N. ; PEREIRA, R. G. . **Educação na Comunidade Quilombola do Mola: Um direito a ser efetivado**. In: Hilton Pereira da Silva; João Claudio Tupinambá Arroyo; Poliana Bentes de Almeida. (Org.). Como lidar com uma Amazônia Sensível: identidades, direitos e qualidade de vida em comunidades urbanas, rurais, ribeirinhas e quilombolas no Pará.. 01ed.Belém: Unama, 2021, v. 01, p. 10-201

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 Jambuaçu Pe. Sérgio Tonetto. 2014. 130f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, 2014.

MACHADO, Joana Carmen do Nascimento. **Poder, Organização Política e Pedagogias Oculto presentes de Mulheres Negras do Território Quilombola do Rio Jambuaçu-Moju/Pa**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, 2019.

MEDEIROS, Evandro, HAGE, Salomão. Em tempos de pandemia e autoritarismo político o movimento de educação do campo re-Existe na luta pela democratização do Estado e ampliação de direitos. **Pesquisas e práticas educativas**: desafios e possibilidades no século XXI / Luciéllo Marinho, Roseane Maria de Amorim (organizadores). - João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

MARIN, Rosa E. Azevedo. **Estratégias dos Quilombolas de Jambuaçu e Projetos da Vale SA no Moju**, Pará. Territórios Quilombolas e Conflitos, v. 69, p. 50, 2010.

MARQUES, Jane Aparecida; MALCHER, Maria Ataíde Malcher (Org.). **Cadernos ITERPA: territórios quilombolas**. Vol. 3. Belém: ITERPA, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade, v. 34, p. 287-324, 2008.

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.

MIRANDA, S. A. de. **Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências**. Minas Gerais: Revista Brasileira de Educação. V. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala – quilombos, insurreição, guerrilhas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra**. Revista Afrodiáspora, v. 3, n. 6-7, p. 41-49, 1985.

NASCIMENTO, Márcia Jucilene. **Por uma Pedagogia Crioula: Memória, Identidade e Resistência no Quilombo de Conceição das Crioulas - PE**. Brasília: MESPT/UnB, 2017.

NUNES, G. H. L. Educação Quilombola. In: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, MEC, 2006.

NASCIMENTO, Beatriz. Kilombo. In: RATTTS, Alex (org.). **Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021a.

NASCIMENTO. Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância Pan-Africana**. 3 ed.rev. – São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional** / Suely Noronha de Oliveira; orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino; co-orientador: José Maurício Paiva Andion Arruti. – 2013.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro; CORRÊA, Izete Magno. A educação paraense na pandemia da COVID-19: desafios e possibilidades para o ano de 2021. EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação. 2022; 9:1-19.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Quilombos – identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

OLIVEIRA, I. A. Cartografia de saberes e educação na Amazônia: análise de produções acadêmicas. Revista Amazônida, Manaus, AM, vol. 03, n 02. p. 102 –116, 2018.

PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA. (PNCSA). Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil: quilombolas de Jambuaçu- Moju. Pará. Brasília: 2007. Fascículo, n. 3.

PELOSO, Ranulfo. **Trabalho de Base**: seleção de roteiros organizados pelo Cepis. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PROJETO GESPAN. **Gestão participativa de recursos naturais. Informações básicas sobre o município de Moju-Pará:** uma contribuição para o seu planejamento. Moju: Prefeitura Municipal, 2003.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americana, p. 227-278. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RIBEIRO, Dayane Érica Cardoso. **O ensino de geografia e a luta em defesa do território:** uma análise feita a partir da casa familiar rural padre sergio tonetto no município de moju : para. **Revista Okara:** Geografia em debate, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 515-531, out. 2020.

RELATÓRIO das atividades das comunidades quilombolas do território de Jambuaçu. Moju, Pa, 2006.

RELATÓRIO das atividades da comunidades quilombolas do território de Jambuaçu. Moju, Pa, 2022.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações,** Brasília, INCT/UnB, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul.** – ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Maria José dos; CAMPOS, Raione Lima. **A Amazônia e o direito à existência de seus povos.** In: CPT, Atlas de conflitos socioterritoriais Pan-Amazônico. –1 ed. Goiânia:CPT (Org.), 2020.

SOUSA, Daniele Conceição Sarmento de. **Um mergulho nos rios do esquecimento: a invisibilidade do estudante quilombola no Estado do Pará.** Brasília - DF, 2019. 97 f. Dissertação de Mestrado - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília. Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT) Orientador: Prof^o. Dr^o Carlos Alexandre Barboza Plinio dos Santos Coorientadora: Prof^a Givânia Maria da Silva.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Educação escolar quilombola:** quando a diferença é indifferente / Edimara Gonçalves Soares. – Curitiba, 2012. 143 f.

SOUZA, Bárbara Oliveira; SILVA, Givânia Maria da Silva. **Educação Quilombola:** territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, p.31-56, 2021.

SACRAMENTO, Elias Diniz. **As almas da terra:** a violência no campo paraense / Elias Diniz Sacramento; orientadora, Edilza Fontes. - 2007 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Belém, 2007.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. 3. ed. rev. ampl. Belém: Programa Raízes, 2005.

SILVA, Givânia Maria de. **Educação como processo de luta política**: experiência de educação diferenciada do território quilombola de Conceição das Crioulas, Dissertação de mestrado – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2012.

SANTIAGO, John Cleber Sarmiento. **Comunidades quilombolas de Jambuaçu, Moju-pa, contra as agroestratégias do capital**: juventude e territórios de r-existências. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SOUZA, Shirley Pimentel. La educación escolar en los quilombos: pedagogías quilombolas en la construcción curricular. 112f. 2015. Disertación (Maestría) - Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía, 2015.

SENA, Viviane Caroline Valadares. O resgate da identidade quilombola na escola municipal Professor Rildo Valadares, na comunidade de Jacundaí (Moju-PA). Orientador: Francinei Bentes Tavares. 2018. 52 f. Trabalho de Curso (Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação em Ciências Naturais) – Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo, Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, Tomé-Açu, 2018. Disponível em: <http://bdm.ufpa.br/jspui/handle/prefix/1495>. Acesso em: 12 de maio de 2025.

TEIXEIRA ASSIS, W. F. (2015). **Do colonialismo à colonialidade**: expropriação territorial na periferia do capitalismo. Caderno CRH, 27(72). Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v27i72.19436>. Acesso em: 19 de março de 2024.

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Terras de Quilombo: caminhos e entraves do processo de titulação**. Belém: Secretaria Executiva de Justiça: Programa Raízes, 2006.

TONETTO, Sergio. **Poderão matar as flores, mas não a primavera**: a construção de Benezinho e Virgílio como símbolos de luta pela terra no imaginário social do campesinato da região Guajarina. São Luís: 2007.

VALADARES, Nelnice do Carmo. **Comunidade quilombola São Manoel**: um estudo acerca do currículo escolar. Orientador: Dedival Brandão da Silva. 2018. 56 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2018. Disponível em: <http://bdm.ufpa.br/jspui/handle/prefix/1464>. Acesso em: 12 de maio de 2025.

VALENTIM, José Williams da Silva Vozes e Olhares que Murmuram na Amazônia: cartografia de saberes quilombolas/José Williams da Silva Valentim; orientadora Denise de Sousa Simões Rodrigues e Josebel Akel Fares. _ Belém: [s.n.], 2008.

WALSH, C. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, v.M.F. (org.) Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e posturas. - Rio de Janeiro, 7 Letras: 2009.

ANEXOS I



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - UEPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Roteiro para Entrevista Semiestruturada com Lideranças Quilombolas

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Correa

Orientanda/entrevistadora: Silvana de Almeida Sarmiento Ferreira

Pesquisa: “Território Quilombola de Jambuaçu: a luta pela vida entrelaçada à luta pela educação escolar quilombola”

Perfil da liderança entrevistada: Pessoa envolvida na mobilização pela educação quilombola no território

Data: / ____ / ____

Local: _____

Nome: _____

Comunidade: _____

Função/ papel que exerce na comunidade território: _____

1. Início da conversa –

Gostaria de começar pedindo que você se apresente da forma como desejar:

Pode nos contar um pouco sobre sua trajetória de vida na comunidade/ território e como se envolveu com as questões das lutas, e em particular, com a educação escolar?

2. Memórias das lutas e organização quilombola

-Quando, como a educação escolar quilombola entra na agenda do movimento quilombola no território.

-Quem foram os primeiros parceiros, apoiadores ou aliados que estiveram junto nessa caminhada?

-Você lembra de momentos marcantes nessa trajetória (reuniões, audiências públicas, encontros, seminários, manifestações, escutas com o poder público)?

3. Saberes, sentidos e experiências da educação quilombola

-O que é, para você, educação escolar quilombola?

-Em que ela se diferencia da escola “tradicional” ou da educação oferecida antes da mobilização?

-Quais saberes da comunidade você acredita que precisam estar presentes na escola quilombola?

4. Caminhos da mobilização e articulação política

-Como vocês têm articulado as comunidades entre si? Existem associações, conselhos, fóruns?

-Que estratégias têm usado para dialogar com o poder público (Secretarias municipal e estadual de Educação, Ministério Público, Defensoria, gestores escolares)?

-Que conquistas foram alcançadas até agora? Quais ainda estão em processo?

5. Desafios e sonhos para o futuro da educação quilombola no território

-Quais são, hoje, os principais desafios enfrentados na luta pela educação quilombola?

-O que tem ajudado a manter você firme na mobilização, mesmo com as dificuldades?

6. Encerramento: Há algo mais que você gostaria de dizer, que não foi perguntado, mas que considera importante deixar registrado?

ANEXOS II



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - UEPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da dissertação: “Território Quilombola de Jambuaçu: a luta pela vida entrelaçada à luta pela educação escolar quilombola”

Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, nível mestrado, da Universidade do Estado do Pará-UEPA.

Orientador: Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa, e-mail: sergio.correa@uepa. **Pesquisadora responsável:** Silvana de Almeida Sarmiento Ferreira - e-mail: vana.ferreira42@gmail.com, telefone celular: (91) 993697942.

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “Território Quilombola de Jambuaçu: a luta pela vida entrelaçada à luta pela educação escolar quilombola”, que tem por objetivo revisitar a trajetória de luta do movimento quilombola de Jambuaçu, considerando o seu modo de organização, suas estratégias, saberes e práticas em vista de compreender como esses processos contribuem para a implementação da educação escolar quilombola no território de Jambuaçu-Moju/PA.

A pesquisa está sendo realizada por mim, que tenho pertencimento étnico ao território quilombola de Jambuaçu, Comunidade São Manoel, e irá compor parte dos requisitos para obtenção do título de mestre(a), sua metodologia assume uma abordagem participativa e colaborativa, no sentido de reconhecer os sujeitos quilombolas, não como fontes de informação, mas como coautores na produção do conhecimento, com o devido reconhecimento de sua contribuição intelectual, política e histórica.

Caso esteja de acordo, sua participação ocorrerá por meio de entrevistas narrativas, rodas de conversações, compartilhamento de documentos, memórias, vivências relacionadas aos processos de mobilização e luta por educação escolar do território quilombola. Essas atividades serão realizadas prioritariamente presencialmente, caso seja necessário, poderão também ocorrer por meio de chamadas de vídeo, via *google meet* e ou *Whatsapp*, empregando para registro anotações e gravações de voz e câmera para capturar imagens e/ou filmagens. As etapas da pesquisa serão conduzidas com base no diálogo, no respeito mútuo e na valorização dos saberes- fazeres das comunidades quilombolas.

O(a) participante terá acesso irrestrito aos materiais investigados e as possíveis análises. Tais materiais examinados serão utilizados exclusivamente na realização deste trabalho, seus dados, identidade e nomes serão preservados, conforme preferir.

Quanto aos possíveis riscos, não há riscos diretos relacionados à participação nesta pesquisa. Entretanto, por se tratar de uma pesquisa que envolve memórias de luta, é possível que surjam lembranças sensíveis. Nesse caso, será garantido o respeito aos limites de cada

pessoa.

Por outro lado, quanto aos benefícios de sua participação, destaca-se a valorização da história de luta das comunidades quilombolas de Jambuaçu e o fortalecimento de seus processos de memória, visibilidade política e reivindicação de direitos, especialmente no campo da educação.

Caso o(a) participante deseje, poderá ser identificado(a) nominalmente nas produções acadêmicas como forma de reconhecimento de sua autoria e protagonismo. Porém, o sigilo e o anonimato também serão garantidos para aqueles(as) que assim preferirem.

Cabe ao(a) participante: participar de forma voluntária, podendo se retirar da pesquisa a qualquer momento; solicitar esclarecimentos, tirar dúvidas em qualquer etapa; ter acesso aos registros, textos, vídeos e outros produtos gerados pela pesquisa; ser reconhecido(a) como sujeito histórico e coautor(a) do conhecimento, se assim desejar; ter garantida a devolutiva dos resultados à comunidade de forma acessível.

Por ter conhecimento de que pesquisas desenvolvidas com seres humanos podem oferecer riscos, e que se deve trabalhar para que sejam o mínimo possível, as questões éticas serão avaliadas, garantindo que os responsáveis da pesquisa seguirão os procedimentos metodológicos esclarecidos aos participantes desta investigação.

Documento assinado digitalmente
 SILVANA DE ALMEIDA SARMENTO FERREIRA
 Data: 13/08/2025 10:15:22-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Documento assinado digitalmente
 SERGIO ROBERTO MORAES CORREIA
 Data: 25/07/2025 11:18:47-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do Orientador

Consentimento

Após esclarecimentos sobre os objetivos, procedimentos e direitos envolvidos nesta pesquisa, declaro que aceito participar de forma livre e consciente. Estou ciente de que minha participação é voluntária e que posso me retirar a qualquer momento. Autorizo a utilização das informações compartilhadas, conforme descrito acima.

- () Permito minha identificação nos resultados compartilhados desta pesquisa.
 () Não permito minha identificação nos resultados compartilhados desta pesquisa.

 Assinatura do(a) Interlocutor(a)

Moju, _____ de _____ de 2025.

ANEXO III



**PROPOSTA DE AÇÕES PARA A CRIAÇÃO DA COORDENADORIA ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

APRESENTAÇÃO

A presente proposta objetiva apresentar as demandas educacionais das Comunidades Quilombolas do Estado do Pará que apontam para a necessidade de criação da Coordenação Estadual da Educação Escolar Quilombola na estrutura da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/PA, a exemplo das demais coordenações que tratam das especificidades das Modalidades de Ensino da Educação Básica Brasileira em nível local, a saber: Coordenação de Educação Especial, Coordenação de Educação de Jovens e Adultos; Coordenação de Educação do Campo das Águas e das Florestas e Coordenação de Educação Escolar Indígena, e que para tanto faz-se necessário a contratação de uma equipe de professoras (es)/pesquisadores (es)/militantes quilombolas para compor um grupo de trabalho que desenvolva ações de articulação junto às comunidades, movimentos, lideranças visando a garantia do direito da Educação Escolar Quilombola em atendimento ao que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Para isso, propomos enquanto grupo de trabalho construir um plano de consulta prévia, livre e informada de acordo com o que determina a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, para ouvir dos sujeitos que compõem as comunidades quilombolas do estado Pará, como deve ser implementada e desenvolvida a educação em seus territórios.

JUSTIFICATIVA

Os movimentos sociais em parceria com as universidades já vêm discutindo por meio de seminários, rodas de conversas e audiências públicas acerca das realidades, desafios e perspectivas da implementação e efetivação da Educação Escolar Quilombola no Estado do Pará. As discussões estão acontecendo em alguns municípios, tais como: Moju, Cametá, Tomé-Açu, Salvaterra, Mocajuba, Castanhal, Bragança, entre outros. É importante destacar que em alguns desses municípios já se efetivou a criação da Coordenadoria da Educação Escolar Quilombola.

O movimento negro quilombola, por meio de sua organização representativa, MALUNGU tem fomentado essas discussões nos espaços de debates junto as comunidades

quilombolas, onde são pautados os desafios e dificuldades enfrentados pela população estudantil quilombola, e também o CENTRO DE ESTUDOS E DEFESA DOS NEGROS - CEDEMPA o que resultou, por exemplo, nos estabelecimentos de políticas afirmativas específicas para a população quilombola na Universidade Federal do Pará - UFPA, que desde 2013, tem reservado vagas de diversos cursos de Graduação. Desde o início do processo até os dias atuais, ingressaram cerca de 2.674 estudantes quilombolas, desse quantitativo, 166 quilombolas se formaram até o ano de 2020. É importante ressaltar que esses estudantes estão organizados internamente enquanto Associação dos Discentes Quilombolas - ADQ/UFPA, e debatem neste espaço, diversas temáticas, dentre elas a ampliação e efetivação da modalidade Educação Escolar Quilombola e tal discussão se estende aos grupos de pesquisa que os discentes quilombolas das licenciaturas ocupam.

Acompanhando este debate, o Instituto Federal do Pará tem ofertado cursos de graduação, tais como o de Licenciatura em Educação do Campo que discute na sua amplitude a temática da Educação Escolar Quilombola. É importante destacar também que no ano de 2021 o IFPA ofertou o curso de especialização Lato-sensu em Educação para as Relações Étnico-raciais com vagas para quilombolas, o que potencializou a formação de docentes quilombolas. Além disso, no mês de abril deste ano, o Instituto convidou representantes de movimentos sociais, estudantes e professores para audiência pública para debater as ações afirmativas para indígenas e quilombolas nos seus processos seletivos. Estas instituições têm buscado minorar os índices educacionais negativos, o quais são imputados às comunidades quilombolas

O movimento quilombola por sua vez, vem buscando a consolidação da universalização da Educação Básica nos seus territórios e no mês de fevereiro de 2022, lideranças dos municípios de Tomé açu, Moju, Acará, São Miguel, Barcarena, Abaetetuba, Tailândia, Cametá, Acará, Bujaru, Baião, Mocajuba, Salvaterra, São Miguel, Castanhal, Oeiras, entre outros, criaram agendas de debates para reivindicar a oferta do Ensino Médio regular de acordo com as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola, uma vez que a oferta desta modalidade de ensino não chega às comunidades, e o que chega (SOME e SEI) não atende as necessidades e especificidades das comunidades, nem seguem as orientações da Resolução 08/2012 .

Em síntese, estamos listando esses espaços de debates e diálogos para demonstrar que há um movimento pela Educação Escolar Quilombola acontecendo no Estado do Pará, sendo protagonizado pelas lideranças das comunidades e dos movimentos sociais quilombolas representados pela MALUNGO, pautando essa necessidade urgente da implementação da Resolução 08/2012 pelo Sistema Estadual de Ensino.

Porém, não há ainda uma Coordenadoria de educação escolar quilombola na Secretaria de Estado de Educação - SEDUC para tratar especificamente sobre a temática. Apesar da SEDUC

hoje possuir a Coordenadoria de Educação para Promoção das Relações Étnicas Raciais - COPIR, com a finalidade de desenvolver formações continuadas com professores, gestores, técnicos e alunos para implementação dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 1/2004, não tem conseguido avançar nas demandas das escolas quilombolas: construção de escolas quilombolas, reconhecimento das escolas como escolas quilombolas, recurso diferenciado para as escolas quilombolas, alimentação escolar, construção de projetos políticos pedagógicos quilombolas, currículos a partir do saber-fazer ancestral, fortalecimento da identidade quilombola, promoção do desenvolvimento territorial, entre outras pautas.

Nossa proposta não é fomentar a extinção da COPIR, muito pelo contrário, é fortalecer essa coordenadoria, tendo em vista que estão executando muito bem o propósito pelo qual foi criada: propagar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana através da lei 10.639/2003 e a lei 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”(....)



**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/>**

