UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SHIRLEY CRISTINA AMADOR BARBOSA

Por Todas Nós, "Zélias, Dandaras e Marias": A Epistemologia Educacional de Mulheres Quilombolas da Amazônia Marajoara

BELÉM-PARÁ
2026

SHIRLEY CRISTINA AMADOR BARBOSA

Por Todas Nós, "Zélias, Dandaras e Marias": A Epistemologia Educacional de Mulheres Quilombolas da Amazônia Marajoara

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.
Orientador: Prof. Dr. João Colares da Mota Neto.

BELÉM-PARÁ
2026

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

B238p Barbosa, Shirley Cristina Amador
Por todas nós, "Zélias, Dandaras e Marias": A epistemologia educacional de mulheres quilombolas da Amazônia marajoara / Shirley Cristina Amador Barbosa. — Belém, 2026. 254 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. João Colares da Mota Neto
Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará) - Universidade do Estado do Pará, Campus I– Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), 2026.

1. Mulheres quilombolas. 2. Educação. 3. Oralidade. 4. Ancestralidade. 5. Escrevivência. I. Título.

CDD 22.ed. 370.09811

Elaborado por Priscila Melo CRB2/1345

SHIRLEY CRISTINA AMADOR BARBOSA

Por Todas Nós, "Zélias, Dandaras e Marias": A Epistemologia Educacional de Mulheres Quilombolas da Amazônia Marajoara

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Linha de pesquisa: saberes culturais e educação na Amazônia.
Orientador: Prof.º Dr. João Colares da Mota Neto

Data de Aprovação: 13/08/2026
Banca Examinadora

_____ – Orientador
Prof. Dr. João Colares da Mota Neto
Dr. Em Educação – Universidade Federal do Pará
Universidade do Estado do Pará

_____ – Membro Externo
Prof.ª Dr.ª Paula Ramírez
Dr.ª en Ciencias de la Educación- Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional del Comahue

_____ – Membro Externo
Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Dr. Doutor em Ciências Humanas e Educação - Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro
Universidade Federal do Pará

_____ – Membro Interno
Prof.ª Dr.ª Marta Genú Soares
Dr.ª em Educação- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade do Estado do Pará

_____ – Membro Interno
Prof.ª Dr.ª Lucélia de Moraes Braga Bassalo
Dr.ª em Educação - Universidade de Brasília
Universidade do Estado do Pará

_____ – Membro Suplente
Prof.ª Dr.ª Lúcia Isabel da Conceição Silva
Dr.ª em Teoria e Pesquisa do Comportamento
Universidade Federal do Pará

BELÉM/PARÁ
2026

Dedico esta tese à memória de minha avó Maria Castorina Amador, cuja vida se fez no trabalho cotidiano e deixou marcas que permanecem como saberes transmitidos no viver.

À minha mãe e à minha irmã, pelo apoio e presença que sustentou meu percurso ao longo dos anos, mesmo nos momentos mais difíceis.

Às mulheres quilombolas da Amazônia Marajoara – "Zélias, Dandaras, Marias" e tantas outras – companheiras de trajetória, presentes nas roças, rios, nos movimentos, nas ladainhas e procissões, nas reuniões, nas festas e festejos, nas escolas, nos campos, nas universidades, nos batuques, nas igrejas, nas florestas e nos terreiros; em todos os espaços onde nos aquilombamos e seguimos reinventando a vida, no Pará e em todo o Brasil.

AGRADECIMENTOS

> O que me faz permanecer na estrada, resistir e lutar por uma sociedade mais igualitária são os sonhos, as utopias (Shirley Barbosa, 2025).

Essa pesquisa é resultado de um sonho, de um projeto ancestral, em que ousei trilhar uma longa jornada na busca por ocupar espaços que fortaleçam nossa história. Nesse percurso, aprendi a me tornar forte e aguerrida, para não permitir que roubem de mim o que comigo vivi e senti. Ao mesmo tempo, não permiti que retirassem de mim a capacidade criativa de pensar em novas estratégias e lugares para mim e para os meus (outros sujeitos negros e negras/quilombolas).

Ao longo desse período de formação, desde a graduação até o processo de doutoramento, encontrei muitas pessoas que contribuíram para que eu continuasse a me mover enquanto mulher, enquanto jovem pesquisadora. Gratidão é a palavra que me faz lembrar que o lugar onde estou hoje e a concretização dessa pesquisa derivam das possibilidades que busquei construir. Posso dizer que nessa jornada, fiz um esforço tremendo para abrir portas. Em muitos momentos, as portas se fecharam; no entanto, não desisti, tive alguns "anjos" que me incentivaram a seguir. Gratidão!

De início, agradeço ao Senhor do universo, por assim me permitir conseguir chegar até aqui. Penso que não há nada maior que Ele. Meu melhor amigo, em quem busco forças. Nos momentos de dificuldades, segura na minha mão e encaminha o meu prosseguir, me mostrando a direção, um novo rumo a ser trilhado.

Meu agradecimento vai, primeiramente, à minha família, em especial à minha mãe, Solange, a pessoa que mais me apoiou neste percurso. Assim como a mãe do protagonista do filme *Mãos Talentosas*, que sempre o incentivava dizendo que ele era capaz de superar os desafios, minha mãe também sempre me repetiu: "você é forte e guerreira. Você consegue!" O nosso lema sempre foi: resistir para existir! É graças a ela que aprendi a acreditar no meu potencial, mesmo diante das dificuldades. Obrigada, mamãe, por cada palavra de incentivo, por cada gesto de cuidado e por nunca deixar que eu desistisse.

Agradeço também ao meu pai, Francisco, que sempre me mostrou, com seu exemplo, a importância da perseverança e da dignidade. Aos meus irmãos, Sandro, Sâmea e Sávio, que me acompanham com amor e cumplicidade, compartilhando risos, desafios e conquistas. Aos meus sobrinhos, que me ensinam, todos os dias, a olhar o mundo com curiosidade, alegria e

simplicidade. Cada um de vocês é parte fundamental desta trajetória, e a minha gratidão é infinita.

Estendo meu agradecimento à minha tia Ana Maria Amador**,** que me acolheu em sua casa em Belém, permitindo que eu pudesse permanecer na cidade até concluir as disciplinas do doutorado. Sua generosidade e acolhimento foram fundamentais para que eu conseguisse seguir firme nesta caminhada.

Agradeço também às mulheres protagonistas desta pesquisa, Elieide, Solange, Joseane, Claudeth e Ivete**.** Sem elas, este sonho não teria se concretizado. Foram suas histórias, suas vozes e suas resistências que iluminaram meu caminho e deram sentido a este trabalho.

Aos meus avós (in memoriam), em especial à minha avó Maria Castorina Amador, que fortaleceu os meus passos e soube manter de pé a oralidade como herança viva. Foi ela quem repartiu conosco inúmeras histórias de sua vida e de nossos antepassados, tornando-se um pilar de grande importância. Guardiã da memória, é a dona das muitas histórias que carrego comigo. Partiu durante a pandemia da Covid-19, mas seus ensinamentos permanecem entre nós - na prática cotidiana e na lembrança que nunca se apaga. Vovó se foi deixando o seu legado. Para nós, será sempre uma grande doutora, a mais brilhante das intelectuais que tivemos o privilégio de conhecer. Minha eterna gratidão!

Agradeço a mais uma conquista que não é somente minha, a todos os quilombolas, aqueles/as que me antecederam e lutaram para que no presente eu pudesse estar usufruindo e concretizando o que eles sonharam há muito tempo, a todas as lideranças, aos que já se foram, aos que aqui ainda se encontram.

Agradeço à CAPES e ao CNPq, que ao longo de toda a minha trajetória acadêmica me deram as condições financeiras necessárias para realizar o sonho de cursar a pós-graduação em Educação na capital do Pará, Belém. O incentivo e o fomento a jovens mulheres pesquisadoras são essenciais para os avanços da ciência e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Agradeço ao meu orientador, Professor Dr. João Colares, que se tornou um grande amigo e valorizou a minha potencialidade como pesquisadora. Sou grata pela sua sensibilidade, pelos ensinamentos compartilhados e por ter ajudado a revelar os tons e sons da oralidade e da sabedoria das mulheres do meu território, que agora ecoam, nesta tese, na forma escrita.

As amigas de longa data que continuam sempre comigo. Meu obrigada a Ana Gabriela Martins dos Santos e Caroline Carvalho. Vocês continuam sendo bençãos na minha vida.

Ao meu quarteto Fantástico pela cumplicidade e apoio desde a trajetória do mestrado. Agradeço a Bianca Valente, Bianca Nascimento e Evellin Figueiredo. Vocês foram meu porto seguro, me estendendo a mão nos momentos de dificuldades. Queridas amigas, obrigada!

Sou grata às professoras Dra. Paula Ramírez, Dra. Marta Genú Soares, Dra. Lúcia Isabel Silva, Dra. Lucélia de Moraes Braga Bassalo e Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu, integrantes das bancas de qualificação e de defesa, pelas valiosas contribuições, pelo olhar atento e pelas sugestões enriquecedoras que fortaleceram esta pesquisa. Agradeço também às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que, com maestria, promoveram em mim aprendizados fundamentais para trilhar os caminhos da investigação acadêmica.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, pelo suporte acadêmico, pelas oportunidades de formação e pelo ambiente que incentivou meu crescimento como pesquisadora.

Agradeço à turma de doutorado de 2022, que comigo partilhou as disciplinas e os dias intensos de atividades, proporcionando trocas, aprendizados e companheirismo que tornaram este percurso mais rico e significativo.

Ao senhor Jorginho e à Raquel, funcionários da secretaria do Programa, que sempre atenderam nossas demandas com atenção, agilidade e paciência frente às burocracias, matrículas, documentos e demais procedimentos administrativos, meu sincero agradecimento pelo apoio imprescindível.

Sou grata também às amizades que construí ao atuar como professora na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, especialmente a Rita de Cássia Pereira da Costa e a Paola Giraldo Herrera, da Faculdade de Educação do Campo. Muitas vezes, elas me ouviram, debateram comigo questões e ideias da pesquisa, revisaram textos, e compartilharam momentos de leveza cafés, chás e passeios na orla de Marabá, quando eu me sentia em crise diante de dúvidas e reflexões sobre a investigação. Esse apoio humano e afetivo foi fundamental para atravessar os desafios do percurso para finalizar o doutorado.

Àquelas amizades que não têm preço: de longe ou de perto, emanam boas energias, enviam mensagens motivadoras, ajudam na leitura e correção de textos e, sobretudo, permanecem sempre presentes.

Por fim, agradeço também à minha psicóloga, por todo o apoio e escuta sensível ao longo deste percurso, que tanto contribuíram para que eu pudesse seguir firme e confiante.

Somos o grito das ancestrais que não se calaram, o fogo que queima o silêncio imposto, a raiz que rasga o concreto da opressão. Em cada uma de nós, pulsa uma revolução, um saber que não se dobra, não se apaga, que ergue os corpos e os mundos invisibilizados. Por todas nós, Zélias, Dandaras e Marias, a voz é luta, é vida, é potência, é sonhos, utopias.

(Shirley Barbosa, 2025)

RESUMO

BARBOSA, Shirley Cristina Amador. Por Todas Nós, “Zélias, Dandaras e Marias”: a epistemologia educacional de mulheres quilombolas da Amazônia Marajoara. 2026. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2026.

Esta pesquisa, realizada no território quilombola de Salvaterra, na Amazônia Marajoara, Pará, tem como objetivo investigar o pensar educacional produzido por mulheres quilombolas a partir de suas vivências, saberes e oralidades, considerando perspectivas feministas, interculturais e decoloniais como base ético-política e epistemo-pedagógica. Nesta tese, parto da compreensão de as mulheres quilombolas do território de Salvaterra, Marajó-PA, produzem um pensar educacional próprio, enraizado em suas trajetórias de vida, nas relações sociais quilombolas e nas práticas de oralidade que sustentam a vida comunitária. Ao analisar essas trajetórias, é possível identificar processos formativos que extrapolam a escolarização formal, revelando outros modos de ensinar e aprender. Especificamente, analisou-se suas produções intelectuais, identificar os pensamentos educacionais presentes em suas biografias como respostas à intelectualidade racista e machista e elucidar os conhecimentos emergentes de processos de escrevivência e oralitura protagonizados por essas mulheres. O estudo evidencia que, apesar das múltiplas formas de opressão e do silenciamento de seu protagonismo, elas permanecem mobilizadas e atuantes no território, articulando práticas pedagógicas e políticas que fortalecem identidades coletivas e dialogam com lutas por direitos e melhorias para os quilombos. Por meio de suas práticas educacionais, essas mulheres estruturam uma pedagogia enraizada na experiência comunitária, na oralidade e nos saberes ancestrais, materializada em vivências cotidianas, estratégias de resistência e articulações sociais no território. Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, ancorada na escrevivência, na Investigação-Ação Participativa, na oralitura e na perspectiva dialógica compartilhada com as mulheres, por meio de oficinas de escrevivência, conversas individuais e coletivas e entrevistas, exigindo que eu me debruçasse sobre minhas próprias experiências como mulher negra quilombola amazônida, conectando-me com as vivências de outras mulheres do grupo social ao qual pertenço. Nesse percurso, emergem os inéditos viáveis como horizonte ético-político, enraizados em nossa experiência histórica e corporal, expressando o sonho herdado de nossas ancestrais e a persistência de quem se recusa a aceitar o imediato como destino. Nessa perspectiva, os saberes produzidos por nós, mulheres quilombolas, enraizados na oralidade, na ancestralidade e nas práticas cotidianas, materializam o pensar educacional próprio, constituindo uma forma de compreender e produzir educação a partir de matrizes pedagógicas concretas: memória ancestral, que transmite a história das lutas e os ensinamentos das mais velhas; o território como espaço educativo vivo e de vida; a coletividade, que estrutura o aprendizado por meio da partilha como princípio formativo; e a oralidade, como modo legítimo de produzir e compartilhar conhecimentos através de uma pedagogia da escuta e da palavra. A essas dimensões somam-se a educação como cultura, a educação quilombola e a educação do campo, reafirmando o território, o trabalho e as práticas comunitárias como fundamentos do processo educativo. Dessa forma, a educação quilombola integra vida, luta e saber, configurando resistências que se tornam matrizes pedagógicas, transformando a defesa do território, o cuidado e a organização comunitária em práticas formativas que enfrentam colonialidades, racismo estrutural e estruturas acadêmicas machistas, afirmando outras formas de conhecer, ensinar e existir e contribuindo para os estudos sobre educação, gênero, território e quilombos.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres quilombolas; Educação; Oralidade; Ancestralidade; Escrevivência.

RESUMEN

BARBOSA, Shirley Cristina Amador. Por Todas Nós, "Zélias, Dandaras e Marias": la epistemología educativa de las mujeres quilombolas de la Amazonía Marajoara. 2026. 254 h. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2026.

Esta investigación, realizada en el territorio quilombola de Salvaterra, en la Amazonía Marajoara, estado de Pará, tiene como objetivo investigar el pensamiento educativo producido por mujeres quilombolas a partir de sus vivencias, saberes y oralidades, considerando las perspectivas feministas, interculturales y decoloniales como base ético-política y epistémico-pedagógica. Sostengo, en esta tesis, que las mujeres quilombolas del territorio de Salvaterra, Marajó-PA, producen un pensamiento educativo propio, arraigado en sus trayectorias de vida, en las relaciones sociales quilombolas y en las prácticas de oralidad que sostienen la vida comunitaria. Al analizar estas trayectorias, se evidencian procesos formativos que trascienden la escolarización formal, revelando otras formas de enseñar y aprender. Específicamente, se buscó analizar sus producciones intelectuales, identificar los pensamientos educativos presentes en sus biografías como respuestas a la intelectualidad racista y machista y dilucidar los conocimientos emergentes de los procesos de escrevivencia y oralitura protagonizados por estas mujeres. El estudio evidencia que, a pesar de las múltiples formas de opresión y del silenciamiento de su protagonismo, ellas permanecen movilizadas y activas en el territorio, articulando prácticas pedagógicas y políticas que fortalecen las identidades colectivas y dialogan con las luchas por derechos y mejoras para los quilombos. A través de sus prácticas educativas, estas mujeres estructuran una pedagogía arraigada en la experiencia comunitaria, en la oralidad y en los saberes ancestrales, materializada en vivencias cotidianas, estrategias de resistencia y articulaciones sociales en el territorio. Metodológicamente, la investigación adoptó un enfoque cualitativo, sustentado en la escrevivencia, en la Investigación-Acción Participativa, en la oralitura y en la perspectiva dialógica compartida con las mujeres, mediante talleres de escrevivencia, conversaciones individuales y colectivas y entrevistas, exigiendo que me detuviera sobre mis propias experiencias como mujer negra quilombola amazónica, conectándome con las vivencias de otras mujeres del grupo social al que pertenezco. En este recorrido emergen los inéditos viables como horizonte ético-político, arraigados en nuestra experiencia histórica y corporal, expresando el sueño heredado de nuestras ancestras y la persistencia de quienes se niegan a aceptar lo inmediato como destino. En esta perspectiva, los saberes producidos por nosotras, mujeres quilombolas, arraigados en la oralidad, en la ancestralidad y en las prácticas cotidianas, materializan un pensamiento educativo propio, constituyendo una forma de comprender y producir educación a partir de matrices pedagógicas concretas: la memoria ancestral, que transmite la historia de las luchas y las enseñanzas de las mujeres mayores; el territorio como espacio educativo vivo y de vida; la colectividad, que estructura el aprendizaje mediante el compartir como principio formativo; y la oralidad, como modo legítimo de producir y compartir conocimientos a través de una pedagogía de la escucha y de la palabra. A estas dimensiones se suman la educación como cultura, la educación quilombola y la educación del campo, reafirmando el territorio, el trabajo y las prácticas comunitarias como fundamentos del proceso educativo. De este modo, la educación quilombola integra vida, lucha y saber, configurando resistencias que se convierten en matrices pedagógicas, transformando la defensa del territorio, el cuidado y la organización comunitaria en prácticas formativas que enfrentan las colonialidades, el racismo estructural y las estructuras académicas machistas, afirmando otras formas de conocer, enseñar y existir, y contribuyendo a los estudios sobre educación, género, territorio y quilombos.

PALABRAS-CLAVE: Mujeres quilombolas; Territorio; Educación; Ancestralidad; Oralidad; Escrevivência.

ABSTRACT

BARBOSA, Shirley Cristina Amador. *For All of Us, "Zélias, Dandaras and Marias": the Educational Epistemology of Quilombola Women from the Marajoara Amazon*. 2026. 254 p. Dissertation (Doctorate in Education) – State University of Pará, Belém, 2026.

This research, conducted in the quilombola territory of Salvaterra, in the Marajoara Amazon, Pará, aims to investigate the educational thinking produced by quilombola women based on their lived experiences, knowledge, and oral traditions, considering feminist, intercultural, and decolonial perspectives as an ethical-political and epistemological-pedagogical foundation. In this dissertation, I argue that the quilombola women of the territory of Salvaterra, Marajó-PA, produce their own educational thinking, rooted in their life trajectories, in quilombola social relations, and in the oral practices that sustain community life. By analyzing these trajectories, formative processes that go beyond formal schooling become evident, revealing other ways of teaching and learning. Specifically, this study sought to analyze their intellectual productions, identify the educational thinking present in their biographies as responses to racist and sexist intellectuality, and elucidate the knowledge emerging from processes of *escrevivência* and *oralitura* led by these women. The study demonstrates that, despite the multiple forms of oppression and the silencing of their protagonism, they remain mobilized and active within the territory, articulating pedagogical and political practices that strengthen collective identities and engage with struggles for rights and improvements for quilombola communities. Through their educational practices, these women structure a pedagogy rooted in community experience, orality, and ancestral knowledge, materialized in everyday experiences, strategies of resistance, and social articulations within the territory. Methodologically, the research adopted a qualitative approach, grounded in *escrevivência*, Participatory Action Research, *oralitura*, and a dialogical perspective shared with the women through *escrevivência* workshops, individual and collective conversations, and interviews, requiring me to reflect upon my own experiences as a Black quilombola woman from the Amazon, connecting myself with the experiences of other women from the social group to which I belong. Along this path, the *untested feasibilities* emerge as an ethical-political horizon, rooted in our historical and embodied experience, expressing the dream inherited from our ancestors and the persistence of those who refuse to accept the immediate as destiny. From this perspective, the knowledge produced by us, quilombola women, rooted in orality, ancestry, and everyday practices, materializes our own educational thinking, constituting a way of understanding and producing education based on concrete pedagogical matrices: ancestral memory, which transmits the history of struggles and the teachings of the elder women; the territory as a living educational and life space; collectivity, which structures learning through sharing as a formative principle; and orality, as a legitimate way of producing and sharing knowledge through a pedagogy of listening and the spoken word. Added to these dimensions are education as culture, quilombola education, and rural education, reaffirming territory, work, and community practices as the foundations of the educational process. In this way, quilombola education integrates life, struggle, and knowledge, configuring forms of resistance that become pedagogical matrices, transforming the defense of territory, care, and community organization into formative practices that confront colonialities, structural racism, and sexist academic structures, affirming other ways of knowing, teaching, and existing, while contributing to studies on education, gender, territory, and quilombos.

KEYWORDS: Quilombola women; Education; Orality; Ancestry; Escrevivência.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Narrando o mito de origem da comunidade Vila União/Campina 29
Figura 2 - Contação de história..... 30
Figura 3 - Conversas com as coautoras da pesquisa..... 61
Figura 4 - Conversas em Grupo com as Coautoras da Pesquisa 62
Figura 5 - Mapa da mesoregião do Marajó 66
Figura 6 Mapa dos limites territoriais da Cidade de Salvaterra 69
Figura 7 - Porto Camará 70
Figura 8 - Entrada da Cidade de Salvaterra..... 70
Figura 9 - Mapa dos Territórios quilombolas de Salvaterra..... 72
Figura 10 - Certidão de autodefinição da Vila União/Campina 74
Figura 11 - Trecho da PA 154 que atravessa a comunidade 75
Figura 12 - Plantação de maniva e hortaliças nos quintais..... 76
Figura 13 - Casas que oferecem serviços de comércio..... 78
Figura 14 - Posto de saúde da comunidade 78
Figura 15 - Farmácia que oferece serviços à comunidade..... 79
Figura 16 - Posto de gasolina e depósito de gás 80
Figura 17 - Estrutura das casas na comunidade..... 81
Figura 18 - Casas em construção..... 82
Figura 19 - Igrejas na comunidade 82
Figura 20 - Estrutura da Associação no passado e no presente. 83
Figura 21 - Primeira escola construída em Vila União/Campina..... 84
Figura 22 - Escola de Ensino Fundamental II, Maria Lúcia Ledo 85
Figura 23 - Estrada que dá acesso a comunidade 86
Figura 24 - Certidão de Reconhecimento - Fundação Cultural Palmares 88
Figura 25 - Campo de futebol e a cerca do fazendeiro..... 89
Figura 26 - Associação de Remanescentes do Quilombo de Paixão..... 90
Figura 27 - Lago da comunidade..... 91
Figura 28 - Estrutura das casas..... 92
Figura 29 - Momentos de interação entre as mulheres da comunidade..... 93
Figura 30 - Casa de forno 94
Figura 31 - Igrejas na comunidade 95
Figura 32 - Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) Quilombola de Paixão 96
Figura 33 - Estrada que dá acesso à comunidade 98
Figura 34 - Estrutura das casas na comunidade Rosário 100
Figura 35 - Associação Comunitária de Remanescentes Quilombolas de Rosário (ASCORQUIR) 102
Figura 36 - Campo de futebol..... 103
Figura 37 - Posto de saúde e a igreja católica..... 104
Figura 38 - Casa de forno coletiva 106
Figura 39 - Escola da comunidade 107
Figura 40 - Primeiros Traços de Escrevivência na Comunidade Quilombola de Paixão..... 115
Figura 41 - Primeira oficina de escrevivências em Vila união/Campina 117
Figura 42 - - Registro da oficina com o tema“Saúde da mulher quilombola e a medicina tradicional na comunidade Paixão..... 120
Figura 43 - Mulheres quilombolas de Paixão durante o processo de escrita e compartilhamento de suas receitas de remédios caseiros..... 121

Figura 44 - Oficina com o tema “Saúde da mulher quilombola e a medicina tradicional” em Vila União/Campina 122
Figura 45 - Mulheres preparando garrafadas e xarope caseiro 123
Figura 46 - Oficina com o tema representatividade e empoderamento feminino em Paixão. 125
Figura 47 - Mulheres quilombolas de Paixão produzindo biojoias 127
Figura 48 - Mulheres escrevendo enquanto compartilham suas reflexões sobre o processo de formação 128
Figura 49 - Oficina de escrevivência, com a temática narrativas de vida e mapeamento de memórias em Vila União/Campina 130
Figura 50 - Centro simbólico da oficina ‘Mulheres quilombolas da comunidade Rosário 132
Figura 51 - Quilombolas de Rosário Tecendo Cartas 134
Figura 52 - Mulheres realizando a leitura das cartas 135
Figura 53 - A Força do Coletivo Feminino 136
Figura 54- Figura 54 - Oficina com o tema “narrativas de vida e mapeamento de memórias “em Paixão 137
Figura 55 - Mapa dos Territórios quilombolas de Salvaterra, Ilha do Marajó-PA 147
Figura 56 - Croquis desenhado pelas mulheres quilombolas de Rosário e Vila União/Campina 148
Figura 57 - Mulheres quilombolas de Rosário em oficina de escrevivências 160
Figura 58 - Oficina de escrevivências em Vila União/Campina 162
Figura 59 - Agricultora, liderança, presidente da Associação e professora 166
Figura 60 - Solange Maria Amador Cantão 167
Figura 61 - Agricultora, extrativista, pescadora, liderança e professora 168
Figura 62 - Claudeth Sousa de Assunção 169
Figura 63 - Joseane Reis Amador 170
Figura 64 - Educação e Matrizes Pedagógicas 194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações da CAPES e BDTD - Descritor “Mulheres quilombolas e Educação”, no período de 2013 a 2023 47
Quadro 2 - Teses e dissertações da UEPA e UFPA - Descritor “Mulheres quilombolas e Educação”, no período de 2013 a 2023. 48
Quadro 3 - Perfil das coautoras da pesquisa 110

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação (UEPA)
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPS	Centro de Processos Seletivos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
EDUEPA	Editora da Universidade do Estado do Pará
EDUQ	Grupo de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas de Populações Quilombolas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E.M.E.I.E.F.	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPEQ	Grupo de Educação Popular com Estudantes Quilombolas (NEP-UEPA)
GHEDA	Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia
IAP	Investigação-Ação Participativa
IAP	Instituto de Artes do Pará
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP	Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MALUNGO	Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará
MEC	Ministério da Educação
NAEA	Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
NEP	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
NEP-UEPA	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará
PA	Pará
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação

PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSE	Processo Seletivo Especial (UFPA)
PSE IQ	Processo Seletivo Especial Indígena e Quilombola
RPDDA	Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SOCID	Grupo Sociedade, Ciência e Ideologia (UEPA)
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UnB	Universidade de Brasília
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste

Sumário

1 ECOS DA HISTÓRIA QUE ME MOVE *19*

2 INTRODUÇÃO *34*

3 A PESQUISA COM MULHERES QUILOMBOLAS: PRESENÇAS, AUSÊNCIAS E SILENCIAMENTOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA *46*

3.1 Mulheres quilombolas e Educação **47**

3.2 Mulheres e quilombolas **49**

3.3 Trilhas metodológicas: situando a pesquisa(dora) **50**

3.3.1 A abordagem da pesquisa, o enfoque metodológico e o tipo de pesquisa 52

3.3.2 Fundamentos metodológicos da pesquisa: decolonialidade, IAP, escrevivência, oralitura e a perspectiva dialógica 54

3.3.3 Caminhos metodológicos da pesquisa no território 57

3.3.4 Amazônia Marajoara: o *lócus* da pesquisa 63

3.3.5 Delimitação do *lócus*: Salvaterra e os territórios quilombolas do Marajó dos Campos 67

3.3.6 Os territórios da pesquisa 73

3.3.7 Critérios de seleção das coautoras 108

3.3.8 O processo de produção de dados da pesquisa 110

3.3.9 Da concepção à prática: as oficinas de escrevivências 112

3.3.10 A entrevista narrativa como técnica de pesquisa 138

3.3.11 Análise dos dados da pesquisa 140

3.3.12 Ética com elas, mulheres quilombolas 141

4 TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS DE SALVATERRA E O PROTAGONISMO FEMININO *144*

5 MULHERES QUE CONTAM O MUNDO: QUEM SÃO ELAS? *166*

5.1 Ivete da Conceição Rodrigues **166**

5.2 Solange Maria Amador Cantão **167**

5.3 Elieide Assunção de Sousa **168**

5.4 Claudeth Sousa de Assunção **169**

5.5 Joseane Reis Amador **170**

5.6 fragmentos de vidas que bordam esta pesquisa **171**

6 O PENSAR EDUCACIONAL DAS MULHERES QUILOMBOLAS MARAJOARAS *192*

6.1 Matrizes Pedagógicas **193**

6.2 Educação como resistência às opressões interseccionadas de gênero, raça e classe **219**

6.3 Inéditos viáveis no pensar educacional das mulheres quilombolas de Salvaterra, PA **228**

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS *238*

REFERÊNCIAS *245*

1 ECOS DA HISTÓRIA QUE ME MOVE

Sou semente de um povo ancestral.
E o que marca a minha história, como aprendiz,
é a convivência com mulheres
de poucas leituras,
mas de muita sabedoria,
de muitas palavras,
de muita capacidade de percepção da vida.
Minha escrita emerge dessa experiência,
do acúmulo de tudo que vi, senti, vivi, ouvi
e aprendi desde a infância.

(Shirley Barbosa, 2025).

Meu nome é Shirley Cristina Amador Barbosa. Sou filha de uma militante do movimento negro/quilombola e de um agricultor, e neta de mestres e sábios contadores de histórias, que dedicaram suas vidas à agricultura familiar, cultivando roças de mandioca e abacaxi e cuidando da terra com profundo saber. Na ilha de Marajó, meu lugar de enunciação é o quilombo de Vila União/Campina, situado às margens da PA-154, na zona rural do município de Salvaterra, no estado do Pará.

"Para nós, negras e negros do quilombo ou de qualquer um outro lugar, a educação é uma bandeira de luta". Cresci ouvindo minha mãe dizer essa frase. Ao evocar minha infância, posso vislumbrar a imagem dela voltando das viagens em que ia participar de reuniões, congressos ou outros acontecimentos em prol das comunidades quilombolas. Na sua volta para casa, sempre nos carregava de informações e aprendizados. Tais momentos marcaram o meu desenvolvimento enquanto sujeito, e esses ensinamentos me acompanham por onde vou.

Ao relembrar a minha infância e adolescência, período de muita escuta, deparo-me com as narrativas e a oralidade de mulheres de minha família. Minha bisavó materna era uma contadora de histórias. Meus tios e tias, dos mais novos aos mais idosos, sempre relatam que ela contava muitas histórias sobre as negras/os que serviam aos brancos nas fazendas do Marajó.

Minha avó materna seguiu o mesmo caminho. Ouvi muitas histórias em que ela falava com orgulho do seu sobrenome "Amador", o qual remete à valentia, ousadia e coragem de seus ancestrais. Uma história marcante, que povoa os contos de minha família, é a de Bento Amador. De acordo com as narrativas que eu ouvia desde cedo, os pretos da família Amador eram considerados gente rica, donos de muitas terras. Tal condição, incomum para pessoas negras naquele tempo, afrontava a ordem racial vigente e despertava o desejo de expropriação por parte dos brancos. A terra, mais do que chão, era pertença, identidade e sustento, tornando-se também

motivo de conflito. Conta-se que, em meio a essas tensões, um homem branco, autoridade local, foi encontrado morto. Ninguém soube dizer como aconteceu. Ninguém viu, ninguém ouviu, ninguém testemunhou. O silêncio passou a envolver o ocorrido e, segundo a memória familiar, no local encontrou-se apenas uma faca cravada no chão, exibindo o nome gravado: Bento Amador.

Com o passar do tempo, a história foi sendo envolvida pelo mistério. O que restou não foi um fato possível de comprovação, mas uma narrativa transmitida de boca em boca, de geração a geração. Assim, essa memória simbólica, carregada de sentidos como bravura, enfrentamento e recusa à subordinação aos brancos, alimenta, ainda hoje, as lutas pelo território, pela identidade e pela dignidade, fazendo com que a memória de Bento Amador permaneça viva não como registro oficial, mas como herança ancestral que inspira o enfrentamento e recusa das lutas cotidianas e reafirma, no presente, a centralidade da ancestralidade negra em nossas trajetórias.

É a partir desse mesmo território de memórias de resistências que emergem, de forma inseparável, as histórias das mulheres de minha família e de minha comunidade. O que mais me chama atenção nessas histórias de resistência contadas pelos meus ancestrais é a ousadia e a coragem feminina. Cresci não apenas ouvindo contos de mulheres guerreiras. Tive o privilégio de presenciar o destaque feminino dentro e fora da minha comunidade. Aqui falo de um destaque projetado por seus méritos, por suas buscas e conquistas de lideranças, uma coragem desbravada pela realidade da "vida dura", mulheres atravessadas pelo cotidiano árduo, por saberes ofuscados do mundo letrado, mas tão legítimos e sua praticidade tão essencial para o dia a dia da comunidade, a exemplo de como fazer um chá, plantar, fazer farinha e até aconselhar... mulheres cheias de manuais da vida prática. A vida como ela é, a vida chão e poeira...

Assim, a simplicidade dessas mulheres afortunou minha mente para pensar, questionar e ter a resiliência para saber suportar momentos conturbados e até mesmo compreender a dimensão do coletivo, fazendo-me entender que o "eu" passa pelo "nós". Destaco mulheres simples, donas de casa, parteiras, rezadeiras, benzedeiras, professoras, enfermeiras, líderes de comunidade etc. Vejo que minha trajetória é permeada por referências femininas, que me fez pensar e refletir sobre as atividades vivenciadas na comunidade. Essas ações vão além da organização, do bom funcionamento, do serviço prestado e recebido, das trocas comuns do dia a dia, uma vez que estão incutidas no pensar educacional de mulheres quilombolas da Amazônia marajoara.

Dessa forma, debruço-me a refletir para além da intelectualidade hegemônica. Pensamentos-sentimentos-recordações alcançam essa escrita acadêmica, envolvendo não apenas as coisas que aprendi na universidade, mas evocando a minha formação primeira, aquela que antecede o tempo da escola e da educação formal. Remete a uma intelectualidade que emerge das experiências significativas, que envolvem não apenas o campo das reflexões e elaboração do pensamento, mas o corpo, as práticas manuais, coisas constituídas no cerne do vivido, que me fazem trazer para essas linhas a história do caminhar coletivo, com resgate da trajetória individual, narrando o que vi, vivi e ouvi - e agora escrevo.

Assim, apresento minhas memórias educativas como elemento crucial para ressaltar uma intelectualidade que representa a visão dos quilombos, a construção do conhecimento que parte da sensibilidade, da coletividade, da luta pela terra e dos modos de resistências; o viver-pensar-sentir-fazer como possibilidade de expressão dessa capacidade intelectual e de minha relação com o território quilombola marajoara e os saberes expressos nesse contexto, marcado pela presença feminina e suas oralidades e sabedorias essenciais para aquilo que irei registrar aqui.

Faço parte da geração que nasceu em um momento em que os mais velhos ainda estavam se organizando e lutando pela titulação e reconhecimento das nossas comunidades, processos esse que perduram até os dias de hoje. Sinto-me honrada por poder desenvolver esta tese e falar sobre o meu território e as mulheres que me antecederam, interligando o passado ao presente, elementos que se constituem a base da nossa identidade e da nossa cultura.

Assim, vou compartilhando os processos que marcaram e continuam a estruturar a minha experiência enquanto quilombola. Lembro-me da infância, da adolescência e o gosto que sinto é saudade, dos momentos em que percorríamos os campos para colher frutas de época: pitomba, mangaba, manga, tucumã. Vovó sempre nos alertava: “Cuidado! Quando forem ao igarapé, ele tem mãe, então peçam licença”. Naquele tempo, fomos ensinados a ter o respeito pela natureza, com as crenças dos mais velhos, que por meio de suas filosofias cotidianas nos faziam entender a importância das atividades conjuntas, dos saberes e conhecimentos tradicionais locais, assim como das práticas de defesa da nossa comunidade.

Ainda nesse contexto, as famílias costumavam se reunir para realizar os mutirões ou convidados, com o objetivo de plantar as roças de mandioca, abacaxi e construir casas. Eram momentos em que o trabalho era realizado de forma coletiva, todos se ajudavam. Havia tarefas que eram destinadas aos adultos e tarefas e outras realizadas pelas crianças. Na casa do forno, era um “tantão” de gente reunida, contando histórias, produzindo a farinha e seus derivados,

era tudo muito farto. Nós, as novas gerações, acreditávamos que iríamos usufruir de uma vida bem melhor, no entanto, isso não ocorreu; mas continuamos resistindo com nossas práticas culturais, reivindicando nossas pautas de luta pela terra, pela saúde e pela educação.

Essas vivências, relações afetivas, familiares e sociais estabelecidas com o território me possibilitam evidenciar identidades, formação, influências, sonhos, dores, encantos e desencantos, encontros e desencontros, erros e acertos, a luta quilombola, a história das mulheres do meu povo que influenciaram a minha escrita permitindo a visibilidade do nosso papel na história, na luta pela terra, pela vida. Esse movimento, traz à tona narrativas antigas e atuais que se constituem de um lugar de enunciação, de insurgências e re-existências que guiam meus horizontes de pesquisa, focando não apenas nos problemas locais da minha comunidade, mas também em temas mais amplos os quais envolvem o cenário nacional, e a realidade de mulheres que não se alinham ao feminismo euro-americano, mas se aproximam do feminismo afrodiáspórico concebido na América Latina e Caribe.

A educação é para mim um sonho semeado em conjunto, com a necessidade de pensar o futuro, com a estratégia de ocupar os espaços políticos, como a Universidade e demais instâncias de poder. Ao longo da minha vida, sempre ouvi a seguinte afirmação: “Estudem!”. Assim, surgiu o desejo de adentrar a Universidade, realidade que para mim parecia distante, visto que as mulheres do nosso território, apesar de estarem atuando em várias linhas de frente, em sua maioria não tinham escolarização formal, principalmente as mais idosas; somente algumas saíam das comunidades para estudar na cidade.

As mais velhas contam que enfrentavam muitas barreiras para se instruir, pois na nossa comunidade não havia escola. Quem tinha o interesse em estudar precisava se locomover para outras regiões ou para a sede do município. No presente, temos duas escolas, fruto de muita luta. Nós, as gerações mais novas de mulheres, vivenciamos um outro contexto, sendo possível frequentar as atividades escolares na comunidade até a quarta série. Depois disso, nossos pais buscavam alternativas para que desfrutássemos de continuidade em nossa formação. No meu caso, fui para a sede do município de Salvaterra, onde terminei o ciclo do ensino fundamental e o ensino médio.

Sempre tive o interesse de fazer faculdade e, naquele momento, busquei estratégias para realizar esse sonho, que não era só meu, pois a educação para nós é um projeto coletivo e ancestral. Escolhi o curso de Pedagogia com o intuito de ter uma profissão que me permitisse atuar na questão quilombola e lutar pelos direitos do meu povo. Cursei a graduação pedagogia

de 2012 a 2016, no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), Campus I, da Universidade do Estado do Pará, em Belém.

A graduação foi um desafio. Lembro das aflições, incertezas, medos e sentimentos de incapacidade em alguns momentos, mas sempre vivi a academia com muita seriedade, dando o melhor de mim. Participei de muitas atividades, palestras, eventos sobre educação, como semanas acadêmicas, congressos e outros. E, assim, fui trilhando o meu caminho.

Nesse percurso, procurei me engajar em grupos de pesquisas. No entanto, na UEPA, em 2012, quando iniciei o curso de Pedagogia, não havia grupos que desenvolvessem estudos sobre populações quilombolas, por isso transitei em três coletivos: o grupo Sociedade, Ciência e Ideologia – SOCID coordenado pela Prof.ª Drª. Maria Josevett Almeida Miranda e pela Profª. Drª. Denise de Souza Simões Rodrigues, o Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA), coordenado pelas professoras doutoras Maria do Perpétuo Socorro França e Maria Betânia Albuquerque e o grupo Adolescer em Cena, coordenado pela professora Drª Jane Glaibe. Os diálogos, debates e seminários realizados pelos referidos grupos de pesquisas, embora abordassem a Amazônia e suas problemáticas, não eram voltados às discussões sobre populações negras e comunidades quilombolas, o que fazia com que tais espaços não dialogassem com minhas inquietações e interesses de pesquisa. Ainda assim, essas vivências foram significativas para eu compreender melhor o campo da educação e suas especificidades.

Cursando o terceiro semestre, no ano de 2013, encontrei a Professora Drª. Creusa Santos, que na época era a coordenadora do curso de Pedagogia da Uepa, a qual me direcionou para o grupo de pesquisa Saberes e Práticas Educativas de Populações Quilombolas EDUQ-UEPA, coordenado pela professora Drª. Ana D'Arc Martins Azevedo. As vivências no grupo foram importantes para ampliar minha percepção sobre a Educação na Amazônia e ao mesmo tempo possibilitaram mergulhar na temática da educação quilombola, que diz respeito a um conjunto de saberes os quais são reproduzidos nos quilombos há várias gerações. Durante esse percurso, no grupo fui bolsista de iniciação científica. Meu foco de estudo, no PIBIC, foram as Práticas Pedagógicas acerca da formação identitária em escolas quilombolas, do território de Jambuaçú, Moju-PA.

A iniciação científica foi a minha primeira experiência com a pesquisa acadêmica, e também quando comecei a apropriar-me de instrumentos que me possibilitaram olhar a vida não apenas de forma comum, mas inclinando-me para um viés analítico para pensar os territórios quilombolas. Foi a primeira vez também que fui a uma comunidade com um olhar

diferente, levando um gravador de voz, entrevistando com profundidade os anciãos e lideranças do território, e também o quadro docente da escola. Dentre as muitas lições desse trabalho, lembro-me de que as narrativas me ensinaram muito sobre o passado e o presente da comunidade que possui uma história de luta comum à minha por ser um território quilombola, porém, difere-se pelas suas particularidades e especificidades.

Desses diálogos e vivências no território quilombola de Jambuaçú resultou o meu trabalho de conclusão de curso (TCC), com a monografia intitulada: “Interface da educação escolar quilombola e o Projeto Político Pedagógico no processo de construção da identidade do aluno em um território em Jambuaçú/Moju-PA”. Busquei entender esse contexto, por meio da realização de uma pesquisa-ação, a qual teve como objetivo contribuir e intervir por meio de oficinas sobre a elaboração de um projeto político pedagógico voltado à realidade da comunidade pesquisada. Nesse trabalho, muitos dados dispostos ali eram impressões iniciais, de minhas experiências enquanto estudante de Pedagogia. No entanto, eram resultados de compartilhamentos mútuos com outros quilombolas de outro território.

Foi ainda nessa fase da graduação, junto com estudantes e professores, que pude experimentar as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão de modo intenso. Nesse período, muitos acontecimentos marcaram a minha trajetória acadêmica. Experimentei as agruras do racismo institucional, porém, não desisti do meu objetivo, continuei trilhando o caminho, mas não foi fácil - não é fácil. Nesse contexto, decidi que queria seguir carreira acadêmica e minha mirada deveria, de forma direta, contribuir com a luta quilombola e com a mobilização pela visibilidade do problema do racismo e de outras situações de violências que acometem as populações afrodescendentes em nosso país.

Ao finalizar o curso de Pedagogia, fui admitida como aluna especial na disciplina "Epistemologias e Práticas de Educação não Escolar", oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UEPA e ministrada pela Professora Drª Maria Betânia Albuquerque e pelo Professor Dr. João Colares da Mota Neto. Essa experiência foi fundamental, pois os debates e provocações em sala de aula ampliaram, significativamente, minha compreensão sobre o campo da educação.

Dessa experiência, adquiri muitos aprendizados, o que me levou, em 2018, a ser aprovada na seleção para o Mestrado em Educação do PPGED na UEPA, tornando-me a primeira estudante quilombola a ingressar nesse Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Meu projeto focava em desenvolver uma pesquisa dentro do meu grupo social, o Quilombo de Vila União/Campina de Salvaterra, no Marajó, Pará. No

Programa, participei de debates, leituras e discussões epistemológicas que pude conectar à minha identidade como quilombola e pesquisadora.

Nesse contexto, após sair do grupo de Pesquisas Saberes e Práticas Educativas de Populações Quilombolas (EDUQ), ingressei no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP-UEPA) e na Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPDDA). Esses grupos me proporcionaram a oportunidade de interagir com uma diversidade de sujeitos e, assim, continuar a militância que me consolidou nesses coletivos, dos quais ainda faço parte até hoje.

Esses encontros marcantes e a convivência com diversos sujeitos pedagógicos fizeram-me perceber que toda jornada investigativa tem um ponto de partida que revela as motivações e a escolha que fiz pela educação e por temas relacionados às questões quilombolas na Amazônia. Esse processo se desenvolveu por meio de uma contínua ação-reflexão sobre as experiências vividas, que foram sendo ampliadas e aprofundadas ao longo da minha trajetória universitária.

Assim, em agosto de 2020, defendi a dissertação de mestrado em Educação, intitulada "EDUCAÇÃO, RESISTÊNCIA E TRADIÇÃO ORAL: uma forma outra de ensinar e aprender na comunidade quilombola Vila União/Campina, Salvaterra, PA", orientada pelo Prof. Dr. João Colares da Mota Neto. Ela é resultado de anos de pesquisas e escuta de narrativas junto aos mais velhos da minha comunidade e também da minha própria vivência no território. Dentre as motivações que me levaram a realizar esse estudo, destaco a percepção de que a formação em Pedagogia poderia ser usada como um meio de enunciação, uma ferramenta estratégica para que as vozes e as experiências da minha comunidade fossem ampliadas e ecoassem em outros espaços. A defesa da dissertação também representou um marco em minha trajetória, tornando-me a primeira mulher quilombola da comunidade Vila União/Campina a concluir o mestrado.

Após terminar o mestrado, com o desejo de dar continuidade à busca por mais conhecimentos e visibilidade às nossas demandas no território acadêmico, em julho de 2021, realizei a seleção para cursar a especialização em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo, na Universidade Federal do Pará (UFPA), Cametá/PA, onde desenvolvi a pesquisa "Práticas Pedagógicas Antirracistas no Contexto de Uma Escola do Campo Quilombola em Salvaterra/PA".

Dessa forma, passei a acompanhar as atividades pedagógicas realizadas pelos educadores da escola E.M.E.I.E.F. Quilombola de Vila União/Campina. No decorrer do estudo pude observar o quanto a escola silencia os nossos saberes. Foi por isso que, nesse período,

busquei desenvolver uma pesquisa-ação em que apresentei os sujeitos culturais e tradicionais como produtores de saberes. Nesse ínterim, trouxe para o contexto escolar da comunidade práticas educativas antirracistas voltadas ao fortalecimento identitário dos estudantes quilombolas.

Assim, como pesquisadora e quilombola, elaborei uma narrativa que representa uma educação que institui o aprender diferente, que aponta a importância dos saberes e conhecimentos inseridos nas comunidades quilombolas, especialmente no quilombo Vila União/Campina, meu lugar de enunciação.

Tanto na graduação quanto na especialização e no mestrado, nunca deixei de pensar na urgência da demarcação das terras quilombolas, da saúde e dos direitos, por políticas que trouxessem resultados efetivos em nossas comunidades, visto que até hoje esperamos a titulação dos nossos territórios, mas ainda enfrentamos o descaso do Estado. Muitas lideranças, as quais foram incansáveis na luta pela demarcação dos nossos territórios, partiram com o sentimento de injustiça. Muitos outros velhos morrem na espera da tão sonhada titulação...

Esse é o contexto no qual nós, intelectuais quilombolas, trabalhamos. A cada dia que passa, há urgência em nossas comunidades. O tempo da pesquisa, do levantamento de dados, da formação acadêmica, nem sempre é o tempo da vida daqueles que amamos. Continuamos à espera de fazer valer os nossos direitos dentro do tempo da política e da burocracia. Vemos os idosos partindo e novas crianças chegando ao quilombo para renovar essa luta em favor das comunidades.

Iniciei o doutorado em Educação, na Universidade do Estado do Pará, em 2022, um ano após a defesa da dissertação, com o objetivo de desenvolver uma pesquisa em que nós, mulheres quilombolas, que temos um papel de suma importância nas lutas de resistências, na regularização e manutenção dos nossos territórios, pudéssemos ter o protagonismo, subvertendo a ordem, desafiando a lógica tão bem aceita e ancorada na verdade racional do sujeito-objeto, cultivada no conhecimento dos homens brancos, o qual se reverbera no território acadêmico.

Durante essa trajetória, tive a oportunidade de realizar estágio doutoral na Universidade Nacional de La Plata, na Argentina, por meio do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, financiado pela CAPES. Essa experiência ampliou meus horizontes acadêmicos, fortaleceu os diálogos interculturais e reafirmou meu compromisso com a valorização dos saberes quilombolas e com a construção de uma educação comprometida com a pluralidade de conhecimentos. Ao mesmo tempo, esse percurso formativo possibilitou

aprofundar reflexões sobre o lugar que ocupo na produção do conhecimento, especialmente como mulher negra e quilombola que adentra espaços historicamente marcados pela exclusão de sujeitos como nós.

Demarcar nossa presença nesse território, significa entrar em choque com o métier que os pesquisadores fazem de si mesmos, quando pessoas, como nós, que por séculos fomos objetos de suas pesquisas, passamos a ocupar a posição também de pesquisadores/as. Neste sentido, torna-se necessário ressaltar que não sou apenas um corpo de mulher negra/quilombola que transita nos espaços da Universidade do Estado do Pará-UEPA, que ora é vista como pesquisadora, ora vista como uma quilombola atrevida que ousa escrever sobre si. Prefiro dizer que a minha escrita é um 'eu-coletivo', de várias experiências que tive ao longo da minha vivência. Ou melhor, "escrevivência" diria Evaristo (2020).

Estar neste espaço é muito desafiador, por vezes muito doloroso, mas é necessário criar meios para resistir e esperançar para não retrocedermos nos passos que já avançamos, pois, afinal, somos os filhos e netos/as daqueles e daquelas que lutaram para termos o direito de acesso ao ensino superior. Isso me faz lembrar e falar de um assunto que é muito caro à UEPA: as políticas de ações afirmativas, que são algo recente no contexto dessa Universidade, a qual durante os seus trinta anos de existência, somente em 2021, aprovou uma resolução referente ao Programa de Ações Afirmativas, com a adoção de cotas étnico-raciais, para o ingresso em seus cursos de graduação. Antes, a política de ação afirmativa da UEPA era centrada apenas nos estudantes de escolas públicas.

Apesar de ser uma conquista, temos muito a avançar, pois, embora essa forma de ingresso garanta a vaga, não é uma seleção diferenciada, como ocorre nos processos seletivos da Universidade Federal do Pará, a qual já possui um número significativo de alunos que ingressaram por meio das reservas de vagas destinadas a candidatos quilombolas e indígenas, por exemplo, tanto nos cursos de graduação quanto nos cursos de Pós-Graduação.

Ingressei na UEPA quando ainda não havia reserva de vagas nos cursos de graduação. Ao concluir o mestrado, pensei que essa realidade ainda estaria distante e hoje, ao concluir o meu processo de doutoramento, percebo que o cenário está mudando - não na mesma proporção da necessidade, pois o espaço da Universidade, as pessoas que fazem parte desse público, ainda são majoritariamente brancas -, mas é possível perceber que as ações afirmativas nesta instituição ganham um contorno inédito. No entanto, é necessário ressaltar que esse cenário só tem mudado por causa das nossas reivindicações; as portas não são abertas por oferecimento, mas por buscas e lutas.

Na Pós-Graduação em Educação, apesar de sermos poucos quilombolas, já consigo ver alguns dos meus pares. Claro que ainda estamos longe de alcançarmos o ideal de Universidade democrática, inclusiva e antirracista que almejamos, mas, a passos lentos estamos nos inserindo, desenvolvendo debates necessários, que põem em voga os modelos hegemônicos de ciência e educação que nos são impostos.

Um dos pontos principais que fazem parte das minhas posições políticas, e que não posso deixar de frisar nesse contexto, é sobre as cotas raciais para o quadro docente desta instituição, que ainda precisa ser enegrecido, quilombolizado, indigenizado, campesinado, pois infelizmente esse espaço da educação superior ainda está estruturado para pessoas brancas da elite ou para aqueles que se embranqueceram no meio do processo.

Frente a isso, ressalto que o meu compromisso político com o meu povo, levou-me a aproximar as minhas práticas como educadora e pesquisadora da educação das agendas de luta negra/quilombola, no que tange à titulação territorial e acesso a políticas públicas e, além disso, à construção de uma educação antirracista e decolonial na Amazônia.

Desta forma, prosseguindo nessa caminhada, idealizei, junto com outros companheiros/as, o projeto de "Oficinas de redação para o ingresso de alunos quilombolas ao ensino superior", no ano de 2019. Esse projeto envolveu professores do território quilombola de Salvaterra e uma discente do curso de Etnodesenvolvimento da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Soure, e outros companheiros dos movimentos sociais.

As oficinas ocorreram na Escola Quilombola Maria Lúcia Lêdo, com o objetivo de preparar estudantes da comunidade Vila União/Campina para a realização do Processo Seletivo Especial - PSE da Universidade Federal do Pará (UFPA), instituição da região Norte que desde 2005 possui ações afirmativas no processo de ingresso de discentes quilombolas. As oficinas foram a concretização de um trabalho coletivo e uma forma de ajudar os meus a ocupar o espaço da Universidade.

Neste mesmo contexto, comecei a participar mais ativamente das ações de Movimentos Sociais, tais como: seminários e reuniões no Ministério Público, promovidos pela Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará (MALUNGU); diálogo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); encontros com as Comunidades do município de Salvaterra; participação dos jogos quilombolas (que ocorrem anualmente em alusão à consciência negra); e membro da Associação de Mães e Agricultores remanescente de quilombo Vila União /Campina.

Nesse ínterim, por meio das atividades no subgrupo Educação Popular com Estudantes Quilombolas-GEPEQ, do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP-UEPA, desenvolvi ações extensionistas. Busquei de forma intensa promover o diálogo entre Universidade e comunidade, como possibilidade de socializar o saber tradicional e acadêmico, unindo teoria e prática. Acredito que a pesquisa, o ensino e a extensão, o tripé da Universidade, podem ser usados como instrumentos para o fortalecimento da nossa luta.

Nessa perspectiva, elaborei e desenvolvi o projeto intitulado "A oralidade como Potência no Processo de Alfabetização de Crianças do Campo Quilombola." A iniciativa promoveu uma formação reflexiva de temas relacionados ao contexto dos educandos da escola E. M.E. I. E. F. Quilombola de Vila União/Campina de Salvaterra/PA. Foram momentos enriquecedores em que pude contribuir para o fortalecimento da identidade quilombola; nessa direção dei ênfase ao mito de origem da minha comunidade, falei sobre a importância dos anciãos e de suas oralidades para conhecermos a nossa própria história.

Figura 1 - Narrando o mito de origem da comunidade Vila União/Campina



Fonte: Acervo da autora (2022).

Por meio dessa prática educacional, tive o intuito de estimular nos educandos o sentimento de pertença à comunidade e o orgulho de ser afrodescendente. Além do mito de origem da comunidade, levei para a sala de aula uma atividade sobre afirmação da identidade negra positiva. Assim, a partir das imagens de personalidades negras, mostrei que ser negro não é algo ruim. É necessário desconstruir os estigmas que envolvem a imagem da pessoa negro(a) e empenhar-se no combate aos estereótipos que reforçam o racismo e o preconceito.

No ano de 2022, idealizei uma pesquisa-ação a qual problematizou as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Escola E. M.E. I. E. F. Quilombola de Vila União/Campina de Salvaterra/PA. No decorrer da pesquisa fiz intervenções por meio de atividades como contação de histórias, em que um dos pontos importantes a ser destacado é o diálogo com os educandos, como eles foram apresentando suas percepções acerca do lugar onde moram, os laços familiares, a relação forte com a natureza, pois os estudantes da referida escola relataram gostar de tomar banho no igarapé. É lá que acontecem as brincadeiras e os momentos de ludicidade. Foi possível observar a importância da prática pedagógica ser desenvolvida por meio de uma abordagem das coisas que eles vivenciam em seu cotidiano, saberes, práticas culturais que envolvem as suas compreensões de mundo.

Figura 2 - Contação de história



Fonte: Acervo da autora (2022).

Essas atividades emergem da mediação de quem possui a percepção crítica e o olhar de dentro e fora da academia, empenhando-se em construir uma escrita a partir do que vive, aspirando diminuir a distância entre teoria e prática. Queremos uma educação que seja pensada para nós, pois compreendemos que a escola que temos hoje não está preocupada com a diversidade. Nesse contexto, precisamos reafirmar as teorias humanistas, libertadoras, mas para isso é importante o processo de escuta, é necessário ouvir a comunidade, o que os mais velhos têm a dizer. São desses saberes que precisamos. A escola precisa ser da terra, do território onde está localizada.

A partir da compreensão dessa realidade, por meio de um processo crítico e reflexivo, ressalto que o território acadêmico pode ser um espaço de teorização, mas também um lugar

em que podemos estabelecer parcerias com professoras/es e pesquisadores/as, assim como fazer denúncias e tornar públicas as violências que sofremos. No entanto, é um território que a todo momento temos que tomar cuidado para não nos perdermos de nós mesmos; não podemos deixar desbotar a nossa identidade, em muitos momentos é necessário buscar fortalecimento, criando redes estratégicas de afeto, escuta e acolhimento para sobreviver nesse ambiente, onde negros, indígenas, quilombolas, e demais "esquecidos" estamos provocando deslocamentos e tensionamentos diversos, uma vez que procuramos nos reconhecer fortalecendo a nossa luta nesse espaço.

Daí o compromisso em socializar o saber adquirido até aqui. Essa pesquisa não é apenas um trabalho acadêmico para adquirir mais um título, mas é uma forma de fazer ecoar as vozes das mulheres do meu território, as quais têm muito a ensinar para a academia e contribuir para uma nova ordem histórica-social e cultural. Com elas aprendi a ter orgulho da nossa história. Suas práticas de mobilização são ensinamentos que me instigam enquanto mulher, professora e pesquisadora. Nesse sentido, recordo uma das iniciativas da minha mãe, engajada no movimento de mulheres quilombolas, que mobilizou a comunidade para criar uma associação de mães e agricultores no nosso quilombo, Vila União/Campina.

Além da minha mãe, várias outras mulheres em nosso território, trabalham em defesa das comunidades quilombolas no Marajó. Nesse contexto, percebo a formação do meu campo de pesquisa que evidencia as mobilizações femininas, a forma como pensam e educam. Na minha comunidade, as escolas que temos hoje e o posto de saúde são conquistas dessas mulheres, que atuam em diversas linhas de frente com suas resistências, enfrentando os descasos e as opressões, problematizando e criticando o sistema que violenta seus corpos e mentes. São mulheres que expressam a sua condição de mulher.

Em Salvaterra foram as nossas mais velhas que encabeçaram o movimento em prol da titulação dos nossos territórios. Vejo-as como as guardiãs do conhecimento, do saber tradicional, como fundadoras de quilombos e das associações; são mulheres que orientam nossas ações no presente. O aprendizado junto a elas, fortaleceu e fortalece a minha base política, no compromisso de sustentar meu debate e formar estratégias nesse engajamento de luta e, assim, compartilhar um discurso transformador, comprometido com as utopias e os sonhos de nosso território.

Escrever sobre e com as mulheres do meu território tem um sentido particular para mim e espero que para elas também. Almejo que esse texto alcance outras mulheres, encorajando-as a sonhar com um outro mundo possível, pontuando os nossos dilemas, reivindicando nossa

autonomia, assumindo a herança ancestral, dando continuidade à luta que nos foi deixada pelos nossos avós e bisavós, mobilizando a coletividade, construindo novas estratégias e alianças para além dos movimentos sociais, no empenho de ocupar espaços que fortaleçam a nossa história.

Minha formação escolar e acadêmica está associada aos sonhos e às utopias dos meus antepassados que me ensinaram a ver na educação, uma possibilidade de futuro. Isso impulsionou a minha vontade de estudar e me tornar professora. Nessa conquista, o que fez toda a diferença foi a minha força de vontade, a determinação, a permanente resiliência, resistência e superação, que nesse meu processo de doutoramento continuam se ampliando no que tange aos desafios e responsabilidades, cuja missão é construir e sistematizar conhecimentos.

Uma das lições que aprendi na vivência universitária é que, apesar dos processos dolorosos, podemos ser mais otimistas e olhar a vida com leveza. O importante é seguir de cabeça erguida, não deixando passar as oportunidades; temos que saber aproveitá-las, destinando-as para os fins que desejamos. Mesmo vivenciando momentos adversos no ambiente acadêmico, consegui continuar trilhando um caminho pessoal e comunitário pautado pela luta de direitos, no anseio de construir uma contra-argumentação ao processo colonizador.

A luta continua, estamos marchando rumo a novos horizontes, a partir das nossas concepções e subjetividades. Enquanto mulheres, temos reforçado a importância de repensar o campo da educação a partir de referenciais epistemológicos que problematizem o racismo e as práticas que nos desumanizam. Deste modo, destaco a necessidade de uma repolitização para renovarmos os pactos com os legados deixados por nossos mestres e pensadores locais e por intelectuais que falam de dentro e fora da Universidade, tais como: Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Paulo Freire e tantos outros intelectuais que expressaram o compromisso com uma formação crítica e coletiva, que destoa da cultura dos clássicos eruditos e das teorias de ensino que estão nos mais altos patamares no território acadêmico.

Assim, nesta pesquisa conto uma história que não diz respeito somente a mim, pois há muitas pessoas envolvidas. Acredito que nenhuma história é tecida sozinha; a nossa história tem um começo lá na raiz, e essa raiz é profunda, vem da nossa ancestralidade. É desta forma que materializo reflexões oriundas das minhas experiências enquanto quilombola e pesquisadora.

Enfim, sinalizo as sensibilidades, os saberes e o pensar de mulheres que me oportunizam partilhas e trocas nutridas pelos sonhos coletivos, em que a educação é essencial para alargar as nossas possibilidades de leituras de mundo, de modo a nos instigar a lutar por uma sociedade

em que possamos ser ouvidas e representadas. Esse é um passo significativo para garantir um mundo mais justo, inclusivo e igualitário para todas as mulheres, independentemente de sua origem étnica e cultural.

2 INTRODUÇÃO

> “A história de garra e luta das nossas antepassadas nos enche de orgulho, nos inspira e nos encoraja a dar continuidade à luta iniciada há mais de dois séculos” (Mendes, 2020, p. 66).

Inicio esta introdução com as palavras de Mendes (2020), acolhendo-as como fio que conduz as reflexões tecidas ao longo desta tese. Evocar as lutas, as memórias e as resistências que marcam as histórias dos quilombos é reconhecer trajetórias atravessadas por enfrentamentos, (re)existências e pela produção de saberes que perpassam gerações. Nesse caminhar, as mulheres negras quilombolas ocupam um lugar fundamental, pois, mesmo diante das marcas da opressão, guardaram e recriaram práticas, conhecimentos, valores e modos de viver que mantêm pulsantes as raízes e a continuidade de nossas comunidades.

Nessa perspectiva, evidenciamos que as lutas pela permanência nos territórios e pela preservação de nossas formas de existência estão longe de constituir questões superadas. Ao contrário, permanecem como desafios contemporâneos, pois persistem estruturas de poder que invisibilizam, deslegitimam e subalternizam nossos modos de produzir conhecimentos, interpretar a realidade e significar o mundo.

É a partir dessa compreensão que direciono meu olhar para o pensar educacional das mulheres quilombolas da Amazônia Marajoara, no município de Salvaterra, Estado do Pará. Ao assumir essa perspectiva, destaco nossa participação nas práticas e manifestações culturais que constituem a fonte intelectual tradicional quilombola. Assim, este estudo desloca concepções que nos relegaram à condição de objetos de investigação para afirmar-nos como mulheres sujeitas políticas e de direitos.

Nesse movimento, evidencia-se uma concepção de educação que se (re)atualiza nas relações com os mais velhos e as mais velhas, reconhecidos como referências pela experiência acumulada e pelos saberes tecidos na tradição oral. Em consonância com Amadou Hampâté Bâ (2010), eles constituem verdadeiras bibliotecas vivas, guardiões das histórias, das memórias e dos ensinamentos compartilhados coletivamente. Essa compreensão tensiona os modos modernos de legitimação do saber e afirma outras racionalidades epistêmicas.

É a partir dessas dinâmicas que emergem as trajetórias das mulheres coautoras desta investigação: Ivete da Conceição Rodrigues, Solange Maria Amador Cantão, Elieide Assunção de Sousa, Claudete Sousa de Assunção e Joseane Reis Amador. Suas histórias entrelaçam-se aos quilombos da região marajoara, marcados por uma paisagem singular, cercada por uma

imensidão de águas, rios, mares e campos alagados (Pacheco, 2009). Esse cenário constitui uma dimensão fundamental de nossas experiências, dos modos de organização coletiva e dos processos educativos que atravessam nossas vidas.

Essa compreensão me desafia a construir uma perspectiva epistemológica comprometida com a valorização dos conhecimentos forjados nesses territórios, atribuindo centralidade às vozes e às heterogeneidades que atravessam as experiências das mulheres quilombolas. É desse compromisso que nasce esta tese, produzida com essas mulheres, e não apenas sobre elas, reconhecendo-as como intelectuais de nossos territórios.

Diante disso, ressalto que esta temática adquire relevância político-social e acadêmica, tanto no plano individual quanto coletivo para os/as quilombolas brasileiros/as, ao evidenciar outras perspectivas sobre as contribuições educacionais das mulheres a partir dos quilombos, compreendidos como espaços historicamente marcados por processos de resistência à modernidade/colonialidade[1] no contexto nacional (Costa; Torres; Grosfoguel, 2020).

Nessa direção, reconhecer nossas contribuições educacionais confronta as narrativas que invisibilizaram nossa capacidade intelectual. Trata-se de um movimento de resistência aos estereótipos produzidos pela colonialidade, que busca subverter os lugares socialmente impostos às mulheres negras e desnaturalizar imagens atribuídas como as da "mucama", da "trabalhadora doméstica", da "mulata" e da "mãe preta". Tais construções, sustentadas por perspectivas positivistas, patriarcais e racistas, consolidaram no imaginário social brasileiro mecanismos em que elas foram relegadas à condição de corpos destituídos de capacidade para produzir conhecimentos, interpretar suas próprias experiências e elaborar compreensões sobre as realidades que vivenciam.

É nesse cenário de disputa epistemológica que Lélia Gonzalez (2020), em seus escritos sobre relações raciais, classe e gênero, denuncia a colonização do pensamento brasileiro e problematiza as imagens de sub-representação historicamente construídas sobre as mulheres negras. A autora questiona papéis socialmente impostos e evidencia a necessidade de deslocar essas narrativas hegemônicas, tornando visíveis a pluralidade de experiências, ancestralidades e epistemologias produzidas por essas mulheres. É nesse horizonte que também situo esta

[1] De acordo com Quijano (2005) o conceito de colonialidade refere-se a padrões de poder que não se encerraram com o término histórico do colonialismo, mas que persistem e se reconfiguram nas sociedades contemporâneas. Trata-se de uma lógica estruturante que organiza e hierarquiza as relações sociais, econômicas, epistêmicas e culturais, tendo a classificação racial com um dos eixos centrais. Essa compreensão é ampliada por Lugones (2008) que ao dialogar criticamente com Quijano evidencia que a colonialidade também se produz por meio da colonialidade de gênero.

investigação, pautada no enfrentamento às opressões, articuladas ao pertencimento étnico-racial e aos sentidos identitários construídos coletivamente.

A partir desse entendimento, reconheço-me, juntamente com outras mulheres negras e quilombolas, na tarefa de enfrentar a negação de nossas origens, reivindicando espaço, voz e legitimidade para reconstruirmos nossas identidades histórico-culturais por meio de nossas próprias narrativas. Essa movimentação implica deslocar regimes de verdade consolidados e afirmar outras formas de produção de conhecimento.

É nesse processo de afirmação epistemológica que nossas experiências deixam de ser compreendidas como vivências estritamente individuais e passam a constituir contribuições coletivas para a compreensão da diversidade educacional. Nesse sentido, elas são assumidas como fundamento teórico e metodológico desta pesquisa, possibilitando a construção de sentidos e interpretações sobre a realidade. Como afirma Collins (2020), tais experiências são fundamentais para a teorização das vivências compartilhadas, especialmente quando situadas em contextos de resistência e afirmação coletiva.

Assim, desafiamos a educação hegemônica ao valorizarmos a cultura local amazônica, seja por meio de teorias acadêmicas emancipatórias, seja por meio das sabedorias insurgentes que se apresentam na música, na poesia, nas narrativas orais e escritas e nas vivências quilombolas, onde nos tornamos corpos de enunciação política, porém ainda invisibilizadas. Essa articulação visa promover a reflexão sobre questões de gênero, relações raciais, patriarcado e sexismo - todos construtos da colonialidade profundamente enraizada na América Latina, no Brasil e na Amazônia, desde sua história colonial.

Neste contexto, buscamos tensionar o silêncio imposto pelas estruturas de poder que favorecem homens, especialmente os brancos das classes dominantes, como protagonistas da história. Michelle Perrot (2008) defende a inclusão de nossas vozes e experiências, ressaltando a visibilidade das mobilizações das mulheres por meio da ousadia, coragem e determinação. A autora destaca como as mulheres redefinem os limites do possível dentro de suas comunidades e em diferentes contextos históricos. Assim, desafiamos restrições culturais ao reivindicar espaço no domínio intelectual.

Tomamos por exemplo, mulheres negras como Lélia González, bell hooks e Angela Davis, que desafiaram o feminismo clássico ao destacar a importância de incluir as experiências e narrativas não brancas no meio acadêmico e político desse movimento. Elas defenderam o desapego da colonialidade do poder e do conhecimento, promovendo a legitimidade das vozes historicamente ausentes. Essa perspectiva levanta questões cruciais sobre a essência do

feminismo, enfatizando a necessidade de valorizar a diversidade de experiências dentro do movimento. Nesse sentido, as críticas de Ochy Curiel (2014) possibilitam tensionar os limites de determinados feminismos que, embora se autodenominem pós-coloniais, não avançam em uma ruptura epistemológica com o pensamento hegemônico. Ao problematizar esse limite, a autora destaca que:

> La definición de ciertas posiciones feministas como postcoloniales, si bien ha sido importante como lugar de enunciación crítica al feminismo hegemónico, no ha conllevado una suficiente profundización de sus contextos y, sobre todo, de la episteme de la cual parten. Parecería que es suficiente introducir la perspectiva de la interseccionalidad, citar a algunas feministas indias o algunas negras, chicanas os indígenas para sustentar una posición feminista postcolonial (Curiel, 2014, p. 48).

A partir dessa crítica, evidencia-se que o reconhecimento das vozes femininas historicamente negligenciadas exige mais do que a inclusão simbólica de autoras nos referenciais teóricos; implica um compromisso político e epistemológico com a descolonização do saber. É nessa direção que esta tese se insere, ao valorizar as narrativas, experiências e saberes de mulheres que desafiam as normas impostas pelo pensamento dominante. Busca-se, assim, compreender o pensar educacional dessas mulheres, abrindo espaço para perspectivas fundamentais à construção de outros feminismos. Referimo-nos, particularmente, às mulheres quilombolas do Arquipélago do Marajó, na Amazônia brasileira, cujas vozes e conhecimentos continuam sendo invisibilizados e marginalizados por vertentes hegemônicas, especialmente pelo feminismo branco.

Diante disso, observa-se que, embora haja uma vasta produção expressando as vozes e experiências de autoras femininas negras, a nossa inclusão no território acadêmico é recente. Apesar de negros e pardos constituírem mais da metade da população brasileira - cerca de 56 % segundo o IBGE[2] -, ainda somos minoria nos espaços de decisão política, nas universidades e no mercado de trabalho formal. Essa desigualdade se reflete na educação: apenas 11,7 % da população preta e 12,3 % da população parda com 25 anos ou mais possuem ensino superior completo, menos da metade da proporção observada entre pessoas brancas (25,8 %)[3]. Em

[2] IBGE. Censo Demográfico 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 22 dez. 2023. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/noticias-por-estado/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-Brasil-se-declara-parda. Acesso em: 12 mar. 2026.

[3] IBGE. Censo Demográfico 2022: proporção da população com nível superior completo aumenta de 6,8% em 2000 para 18,4% em 2022. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 26 fev. 2025. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2012-agencia-de-noticias/noticias/42742-censo-2022-proporcao-da-populacao-com-nivel-superior-completo-aumenta-de-6-8-em-2000-para-18-4-em-2022. Acesso em: 16 mar. 2026.

comunidades quilombolas, quase 19 % das pessoas com 15 anos ou mais são analfabetas[4]. Em contraste, constituímos a maioria nas favelas, periferias e quilombos, permanecendo, em grande parte, fora dos muros das universidades.

Segundo Carneiro (2023), as mulheres negras formam um contingente que historicamente tinha pouco acesso à escrita e à educação formal, exercendo funções pouco valorizadas e reconhecidas, a saber: escravas nas lavouras ou nas ruas, vendedoras e quituteiras, entre outras. Isso é afirmado de forma semelhante por Lélia Gonzalez (2020), quando fala da condição da mulher negra na sociedade brasileira. Segundo essa autora:

> As trabalhadoras negras se encontravam alocadas em ocupações manuais rurais (agropecuária e extrativismo vegetal) e urbanas (prestação de serviços) (83%), a proporção de mulheres brancas nas ocupações manuais é bem menor (61,5%). [...] A análise dessas ocupações, divididas em dois níveis, o médio e o superior, revela-nos aspectos bastante interessantes com relação as dificuldades de mobilidade social para as mulheres negras. [...] Quando se trata das profissionais de nível superior, das empresárias das administradoras, a presença da mulher negra é quase de invisibilidade: 2,5% para 8,8% (Gonzalez, 2020, p. 98-99).

Gonzalez (2020) nos instiga a refletir sobre as dinâmicas socioculturais e a levantar questões que atravessam essa realidade, permitindo relatar a condição de mulheres que experimentam as formas mais perversas nas classes proletárias brasileiras. Deste modo, cabe destacar que a maioria desse grupo não integra o contingente de mulheres que passou a ter acesso às universidades, pois são poucas as que conseguem concluir a educação básica, ingressar na educação superior e conquistar um diploma.

Nas comunidades quilombolas, as mulheres protagonizam a luta em defesa do território e mantêm a tradição oral viva (Hampâté Bâ, 2010). Principalmente as adultas e mais idosas desempenham papéis-chave no grupo familiar, muitas vezes como chefes de família, ou compartilhando os atributos de sustento da casa lado a lado com os maridos; ao mesmo tempo, notabiliza-se a atenção delas às questões políticas. Um exemplo disso é visto nas mobilizações pela titulação das terras quilombolas em Salvaterra, em que se pode observar o envolvimento e as interações femininas dentro e fora do nosso grupo.

Essas mulheres guiam as ações coletivas ao evidenciar que o papel feminino é multifacetado, ultrapassando as fronteiras do casamento e abrangendo a possibilidade de inserção em diferentes cargos e trajetórias profissionais, impulsionadas, em muitos casos, pelo

[4] IBGE. Censo Demográfico 2022: analfabetismo entre quilombolas é quase três vezes maior do que na população total do país. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 19 jul. 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40703-censo-2022-analfabetismo-entre-quilombolas-e-quase-tres-vezes-maior-do-que-na-populacao-total-do-pais. Acesso em: 16 mar. 2026.

acesso à escolarização. Nesse processo formativo, compreende-se que as trajetórias locais são profundamente atravessadas por esses ensinamentos, os quais se incorporam na construção do pensamento quilombola, sobretudo no que diz respeito à valorização da educação e à reivindicação de direitos.

Nesse contexto, as narrativas das mulheres coautoras desta pesquisa revelam experiências atravessadas por diferentes condições sociais e históricas, especialmente aquelas vivenciadas pelas mulheres mais velhas ao rememorarem percursos marcados pela saída de meninas de nossas comunidades em busca de melhores condições de vida nas cidades, onde frequentemente se inseriam em trabalhos como babás ou empregadas domésticas. Essas memórias evidenciam desigualdades estruturais persistentes, indicando que "quem sai do Marajó não escapa dessa realidade" e revelando a profundidade das assimetrias sociais que atravessam as nossas trajetórias.

A partir dessas marcas históricas, nos constituímos como sujeitos que elaboram estratégias de resistência e afirmação diante das condições impostas pela interseccionalidade entre raça, gênero e classe. Historicamente muitas de nós, conseguimos romper determinados limites, tensionando as estruturas hierárquicas, seletivas e racialmente codificadas do sistema educacional, ao construirmos caminhos de acesso ao ambiente universitário. Contudo, a permanência nesses espaços é atravessada por desafios relacionados à adaptação, às condições financeiras, aos estereótipos e às práticas discriminatórias, ao mesmo tempo em que se busca conciliar as demandas acadêmicas com o compromisso de contribuir com nossas comunidades de origem (Crenshaw, 1989).

Diante disso, ressalto que a entrada no mundo acadêmico por vias institucionais abre novas oportunidades, mas essa transição para a vida intelectual não é simples. Existe um esforço cultural consciente para manter mulheres negras afastadas dos ambientes de produção e troca de conhecimento. No entanto, essas barreiras são desafiadas mediante a reivindicação de presença no campo intelectual. Nesse sentido, bell hooks (1995) nos incentiva a persistir na luta pela igualdade de oportunidades intelectuais para as mulheres, visto que nem todas as intelectuais negras foram escolarizadas ou estão no meio acadêmico.

Frente a esse cenário, esta pesquisa procura afastar-se da noção convencional de intelectualidade frequentemente vinculada à educação formal e à academia. O estudo argumenta a favor de uma perspectiva mais ampla de intelectualidade, profundamente enraizada na experiência e na sabedoria. A investigação reconhece e valoriza os saberes e conhecimentos tradicionais, transmitidos e preservados ao longo das gerações nas comunidades. Nessa linha,

destaca-se o papel de mulheres que, mesmo sem escolarização formal, são reconhecidas como intelectuais locais.

Collins (2019) mostra que a intelectualidade não deve ser monopolizada pelas pessoas que frequentam universidades. Essa característica também pode pertencer àquelas que mantêm uma conexão profunda com o território, a ancestralidade, o sagrado, a natureza e o conhecimento construído de forma coletiva. Essa perspectiva contrasta com a visão individualista de intelectualidade frequentemente promovida pela academia ocidental, cenário no qual se observa que nem todas as intelectuais negras, mesmo sendo altamente qualificadas, são reconhecidas como tais nesses contextos.

Desse modo, desenvolver esta pesquisa, sobre mulheres quilombolas intelectuais da vida e da educação, evidencia que no espaço universitário, assim como em outros espaços públicos, as distinções de raça não passam despercebidas. Existe, por conseguinte, um processo de luta constante contra as delimitações e formas culturais que são retroalimentadas e que terminam por legitimar o racismo presente no imaginário social e escolar de modo a privilegiar determinado grupo em específico. Nesse sentido, Collins (2020) oferece um valioso insight para o entendimento das situações que atravessam as trajetórias das minorias no ambiente acadêmico, ao denunciar que:

> Homens brancos da elite controlam as estruturas de validação do conhecimento ocidental, seus interesses permeiam temas, paradigmas e epistemologias do trabalho acadêmico tradicional. Consequentemente, as experiências de mulheres negras norte-americanas, bem como as experiências de mulheres afrodescendentes na esfera transnacional, têm sido distorcidas ou excluídas daquilo que é definido como conhecimento (Collins, 2020, p.139).

A autora supramencionada propõe uma abordagem de conhecimento que valorize as experiências das mulheres negras e convida a reconsiderar o que é considerado válido e legítimo na produção de conhecimento, além de fomentar a busca por um ambiente acadêmico que seja verdadeiramente diverso e inclusivo. Esse movimento implica em reconhecer e valorizar nossas especificidades culturais e históricas, em vez de submissão a narrativas imperialistas que uniformizam e apagam nossas identidades e experiências.

Para aprofundar a compreensão dessa realidade, a partir da articulação entre a vivência prática e as demandas latentes no ambiente acadêmico, o estudo apoia-se em Gonzalez (2020), que nos propõe subverter essa lógica, criando novas práticas de legitimação da existência social e epistêmica. Esse movimento evidencia a necessidade de desmantelar estruturas de poder opressoras e reconhecer as contribuições femininas na construção de um mundo mais equitativo. Nesse sentido, o posicionamento da autora converge com a reflexão que ressalta:

> Então, por que não abandonar as reproduções de um imperialismo que mascara não só os povos do continente, mas de muitas outras partes do mundo e reafirmar a particularidade da nossa experiência na América como um todo, sem nunca perder a consciência da nossa dívida e dos profundos laços que temos com a África? (Gonzalez, 2020, p. 137).

Essa reflexão impacta a reflexão teórica desta investigação e motiva o desenvolvimento de uma teoria crítica sobre a realidade baseada no feminismo negro em interlocução com os estudos decoloniais e interculturais. A fundamentação estabelece diálogo com autores como Anibal Quijano (2005), Maria Lugones (2008) e Catharine Walsh (2009), os quais argumentam sobre a necessidade de mudar paradigmas para tornar visíveis os saberes locais e tradicionais, bem como as experiências dessas mulheres, moldadas não apenas pelo sexismo, mas também pelo racismo e pela colonialidade que ainda persistem.

Diante deste cenário, a formação política, construída pelas mulheres no cotidiano das comunidades ganha densidade e sentido. Durante as imersões em campo, observou-se sua presença constante nas mobilizações em defesa dos direitos coletivos. Como afirma Dealdina (2020, p. 38), "mesmo diante de tanta violência, não nos intimidamos". Essas mulheres persistem na luta contra a invisibilidade, denunciando o racismo e as múltiplas formas de violência que incidem sobre seus corpos e territórios.

Essa atuação política das mulheres quilombolas pode ser compreendida à luz das reflexões de Collins (2019), que redefine o feminismo a partir das vivências concretas das mulheres negras, ainda que não trate especificamente das mulheres quilombolas. A autora destaca que o feminismo negro emerge das práticas cotidianas de resistência, muitas vezes desvinculadas do uso formal do termo "feminismo". Essa perspectiva dialoga com a realidade das mulheres quilombolas, que, mesmo sem se autodenominarem feministas, vivenciam cotidianamente essa luta por meio das suas práticas de resistência e reivindicações de políticas públicas.

Nessa perspectiva, as interseccionalidades[5], conforme discutidas por Collins (2019), permitem compreender como diferentes marcadores sociais atravessam essas experiências e configuram modos particulares de existência, resistência e pertencimento. A autora sublinha que tais estratégias são atualmente implementadas de forma coletiva, com destaque para as comunidades quilombolas, onde a resistência cotidiana se alicerça nas vivências e na

[5] O conceito de interseccionalidade, inicialmente formulado por Kimberlé Crenshaw (1989), compreende as desigualdades sociais como processos que não atuam de forma isolada, mas de forma articulada e simultânea. No contexto brasileiro, Carla Akotirene amplia esse debate ao evidenciar que o racismo, o patriarcado e o capitalismo estruturam as relações sociais, incidindo diretamente sobre os modos de vida e as trajetórias de grupos historicamente marginalizados.

reafirmação de suas identidades. Ao reviver o legado de luta e resistência, fomentamos movimentos e ações direcionados à emancipação e à reivindicação de direitos, com especial ênfase no acesso à educação, que deve ser assegurado a todos.

Dessa forma, a compreensão acerca da interseccionalidade das lutas das mulheres negras se expande ao sublinhar a educação como elemento nuclear na busca por igualdade e justiça social. Angela Davis, em sua obra "Mulheres, Raça e Classe" (2016), empreende uma análise minuciosa dessa contenda pelo direito ao conhecimento e ao acesso à educação formal, estabelecendo vínculos profundos com o universo intelectual. Ela enfatiza que o acesso à educação formal transcende o desenvolvimento individual, sendo essencial para a plena participação das mulheres negras no domínio intelectual e acadêmico.

Neste contexto, ao lançar críticas ao sistema educacional convencional e suas hierarquias de poder e exclusões, defendemos uma educação transformadora comprometida com a responsabilidade social e a justiça. Como salientam hooks (2013) e Gomes (2017), os ensinamentos dos quilombos emergem do anseio em romper com tradições opressoras, para alcançar a equidade de gênero e da busca pelo reconhecimento de nossas contribuições na sociedade.

Nessa perspectiva, Davis (2016) e hooks (2013) corroboram este trabalho ao argumentarem em favor de uma educação que deve ir além da simples transmissão de conhecimentos técnicos, promovendo mudanças ao instigar a questionar e desafiar as estruturas estabelecidas, ao mesmo tempo em que possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as realidades sociais e políticas que nos envolvem.

Ademais, na obra intitulada "E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo", hooks (2019), ao convocar a figura emblemática de Sojourner Truth[6] para elucidar o papel das mulheres negras como agentes de mudanças sociais, incita a uma reflexão profunda sobre os alicerces racistas e sexistas enraizados na sociedade. A autora advoga em favor de uma nova dimensão epistemológica que confronta a definição dominante de ciência e a tradição intelectual acadêmica, alicerçando-se no pensamento de mulheres negras que desafiaram ideias hegemônicas da elite masculina branca, enquanto articulavam uma consciência perspicaz sobre a interseção entre raça e classe na configuração das relações de gênero.

Sob essa perspectiva, levanto a seguinte questão-problema: **Que pensamentos educacionais emergem a partir da vivência, da oralidade e das sabedorias de mulheres**

[6] Foi uma mulher negra, nascida escravizada por volta de 1797, em Nova York, e que atuou como abolicionista e defensora dos direitos das mulheres no século XIX**.** ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA**.** Sojourner Truth. Disponível em: https://www.britannica.com/biography/Sojourner-Truth. Acesso em: 18 jan. 2026.

quilombolas do município de Salvaterra, Marajó, PA, tomando por base ético-política e epistemo-pedagógica perspectivas feministas, interculturais e decoloniais?

Diante deste problema de pesquisa, desenvolvo outras perguntas orientadas por essa inquietação:

- Como se manifestam as produções intelectuais de mulheres quilombolas da Amazônia marajoara acerca da educação e dos processos de ensino-aprendizagem?
- Que pensamentos educacionais estão presentes nas biografias de mulheres quilombolas marajoaras em resposta à intelectualidade racista e machista no contexto acadêmico e educacional?
- Que pensamentos educacionais emergiram de processos de escrevivência e oralitura protagonizados por mulheres quilombolas do município de Salvaterra, no Pará?

O objetivo geral da pesquisa se apresenta como: investigar o pensar educacional produzido por mulheres quilombolas da Amazônia Marajoara, em Salvaterra, PA, a partir de suas vivências, sabedorias e oralidades, tomando por base ético-política e epistemo-pedagógica perspectivas feministas, interculturais e decoloniais, a fim de compreender e visibilizar os saberes, as práticas e as epistemologias educacionais produzidas por essas mulheres em seus territórios.

Indico como objetivos específicos:

a) Caracterizar como se manifestam as produções intelectuais de mulheres quilombolas da Amazônia marajoara;
b) Identificar que pensamentos educacionais estão presentes nas biografias de mulheres quilombolas marajoaras em resposta à intelectualidade racista e machista no contexto acadêmico e educacional;
c) Elucidar os pensamentos educacionais emergentes de processos de escrevivência e oralitura protagonizados por mulheres quilombolas do município de Salvaterra, no Pará.

A partir desses objetivos, a pesquisa se orienta pela defesa da tese de que **as mulheres quilombolas do território quilombola de Salvaterra-Marajó-PA produzem um pensar educacional próprio, enraizado em suas trajetórias de vida, nas relações sociais quilombolas e nas práticas de oralidade que sustentam a vida comunitária. Ao analisar as trajetórias dessas mulheres, evidenciam-se processos formativos que extrapolam os limites da escolarização formal, revelando modos outros de ensinar e aprender.**

Do mesmo modo, ao compreender a oralidade como campo fértil de produção de conhecimento, a pesquisa reconhece as sabedorias quilombolas como produção intelectual legítima. A sistematização dessas produções, expressas por meio da oralitura e da escrevivência, permite afirmar a existência de um pensamento educacional que tensiona a intelectualidade hegemônica, racista e patriarcal. Por fim, ao evidenciar as contribuições desse pensar educacional, a tese sustenta que as mulheres quilombolas marajoaras ampliam e fortalecem perspectivas feministas, interculturais e decoloniais no campo da educação.

É nesse horizonte teórico, político e metodológico que se inscreve a organização desta tese. Vislumbrando adentrar nesta reflexão sobre o pensar educacional das mulheres quilombolas de Salvaterra, firmada na experiência da educação territorializada e nas lutas cotidianas das protagonistas da pesquisa, organizei o trabalho da seguinte maneira.

No primeiro capítulo, intitulado "Ecos da História que me Move", apresento o prólogo, minhas motivações pessoais que impulsionaram a realização desta pesquisa e minha trajetória acadêmica, desde a graduação até o doutorado. Em seguida, apresento a Introdução da pesquisa, onde contextualizo o estudo, introduzo as protagonistas que atravessam toda a investigação e apresento os objetivos, as questões orientadoras e o problema da pesquisa. Este capítulo elucida minha trajetória pessoal, mas ela não se restringe a mim: está inter-relacionada com a história coletiva das mulheres quilombolas do Marajó, atravessada pelo território, pela memória e pelas práticas sociais e educativas.

O segundo capítulo, "A Pesquisa com Mulheres Quilombolas Marajoaras: presenças, ausências e silenciamentos na produção acadêmica", apresenta o levantamento do estado do conhecimento sobre a temática, mostrando o que já foi produzido em pesquisas anteriores e como essas produções dialogam com minha investigação. Além disso, no capítulo, descrevo também as trilhas metodológicas, situando a pesquisa, detalhando o percurso metodológico e o passo a passo de como a investigação foi realizada, seguindo os princípios da escrevivência, da oralitura e da perspectiva dialógica de Paulo Freire. Este capítulo evidencia como os saberes coletivos e individuais das mulheres quilombolas orientaram a construção do trabalho.

O terceiro capítulo, "Territórios Quilombolas de Salvaterra e o Protagonismo Feminino", centra-se nas lutas das mulheres quilombolas pela defesa de seus territórios e em como esse protagonismo se traduz em legado e conhecimento. Este capítulo permite refletir sobre os desafios ainda existentes nos quilombos de Salvaterra, articulando memória, território, política e educação.

No quarto capítulo, “Mulheres que Contam o Mundo: Fragmentos de Vidas que Bordam esta Pesquisa”, apresento os relatos de vida das mulheres com quem dialoguei, destacando como suas histórias constituem saberes que sustentam a pesquisa e a construção do pensar educacional quilombola. Este capítulo evidencia como a narrativa feminina se torna instrumento pedagógico e epistemológico, mostrando que a vida é escola e território de aprendizado.

O quinto capítulo, “O Pensar Educacional das Mulheres Quilombolas Marajoaras”, adentra o campo do pensamento pedagógico forjado na resistência e nas práticas cotidianas das mulheres quilombolas. Neste capítulo, evidencia-se como o saber se constrói nos quintais, nas roças e nas redes de afetos, revelando práticas educativas forjadas na resistência e na experiência cotidiana.

Por fim, o sexto capítulo, “Considerações Finais”, realiza uma síntese das reflexões produzidas ao longo da tese, articulando memória, experiência, ensino e resistência. Neste capítulo, reafirmo a importância de valorizar os saberes das mulheres quilombolas como epistemologia própria, construída a partir da experiência, oralidade e ação cotidiana, fortalecendo o território e o protagonismo feminino.

3 A PESQUISA COM MULHERES QUILOMBOLAS: PRESENÇAS, AUSÊNCIAS E SILENCIAMENTOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Com o objetivo de mapear a abrangência da temática desta pesquisa e identificar quais aspectos vêm sendo abordados, silenciados ou tangenciados sobre os quilombos contemporâneos na Amazônia marajoara, especialmente em Salvaterra, realizei um levantamento do estado do conhecimento. Para isso, consultei dissertações e teses disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará-UFPA e da Universidade do Estado do Pará-UEPA, considerando o período de 2013 a 2023.

Embora reconheça o valor de monografias, artigos científicos e outras produções acadêmicas, optei por concentrar esta busca exclusivamente em dissertações e teses que se aproximam do pensar educacional das mulheres quilombolas da Amazônia marajoara, especialmente em Salvaterra, PA, objeto deste estudo. Para isso, utilizei dois descritores: o primeiro, “mulheres quilombolas e educação”, e o segundo, “mulheres e quilombolas”, aplicando-os individualmente nas plataformas consultadas.

A leitura inicial de títulos, resumos e palavras-chave permitiu selecionar os trabalhos mais próximos do meu objeto de estudo. Em seguida, uma leitura mais detalhada possibilitou identificar os objetivos, as abordagens teóricas e metodológicas, bem como as contribuições que cada pesquisa oferece para a compreensão das experiências educativas vividas por nós, mulheres quilombolas.

O levantamento realizado revelou não apenas a reduzida produção acadêmica sobre mulheres quilombolas na Amazônia marajoara, mas também sua invisibilização nos mecanismos de busca utilizados. Mesmo empregando descritores específicos relacionados às mulheres quilombolas, não foram localizados estudos voltados diretamente às mulheres quilombolas de Salvaterra nem pesquisas que tomassem como foco central seus saberes, práticas educativas e formas de organização coletiva. Quando as comunidades quilombolas do Marajó aparecem nas pesquisas identificadas, em geral são abordadas de forma ampla e genérica, sem destacar o protagonismo feminino e suas contribuições para a produção e circulação de saberes nos territórios.

Esse procedimento evidenciou os caminhos já percorridos pelas pesquisas sobre o tema e, ao mesmo tempo, revelou lacunas importantes, sobretudo no que diz respeito ao

protagonismo feminino e às formas próprias de produzir educação nos territórios quilombolas da Amazônia marajoara. A ausência de estudos específicos sobre as mulheres quilombolas de Salvaterra constitui uma das principais justificativas para a realização desta tese, que busca contribuir para a visibilização de suas trajetórias, experiências, saberes e práticas educativas.

Na sequência, apresento os resultados obtidos na busca realizada com o descritor "mulheres quilombolas e educação".

3.1 MULHERES QUILOMBOLAS E EDUCAÇÃO

No levantamento com o descritor "mulheres quilombolas e educação", na CAPES inicialmente encontrei dois trabalhos, uma dissertação e uma tese, sendo que, após refinamento por nível, ano, área e programa, restaram apenas duas teses de doutorado. E uma dissertação de mestrado. Na BDTD, encontrei inicialmente 84 trabalhos; após refinamento, selecionei 13 trabalhos (9 dissertações e 4 teses), sem coincidência com os resultados da CAPES.

Após leitura dos títulos e resumos, selecionei apenas três produções que dialogam mais diretamente com minha pesquisa. No Quadro 1, apresento o resultado dessa seleção.

Quadro 1 - Teses e dissertações da CAPES e BDTD - Descritor "Mulheres quilombolas e Educação", no período de 2013 a 2023

Área	Ano	Nível	Instituição	Título da pesquisa	Autor(a)
Educação	2021	D	UFMG	Mulheres Negras Quilombolas: Um Estudo de Caso Sobre Agência Feminina na Dinâmica da Geração Familiar, Barrinha, Bom Jesus da Lapa-Bahia	SILVA, Kleide Iraci Marques
Educação	2019	D	UNICENTRO	Ser Quilombola, Mulher e Negra: Agência do Coletivo de Mulheres Empodere Se do Quilombo de Pinhões	GONÇALVES, Carmen Regina Teixeira
Educação	2023	M	UFG	Memórias necessárias: narrativas e histórias de mulheres negras quilombolas do município de Monte Alegre de Goiás	MENDES, Ivone Xavier

Fonte: Plataforma de Dissertações e Teses da CAPES e BDTD e elaborado pela pesquisadora (2024).

A partir desse levantamento, o qual consta no quadro 1, observei que a maioria dos estudos que selecionei na plataforma concentra-se nas regiões Sudeste, Nordeste e Centro-

Oeste, evidenciando a escassez de pesquisas na Região Norte, especialmente na Amazônia Marajoara.

Na tese de Silva (2021), "Mulheres Negras Quilombolas: Um Estudo de Caso Sobre Agência Feminina na Dinâmica da Geração Familiar", Barrinha, Bom Jesus da Lapa-Bahia, analisa-se como nós, mulheres quilombolas, produzimos relações de gênero no âmbito familiar, evidenciando a centralidade do cuidado na reprodução da vida comunitária. O estudo dialoga com minha pesquisa ao valorizar nosso protagonismo, mas concentra-se mais especificamente nas relações familiares, enquanto eu focalizo as práticas educativas no cotidiano comunitário.

Já o trabalho de Gonçalves (2019), em sua tese sobre o "Coletivo Empodere-Se" na comunidade de Pinhões, em Santa Luzia/MG, evidencia como mulheres quilombolas reinterpretam papéis e valores culturais, assumem centralidade na organização comunitária e reinventam suas identidades enquanto mulheres, quilombolas e negras. O estudo aproxima-se desta investigação ao destacar protagonismo e agência feminina, embora em outro contexto regional e sem foco específico em práticas educativas.

Na dissertação de Mendes (2023), "Memórias Necessárias: Narrativas e Histórias de Mulheres Negras Quilombolas do Município de Monte Alegre de Goiás" foram exploradas estratégias de resistência, liderança e memória na comunidade Kalunga. Em sua pesquisa ela reconhece nosso papel central nas lutas coletivas, mas não aborda diretamente práticas educativas.

Por fim, fiz um levantamento nos programas regionais, em que identifiquei uma dissertação de mestrado no PPGED/UEPA e uma tese de doutorado no PPGED/UFPA com maior relação com o objeto desta pesquisa, conforme podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2 - Teses e dissertações da UEPA e UFPA - Descritor "Mulheres quilombolas e Educação", no período de 2013 a 2023

Área	Ano	Nível	Instituição	Título da pesquisa	Autor(a)
Educação	2021	M	UEPA	Saberes e Processos Educativos das Lutas de Mulheres Negras Quilombolas da Amazônia: Um estudo a partir das narrativas das Tucandeiras de Jambuaçu,Moju/PA.	LUZ, Agatha Leticia Eugênio da

Educação	2019	D	UFPA	Poder, Organização Política e Pedagogias Oculto presentes de Mulheres Negras do Território Quilombola do Rio Jambuaçu-Moju/PA.	MACHADO, Joana Carmen do Nascimento

Fonte**:** Plataforma de Dissertações e Teses da UEPA e UFPA e elaborado pela pesquisadora (2024).

A dissertação de Luz (2021) do PPGED-UEPA, analisou os saberes e processos educativos das Tucandeiras de Jambuaçu (Moju/PA), mobilizando metodologias que articulam escrevivência, história das Bonecas Abayomi e perspectiva do Corazonar.

Já a tese de Machado (2019) investigou as estratégias de construção do poder feminino, consciência racial e de gênero no território quilombola de Jambuaçu, evidenciando a influência das vivências coletivas na atuação política e educativa das mulheres.

Esses estudos destacam a importância da atuação educativa das mulheres quilombolas no cotidiano comunitário, mas concentram-se em Moju/PA. O que difere desta tese, a qual amplia o debate ao voltar-se para o município de Salvaterra, Amazônia marajoara, buscando compreender as narrativas, memórias e práticas de vida das mulheres quilombolas desse território, como espaços de produção de saberes e processos educativos a partir e suas formas organizativas e políticas.

Após a análise dos trabalhos localizados com esse descritor, ampliei a busca utilizando o descritor “mulheres e quilombolas”**,** com o objetivo de identificar outras produções que, pudessem contribuir para compreender as experiências, os saberes e as nossas formas de educar. A seguir, apresento a busca com o descritor “educação e quilombola”.

3.2 MULHERES E QUILOMBOLAS

Com o descritor “mulheres e quilombola”**,** não encontrei trabalhos que dialogassem diretamente com este estudo no campo educacional. Diante disso, ampliei a busca para outras áreas do conhecimento e observei que muitas pesquisas abordam o coletivo quilombola da Ilha do Marajó de forma mais geral, sem dar visibilidade ao protagonismo das mulheres que, desde 1998, lideram o movimento quilombola em Salvaterra, atuando nas mobilizações, nos processos de cura e na manutenção cotidiana das comunidades.

Dentre as pesquisas que já vêm sendo ao longo da história dos quilombos contemporâneos da Amazonia marajoara, destaco os estudos de Acevedo Marin (2009), com o título “Quilombolas na Ilha de Marajó: território e organização política*;* Arêda-Oshai (2017)

em sua tese “Não é só médico que cura, não é só a Medicina que cura”: perspectivas sobre saúde entre coletivos quilombolas no Marajó – Pará/Brasil”; Cardoso (2013), em “Reconhecimento, desrespeito e organização política quilombola na luta por território na Ilha do Marajó (PA)”*;* e Bargas e Cardoso (2015), em estudo sobre cartografia social e organização política das comunidades quilombolas de Salvaterra. Além desses, encontrei mais algumas produções mais recentes, no entanto, não considerei necessário integrá-las a esse debate, uma vez que não se aproximam do objeto de estudo desta pesquisa.

Mediante a isso, ressalto que apesar dessas importantes contribuições, grande parte da literatura encontrada ainda invisibiliza as mulheres quilombolas, uma vez que somos enquadradas apenas como “quilombolas da ilha do Marajó”. No levantamento, encontrei apenas uma pesquisa que aborda de forma mais direta a questão feminina, as agencias feminas em Salvaterra: o estudo de Maria Páscoa Sarmento de Sousa, defendido em 2022, que evidencia a agência sociopolítica das mulheres quilombolas no município, revelando práticas e estratégias de resistência construídas no interior das comunidades. Esse dado evidencia a importância da realização desta pesquisa e reforça a necessidade de ampliar ainda mais os estudos que evidenciem o protagonismo feminino e as formas próprias de organização e produção de saberes das mulheres quilombolas nesse território.

Diante desse panorama, esta pesquisa busca preencher lacunas históricas e acadêmicas, visibilizando o protagonismo feminino quilombola e articulando trajetórias, histórias e vivências que exigem novos olhares teóricos e metodológicos. Ao considerar as intersecionalidades de raça, gênero e classe, pretende-se revelar o pensar educacional emergente dos corpos políticos femininos e refletir sobre os espaços em que ainda se nega sua autonomia, contribuindo tanto para nossa visibilidade quanto para reflexões mais amplas no campo educacional e na produção acadêmica sobre experiências historicamente silenciadas.

3.3 TRILHAS METODOLÓGICAS: SITUANDO A PESQUISA(DORA)

> Minha esperança acima de tudo, é que mais pessoas, outrora, e ainda hoje silenciadas, encontrem sua própria voz. Eu, pelo menos, quero ouvir o que elas têm a dizer (Collins, 2019, p. 19).

O excerto retirado dos escritos de Collins (2019) traduz os momentos em que refletia sobre os elementos constitutivos do itinerário metodológico desta pesquisa, especialmente no que se refere à construção de um caminho investigativo comprometido com a escuta das vozes

historicamente silenciadas. Esse movimento foi realizado a partir da região da Amazônia Marajoara, tendo como *lócus* o território quilombola de Salvaterra, no estado do Pará, abrangendo especificamente as comunidades de Vila União/Campina, Paixão e Rosário.

Nesse ínterim, esta pesquisa busca mais do que dar visibilidade às vozes de mulheres; coloca em primeiro plano as narrativas dessa intelectualidade não elitizada, que emerge das camadas populares, especialmente das mulheres quilombolas, cuja produção intelectual nasce da luta histórica e da resistência cotidiana, distinta daquelas dos intelectuais tradicionais vinculados à academia e às instituições formais de ensino. Embora muitas vezes não se enquadrem nos moldes acadêmicos ou no conceito formal de conhecimento, essas mulheres expressam uma forma profunda de saber que se aproxima, de modo subversivo, do que Gramsci (2001) denomina intelectualidade orgânica.

O autor define essa intelectualidade como aquela que não está ligada à alta cultura nem a uma atividade específica, mas sim às relações e práticas estabelecidas nos grupos sociais. Em suas palavras:

> Todo homem é um intelectual, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais. [...] Os intelectuais tradicionais consideram-se autônomos e independentes; os intelectuais orgânicos são os que surgem diretamente do grupo social e se vinculam organicamente às suas lutas e interesses (Gramsci, 2001, p. 15-16).

Essa perspectiva rompe com a concepção tradicional de intelectual construída pela academia, ao reconhecer o potencial de cada sujeito para ser pensador de seu tempo e lugar. Assim, as mulheres quilombolas configuram-se como intelectuais orgânicas subversivas, não por buscarem conformar-se às normas acadêmicas, mas porque recriam, em suas lutas cotidianas, novas formas de conhecimento e organização social. Elas articulam saberes que desafiam e confrontam as estruturas hegemônicas, operando uma resistência cultural e política que transforma suas comunidades e o próprio conceito de intelectualidade.

Diante disso, evidencia-se o protagonismo daqueles que residem nas comunidades e territórios quilombolas marajoaras, distantes dos antigos estereótipos que os reduziam a corpos sem mentes, ou de narrativas folclóricas e academicistas em terceira pessoa que tratam o quilombo como objeto distante, desconectado de sua própria voz e agência.

Contudo, mesmo trazendo a referência de “intelectual orgânico” de Gramsci (2001), observa-se a complexidade em afirmar se, para o marxista italiano, as mulheres quilombolas de Salvaterra seriam vistas como intelectuais. Em primeiro lugar, porque essas mulheres não desenvolvem seu pensar a partir do “partido revolucionário”, o local por excelência para a

emergência do intelectual orgânico para o autor; em segundo lugar, porque a perspectiva de classe e a representação da classe trabalhadora não são os únicos balizadores para a definição de intelectual. Com a abordagem interseccional proveniente das feministas negras, compreende-se a identidade de "intelectual" das mulheres quilombolas de Salvaterra por marcadores de classe, gênero, sexo e território, o que direciona a investigação para uma ampliação da noção de intelectual orgânico.

Esta investigação propõe uma perspectiva de construção do conhecimento baseada nas percepções e vivências de mulheres negras quilombolas da Amazônia, elementos que Collins (2020) valida como fontes legítimas para a produção teórico-metodológica. Essa abordagem contrapõe-se a pesquisas de caráter individualista e extrativista - focadas no mero relato descritivo sem retorno concreto para o território -, afirmando, em contrapartida, uma construção dialógica que reconhece as comunidades como agentes ativos na disseminação do saber.

Diante disso, a produção do conhecimento nesta investigação assume um caráter dialógico, no qual o percurso metodológico afasta-se de um mero exercício técnico tradicional para constituir um espaço de envolvimento crítico com o território. Essa postura pedagógica converge com as formulações de Freire e Faundez (1987, p. 27), ao sustentarem que "o valor de uma tese está na descoberta e na formulação de perguntas essenciais que despertam a curiosidade de outros pesquisadores".

3.3.1 A abordagem da pesquisa, o enfoque metodológico e o tipo de pesquisa

Esta investigação adota uma abordagem qualitativa por meio de pesquisa de campo configurando-se sob a perspectiva da investigação negra e decolonial. Em consonância com Gonzalez (2018), essa aproximação possibilita interações dialógicas e aprendizagens mútuas que rompem com a lógica da dominação eurocêntrica ao colocar no centro do debate as memórias e experiências de mulheres historicamente subalternizadas pela academia. Rompendo com o distanciamento positivista, o itinerário assume o caráter de Investigação-Ação Participativa (IAP) (Minayo, 2016). Esse enfoque permite a inserção ativa da pesquisadora no *lócus* do estudo para estabelecer uma interação direta com as coautoras, transformando o campo empírico em um espaço de reflexão conjunta e mobilização social.

A opção pela pesquisa de campo, com inserção direta no território e diálogo com as coautoras, orienta-se por um enfoque decolonial, feminista e antirracista que tensiona o viés eurocêntrico da produção do conhecimento. Essas bases epistemológicas constituem-se nos

processos de resistência de populações afrodiaspóricas e indígenas. Nesse horizonte, Mota Neto (2016) sustenta que o pensamento decolonial não se configura como elaboração exclusiva de intelectuais acadêmicos, mas se constrói no interior das lutas coletivas e dos movimentos sociais do Sul Global. Essa perspectiva possibilita problematizar as relações de gênero e as hierarquias raciais como estruturantes das opressões, deslocando o olhar para as formas de superação dos epistemicídios por meio do reconhecimento das interseccionalidades (Collins, 2019; Gonzalez, 2020) – processos sintetizados pelo autor como um:

> Questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade (Mota Neto, 2016, p. 17).

O pensamento decolonial emerge de práticas emancipatórias e modos de resistência que rompem com o apagamento epistêmico legitimador de privilégios institucionais. O movimento assume um caráter crítico anticolonial e antipatriarcal focado em transformar estruturas. Nesse sentido, Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020) elucidam a permanência da colonialidade nas experiências da América Latina, realidade também evidenciada por Gomes (2018), ao apontar que:

> A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles (Gomes, 2018, p. 227).

Esse projeto teórico-político orienta a superação de heranças enraizadas no fazer científico de matriz eurocêntrica. A decolonialidade funciona, portanto, como uma atitude de questionamento contínuo sobre os legados persistentes do colonialismo formal. Sob essa ótica, Maldonado-Torres (2020, p. 28) assinala que o conceito oferece dois lembretes-chave: "primeiro, mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal".

Epistemologicamente, a virada decolonial configura-se como ferramenta analítica para compreender as assimetrias remanescentes nos territórios latino-americanos. Diante desse cenário de disputas hegemônicas, emergem espaços de reafirmação para pensamentos historicamente subalternizados. Busca-se, portanto, um desprendimento das amarras

eurocêntricas capaz de, conforme aponta Mota Neto (2016, p. 85), “expressar as racionalidades próprias dos sujeitos e grupos oprimidos em territórios que foram subalternizados”.

Embora o debate contemporâneo sobre a decolonialidade na educação tenha se intensificado recentemente, sua gênese histórica remonta às denúncias precursoras de intelectuais negros ativistas como Aimé Césaire e Frantz Fanon contra os impactos do colonialismo. Essa genealogia evidencia que as formulações teóricas sobre a emancipação e justiça social emergem da experiência histórica e prática das lutas dos povos subalternizados. Em consonância com Curiel (2007, p. 93), as propostas críticas “salen precisamente de las luchas concretas por la descolonización [...]salen de los movimientos sociales y posteriormente se convierten en teorias”. Diante disso, o conhecimento crítico recusa a abstração pura para entrelaçar teoria e práxis, exigindo que a produção científica dialogue diretamente com as narrativas e saberes territoriais.

3.3.2 Fundamentos metodológicos da pesquisa: decolonialidade, IAP, escrevivência, oralitura e a perspectiva dialógica

A produção do conhecimento nesta investigação recusa a neutralidade universal para emergir das experiências e das resistências afrofemininas territoriais, demandando dinâmicas metodológicas baseadas em uma construção compartilhada. Nessa perspectiva, a tessitura textual constitui-se como fruto das vivências e das lutas dessas mulheres, tecidas a partir do encontro, da reflexão conjunta e da escuta atenta que se transforma em narrativa e legitima as experiências tradicionais coletivas como produção de saber.

Essa imersão contrapõe-se às hierarquias epistêmicas da ciência moderna que historicamente silenciaram saberes tradicionais. Como afirma Gomes (2020, p. 223), torna-se necessário, “numa atitude de coragem, trazer para o campo das Ciências Sociais e principalmente para a Educação, a perspectiva negra decolonial”. Ao deslocar a mirada para essas matrizes, os conhecimentos produzidos nos territórios quilombolas deixam de figurar como meros objetos de estudo para expressar formas próprias de interpretar e transformar a realidade, fundamentando o caráter interventor e compartilhado da Investigação-Ação Participativa (IAP).

Nessa mesma direção, Lugones (2008) contribui ao evidenciar que a colonialidade sobrevive ao colonialismo formal, organizando as relações sociais e modos de produção do conhecimento. Ao analisar as intersecções entre raça, gênero e poder, a autora demonstra como tais estruturas hierárquicas definiram quem possui legitimidade para enunciar saberes e ocupar

espaços de poder. Essa reflexão permite compreender que as trajetórias subalternizadas foram historicamente atravessadas por múltiplas formas de silenciamento, justificando a urgência de metodologias que incorporem as narrativas como parte constitutiva da investigação.

É nesse horizonte epistemológico que a Investigação-Ação Participativa (IAP) propõe uma ruptura com os modelos tradicionais de investigação ao compreender a pesquisa como um processo coletivo de produção de conhecimento e de intervenção na realidade social. Diferentemente das abordagens que se baseiam na separação entre pesquisador e objeto de estudo, a IAP parte da participação ativa das comunidades na definição dos problemas investigados e na construção das respostas possíveis.

Desse modo, o percurso partilha os pressupostos da Investigação-Ação Participativa (IAP) de Fals Borda (1985) em mútua articulação com a escrevivência de Conceição Evaristo (2005), a oralitura de Leda Maria Martins (2003) e a perspectiva dialógica de Paulo Freire (1987). Esses referenciais transcendem a mera coleta de dados empíricos por meio da convivência territorial, assegurando a agência ativa da pesquisadora e das coautoras na produção de conhecimentos enraizados na experiência, na memória e na decolonialidade.

De acordo com Fals Borda (1985), a Investigação-Ação Participativa constitui um método de estudo e ação alinhado a uma filosofia comprometida com a transformação das realidades coletivas, especialmente das classes populares. O autor destaca que o pesquisador deve fundamentar suas observações na convivência com as comunidades, reconhecendo que o conhecimento emerge da experiência vivida e das relações estabelecidas no território.

Essa perspectiva dialoga com a escrevivência proposta por Conceição Evaristo (2005), que permite lançar um olhar de dentro sobre o fenômeno social investigado, produzindo interpretações ancoradas na vivência do quilombo. Trata-se de um olhar que mobiliza dimensões políticas, sociais e organizativas, articulando-se a um compromisso ético com a transformação social e tensionando as lógicas historicamente impostas às pessoas negras, especialmente às mulheres quilombolas.

Essa proximidade existencial com o campo empírico ressignifica o conceito tradicional de distanciamento analítico, uma vez que a investigação recusa a neutralidade positivista para assumir a implicação mútua entre pesquisadora e coautoras. Longe de fragilizar o rigor científico, essa horizontalidade metodológica fortalece a compreensão dos fenômenos ao permitir captar, a partir de uma mirada interna, as dimensões culturais, sociais e históricas que atravessam as vivências quilombolas.

Nesse sentido, a Investigação-Ação Participativa (IAP) se materializa no próprio movimento da pesquisa, especialmente nas oficinas, encontros e rodas de conversa realizadas com as mulheres quilombolas. Nesses espaços, a minha atuação como pesquisadora ocorre de maneira implicada, promovendo a escuta, o diálogo e a reflexão coletiva sobre as experiências vividas, de modo que as participantes não apenas narram suas trajetórias, mas também analisam e interpretam seus processos educativos.

Não se trata, portanto, de narrar o campo a partir de um lugar de neutralidade ou distanciamento, mas de reconhecer que também faço parte da trama de relações que constitui o território investigado. Nessa perspectiva, escrever torna-se também um gesto de posicionamento, no qual meu olhar se entrelaça com os olhares das mulheres com quem caminho nesta pesquisa, produzindo uma narrativa construída no encontro entre nossas experiências.

É nesse movimento que a escrevivência se articula à IAP, uma vez que as narrativas produzidas pelas mulheres nas oficinas não são apenas relatos, mas processos de elaboração de sentidos sobre suas próprias vivências. Assim, as oficinas se constituem como espaços de produção de reflexão, nos quais o conhecimento emerge da relação entre experiência, memória e interpretação coletiva.

Nesse horizonte, a reflexão de Conceição Evaristo (2005) contribui para compreender a escrita como um ato que ultrapassa a simples apreensão do mundo, constituindo-se como um movimento de inscrição do sujeito em sua própria história. Nessa perspectiva, quando realizada por mulheres negras quilombolas, historicamente situadas em espaços culturais distintos daqueles ocupados pelas elites, a escrita pode ser compreendida também como um gesto de insubordinação.

Essa compreensão da escrita, enraizada nas experiências e memórias de sujeitos historicamente marginalizados, aproxima-se da noção de oralitura, desenvolvida por Leda Maria Martins (2003). Ao propor a oralitura, a autora amplia o entendimento sobre os modos de produção e transmissão do conhecimento nas tradições afrodiaspóricas, reconhecendo que os saberes também se constituem por meio da palavra falada, dos gestos, das performances e das práticas culturais que atravessam a vida comunitária.

Nas comunidades quilombolas, essas formas de transmissão são fundamentais para a preservação da memória coletiva. Considerar essas narrativas no processo de investigação implica reconhecer que a produção do conhecimento se constrói em relação com os sujeitos e com os saberes presentes no território.

Nesse sentido, a perspectiva dialógica inspirada em Paulo Freire (1987) também se constitui como um princípio ético e político que orientou este percurso. Para o autor, o diálogo não se reduz a uma técnica metodológica, mas expressa uma postura fundamentada no reconhecimento do outro como sujeito de saber. Como afirma Freire (1987, p. 78): “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem”.

Essa aproximação sintoniza-se aos princípios da educação popular, convertendo a produção científica em práxis comprometida com as demandas territoriais da Amazônia Marajoara. Desse modo, em convergência com Mota Neto (2016), o saber constitui-se como prática situada e indissociável da realidade concreta dos sujeitos, orientando-se para a transformação social e para a construção de caminhos emancipatórios diante de assimetrias históricas.

É nesse movimento que se explicita a Investigação-Ação Participativa (IAP) na prática da pesquisa. Ela ocorre no próprio *lócus*, por meio de oficinas, rodas de conversa e encontros de escuta realizados com as mulheres quilombolas. Nessas atividades, a pesquisadora atua diretamente no processo, para promover espaços de diálogo, escuta e problematização das experiências vividas no território.

Nessas situações, a participação das mulheres não é passiva nem restrita à produção de dados. Elas participam ativamente dos encontros, narram suas experiências, refletem coletivamente sobre suas realidades e, nesse processo, também elaboram interpretações sobre suas condições de vida e sobre o território. Assim, a IAP se concretiza como um movimento em que investigar e intervir ocorrem de forma articulada.

3.3.3 Caminhos metodológicos da pesquisa no território

Como estratégias investigativas de aproximação das demandas territoriais, foram desenvolvidas oficinas de escrevivência voltadas à partilha de histórias e reflexões sobre suas trajetórias. Nessas oficinas, a escrita, que nem sempre faz parte do cotidiano das mulheres dos territórios, foi experimentada como um gesto coletivo de expressão. Ao escrever e narrar suas experiências, as participantes puderam refletir sobre suas vidas, compartilhar memórias e registrar acontecimentos que marcaram suas histórias. Nesse processo, também foram produzidas cartas pedagógicas**,** nas quais as mulheres expressaram pensamentos, sentimentos e

reflexões sobre suas vivências, sobre o território e sobre os processos educativos que atravessam suas trajetórias, transformando a escrita em um espaço de diálogo, memória e posicionamento coletivo.

Esse processo revelou que a escrita pode se tornar um espaço de fortalecimento das identidades e de valorização das experiências das mulheres quilombolas. Ao transformar suas vivências em narrativas, elas romperam com o silêncio que muitas vezes recai sobre suas histórias e passam a ocupar o lugar de narradoras de si mesmas, evidenciando suas lutas, conquistas e modos de existir no território.

A realização dessas oficinas estruturou um ambiente de acolhimento e escuta coletiva, permitindo que cada participante compartilhasse suas experiências a partir de perspectivas próprias. Embora a investigação parta de um lugar de pertença interna, a escrita e a enunciação das coautoras revelam particularidades e singularidades que expressam a diversidade de trajetórias presentes no território. Por essa razão, reconhece-se o protagonismo político e epistemológico dessas mulheres, conferindo-lhes o status de coautoras deste estudo, postura ética em consonância com a recusa às assimetrias tradicionais de sujeito e objeto na pesquisa científica.

Além das oficinas de escrevivência, o percurso metodológico também foi marcado por conversas individuais, encontros coletivos e entrevistas abertas, realizados ao longo da convivência no território. Essas interações foram fundamentais para fortalecer relações de confiança e possibilitar diálogos mais aprofundados sobre suas experiências de vida.

As interlocuções ocorreram em diferentes espaços das comunidades envolvidas, tais como quintais residenciais, moradias e reuniões coletivas. Nesses momentos, os diálogos abrangeram dimensões do cotidiano, incluindo as formas de organização comunitária, o trabalho agrícola familiar, a produção artesanal, os desafios agrários territoriais e as estratégias de resistência tecidas historicamente.

Esses diálogos também possibilitaram discutir questões relacionadas à educação, embora não tenha sido realizada uma oficina específica dedicada a esse tema. Tal decisão se justifica pelo fato de que a educação atravessava os diferentes assuntos abordados, aparecendo imbricada nas experiências, nas memórias e nas reflexões compartilhadas. Desse modo, ao tratarem das expectativas em relação ao futuro das novas gerações, do cuidado e da formação das crianças e das formas de transmissão de conhecimentos entre mães, filhas e netas, as participantes mobilizavam compreensões e práticas educativas presentes no cotidiano do território. Em muitos momentos, essas conversas extrapolavam os limites da própria pesquisa,

constituindo-se como espaços de reflexão coletiva sobre os problemas enfrentados nos territórios quilombolas e sobre possíveis caminhos para seu enfrentamento.

Nesse processo, a oralitura assumiu um papel central na produção do conhecimento. Como aponta Leda Maria Martins (2003), a oralitura não se restringe à tradição verbal, mas envolve também a performance, os gestos, a memória corporal e as formas culturais que inscrevem saberes na experiência coletiva. A autora afirma:

> O significante oralitura, da forma como o apresento, não nos remete univocamente ao repertório de formas e procedimentos culturais da tradição verbal, mas especificamente, ao que em sua performance indica a presença de um traço residual, estilístico, mnemônico, culturalmente constituinte, inscrito na grafia do corpo em movimento e na vocalidade. Como um estilete, esse traço cinético inscreve saberes, valores, conceitos, visões de mundo e estilos. A oralitura é do âmbito da performance, sua âncora; uma grafia, uma linguagem, seja ela desenhada na letra performática da palavra ou nos volejos do corpo. Como já grifamos, em uma das línguas bantu do Congo, o mesmo verbo, tanga, designa os atos de escrever e de dançar, de cuja raiz deriva- se, ainda, o substantivo ntanga, uma das designações do tempo, uma correlação plurisignificativa, insinuando que a memória dos saberes inscreve-se, sem ilusórias hierarquias, tanto na letra caligrafada no papel, quanto no corpo em performance. Nessa perspectiva podemos pensar, afinal, que não existem culturas ágrafas, pois nem todas as sociedades confinam seus saberes apenas em livros, arquivos, museus e bibliotecas, mas resguardam, nutrem e veiculam seus repertórios em outros ambientes de memória, suas práticas performáticas (Martins, 2003, pp. 77–78).

Essa compreensão referenda que, nos territórios investigados, os saberes residem na oralidade, nos gestos, nas práticas culturais e nas experiências compartilhadas entre gerações, movendo-se na palavra viva e na performance corporal. Esse fluxo estende-se à escrita na medida em que as coautoras registram memórias e trajetórias de luta. No percurso investigativo, essa dinâmica consolidou-se por meio das oficinas de escrevivência, encontros coletivos, conversas individuais e interações por meio do aplicativo WhatsApp, dispositivos nos quais as narrativas foram partilhadas e processadas como registros textuais que reafirmam a identidade e os processos formativos territoriais. Cada encontro constituiu um espaço de escuta atenta, no qual as formas de dizer e silenciar foram observadas e integradas ao processo de cocriação da escrita, buscando preservar os sentidos e as memórias das histórias compartilhadas.

Esse processo foi também atravessado pela perspectiva dialógica, que orientou a condução dos encontros e das conversas realizadas durante a pesquisa. O diálogo, nesse sentido, não foi compreendido apenas como uma técnica de coleta de informações, mas como um princípio ético e político de construção do conhecimento, fundamentado na escuta, na troca e

no reconhecimento das experiências das mulheres como saberes legítimos. Como afirma Freire (1987):

> O diálogo é uma exigência existencial [...] o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar no outro nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1987, p. 93).

Rompendo com assimetrias hierárquicas, a investigação estruturou-se no reconhecimento das coautoras como produtoras de saber sobre as realidades locais, permitindo que as decisões metodológicas fossem partilhadas coletivamente. Desse modo, os fundamentos aqui descritos materializam-se no percurso investigativo executado no território quilombola de Salvaterra, no Pará, tanto em instâncias coletivas quanto individuais. Os encontros realizados ao longo da pesquisa encontram-se registrados visualmente nas figuras subsequentes.

Figura 3 - Conversas com as coautoras da pesquisa



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Figura 4 - Conversas em Grupo com as Coautoras da pesquisa



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Durante as aproximações de campo, as propostas das oficinas para a produção de cartas pedagógicas e os passos da investigação foram compartilhados com as participantes, buscando alinhar os procedimentos aos interesses locais e às dinâmicas do território. Essa postura metodológica baseou-se no princípio da escuta atenta e horizontal, permitindo que as coautoras expressassem preferências, limitações e sugestões. O processo estruturou-se sob a ética do cuidado, dimensão na qual, conforme assinala Collins (2019, p. 156), "a expressividade pessoal, as emoções e a empatia são centrais no processo de validação do conhecimento".

A partir desse fundamento, o percurso investigativo afasta-se de busca por dados puramente estatísticos para compreender, por meio da escrevivência, as dimensões subjetivas das histórias compartilhadas, legitimando a ancestralidade e as vozes locais. Trata-se de uma jornada coletiva, na qual escrita e oralidade se entrelaçam, criando um espaço de diálogo que ultrapassa as fronteiras tradicionais da pesquisa acadêmica e demarca um lugar de enunciação política. Esse movimento confronta as amarras de uma herança colonizadora que historicamente tendeu a reduzir as populações tradicionais à condição de objetos de estudo.

Essa articulação reforça a premência de construções teóricas que se oponham aos modelos positivistas de neutralidade. Nesse sentido, a investigação ancora-se na premissa de que a vida concreta, como afirma bell hooks (2013, p. 97), "é um terreno fértil para a produção de uma teorização libertadora". Sob essa mirada decolonial, o itinerário focalizou as dinâmicas educativas construídas no cotidiano e as estratégias de resistência mobilizadas face às desigualdades históricas, evidenciando as lutas coletivas desenvolvidas no território de Salvaterra**.**

3.3.4 Amazônia Marajoara: o *lócus* da pesquisa

Em meio a uma imensidão de águas, no intrincado labirinto de ilhas, a Amazônia Marajoara desponta como um território marcado por complexidades históricas e uma rica diversidade sociocultural e étnica. Essas particularidades não apenas configuram sua identidade, mas também sustentam as diversas formas de resistência que caracterizam as populações que nela habitam. Ao longo dos séculos, essas comunidades forjaram caminhos de sobrevivência, desafiando as imposições coloniais e evidenciando a importância histórica e política dessa região.

Hoje, somos convidados a seguir novas rotas, por dimensões ainda não traçadas pelos cronistas e viajantes europeus, mas por um olhar político que revela as contradições tecidas pela modernidade/colonialidade (Mota Neto, 2016), que ainda marcam as realidades da América Latina, do Brasil e das Amazônias. Agenor Sarraf Pacheco (2006) nos chama a reescrever a história da Amazônia Marajoara, não apenas como um palco turístico, como insiste o Estado do Pará nas suas narrativas midiáticas, mas a partir de uma perspectiva política que enaltece a resistência popular, a luta contra as opressões e as desigualdades sociais. Urge valorizar as consciências históricas, onde o encontro entre o velho e o novo mundo se dá, reverberando nas lutas que se entrelaçam com o tempo e o espaço.

Saindo das memórias subterrâneas da história regional e local, a Amazônia Marajoara, conforme as narrativas que remontam aos tempos coloniais da primeira metade do século XVII, era conhecida como Ilha Grande de Joanes. Foi em 1623 que os portugueses conquistaram o território, e, mais de 130 anos depois, em 1754, o nome "Marajó" foi oficialmente adotado, substituindo a denominação anterior de Ilha Grande de Joanes. Situado na foz do rio Amazonas, no estado do Pará, é o maior arquipélago fluviomarinho do mundo, com uma área total de 104.140 km², e inclui diversas ilhas, como Mexiana e Caviana, compondo o conjunto conhecido como arquipélago marajoara (Miranda Neto, 1993; IBGE, 2018).

De acordo com os registros de estudiosos, a ocupação desse arquipélago teve início em 1616, inicialmente por indígenas, portugueses e religiosos. No século XVII, africanos também foram trazidos para a região. Agenor Sarraf Pacheco (2006), ao falar sobre as *"Áfricas nos Marajós"*, analisa as relações de trabalho e as dinâmicas resultantes do encontro entre indígenas e negros. Segundo Pacheco, os indígenas ocupavam as áreas de floresta, enquanto os negros se concentravam nas regiões de campos, desempenhando um papel crucial no trabalho nas fazendas.

Miranda Neto (1993, p. 11) corrobora a afirmação de Pacheco ao descrever as características singulares do Marajó, destacando a vastidão de suas terras, que fazem com que não pareça uma ilha. Ele escreve: "No poente, aluviões que o rio trouxe: Zona da Mata, floresta densa, região úmida, boa para o crescimento da seringueira. Na nascente, campinas verdes e alegres, onde o gado se adapta bem; bom pasto, fazendas, currais."

Essa descrição destaca a diversidade ambiental e a riqueza natural do território marajoara, evidenciando a estreita relação entre os elementos naturais e as práticas econômicas da região. A agropecuária voltada para o mercado, com foco na agricultura comercial e nas grandes fazendas de gado, reflete as experiências únicas de uma sociedade paternalista que se formou durante o período colonial, na época da ocupação da Amazônia.

Segundo Pacheco (2009), nos campos alagadiços, a cultura do gado predominava, enquanto nas densas áreas de floresta, a extração de produtos como drogas do sertão e borracha se destacava. Não podemos, no entanto, ignorar a presença humana nesse cenário, configurando uma zona de trocas culturais. Nesse espaço, saberes e práticas foram recriados por diversos grupos que se encontraram e resistiram à exploração historicamente imposta.

Destaco, assim, a diversidade de sujeitos e culturas presentes na Amazônia, cujas formas de saber e modos de pensar seguem desafiando as narrativas hegemônicas até os dias de hoje. Entre essas populações, estão os ribeirinhos, campesinos, indígenas, quilombolas, vaqueiros e outros sujeitos de resistência, que, mesmo após um longo período de colonização, continuam a lutar pelo reconhecimento de suas produções culturais, educacionais, sociais, políticas e econômicas. Além disso, essas comunidades buscam políticas públicas que respeitem suas particularidades, garantindo a preservação e valorização de suas identidades e modos de vida.

De acordo com Almeida (2008, 2013), as experiências promovidas pelos movimentos de re-existência nos territórios amazônicos não se restringem apenas à luta contra os processos de expropriação, violência e destruição ambiental impostos por grandes empreendimentos econômicos. Elas envolvem, sobretudo, a afirmação das próprias existências coletivas, por meio

de processos de territorialização que produzem modos específicos de agir, sentir e pensar, conduzindo à emergência de múltiplas historicidades. Nessa perspectiva, tais experiências extrapolam a compreensão da Amazônia como mera expressão de biodiversidade, ao evidenciar suas riquezas humanas, sociais, culturais e históricas, ao mesmo tempo em que revelam os jogos políticos e econômicos protagonizados por latifundiários e empresários.

É justamente nesse cenário que a terra amazônica se apresenta como um espaço profundamente marcado por conflitos territoriais, nos quais se intensificam as relações de poder e se confrontam projetos distintos de uso da terra e de organização da vida social. Conforme enfatiza Almeida (2008, 2013), esses conflitos não se limitam à dimensão material, mas assumem também um caráter simbólico e epistemológico, pois colocam em disputa diferentes formas de conceber o território, a natureza e o próprio conhecimento. Nesse contexto, as narrativas produzidas no interior das lutas e das experiências cotidianas dos povos e comunidades tradicionais emergem como fontes potentes de reflexão, convocando professores e pesquisadores a reconhecerem os territórios amazônicos como espaços de aprendizagem, produção de saberes e investigação, nos quais se inscrevem práticas educativas enraizadas na experiência e na defesa da vida.

É a partir dessa compreensão que, ao revisitar o baú das memórias de pesquisas já realizadas e ao dialogar com autores clássicos e contemporâneos, busquei construir uma nova leitura sobre a realidade amazônica. Uma leitura que, embora reconheça o lugar historicamente marginalizado dessa região na história oficial brasileira, permita compreendê-la a partir de suas dimensões geográficas, geopolíticas, sociais, decoloniais e interculturais, valorizando os saberes, as experiências e as resistências que se produzem nos territórios e que desafiam epistemologias hegemônicas. Nesse movimento analítico, tornou-se necessário situar espacial e territorialmente o *lócus* desta pesquisa, uma vez que o território não se apresenta apenas como cenário, mas como dimensão constitutiva das relações sociais, políticas e educativas que nele se produzem.

Assim, destaco o território da Amazônia Marajoara, situado na foz do rio Amazonas e voltado para o Atlântico, o qual se divide em cinco grandes regiões: 1) Nordeste Marajoara: Cachoeira do Arari, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari e Soure; 2) Sudeste Marajoara: São Sebastião da Boa Vista, Muaná e Curralinho; 3) Sudoeste Marajoara: Breves, Bagre, Gurupá, Melgaço e Portel; 4) Noroeste Marajoara: Chaves e Afuá; 5) Central Marajoara: Anajás. Com base nessas divisões, apresento o mapa da mesorregião do Marajó.

Figura 5 - Mapa da mesorregião do Marajó



Fonte: Blog movimento Marajó forte (2024).

Diante dos aspectos geográficos, o território marajoara, que inicialmente abrangia 16 municípios, teve uma alteração significativa em 2022. De acordo com o Decreto Estadual nº 2.129, de 20 de janeiro de 2022, publicado no Diário Oficial e assinado pelo governador do estado do Pará, Helder Barbalho, o município de Oeiras do Pará passou a integrar essa região. Essa mudança reflete uma reconfiguração administrativa do território, ampliando sua composição e impactando a dinâmica local.

É importante ressaltar que, nos 17 municípios que compõem a Amazônia Marajoara, destacam-se territorialidades que emergem dos diversos usos e formas de ocupação das terras, assim como de práticas culturais e educativas que moldam as identidades locais e reforçam o sentimento de pertencimento ao território. Sob essa perspectiva, Santos (2007) argumenta que a territorialidade vai além do simples ato de habitar um espaço; ela se desenvolve pela relação de comunhão que se estabelece com o lugar: “não provém do simples fato de viver num lugar, mas da comunhão que com ele mantemos” (Santos, 2007, p. 82).

Assim, dou início à descrição do *lócus* de enunciação desta pesquisa, situado no coração da Amazônia Marajoara, nos territórios quilombolas do município de Salvaterra. O estudo concentra-se nas comunidades de Rosário, Vila União/Campina e Paixão. Aqui, busco imergir

no pensar educacional das mulheres quilombolas, que, ao longo de tempos, espaços e contextos diversos, têm feito de suas práticas e saberes instrumentos de resistência, conquista e permanência em nossos territórios. Desde a fundação dos quilombos até o presente, seguimos protagonistas de uma luta incessante contra as opressões, tecendo, com coragem e sabedoria, processos que reafirmam nossa autonomia e identidade.

3.3.5 Delimitação do *lócus*: Salvaterra e os territórios quilombolas do Marajó dos Campos

Cidade de Salvaterra
Na frente tem um farol
Com as suas lindas prainhas
Balançando ao redor
Ela é linda em beleza
Quando vem raiando o Sol
No rio Paracauari
É feita aqui no Marajó
No rio Paracauari
É feita aqui no Marajó
(Mestre Damasceno, 2023).

Salvaterra, pequena cidade na microrregião do Arari, respira história, cultura e natureza exuberante, com paisagens que integram terra e água, e praias, como bem descreve a música de Mestre Damasceno. Parte integrante da chamada "região dos campos", é um espaço plural, habitado por diversos sujeitos de resistência que compõem um mosaico de rica diversidade étnica, religiosa e cultural, tecendo relações dinâmicas com a biodiversidade e os ecossistemas.

Segundo Pacheco (2009), a designação "região dos campos "deve-se às características geográficas predominantes, com solos cobertos por vegetação rasteira e vastas áreas de várzea. Esse ecossistema único combina campos abertos com ambientes aquáticos diversos - oceanos, praias, rios e manguezais - formando uma paisagem de biodiversidade rica e beleza singular.

A referida cidade, conhecida como a "Princesa do Marajó", fazia parte do território de Soure desde 1901, mas alcançou sua emancipação político-administrativa em 1961, sendo elevada à categoria de município em 10 de março de 1962. A ocupação do território remonta a cerca de 3.400 a.C., conforme apontam estudos histórico-antropológicos (Marin, 2009), quando era primordialmente habitado por indígenas das etnias Sacaca ou Aruans. Essas populações se destacavam pela importância linguística e pela produção de cerâmica, cuja influência se expandiu por toda a ilha do Marajó.

No século XVIII, a região, colonizada por frades jesuítas, tornou-se um importante centro de trocas materiais e imateriais. Às margens do Rio Paracauari, os indígenas se reuniam

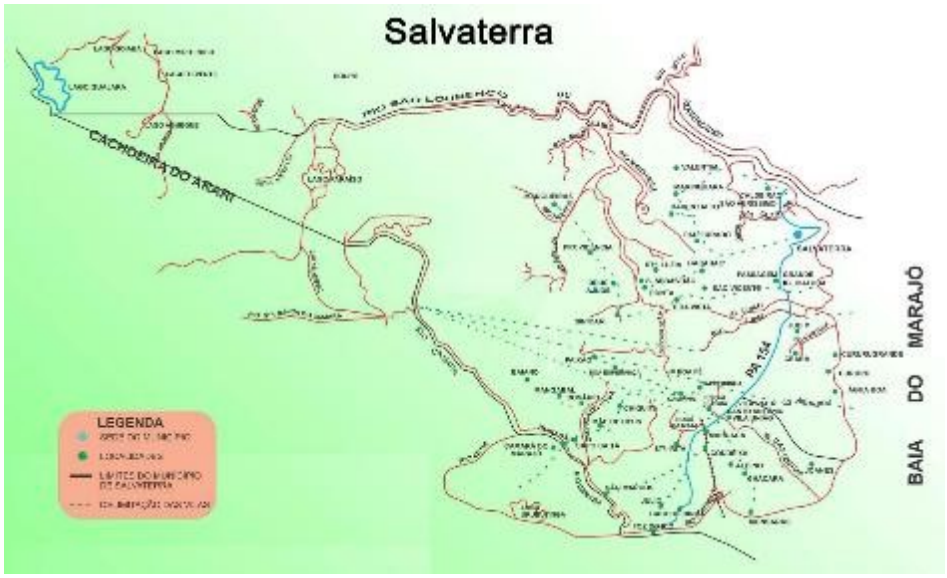
para compartilhar artefatos e elaborar estratégias de defesa contra invasões externas. Esse território, cobiçado pelos colonizadores como uma promissora fonte de riquezas, reflete a complexidade das relações estabelecidas nesse período.

Estudos sobre a região indicam que a ocupação inicial foi marcada pela presença de povos indígenas. Posteriormente, com a chegada dos europeus, houve a introdução de populações negras submetidas ao regime escravista, conforme destaca Gomes (2005). Nesse contexto, houve tentativas de estabelecer o sistema de *plantation*, especialmente com o cultivo de açúcar e tabaco, embora essas iniciativas não tenham obtido sucesso. Paralelamente, a região destacou-se como um dos principais polos de produção de carne bovina, com sua economia baseada, sobretudo, na extração vegetal e na criação de gado. Esta última merece atenção especial, dado seu impacto na dinâmica econômica e social do município.

Marin (2005) destaca que, em Salvaterra, os modos de ser dos povos indígenas e africanos estão profundamente entrelaçados ao tecido cultural local. Esses elementos culturais, continuamente ressignificados, manifestam-se no presente por meio da recriação de saberes, danças, cantos, práticas religiosas e outras formas de sociabilidade. Tal dinâmica é especialmente marcante nos territórios quilombolas do município, onde essas tradições são reafirmadas como parte essencial da identidade local.

Nesse contexto, é essencial considerar os limites territoriais da cidade. Ao norte, o município faz fronteira com Soure, tendo o rio Paracauari como divisa natural. A leste e ao sul, é delimitado pela Baía de Marajó, enquanto a oeste faz fronteira com Cachoeira do Arari (IDESP, 2014). Abaixo, apresento um mapa que ilustra os limites territoriais do município.

Figura 6 - Mapa dos limites territoriais da Cidade de Salvaterra



Fonte: Peixoto (2014).

Ao destacar a relevância desse local em contraposição ao modelo hegemônico de escrita, promove-se um reposicionamento da região nas dinâmicas socioculturais contemporâneas. Esse processo amplia as reflexões sobre as insurgências que moldam sua arquitetura - não apenas em termos físicos, mas também como uma cartografia viva, continuamente reconfigurada por práticas e significados em transformação. Localizado a uma média de 78,13 km da capital do estado do Pará, Belém, o território evidencia sua singularidade ao integrar histórias, memórias e resistências que desafiam narrativas centralizadoras e reafirmam a importância das vozes locais no cenário regional e nacional.

Para chegar a Salvaterra partindo de Belém, é necessário atravessar a Baía do Marajó utilizando transporte marítimo. As embarcações saem de dois terminais hidroviários principais: um localizado na área portuária de Belém e outro no distrito de Icoaraci. A travessia pode ser feita em lanchas rápidas ou balsas, com duração aproximada de três horas, levando os passageiros até o Porto de Camará, em Salvaterra.

Figura 7 - Porto Camará



Fonte: Acervo da autora (2024).

Esse serviço não atende apenas pessoas que vem da região metropolitana de Belém, mas também é amplamente utilizado por habitantes de cidades vizinhas, como Cachoeira do Arari e Soure, que podem optar por viagens de barco ou por trajetos terrestres complementares, quando se deslocam de carro. Ao desembarcar no Porto de Camará, o acesso às vilas e comunidades de Salvaterra é facilitado pela rodovia PA-154, que conecta a área portuária a diferentes localidades do município.

Figura 8 - Entrada da Cidade de Salvaterra



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

É nessa região conhecida como o "Marajó dos Campos", no município de Salvaterra, que situo esta narrativa, profundamente conectada às minhas raízes como mulher quilombola. Aqui, desvendo a trajetória de luta e a vibrante diversidade social de grupos que, como o meu, ocupam territórios etnicamente delineados. Somos herdeiras de histórias de resistência, protagonistas de práticas culturais que carregam a força do passado e a esperança do presente.

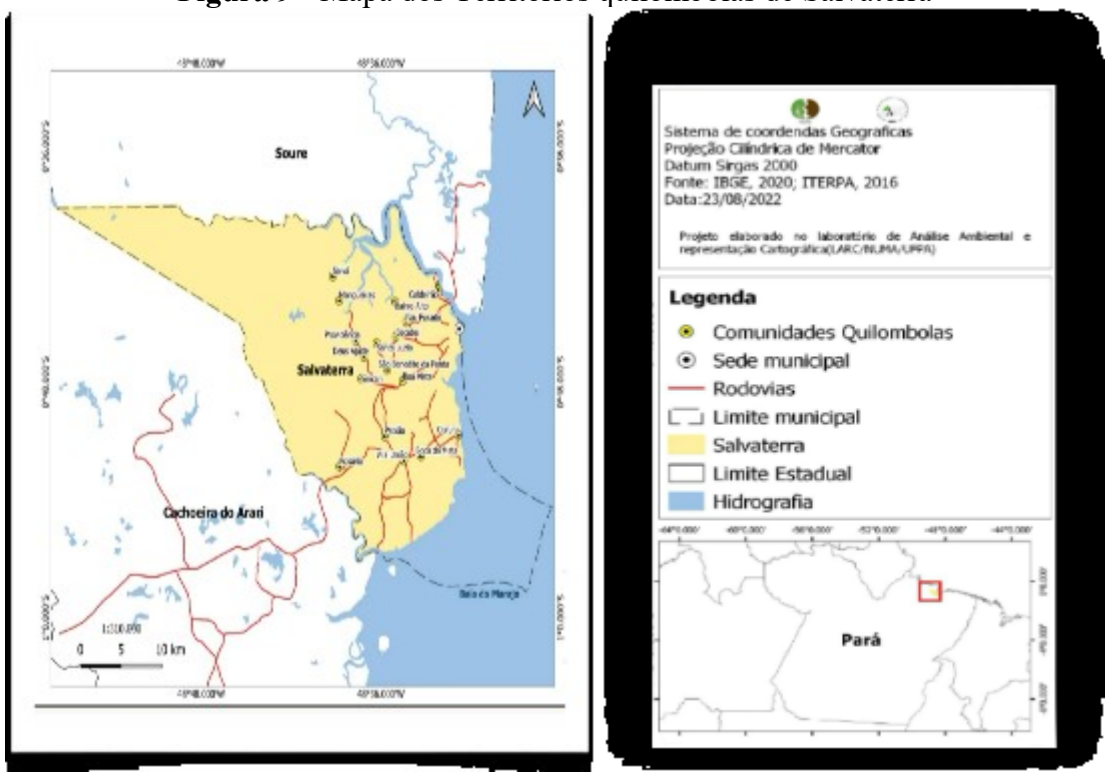
Ao revisitar este espaço, ecoam as palavras de Salles (2007, p. 152): "O que chama a atenção no Marajó é a sociedade gerada em torno das fazendas de gado. Nestas, o instituto da escravidão também se estabeleceu com os primeiros possuidores da terra". Esse contexto histórico, marcado pela exploração e pela opressão, moldou as bases de uma sociedade que também viu florescer a resiliência e a luta pela dignidade.

Nos campos das antigas fazendas, onde o trabalho forçado consumia o corpo e apagava esperanças, nossos antepassados semearam a resistência e os sonhos coletivos. Foi a partir desse sofrimento que nasceram memórias transformadas em força vital, dando origem aos territórios quilombolas em Salvaterra, com registros históricos a partir de 1850 (Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, 2006).

Atualmente, a região é composta por uma rede de pelo menos dezoito comunidades autodeclaradas remanescentes de quilombos: Deus Ajude, Caldeirão, Mangueira, Barro Alto, Vila União/Campina, Salvá, Paixão, Pau Furado, Providência, Bacabal, Santa Luzia, Boa Vista, Siricari, São Benedito da Ponta, Rosário, Boca da Mata, Boa Esperança[7] e Cururu Grande.

[7] Essa comunidade ainda está em processo de reconhecimento e identificação, ao mesmo tempo em que está buscando fortalecer sua identidade coletiva e reafirma seus laços históricos, culturais e territoriais com o território tradicionalmente ocupado por seus antepassados.

Figura 9 - Mapa dos Territórios quilombolas de Salvaterra



Fonte: Rodrigues (2023).

Esses territórios, guardiões de uma história pulsante, entrelaçam passado e presente, no desenho de sistemas de uso comum. Nas comunidades quilombolas de Salvaterra, essa dinâmica reflete-se nas tensões agrárias e nos entraves para a titulação dos territórios. Face aos conflitos com fazendeiros locais, os descendentes desses territórios adotam táticas de subsistência baseadas na agricultura familiar, no extrativismo de recursos naturais e na pesca, evidenciando a pluralidade das formas no acesso à terra, por meio de posses, doações, heranças e ocupações históricas. Como observa Marin (2009, p. 215):

> Quilombolas de Salvaterra produziram um processo de territorialização que experimenta mudanças devido à existência de condições limitantes à sua existência, aos modos de produzir e de organizar a vida social. As cercas construídas pelos fazendeiros, cujo primeiro significado é de identificação e de relação com um "dono, proprietário", privatizam os recursos (igarapés, lagos) e estabelecem impedimento, coerção, restrição de deslocamentos, de gozo da liberdade de movimentar-se livremente no território.

É nesse cenário marcado por restrições e disputas territoriais que a escrita inscreve-se como gesto político e epistemológico. Ao descentralizar a narrativa para as vozes de mulheres de comunidades quilombolas vizinhas, a investigação assume um caráter coletivo de escuta e produção de saber. Esse movimento resgata histórias silenciadas e reativa memórias ancestrais,

visibilizando o protagonismo de lideranças cujas trajetórias são atravessadas pela persistência e reinvenção perante as adversidades que incidem sobre os corpos-territórios.

É a partir dessa perspectiva coletiva e situada que se insere a caracterização dos territórios de Paixão, Rosário e Vila União/Campina, cenário de desenvolvimento deste estudo. A escolha dessas comunidades fundamenta-se no protagonismo histórico de mulheres que se constituíram como referências centrais nas lutas pelo reconhecimento e pela titulação coletiva dos territórios quilombolas em Salvaterra. Em cada um desses espaços, as lideranças femininas estiveram presentes desde as instâncias iniciais de organização política, atuando na linha de frente das mobilizações, na articulação comunitária e no enfrentamento às disputas fundiárias, marcandos a sustentação do movimento quilombola por meio da re-existência e da transmissão intergeracional dos saberes.

3.3.6 Os territórios da pesquisa

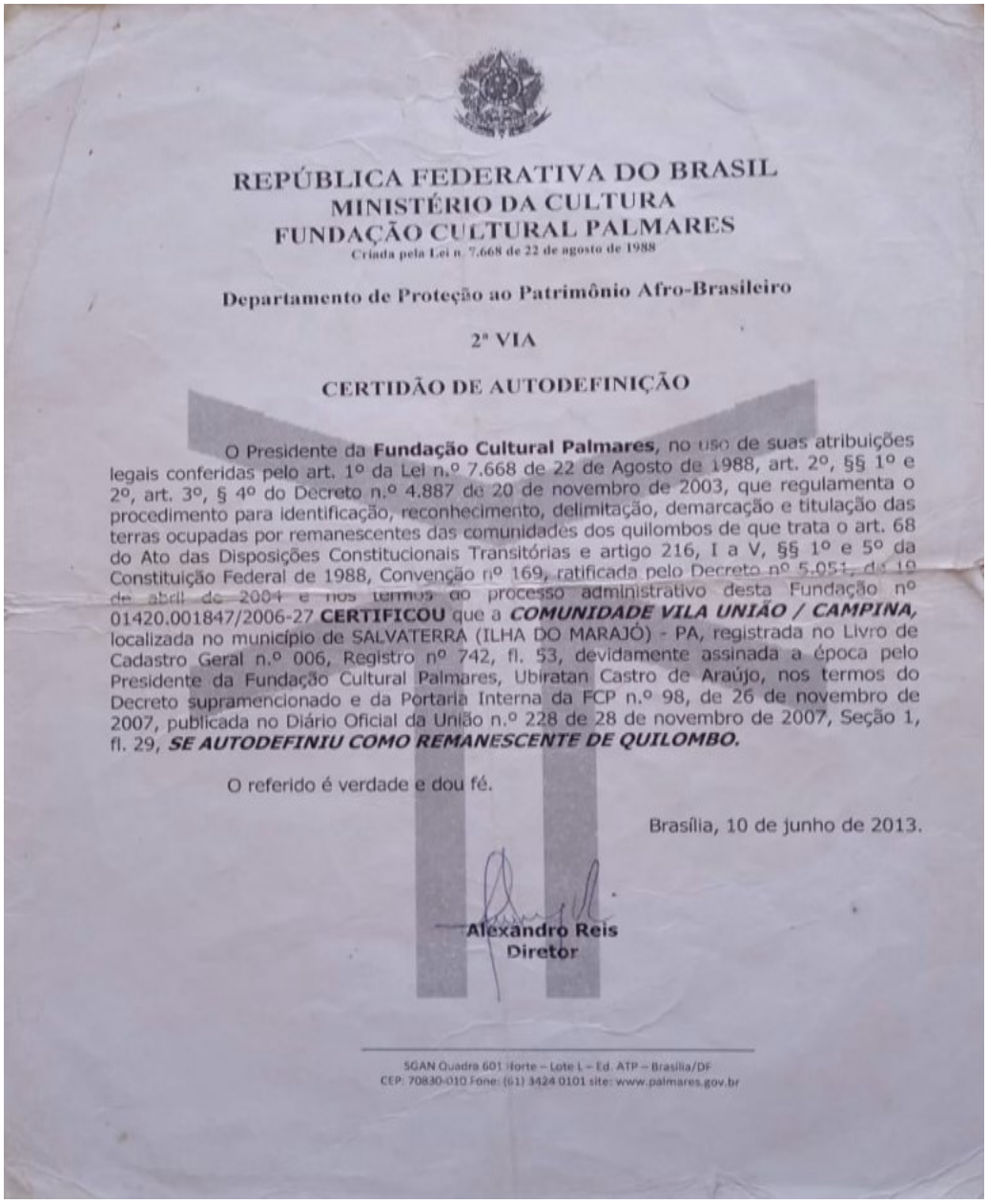
3.3.6.1 Comunidade quilombola Vila União/Campina

Localizada às margens da PA-154, na zona rural do município de Salvaterra, a comunidade Vila União/Campina destaca-se por sua paisagem singular. Situada a 10 km da sede municipal, o território abriga uma população de cerca de 171 casas e 667 pessoas que compartilham uma identidade coletiva. O território faz fronteira com as comunidades de Boa Esperança, atualmente em fase de estudo antropológico, Chácara, Monsarás e Vila Pingo D'Água.

Quanto à história de formação, a memória oral dos moradores mais antigos revela que o povoamento teve início com a chegada da família Amador. A partir desse núcleo inicial, outras famílias se estabeleceram, expandindo o povoado. No início, os habitantes eram predominantemente parentes entre si, mas, posteriormente, a chegada e fixação de novos moradores impulsionaram um expressivo e célere crescimento populacional.

A comunidade foi reconhecida pela Fundação Cultural Palmares em 2006, com a portaria de autorreconhecimento publicada no Diário Oficial da União em 28 de novembro de 2007. Essa conquista é um marco significativo para os moradores, pois valida o direito fundamental à memória e à ancestralidade. Além disso, reflete a importância da afirmação dos direitos das populações negras e a luta pelo resgate e valorização da cultura quilombola amazônica marajoara.

Figura 10 - Certidão de autodefinição da Vila União/Campina



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA CULTURA
FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES
Criada pela Lei n. 7.668 de 22 de agosto de 1988

Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

2ª VIA

CERTIDÃO DE AUTODEFINIÇÃO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, Convenção nº 169, ratificada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 e nos termos do processo administrativo desta Fundação nº 01420.001847/2006-27 **CERTIFICOU** que a ***COMUNIDADE VILA UNIÃO / CAMPINA,*** localizada no município de SALVATERRA (ILHA DO MARAJÓ) - PA, registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 006, Registro nº 742, fl. 53, devidamente assinada a época pelo Presidente da Fundação Cultural Palmares, Ubiratan Castro de Araújo, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP n.º 98, de 26 de novembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União n.º 228 de 28 de novembro de 2007, Seção 1, fl. 29, ***SE AUTODEFINIU COMO REMANESCENTE DE QUILOMBO.***

O referido é verdade e dou fé.

Brasília, 10 de junho de 2013.

Alexandro Reis
Diretor

SGAN Quadra 601 Norte – Lote L – Ed. ATP – Brasília/DF
CEP: 70830-010 Fone: (61) 3424 0101 site: www.palmares.gov.br

Fonte**:** Associação da Comunidade (2024).

Apesar de possuir a certidão de autorreconhecimento, a burocracia dos órgãos responsáveis pelas políticas fundiárias no Brasil dificulta o atendimento às necessidades locais. A demora nos processos, a ambiguidade legal e as interpretações distorcidas dos textos normativos transformam a titulação coletiva em uma luta interminável, realidade evidenciada na comunidade Vila União/Campina, que ainda aguarda sua titulação definitiva.

A ausência de titulação do território tensiona a coesão da identidade interna. Embora os moradores tradicionais manifestem um profundo sentimento de pertencimento, a fixação de

novos residentes, sem vínculos históricos com a região induz, a releituras fragmentadas sobre o mito de origem da comunidade, gerando disputas simbólicas perante a preservação da memória coletiva.

A questão do controle territorial apresenta uma complexidade particular para Vila União/Campina, que enfrenta conflitos centrados na disputa por terra e recursos, colocando em risco a integridade do território e comprometendo a reprodução material e social da comunidade. Nesse cenário, a titulação coletiva figura como salvaguarda jurídica para reverter as expropriações fundiárias e resguardar as características históricas da ocupação tradicional.

Esse território está entre os mais afetados pelo avanço da urbanização. Um marco sócio-histórico na comunidade foi a abertura da PA-154, vetor que acelerou significativamente as transformações demográficas e espaciais. A região passou a atrair pessoas de fora interessadas em se estabelecer no local, dinâmica descrita por Marin (2009, p. 221): ao assinalar que a "abertura e pavimentação da Estrada PA-154 provocaram essa avalanche de indivíduos interessados nos terrenos".

Figura 11 - Trecho da PA 154 que atravessa a comunidade



Fonte: acervo da autora (2024).

Nesse território, a maioria da população dedica-se à atividade agrícola, cultivando roças de mandioca, abacaxi, milho, maxixe, melancia e outras plantas. No entanto, a escassez de terras para o cultivo impacta muitas famílias, uma vez que as grandes extensões fundiárias são predominantemente ocupadas pelos núcleos familiares mais antigos. Diante disso, a prática agrícola ocorre, em grande parte, nos quintais residenciais, espaços onde se cultivam hortaliças, plantas medicinais e a maniva (mandioca). Desse tubérculo, essencial na alimentação local, produzem-se derivados tradicionais como a farinha, o tucupi, a goma para fazer o tacacá, a tapioca para o beiju, entre outros alimentos típicos da região.

Figura 12 - Plantação de maniva e hortaliças nos quintais





Fonte: acervo da autora (2024).

A pesca, assim como a agricultura, desempenha papel fundamental na subsistência local, demandando o deslocamento de moradores para comunidades vizinhas como Joanes e Água Boa, cujas praias são propícias à atividade. Sazonalmente, parte desses pescadores artesanais recebe o seguro-defeso, benefício social governamental destinado ao amparo financeiro durante o período de reprodução das espécies.

No que tange ao mercado formal, poucos moradores atuam como funcionários públicos na escola e no posto de saúde, sendo a maioria composta por agricultores e agricultoras. Muitas famílias, especialmente aquelas chefiadas por mães solteiras recebem apoio do programa Bolsa Família. Essas mulheres, que assumem de forma autônoma a chefia do lar, exercem liderança central nas estruturas familiares. Ademais, a economia local engloba pequenos comércios de gêneros alimentícios, dinamicamente registrados nas imagens subsequentes.

Figura 13 - Casas que oferecem serviços de comércio



Fonte: acervo da autora (2024).

Além dos comércios, a comunidade dispõe de um posto de saúde que oferece serviços básicos de enfermagem. O atendimento médico ocorre semanalmente; contudo, a oferta de fichas é insuficiente para suprir a demanda local, cenário agravado pelo fluxo de moradores de localidades vizinhas, como Paixão e Maruacá, que também recorrem à unidade.

Figura 14 - Posto de saúde da comunidade



Fonte: acervo da autora (2024).

Embora o acesso a cuidados seja fundamental para promover o bem-estar da população, a falta de insumos é recorrente na unidade de saúde. Identifica-se a escassez frequente de medicamentos e o fato do corpo funcional, em sua maioria, não pertencer à comunidade. Dessa forma, a oferta de assistência qualificada no referido posto situa-se aquém das demandas locais.

Paralelamente, os serviços da farmácia coexistem com práticas de medicina popular tradicional. A população local mantém o uso terapêutico de plantas medicinais, o preparo de chás, banhos e outros remédios caseiros, apesar de recorrer aos medicamentos das farmácias. Essa dinâmica reflete a integração entre saberes tradicionais e modernos, ressignificados na convivência cotidiana e na relação identitária com o território.

Figura 15 - Farmácia que oferece serviços à comunidade



Fonte: Acervo da autora (2024).

A comunidade conta com um posto de gasolina e um depósito de gás, infraestruturas que atendem às necessidades locais. Embora o uso de carvão e do fogão à lenha ainda seja frequente, o posto de gasolina atrai clientes de outras localidades, tornando-se uma referência regional. Sua localização estratégica o transforma em um ponto de passagem importante para os passageiros que chegam ao horário da balsa, funcionando como uma rota de acesso tanto para aqueles que seguem para a sede do município quanto para os que atravessam para Soure, contribuindo para o comércio local e promovendo a interação com visitantes de diferentes áreas.

Figura 16 - Posto de gasolina e depósito de gás

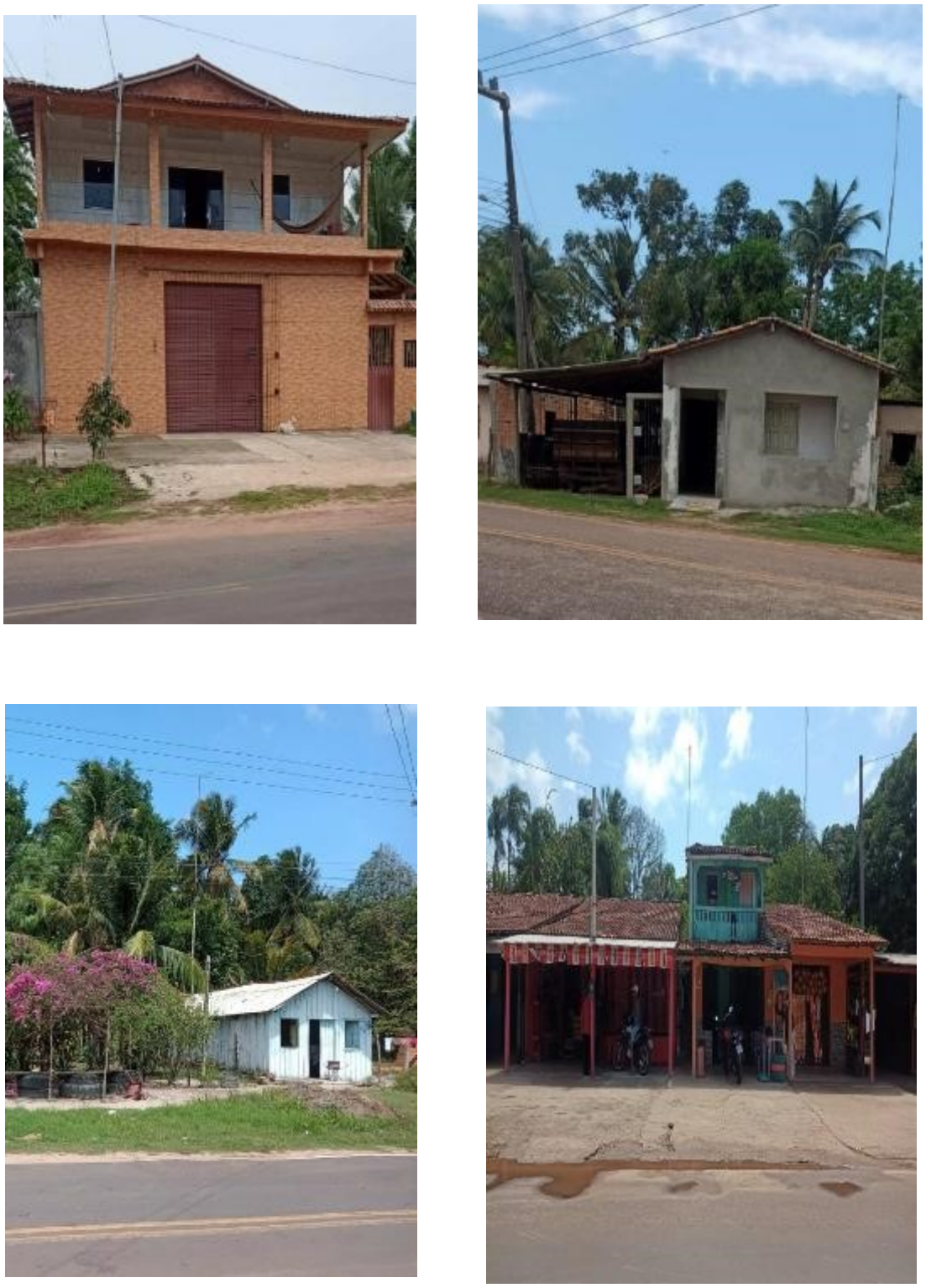




Fonte: acervo da autora (2024).

Ao caminhar pela comunidade, tenho observado as mudanças significativas na paisagem. As casas, que antes eram predominantemente construídas com barro, cobertas com palha, agora são, em sua maioria, de alvenaria, com poucas ainda feitas de madeira. É perceptível como a ocupação da comunidade e a estrutura das residências passaram por transformações, sendo que o crescimento populacional continua em curso, e o processo migratório é visível na construção de 14 novas casas na comunidade. No desenvolvimento das atividades cotidianas, ainda se preservam os laços de parentesco, vizinhança e organização política e social, vínculos fundamentais para a produção do viver, conforme registrado nos registros visuais a seguir.

Figura 17 - Estrutura das casas na comunidade



Fonte: arquivo da autora (2024).

Figura 18 - Casas em construção



Fonte: acervo da autora (2024).

Ao longo da sua história de constituição, a população apresenta uma diversidade religiosa expressiva. A comunidade conta com terreiros onde são praticados rituais religiosos de matriz africana, além da presença da Igreja Católica e de pelo menos cinco igrejas evangélicas na localidade.

Figura 19 - Igrejas na comunidade



Fonte: acervo da autora (2024).

A AMARQVUC (Associação de Mães e Agricultores Remanescentes de Quilombo Vila União/Campina**)** tem como objetivo fortalecer o coletivo, estabelecendo parcerias com ONGs e instituições para viabilizar iniciativas como a construção de infraestrutura, a oferta de cursos de capacitação e o fortalecimento das práticas culturais tradicionais. Atualmente, a associação passou por uma reestruturação significativa.

Figura 20 - Estrutura da Associação no passado e no presente



Fonte**:** acervo da autora (2024).

Em relação aos direitos educacionais, a comunidade conta com duas instituições públicas da rede municipal. A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Quilombola, oferece ensino desde a educação infantil até o terceiro ano. Esta foi a primeira a ser construída na comunidade, resultado de uma reivindicação dos moradores. Inicialmente, era um barracão coberto com palha, passando por reformas que adicionaram duas salas de aula, uma pequena secretaria e uma cozinha. Atualmente, a escola conta com quatro salas de aula e uma cozinha bastante ampla.

Figura 21 - Primeira escola construída em Vila União/Campina



Fonte: acervo da autora (2024).

A presença da escola representa um direito e o resultado da luta por cidadania. A instituição funciona com uma organização de classes multisseriadas, mas, gradualmente, está sendo nucleada. A partir de 2011, os alunos foram direcionados para a Escola Maria Lúcia Ledo, que oferece o Ensino Fundamental do 4º ao 9º ano, funcionando como um polo educacional que recebe alunos de outras comunidades do município, como Boa Esperança, Paixão e Rosário.

Figura 22 - Escola de Ensino Fundamental II, Maria Lúcia Ledo



Fonte: acervo da autora (2024).

A escola dispõe de uma infraestrutura ampla e arborizada, incluindo uma quadra de esportes que precisa de reformas e parece estar abandonada. O espaço conta com uma arena, sala de coordenação, sala da direção, sala dos professores, cozinha, sala de informática e 10 salas de aula.

Antes da sua construção, os alunos que desejavam cursar o ensino fundamental II precisavam se deslocar até a sede do município ou mudar-se para outro local. Diante dessas dificuldades, a comunidade mobilizou-se para reivindicar a criação de uma escola que atendesse a essa demanda local, processo de luta que resultou na construção da unidade, suprindo uma necessidade essencial.

Desde 2016, a escola passou a ofertar uma disciplina voltada para a educação quilombola, ministrada por uma professora que busca desenvolver um trabalho interdisciplinar. Apesar desse avanço, ainda há muito a ser feito para atender adequadamente os educandos, valorizando suas identidades, necessidades, saberes e tradições culturais.

No que diz respeito ao ensino médio, a maioria dos estudantes precisa se deslocar até a sede do município. Contudo, a questão do transporte tem sido uma grande preocupação. A irregularidade no serviço faz com que muitos alunos percam provas e entregas de trabalhos. Além disso, atrasos no pagamento dos motoristas por parte da prefeitura frequentemente resultam na suspensão do transporte, o que prejudica ainda mais os estudantes. Outro desafio

enfrentado pela comunidade é a precariedade dos serviços de telefonia e internet, cuja qualidade ainda é insuficiente para atender plenamente às demandas locais.

3.3.6.2 Comunidade quilombola de Paixão

Situada a cerca de 20 km da sede municipal de Salvaterra, no estado do Pará, a comunidade de Paixão faz fronteira com o quilombo de Boa Vista e com o território de Boa Esperança, encontrando-se em uma região de campos. O acesso é exclusivamente terrestre, iniciando-se pela PA-154 e, em seguida, por uma estrada de piçarra, como se observar na imagem a seguir.

Figura 23 - Estrada que dá acesso à comunidade



Fonte: acervo da autora (2024).

A estrada de acesso à comunidade enfrenta sérios problemas durante o período chuvoso, tornando-se intransitável. Esse cenário prejudica os moradores, especialmente os estudantes, que ficam impossibilitados de utilizar o ônibus escolar. Além disso, a situação agravou-se nos últimos anos devido ao intenso tráfego de carretas que transportam cargas das fazendas de arroz situadas nas proximidades do território de Rosário, cujo peso contribui para a deterioração acelerada da via, afetando a mobilidade e a qualidade de vida dos moradores.

Segundo as narrativas dos moradores, a história de formação dessa comunidade remonta a mais de 200 anos, iniciando-se com três pessoas que fugiram da opressão de seus senhores:

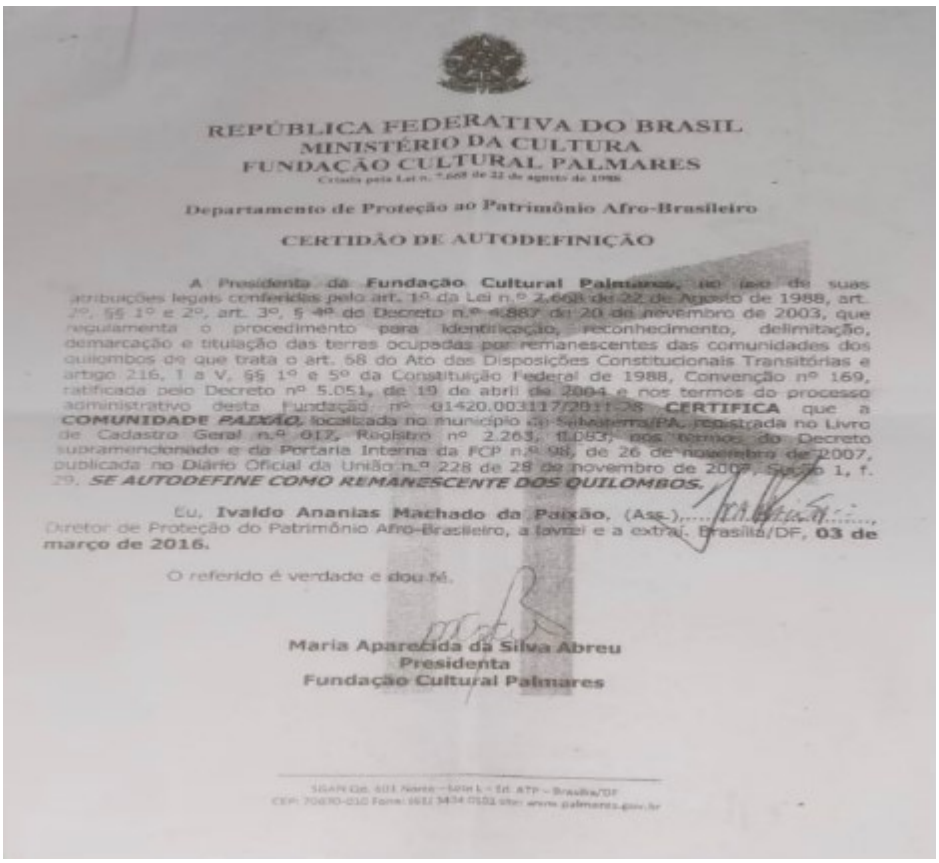
João Pier, Maria Madalena e Maria de Deus. Juntos, encontraram refúgio em uma ilha próxima - conhecida como Ilha do Pier -, onde construíram uma cabana unidos pelo sonho de liberdade. Após o falecimento de Maria Madalena, João Pier e Maria de Deus uniram-se, nascendo dessa relação os primeiros filhos, dando início à geração que, anos depois, formaria a comunidade.

O nome da comunidade, "Paixão", carrega a memória desse amor que floresceu em meio às adversidades. Atualmente, o território é composto por trinta famílias, totalizando setenta e oito pessoas, distribuídas em trinta casas. A localidade é oficialmente reconhecida pela Fundação Cultural Palmares e possui uma rica e longa trajetória de luta pelo reconhecimento de suas terras. Esse processo teve início em 2003, quando o Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará (Cedenpa) chegou ao município de Salvaterra para realizar o reconhecimento das comunidades como quilombolas, período em que também foi implementado o Programa Raízes, que visava fortalecer a identidade cultural e territorial.

O Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), em parceria com a Associação de Universidades Amazônicas (Unamaz), realizou um estudo antropológico essencial para a consolidação do reconhecimento territorial de Paixão. Sob a coordenação da professora Rosa Acevedo Marin, os alunos de graduação desempenharam um papel fundamental, contribuindo de forma ativa na coleta de dados e na produção de mapas e documentos que fortaleceram a legitimidade das reivindicações das comunidades, as quais passaram a se organizar e a lutar pela defesa do território, o qual vem sendo privatizado e cercado pelos fazendeiros que atuam na região.

A formalização legal trouxe importantes conquistas, sendo a certidão de autodefinição uma das mais significativas. Esse documento representou um marco na organização coletiva, assegurando o reconhecimento oficial da comunidade e servindo como base para a regularização da documentação dos moradores. A partir disso, foi possível buscar e implementar projetos, firmar convênios e articular ações que fortalecessem os direitos e as demandas dos quilombolas.

Figura 24 - Certidão de reconhecimento - Fundação Cultural Palmares



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA CULTURA
FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES
Criada pela Lei n.º 7.668 de 22 de agosto de 1988

Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

CERTIDÃO DE AUTODEFINIÇÃO

A Presidenta da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, Convenção nº 169, ratificada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 e nos termos do processo administrativo desta Fundação nº 01420.003117/2011-38 **CERTIFICA** que a ***COMUNIDADE PAIXÃO***, localizada no município de Salvaterra/PA, registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 012, Registro nº 2.263, fl.083, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP n.º 98, de 26 de novembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União n.º 228 de 28 de novembro de 2007, Seção 1, f. 29, ***SE AUTODEFINE COMO REMANESCENTE DOS QUILOMBOS.***

Eu, **Ivaldo Ananias Machado da Paixão**, (Ass.)....., Diretor de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e a extraí. Brasília/DF, **03 de março de 2016.**

O referido é verdade e dou fé.

Maria Aparecida da Silva Abreu
Presidenta
Fundação Cultural Palmares

SIGAN Qd. 601 Norte – Lote L – Ed. ATP – Brasília/DF
CEP: 70830-010 Fone: (61) 3424-0102 site: www.palmares.gov.br

Fonte: Associação da comunidade (2024).

Embora o território seja reconhecido e certificado pela Fundação Cultural Palmares, a titulação oficial ainda não foi efetivada, o que perpetua conflitos e desafios para a população. A ausência da regularização fundiária permite a continuidade das cercas e a presença de rebanhos de bovinos e bubalinos que destroem os campos naturais, comprometendo os plantios de mandioca e as roças de abacaxi.

Como evidencia a imagem subsequente, até mesmo espaços de convivência e lazer, como o campo de futebol da comunidade quilombola de Paixão, foram apropriados e estão cercados pela propriedade de um fazendeiro, ilustrando a sobreposição de interesses externos sobre o território tradicional.

Figura 25 - Campo de futebol e cerca do fazendeiro



Fonte: acervo da autora (2024).

O campo de futebol, situado no território de Paixão, simboliza os limites do acesso à terra, refletindo as disputas vividas pela comunidade. Ele é um espaço que, embora de grande importância social, evidencia as dificuldades enfrentadas pelos moradores na busca por uma área livre de restrições, onde possam praticar suas atividades culturais e de subsistência sem impedimentos.

Nesse sentido, a criação da Associação de Remanescentes do Quilombo de Paixão (ARQP), há 23 anos, foi um marco na mobilização das famílias locais. Desde sua fundação, a associação tem liderado a frente pela defesa do território e pelo reconhecimento dos direitos territoriais, fortalecendo a busca pela preservação do modo de vida quilombola e garantindo o acesso aos recursos naturais essenciais para a população.

Figura 26 - Associação de Remanescentes do Quilombo de Paixão



Fonte: acervo da autora (2024).

A partir dessa organização, a comunidade passou a realizar reuniões e encontros que seguem as dinâmicas históricas de articulação coletiva, típicas das práticas comunitárias. Esses eventos não apenas fortalecem os laços internos, mas também congregam líderes de outras localidades quilombolas do município e movimentos sociais, ampliando as redes de solidariedade e apoio mútuo.

A comunidade conta com um lago que é uma das principais fontes de subsistência para seus moradores, com a pesca artesanal, praticada de forma tradicional, sendo uma das atividades centrais da economia local, juntamente com a caça e a criação de animais, como porcos, patos e galinhas. No entanto, a base econômica mais significativa da localidade é a agricultura familiar, com a mandioca e o abacaxi se destacando como os cultivos principais, essenciais tanto para a alimentação das famílias quanto para seu sustento financeiro.

Figura 27 - Lago da comunidade



Fonte: acervo da autora (2024).

O lago, além de ser um recurso natural para a subsistência local, também é um espaço de lazer. A pesca, tradicional nesse contexto, complementa a agricultura familiar. A população também busca outras fontes de renda, sendo que sete moradores aposentados recebem benefícios. Além disso, parte dos habitantes é atendida por programas sociais do governo, como o Bolsa Família. Outros moradores, um número bem pequeno, garantem seu sustento por meio de empregos na prefeitura, com destaque para aqueles que atuam na escola local.

Na comunidade, há pequenas tabernas que atendem a algumas necessidades locais. No entanto, muitos moradores precisam se deslocar até a comunidade Vila União/Campina para comprar alimentos. Aqueles que possuem transporte chegam até a sede municipal para o abastecimento doméstico. Além disso, há pessoas que percorrem a região vendendo camarão, carne e peixe, produtos que trazem da praia, garantindo uma oferta alternativa de alimentos para a população local.

Atualmente, a comunidade é composta por setenta e oito pessoas e conta com trinta residências, sendo a maioria delas construídas em madeira e alvenaria. No passado, as casas eram feitas de barro e cobertas com palha, mas, segundo relatos locais, essas construções desapareceram com o tempo.

Figura 28 - Estrutura das casas



Fonte: acervo da autora (2024).

As casas na comunidade estão situadas muito próximas umas das outras, uma configuração que reflete as limitações impostas pelo cercamento das terras pelos fazendeiros. Apesar desse isolamento geográfico, a permanência das famílias em suas moradias é uma poderosa expressão de resistência. Essas habitações representam mais do que abrigo: são símbolos da luta por território, cultura e dignidade.

Os quintais residenciais desempenham um papel crucial na integração com o meio ambiente, funcionando como espaços onde práticas de cultivo, criação de animais e manejo sustentável dos recursos naturais são realizados. No entanto, a ação dos latifundiários traz desafios significativos, como a restrição ao acesso a recursos vitais, incluindo água, lenha e áreas para cultivo.

Além disso, essas estruturas não se limitam a ser espaços físicos; elas também representam locais de interação, convivência coletiva e apoio mútuo. Nos espaços circundantes, as pessoas se reúnem, promovendo momentos de compartilhamento e fortalecimento comunitário, como podemos observar na imagem subsequente.

Figura 29 - Momentos de interação entre as mulheres da comunidade



Fonte: acervo da autora (2024).

Podemos observar nos quintais das casas da comunidade que as mulheres se reúnem para compartilhar momentos de convivência, saboreando tacacá, uma iguaria típica que reflete os sabores e saberes locais. Esses encontros vão além do simples ato de comer, configurando um espaço de troca de histórias, saberes e experiências. Nesses momentos, os laços sociais se

fortalecem, e a identidade coletiva da comunidade é reafirmada, formando uma rede de resistência e pertencimento.

Na comunidade, os moradores possuem casas de forno em seus quintais, espaços tradicionais onde são produzidos diversos alimentos típicos. Nessas construções, são feitas farinhas de mandioca, assados de beiju de massa e outras iguarias que fazem parte da culinária local. Esses fornos são elementos centrais para a manutenção das práticas alimentares tradicionais, além de servirem como pontos de encontro e de troca de saberes entre as gerações.

Figura 30 - Casa de forno



Fonte: acervo da autora (2024).

A casa de forno é uma construção tradicional, cuidadosamente erguida pelos próprios moradores da comunidade, utilizando materiais disponíveis na região, como palha e madeira das proximidades. Com uma estrutura ampla em formato de salão, o espaço reúne os utensílios

essenciais para a produção de farinha, como o tipiti[8], a peneira[9], o rodo[10]. Mais do que um local de trabalho, a casa de forno simboliza a conexão com práticas ancestrais, especialmente aquelas ligadas ao cultivo e aproveitamento da mandioca e da macaxeira, que são pilares da alimentação local. As atividades realizadas nesse ambiente carregam a riqueza da transmissão oral e prática, perpetuando tradições de geração em geração. No dia em que a fotografia foi registrada, no entanto, os moradores não estavam em atividade de produção de farinha.

Na comunidade, a religiosidade se manifesta principalmente por meio de duas igrejas evangélicas: a Igreja Quadrangular e a Assembleia de Deus. A Igreja Católica, embora não possua representação permanente, marca presença durante a festividade de São Tomé, padroeiro da comunidade, celebrada anualmente no mês de setembro. As religiões de matriz africana, que outrora tiveram uma presença histórica significativa, atualmente não contam com praticantes visíveis.

Figura 31 - Igrejas na comunidade



Fonte: acervo da autora (2024).

[8] Ferramenta de origem indígena, que consiste em uma prensa alongada e trançada, utilizada por povos e comunidades tradicionais amazônicas para espremer a massa da mandioca ralada antes da produção da farinha. Sua confecção envolve conhecimentos específicos transmitidos entre gerações, o que lhe confere importante valor cultural.

[9] Utensílio tradicional utilizado no processo de preparo da massa de mandioca. Após a retirada da massa do tipiti, a peneira é empregada para cessar (peneirar) a massa, separando os grumos mais grossos e deixando-a mais fina e homogênea, etapa fundamental para a produção da farinha e outros derivados da mandioca.

[10] Artefato utilizado no processo de fabricação da farinha de mandioca. Geralmente confeccionado em madeira, é empregado para puxar, mexer e espalhar a massa da mandioca sobre o forno quente, garantindo que a farinha asse de forma uniforme e não queime. Seu uso envolve saberes práticos transmitidos entre gerações, integrando o trabalho coletivo e a cultura alimentar tradicional

Relatos dos moradores apontam para o desaparecimento de práticas tradicionais, como as realizadas por rezadeiras, parteiras, doutores do mato e pajés, que desempenhavam papéis fundamentais na cura e nas crenças espirituais. Essa perda está relacionada à ausência de transmissão desses saberes, deixando um vazio nas tradições locais.

Apesar da diminuição ou ausência formal de algumas expressões religiosas, a diversidade de crenças e práticas espirituais ainda desempenha um papel importante na construção da identidade cultural da comunidade, refletindo sua rica herança e pluralidade.

Diante das práticas culturais e dos elementos que estão se perdendo na comunidade, as lideranças têm enfatizado a importância de fortalecer as identidades locais como forma de resistência e preservação cultural. Nesse contexto, um dos grandes desafios enfrentados, além da luta pela titulação territorial, é a busca por uma educação diferenciada. Essa proposta busca integrar os saberes que ainda persistem na comunidade, valorizando-os e promovendo sua continuidade.

A construção da escola na comunidade de Paixão é resultado de uma intensa luta dos moradores que, por meio de diversos ofícios encaminhados a prefeitos de diferentes gestões, reivindicaram a criação e a manutenção da instituição. Esse movimento evidencia a mobilização coletiva como uma estratégia de resistência e de conquista de direitos, reafirmando o compromisso da comunidade com a garantia de uma educação de qualidade. Atualmente, a escola local funciona apenas no turno da manhã.

Figura 32 - Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) Quilombola de Paixão



Fonte: acervo da autora (2024).

Segundo a oralidade dos moradores, a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) Quilombola de Paixão possui uma história profundamente marcada pela luta e mobilização da comunidade local. No início, as atividades escolares eram realizadas em um barracão simples, construído de palha e barro, com chão batido. O mobiliário era composto por bancos simples, e as aulas eram conduzidas com o auxílio de uma única lousa. Nesse contexto, o ensino era organizado de forma multisseriada, reunindo alunos de diferentes idades e séries em uma mesma sala de aula, refletindo as condições precárias de infraestrutura da época.

Com o passar do tempo, mediante muita luta, houve melhorias significativas. O barracão foi substituído por uma estrutura de telha e madeira, representando um avanço nas condições de ensino. Posteriormente, por meio de reivindicações da comunidade, foi possível a construção do prédio atual, que oferece uma infraestrutura mais adequada para atender às necessidades educacionais das crianças da região. Essa trajetória reflete a resistência e a força coletiva da comunidade em prol da educação.

Embora essas melhorias estruturais representem um grande avanço diante da realidade das escolas nos territórios quilombolas, proporcionando um ambiente mais seguro e adequado para o ensino, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) ainda enfrenta desafios para se alinhar à realidade da comunidade e atender plenamente às diretrizes da educação escolar quilombola.

Apesar de a direção da escola ser exercida por uma liderança local e de contar com professores comprometidos com a história e a cultura da comunidade, ainda existem muitos entraves para oferecer uma educação verdadeiramente voltada para os filhos e filhas de quilombolas. Essa experiência evidencia que melhorias na infraestrutura são apenas o primeiro passo; tornar a educação realmente quilombola exige compromisso coletivo, políticas públicas consistentes e contínuas, e a luta constante para transformar normas legais em práticas educativas do cotidiano.

Além disso, é importante ressaltar que, em Paixão, ainda não existe um posto de saúde. Atualmente, a comunidade conta apenas com a atuação de uma Agente Comunitária de Saúde (ACS), que auxilia os moradores no acompanhamento básico de saúde. Em casos de maior gravidade, o atendimento médico exige o deslocamento direcionado para Belém, o que demanda custos elevados.

Essa limitação no acesso aos serviços essenciais se soma às dificuldades relacionadas à tecnologia. Embora a comunidade já disponha de serviços de internet, nem todas as residências possuem conexão, devido ao alto custo do serviço. Essa realidade revela desigualdades no

acesso à informação e aos recursos tecnológicos, impactando diretamente a qualidade de vida e as oportunidades dos moradores.

3.3.6.3 Comunidade quilombola Rosário

A comunidade quilombola do Rosário e Mangabal, localizada a 28 km da sede do município de Salvaterra, faz limites com a Vila Mãe de Deus. O acesso à comunidade é realizado por via terrestre, e sua população, composta por cerca de cem famílias distribuídas entre Rosário e Mangabal, tem como principais atividades de subsistência a agricultura familiar, com destaque para o cultivo de mandioca, a pesca artesanal e o extrativismo vegetal, especialmente a produção de açaí. Na foto subsequente, observa-se a estrada que dá acesso à comunidade.

Figura 33 - Estrada que dá acesso à comunidade



Fonte: acervo da autora (2024).

A figura ilustra claramente a precariedade da estrada que dá acesso à comunidade. Durante o período de inverno, a estrada se enche de lama, o que dificulta o tráfego tanto para os moradores quanto para aqueles que visitam a comunidade. Essa situação evidencia a necessidade urgente de intervenção do poder público, visando oferecer uma infraestrutura mais adequada e segura. Melhorias na estrada não só facilitariam a mobilidade, mas também

contribuiriam para o desenvolvimento da comunidade, promovendo qualidade de vida e bem-estar para seus habitantes.

O mito de origem da comunidade é transmitido pela oralidade dos descendentes dos primeiros habitantes da localidade. Segundo as narrativas, em 1825, sete pessoas negras escravizadas fugidas da região de Anabiju, chegaram a um território desabitado, onde estabeleceram suas moradias. Os pioneiros foram: José Joaquim de Assunção, Pedro Joaquim de Assunção, Henrique Joaquim de Assunção, Gerenaldo José de Sousa, Ponciano Antônio Cardoso, Maria Reis de Assunção e Áurea Maria de Assunção.

Ao se fixarem no local, construíram suas casas com palha e barro, formando as primeiras famílias e iniciando a organização da comunidade. Com o tempo, para garantir a permanência nas terras que haviam conquistado, os fundadores fizeram uma promessa a Nossa Senhora do Rosário: caso conseguissem formalizar a posse da terra, nomeariam o local em sua homenagem. Quando a graça foi alcançada, cumpriram sua promessa e batizaram a comunidade de Rosário, perpetuando a devoção à Santa que os havia auxiliado.

Ao longo dos anos, as famílias do quilombo cresceram, casaram-se e tiveram filhos, o que resultou no aumento da população da comunidade. Esse processo de expansão populacional também provocou transformações no espaço físico, especialmente com a construção de novas moradias. Atualmente, a comunidade apresenta casas de madeira, casas de alvenaria ainda inacabadas e unidades habitacionais construídas por meio de políticas públicas, como o programa habitacional Minha Casa, Minha Vida[11], que contribuiu de forma significativa para a melhoria das condições de moradia. Nesse contexto, por meio da Associação da Comunidade Remanescente de Quilombo de Rosário (ASCORQUIR), foram construídas vinte e oito unidades habitacionais pelo Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR), sendo implantadas catorze casas na comunidade de Rosário e catorze na comunidade de Mangabal.

[11] Política pública habitacional instituída pelo Governo Federal brasileiro em 2009, com a finalidade de enfrentar o déficit habitacional e garantir o acesso à moradia digna, sobretudo às famílias de baixa renda. O programa contempla a construção e o financiamento de unidades habitacionais em áreas urbanas e rurais, por meio de subsídios e condições facilitadas, buscando promover inclusão social e melhoria das condições de vida da população.

Figura 34 - Estrutura das casas na comunidade Rosário



Fonte: arquivo da autora (2024).

As casas na comunidade variam em proximidade umas das outras, algumas sendo mais próximas e outras mais distantes. Não há um padrão arquitetônico específico, o que reflete a diversidade de cada família. No entanto, o que une os moradores é a proximidade nas relações, que são pautadas em laços de parentesco e uma forte rede de sociabilidade. Ao caminhar pelas ruas da comunidade, é possível se deparar com uma paisagem repleta de árvores frutíferas, como o açaí, e animais de criação, como porcos e galinhas.

Tanto homens quanto mulheres se dedicam a atividades domésticas e ao trabalho de subsistência, cultivando a terra e cuidando do que produzem. Segundo relatos dos moradores, no passado, as casas eram construídas de barro e cobertas com palha. Contudo, com o tempo, é visível a transformação nesse aspecto, com a adoção de materiais mais duráveis e mudanças nas construções.

A comunidade de Rosário é organizada pela Associação Comunitária de Remanescentes Quilombolas de Rosário (ASCORQUIR), que desempenha um papel central na estruturação e na luta pelos direitos dos moradores. A origem da associação remonta a 1999, quando da chegada do CEDENPA e a implementação do Programa Raízes[12], que marcaram um momento decisivo na organização comunitária e fortaleceram a mobilização coletiva.

Em 2005, durante um encontro realizado em Siricari, lideranças de diversas comunidades quilombolas se reuniram para discutir questões comuns, sendo esse o ponto de partida para as mulheres líderes de Rosário, que destacaram a necessidade de criar uma associação para representar os interesses da comunidade. A principal demanda que emergiu desse encontro foi a urgência de uma regularização fundiária eficaz, que garantisse segurança jurídica para as comunidades quilombolas de Salvaterra. Desde então, os moradores de Rosário têm se mobilizado de forma contínua na busca pelo reconhecimento oficial de suas terras, uma medida fundamental para a preservação e valorização de suas identidades culturais e históricas.

[12] O programa Raízes foi criado pelo Governo do Estado do Pará em 2000**,** por meio do Decreto nº 4.054, de 11 de maio de 2000, com a finalidade de articular e coordenar políticas públicas voltadas aos povos indígenas e às comunidades quilombolas. O programa tem como foco o fortalecimento da identidade étnica, a valorização da memória histórica, a regularização e defesa dos territórios tradicionais, bem como o desenvolvimento de ações nas áreas de educação, cultura, saúde e desenvolvimento socioeconômico dessas populações.

Figura 35 - Associação Comunitária de Remanescentes Quilombolas de Rosário (ASCORQUIR)



Fonte: acervo da autora (2024).

A associação desenvolve uma série de atividades ao longo do ano, como oficinas, cursos e celebrações de datas importantes, incluindo o Dia Internacional da Mulher, a Semana Santa, o mês de maio (com foco no Dia das Mães e no Dia da Família), e o aniversário de sua fundação, celebrado em junho. Essas ações são coordenadas por Claudeth Assunção de Sousa, que ocupa a presidência da associação e lidera um coletivo que mobiliza os moradores, com destaque para o envolvimento de outras mulheres da comunidade. Nesse percurso, evidencia-se a força das lideranças na busca ativa por projetos, convênios e iniciativas voltadas para o fortalecimento da identidade quilombola.

A ASCORQUIR tem desempenhado um papel crucial nesse processo, especialmente no registro dos dados dos moradores e na busca pela legalização do território. O objetivo central é formalizar a existência da comunidade e garantir seus direitos territoriais, o que contribui para a redução de conflitos sobre a posse da terra. Esse movimento também estabelece uma base sólida para reivindicar melhorias para a comunidade, com o respaldo legal dos documentos obtidos.

Nesse sentido, Maurício Arruti (2006) destaca que o processo de busca pela regulamentação fundiária e pela conquista de direitos está intimamente ligado à luta pela assunção da identidade quilombola, mobilização consolidada sob o amparo legal do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal.

Paralelamente, a comunidade quilombola de Rosário, ao longo de sua história, tem enfrentado desafios marcantes, incluindo conflitos agrários com fazendeiros e arrozeiros, episódios de violência e os graves impactos do uso indiscriminado de agrotóxicos na região.

Esses problemas ressaltam a urgência de implementar políticas públicas que garantam justiça social e proteção ambiental para salvaguardar esse território e sua população.

Na referida comunidade, o campo de futebol é um ponto central de encontro para os moradores, promovendo a interação entre diferentes gerações. Esse espaço de lazer é frequentado por homens, mulheres e crianças, que participam ativamente de jogos, torneios e treinos.

Figura 36 - Campo de futebol



Fonte: acervo da autora (2024).

Este espaço, além de servir como local de entretenimento, desempenha um papel crucial no desenvolvimento pessoal e coletivo da comunidade. Ele também é utilizado para eventos esportivos, que não apenas fortalecem os laços entre os membros, mas também incentivam a convivência e o espírito comunitário. Dentro da dinâmica social local, destacam-se ainda um posto de saúde e uma igreja católica, cujas instituições desempenham papéis complementares, refletindo a busca pela saúde física e espiritual dos moradores.

Figura 37- Posto de saúde e a igreja católica



Fonte: acervo da autora (2024.

O posto de saúde da comunidade é fruto da luta e da resistência dos moradores, sendo um importante espaço de atendimento básico à saúde. No entanto, apesar de sua relevância, o serviço prestado ainda não atende de forma satisfatória às necessidades da população. As fichas de atendimento são limitadas e muitas vezes insuficientes para atender a todos que necessitam. Além disso, há falta de medicamentos e a carência de profissionais para suprir a demanda. Nos casos mais graves de doenças, os moradores se veem obrigados a procurar a sede do município ou, em situações ainda mais críticas, se deslocar até a capital, Belém, em busca de atendimento especializado.

Apesar da crescente presença das igrejas evangélicas na comunidade, com pelo menos três congregações organizadas por pessoas de fora, o que introduz novas dinâmicas e desafios à vivência religiosa local, a Igreja Católica mantém uma forte influência. Essa influência é especialmente visível na devoção à Nossa Senhora da Conceição, padroeira da comunidade. A festa em sua homenagem, realizada em dezembro, é uma tradição centenária, transmitida pelos fundadores da comunidade.

Outro momento marcante no calendário local ocorre em junho, com a celebração do aniversário da ASCORQUIR (Associação Comunitária de Remanescentes Quilombolas de Rosário). Essa ocasião é marcada por momentos de união e fé, simbolizados pelo levantamento de dois mastros: um dedicado a Nossa Senhora do Rosário, em cumprimento de uma promessa dos fundadores, e outro a São Benedito, reverenciado como protetor do povo negro.

Além das manifestações mencionadas, é possível observar a atuação da Igreja Católica por meio de projetos produtivos sustentáveis, como a criação de galinhas caipiras, corte e costura, entre outros. A Igreja também promove oficinas voltadas para o enriquecimento de quintais florestais e a recuperação de áreas degradadas e matas ciliares, com o objetivo de preservar o meio ambiente e melhorar as condições de vida da comunidade. Essas atividades são realizadas no âmbito do Programa Global das Comunidades da Nossa América Latina, desenvolvido pela Cáritas Brasileira (Regionais Norte 2 e Nordeste 3), em parceria com as Cáritas de Honduras e Colômbia, e com o apoio da Cáritas Alemanha e do Ministério Alemão para Cooperação e Desenvolvimento.

Nesse contexto, é importante destacar a presença histórica de curandeiras, pajés, benzedeiras, e doutores do mato, que conduziam rituais de cura e ajudavam a tratar problemas de saúde com seus vastos conhecimentos tradicionais. Atualmente, essas figuras não estão mais presentes, pois muitos desses detentores de saberes já faleceram. No entanto, mesmo com sua ausência, as famílias continuam a valorizar e preservar os conhecimentos transmitidos por nossos antepassados.

Esses saberes tradicionais, que incluem o uso de plantas e ervas medicinais, seguem sendo aplicados no tratamento de problemas de saúde por meio de chás, banhos, fricções, entre outros métodos. Além de práticas de cuidado, essas tradições se tornam também instrumentos de luta e reivindicação por direitos fundamentais, como terra, educação e saúde.

Ao caminhar pela comunidade, uma das coisas que chama a atenção é a casa de forno ou casa de farinha coletiva, uma iniciativa da própria comunidade. Esse espaço, além de fortalecer o espírito coletivo, desempenha um papel crucial na economia local. A produção da farinha e seus derivados representam uma importante fonte de renda para os moradores, promovendo não só a autonomia econômica, mas também a valorização de um saber tradicional que é transmitido de geração em geração.

Figura 38 - Casa de forno coletiva



Fonte: acervo da autora (2024).

Nas residências dos moradores, é comum encontrar as chamadas “casas de forno” ou “casas de farinha”, como muitos as denominam. No entanto, é a casa de forno coletiva que se destaca, tornando-se um símbolo de resistência e de fortalecimento da identidade comunitária. Esse espaço representa um ponto de encontro, onde as pessoas se reúnem para trabalhar juntas, compartilhar histórias, saberes e vivências, além de fortalecer os laços de solidariedade e cooperação.

Nesse contexto, a escola presente na comunidade desempenha um papel essencial, sendo fruto das lutas e reivindicações por melhorias, especialmente no que tange ao acesso à educação. A conquista do prédio escolar foi uma vitória significativa, resultado de uma mobilização que buscou garantir a educação como direito fundamental para todos os membros da comunidade.

Figura 39 - Escola da comunidade



Fonte: acervo da autora

O ensino ofertado na escola concentra-se nos anos iniciais do ensino fundamental, atendendo às primeiras etapas da educação básica. Para dar continuidade aos estudos nos anos finais do ensino fundamental, os estudantes são encaminhados por suas famílias à comunidade quilombola de Vila União/Campina, localizada a aproximadamente 5 km a 6 km do Quilombo de Rosário, com um tempo médio de deslocamento entre 10 minutos e 15 minutos, onde essa etapa é ofertada. Já para cursar o ensino médio, os estudantes precisam se deslocar até a sede do município, situada a cerca de 28 km da comunidade, para assegurar a continuidade de sua formação escolar.

É importante destacar que, na comunidade, existem pequenos comércios conhecidos pelos moradores como “baiucas” ou “tabernas”, que oferecem produtos básicos. No entanto, para adquirir itens mais variados ou produtos de maior demanda, os moradores precisam se deslocar até a Vila União/Campina ou até a sede do município, onde estão localizados supermercados de maior porte. A comunidade conta com energia elétrica, mas os serviços de internet são precários e não atendem plenamente às necessidades da população. Além disso, nem todas as famílias têm condições de acessar a internet em casa, o que limita ainda mais as possibilidades de comunicação e acesso a informações.

Os territórios quilombolas aqui apresentados são fundamentais na construção da identidade e dos modos de vida das mulheres que protagonizam essa trajetória. Mais do que

simples espaços geográficos, esses territórios são lugares de memória e resistência, carregando histórias de luta, pertencimento e ancestralidade.

A partir dessas vivências, busca-se evidenciar uma concepção educacional que emerge dos saberes e das práticas dessas lideranças que, com seus conhecimentos e crenças, desafiam as adversidades e traçam caminhos de emancipação, utilizando a educação como ferramenta de permanência em suas terras. A caracterização desses cenários tradicionais fundamenta a imersão nas trajetórias e motivações das colaboradoras. Desse modo, apresenta-se, sequencialmente, o perfil das coautoras que deram vida e significado a esta tese.

3.3.7 Critérios de seleção das coautoras

Participaram da construção e elaboração deste trabalho cinco mulheres quilombolas, reconhecidas como coautoras pela contribuição direta no processo de pesquisa. Muitas outras mulheres do território também participaram de forma indireta, especialmente por meio das oficinas de escrevivências, que enriqueceram a análise com suas percepções e experiências.

A pesquisa inicialmente focou mulheres quilombolas com mais de cinquenta anos, cujas vivências possuem um forte caráter educativo na transmissão dos saberes da comunidade. Contudo, após os primeiros contatos, as próprias mulheres mais velhas sugeriram a inclusão de mulheres mais jovens, para compreender como as novas gerações estão se organizando e vivendo sua experiência enquanto mulheres negras e quilombolas. Assim, adotou-se um critério de paridade geracional, com uma jovem quilombola para cada mulher mais velha ouvida. Essa ampliação fortaleceu a pesquisa, permitindo uma compreensão intergeracional das experiências femininas nos territórios quilombolas de Salvaterra.

Para a seleção das coautoras foram estabelecidos os seguintes critérios:

3.3.7.1 Critérios de inclusão:

- Ser mulher quilombola, nascida e criada nos territórios de Vila União/Campina, Paixão e Rosário, onde foi realizada a pesquisa;
- Ter atuação reconhecida na comunidade, contribuindo ativamente para as dinâmicas locais;
- Desenvolver ações educativas voltadas para o fortalecimento, valorização e defesa do território quilombola;

- Concordar com os objetivos da pesquisa e autorizar sua participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.3.7.2 Critérios de exclusão:

- Não possuir vínculo afetivo e histórico com os territórios quilombolas mencionados;
- Não desenvolver ações educativas na comunidade;
- Não demonstrar interesse em compartilhar suas experiências no contexto da pesquisa;
- Participar apenas pontualmente das oficinas, sem continuidade no processo formativo e colaborativo;
- Não autorizar ou não concordar com os termos do estudo estabelecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Vale destacar que outras mulheres também participaram das oficinas, contribuindo de forma indireta, ainda que seus relatos não tenham sido incluídos na análise.

3.3.7.3 1Retrato das coautoras

Conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, reconheço em cada nome um rio de memórias, um canto de origem. Com o respeito que cada identidade merece, chamo cada uma pelo nome que carrega sua força, sua raiz e sua caminhada. Como nos ensina Evaristo (2019), nossas histórias e vivências não se separam dos nomes que trazemos, cada nome é uma escrita de vida, marcada pela ancestralidade, pela luta e pela resistência.

Apresento as coautoras deste trabalho como portadoras de um pensamento educacional insurgente, uma contra-pedagogia enraizada nas experiências vividas e na epistemologia do corpo-território[13]. Suas trajetórias não são objetos de análise, mas presenças criadoras, forças que desafiam as estruturas patriarcais e reafirmam que o movimento anticolonial sempre existiu em nossas práticas e resistências cotidianas. Elas nos convocam a desaprender o que nos ensinaram na pedagogia hegemônica, a reescrever nossas histórias e a desmistificar narrativas

[13] Segundo Cabnal (2010), o conceito de *corpo-território* refere-se à interdependência entre os corpos das mulheres e os territórios que habitam, reconhecendo que o corpo é o primeiro território a ser defendido, inseparável da proteção da terra. Trata-se de compreender que as violências patriarcais, coloniais e capitalistas afetam simultaneamente corpos e territórios, e que a defesa de um implica a defesa do outro. A partir dessa perspectiva, o conceito articula-se à luta por uma vida digna e à emancipação das mulheres, configurando uma trama de resistências que pode ser mobilizada também para compreender a experiência das mulheres quilombolas, que posicionam seus corpos na linha de frente da defesa de seus territórios e reafirmam a interdependência entre corpos, territórios e modos de vida comunitários.

impostas por cronistas, historiadores e antropólogos coloniais. A elas[14], dedico minha escuta atenta, meu respeito profundo e o reconhecimento pelo lugar central que ocupam na tessitura desta pesquisa.

A escolha de chamá-las de coautoras não é apenas simbólica, mas metodológica, ética e epistêmica: elas não são fontes a serem extraídas, mas vozes a serem ouvidas e pensadoras que orientaram os caminhos da análise.

Quadro 3 - Perfil das coautoras da pesquisa

Nome	**Idade**	**Profissão**	**Religião**	**Comunidade de origem**	**Formação escolar**	**Estado civil**	**Autodeclaração**
Claudete Sousa de Assunção	30	Professora/ Pescadora/ agricultora/ Extrativista	Católica	Rosário	Superior completo	Solteira	Negra Quilombola
Elieide Assunção de Sousa	47	Professora/ Pescadora/ agricultora/ Extrativista	Católica	Rosário	Superior completo	Casada	Negra Quilombola
Joseane Reis Amador	36	Pescadora/ agricultora/ cuidadora	Evangélica	Vila União/Campina	Superior Incompleto	Casada	Negra Quilombola
Solange Maria Amador Cantão	57	Enfermeira /agente comunitária de saúde	Evangélica	Vila União/Campina	Superior completo	Casada	Negra Quilombola
Ivete da Conceição Rodrigues	68	Professora/ agricultora	Católica	Paixão	Superior completo	Casada	Negra Quilombola

3.3.8 O processo de produção de dados da pesquisa

[14] Nas comunidades de Vila União/Campina e Rosário, foram selecionadas duas mulheres para serem coautoras da pesquisa; na comunidade de Paixão, contudo, contou-se com a participação de apenas uma, Ivete. Essa diferença decorreu das condições encontradas no campo. Em Paixão, houve dificuldade de participação de mulheres mais jovens, especialmente para se exporem individualmente, considerando os receios existentes diante de situações de ameaças e conflitos envolvendo fazendeiros e outros agentes externos ao território. Nesse contexto, Ivete, por exercer a presidência da associação comunitária e atuar diretamente na mobilização e articulação das/os moradoras/es, apresentava maior disponibilidade e segurança para participar diretamente da construção pesquisa. Cumpre ressaltar, todavia, que a restrição à coautoria individual não anulou a presença da comunidade no processo: nos momentos coletivos e de oficinas práticas, a comunidade de Paixão contou com a mobilização e a participação ativa de diversas outras mulheres do território.

A produção de dados desta pesquisa germinou no chão fértil das convivências. Nasceu do gesto de escuta e do olhar partilhado, quando, como moradora e pesquisadora do território, aproximei-me das mulheres quilombolas de Salvaterra, PA não apenas para observar, mas para caminhar junto, sentir junto, aprender com elas. Reconhecê-las como coautoras deste percurso foi um dos primeiros compromissos éticos e afetivos assumidos, pois suas palavras, silêncios, gestos e memórias se tornaram parte viva do que aqui se tece como conhecimento.

Foi nesse entrelaçamento de histórias e afetos que a produção de dados ganhou forma. Não como um ato técnico ou distanciado, mas como um processo construído no compasso da confiança, do respeito e da presença. Ao longo das trilhas abertas pelas vivências cotidianas, surgiram os espaços de encontro: rodas de conversa, sorrisos partilhados, reflexões embaixo de árvores, trocas de saberes em cozinhas e quintais. Cada momento vivenciado foi também um gesto de escrita coletiva, mesmo quando nenhuma palavra era registrada no papel.

Esses encontros permitiram que diferentes modos de expressão emergissem, falas firmes ou sussurradas, lembranças bordadas pela memória, corpos que dançam a história, olhares que narram o que as palavras não alcançam. Escutar, nesse contexto, foi mais do que ouvir: foi acolher o tempo da outra, respeitar o modo como cada mulher decide contar ou não o que viveu. Foi permitir que a ancestralidade se fizesse presente, guiando os passos e abrindo caminhos para um conhecimento que pulsa.

A produção de dados, assim, se fez nos interstícios: entre o dito e o não dito, entre a voz e o gesto, entre o agora e o que veio antes. Ao invés de capturar informações, buscamos cultivar sentidos. O que se colheu não foram apenas registros, mas sementes de memória, de luta, de resistência. E ao olhar para essas sementes, compreendemos que o saber não se limita à palavra dita ou escrita, mas vibra também no silêncio, na corporeidade e na paisagem.

Este processo, portanto, não se dissocia da própria vida. Transcende a lógica instrumental da pesquisa e se aproxima de uma prática de escuta comprometida com a transformação. Mais do que colher dados, plantamos alianças. Mais do que produzir conhecimento sobre elas, construímos saberes com elas. E é nesse solo compartilhado que afirmamos uma epistemologia do encontro, da reciprocidade e da esperança.

Nos tópicos que seguem, apresento como floresceram as oficinas de escrevivência e, em seguida, as entrevistas narrativas. Cada uma delas como território próprio de enunciação, onde as mulheres, com suas vozes e memórias, deixaram marcas profundas neste trabalho e em minha própria caminhada.

3.3.9 Da concepção à prática: as oficinas de escrevivências

Antes das atividades, dediquei-me a construir vínculos de confiança e afeto com as mulheres quilombolas, especialmente com as lideranças locais, com quem mapeei espaços e defini estratégias. Esse cuidado inicial foi fundamental para que o conhecimento coletivo e emancipador emergisse, permitindo que as participantes se tornassem protagonistas de suas histórias, compartilhando a força de sua luta, organização comunitária e o pensamento cotidiano que sustentam as resistências no quilombo.

A partir dessas conversas, construímos juntas as estratégias para que as oficinas estimulassem a reflexão sobre ações e territorialidades. Optei pelas oficinas de escrevivências devido ao seu caráter libertador, que possibilita a expressão coletiva de sentimentos, memórias e impressões relacionadas ao tema da pesquisa. Cada conversa tornou-se ponto de partida para identificar temas alinhados às vivências e desafios das mulheres quilombolas.

Uma das estratégias centrais foi o uso das cartas pedagógicas, inspiradas no pensamento de Freire (2011), como recurso de comunicação e reflexão. As cartas funcionam como espaços de escuta, afeto e troca, promovendo o aprofundamento do conhecimento e a construção coletiva da identidade do grupo. Segundo Isabela Camini (2012), as cartas pedagógicas carregam uma longa trajetória histórica, especialmente em contextos de cárcere e exílio, e foram retomadas e adaptadas por Freire para os contextos populares contemporâneos.

Essas cartas vão além do ensino tradicional, utilizando uma linguagem próxima da realidade das participantes e funcionando como registros vivos de aprendizagens, sensibilidades e diálogos. No contexto das mulheres quilombolas, elas assumem papel de catalisadoras do pertencimento e da colaboração, promovendo reflexões comunitárias para ampliar as conversas cotidianas em torno de temas como resistência, solidariedade e transformação social. Costa e Xucuru-Kariri (2020, p. 11) ressaltam que uma carta "é uma convocação especial para dizer das emergências do tempo presente, para um entendimento do que é estar pessoa singular na vida coletiva, do que é fazer da beleza conflituosa das conversações um lugar ativo de experimentos de si e de partilhas com os outros".

Nesse contexto, a escrita de cartas desperta afetos e instiga reflexões críticas sobre os caminhos trilhados na vida. Historicamente, populações tradicionais no Brasil usam esse recurso para dialogar com autoridades, expressando demandas e anseios. Para as mulheres quilombolas, escrever cartas é um ato de memória e resistência, projetando o quilombo sob novas perspectivas e revelando, por meio da escrita, suas vivências e lutas.

Nesse sentido, Anzaldúa (2000) destaca a escrita como ato de reconhecimento e insubordinação, especialmente para mulheres de cor. Ela aponta que a escrita é um espaço para desafiar silenciamentos, reivindicar narrativas e validar experiências, funcionando como instrumento de resistência que desestabiliza estruturas hegemônicas. Nas comunidades quilombolas, onde nossos mais velhos e mais velhas enfrentaram grandes dificuldades para acessar a escola e o conhecimento formal, escrever torna-se uma prática fundamental para resgatar memórias silenciadas e reafirmar identidades coletivas, fortalecendo o vínculo entre passado e presente. Nas palavras de Anzaldúa (2000, p. 232): "Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você".

Considerando esse panorama, em 3 de setembro de 2023, iniciei as oficinas de escrevivência nas comunidades de Paixão, Vila União/Campina e, posteriormente, em Rosário. Em cada território, ofereci orientações para que as participantes pudessem registrar suas experiências de forma autêntica e significativa, valorizando a liberdade de expressão e reconhecendo tanto as vivências individuais quanto coletivas. Esse ambiente acolhedor fortaleceu o vínculo entre memória e identidade, incentivando cada mulher a compartilhar sua história e contribuir para a construção de um saber coletivo.

Foi nesse espírito que, na comunidade quilombola de Paixão, a primeira oficina teve início na escola local, com um acolhimento especial. As mulheres se reuniram em círculo, deram as mãos e cantaram a música "Negro Nagô":

> Eu vou tocar minha viola, eu sou um negro cantador.
> O negro canta deita e rola, lá na senzala do Senhor.
> Dança aí negro nagô (4x)
> Tem que acabar com esta história de negro ser inferior.
> O negro é gente e quer escola, quer dançar samba e ser doutor.
> Dança aí negro nagô (4x)
> O negro mora em palafita, não é culpa dele não senhor.
> A culpa é da abolição que veio e não o libertou.
> Dança aí negro nagô (4x)
> Vou botar fogo no engenho aonde o negro apanhou.
> O negro é gente como o outro, quer ter carinho e ter amor.

A partir daquele momento, em que cantamos a música, fomos conduzidas a uma reflexão sobre a luta histórica da população negra contra o racismo e as desigualdades sociais no Brasil. O canto não apenas rememorou as marcas profundas da opressão, mas também reafirmou a identidade negra como expressão de resistência. Ao mesmo tempo, evidenciou o desejo permanente de liberdade, dignidade e reconhecimento, revelando a força de um povo que transforma a dor em luta e a memória em afirmação de sua existência. Em continuidade,

cada participante se apresentou, dizendo seu nome e compartilhando aquilo de que mais gostava de fazer.

Esse movimento favoreceu a aproximação entre as mulheres e foi marcado por expressões de afeto, escuta sensível e reconhecimento mútuo. O encontro foi finalizado com um café coletivo, gesto simples, porém profundamente simbólico, que fortaleceu os laços comunitários e contribuiu para a construção de um ambiente acolhedor, propício ao diálogo, ao compartilhamento de experiências e à valorização das trajetórias de vida das participantes.

Logo após esse momento inicial de aproximação, apresentei a proposta da pesquisa, destacando sua importância para a valorização das memórias e vivências quilombolas, e compartilhei também meus medos, sonhos e expectativas em relação ao desenvolvimento do estudo. Dando continuidade à roda, convidei a professora e diretora da escola, Ivete da Conceição Rodrigues, mulher da comunidade, presidente da associação local e uma das pioneiras do movimento quilombola, para abrir a conversa sobre a questão territorial no município. Em sua fala, Ivete entrelaçou sua trajetória de vida ao mito de origem da comunidade de Paixão, destacando os desafios na preservação das tradições, bem como a luta pela titulação e regularização dos territórios quilombolas em Salvaterra, PA.

Na sequência, Eliane, uma jovem da comunidade, tomou a palavra e expressou suas expectativas quanto à conquista da titulação das terras, uma demanda histórica que simboliza não apenas o reconhecimento do território, mas também o fortalecimento da resistência quilombola. Suas palavras refletiram o papel das mulheres como guardiãs da memória e protagonistas das lutas sociais, atuando em diversas esferas locais, regionais e nacionais, na defesa dos direitos coletivos e na manutenção dos sonhos de transformação.

Ainda durante a manhã, além dos debates em torno da territorialidade, realizamos uma revisão coletiva da programação das próximas oficinas. Nesse momento, as mulheres mais jovens levantaram preocupações sobre o avanço da tecnologia e da urbanização, refletindo sobre como essas transformações impactam diretamente a vida na comunidade. As discussões giraram em torno das tensões entre permanência e mudança, tradição e modernidade, revelando o cuidado com o futuro e com a continuidade da vida comunitária.

Entre as reflexões, emergiu com força a denúncia sobre a escassez de espaço para plantio e moradia, agravada pelas cercas impostas por fazendeiros que restringem o direito de ir e vir. Essa limitação afeta diretamente o cotidiano das famílias: muitos jovens, ao se casarem, permanecem nas casas dos pais por não terem onde construir suas próprias moradias ou criar

animais, como porcos e galinhas. Essa condição compromete a autonomia das novas gerações e contribui para o enfraquecimento de práticas culturais fundamentais à vida coletiva.

Encerrando o dia, durante o período da tarde, as mulheres se dedicaram à produção das cartas centradas no tema do território. Após a escrita, realizaram a leitura coletiva dos textos. Algumas das participantes mais velhas, que não tiveram acesso à educação formal, compartilharam suas histórias oralmente, enquanto mulheres mais jovens as transcreviam com sensibilidade e respeito. A imagem subsequente retrata esse momento de escrita, evidenciando a participação ativa das mulheres no registro de suas narrativas. Essa dinâmica evidenciou não apenas a desigualdade histórica no acesso à escolarização, mas também a força da oralidade como estratégia de resistência e transmissão de saberes, revelando que, embora negado no passado, o direito à educação hoje encontra novos caminhos de afirmação dentro da própria comunidade.

Figura 40 - Primeiros Traços de Escrevivência na Comunidade Quilombola de Paixão



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Essa oficina nos levou a recordar a trajetória das mulheres do território na luta por nossos direitos, muitas vezes marcada pela conquista tardia da educação formal. Muitas lideranças comunitárias, incluindo as coautoras desta pesquisa, só tiveram acesso à universidade já na vida adulta, aos vinte e poucos, quarenta ou cinquenta anos. Essas

experiências revelam a persistência dessas mulheres em buscar formação e reconhecimento, mesmo diante de muitos obstáculos.

Nesse contexto, os espaços de formação e diálogo vêm sendo fortalecidos em nossos territórios. Após a realização da primeira oficina em Paixão, deu-se início às oficinas em Vila União/Campina, ampliando o processo de escuta e produção coletiva de conhecimento. A oficina em Vila União/Campina aconteceu no dia 14 de setembro de 2023, na sede da associação comunitária AMARQVUC.

O encontro, realizado no período da manhã, começou com um momento de acolhimento, no qual as participantes se apresentaram, compartilhando seus nomes e as atividades que desempenham no dia a dia da comunidade. Em seguida, falaram sobre suas expectativas com relação às oficinas. Muitas mulheres mencionaram que raramente conseguem participar de espaços como esse devido às tarefas domésticas e às responsabilidades familiares. Algumas disseram que só conseguem estar presentes quando estão diretamente envolvidas com o movimento quilombola. Já as lideranças que participaram tinham mais familiaridade com reuniões e momentos coletivos, o que facilitou o andamento das atividades propostas.

Ainda durante a manhã, após as apresentações, iniciou-se um debate intitulado *"*Em Defesa dos Povos e Comunidades Tradicionais*"*, conduzido pela liderança Solange Cantão. Durante a conversa, foi abordado o conceito de corpo-território, que suscitou um diálogo profundo e enriquecedor. As discussões destacaram a importância da titulação do território e das questões femininas, ressaltando que o corpo é o primeiro território a ser defendido.

As mulheres destacaram também a intensa luta da comunidade para preservar seus saberes e tradições diante das mudanças impostas. Relataram que a construção da rodovia PA-154, apesar de ter trazido benefícios como a melhoria do acesso e a maior integração com outras comunidades, também gerou profundas transformações no modo de vida dos moradores de Vila União/Campina. Essa nova realidade impôs desafios significativos, como a necessidade de adaptação e o enfrentamento de uma maior exposição a influências externas, ameaçando a continuidade de práticas culturais e sociais locais. A imagem subsequente representa o momento da oficina com as mulheres de Vila União/Campina.

Figura 41 - Primeira oficina de escrevivências em Vila união/Campina



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

No período da tarde, as mulheres participaram da atividade de produção de cartas, nas quais expressaram o significado do território em suas vidas. Durante esse momento, relataram a ausência de políticas públicas e as dificuldades enfrentadas para garantir os direitos das populações e comunidades tradicionais, com destaque para as áreas da saúde e da educação.

Entre os relatos, foi mencionada a falta frequente de medicamentos no posto de saúde da comunidade e a presença de médicos apenas uma vez por semana, o que evidencia a precariedade do atendimento básico de saúde. Também foi apontado que, embora haja muitas pessoas formadas em cursos de licenciatura na própria comunidade, a maioria dos professores que atuam nas duas escolas locais ainda é proveniente de fora do território.

Segundo as mulheres, essa realidade está diretamente relacionada à interferência política no município, que desconsidera normativas nacionais voltadas à valorização dos sujeitos quilombolas. Dentre elas, destaca-se a Resolução CNE/CEB nº 08, de 20 de novembro de 2012**,** do Conselho Nacional de Educação, vinculada ao Ministério da Educação**,** que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Essa resolução orienta os sistemas de ensino a promoverem a inclusão e a valorização de profissionais quilombolas nas escolas localizadas em seus próprios territórios, reconhecendo seus saberes, trajetórias formativas e o papel fundamental da comunidade na construção de uma educação contextualizada e comprometida com a identidade quilombola.

Durante as falas, as mulheres destacaram a educação escolar como caminho para a conquista de melhores condições de vida, mas reafirmaram que tudo depende da titulação coletiva do território. Sem essa titulação, disseram, não há segurança nem garantia de continuidade da vida quilombola. Ressaltaram também a importância de fortalecer tradições e identidades de forma positiva, principalmente diante das experiências de racismo e preconceito enfrentadas por serem negras e quilombolas. Ao final da oficina, uma das participantes declamou o poema "Eu-mulher", de Evaristo (2008):

> Uma gota de leite
> me escorre entre os seios.
> Uma mancha de sangue
> me enfeita entre as pernas.
> Meia palavra mordida
> me foge da boca.
> Antes – agora – o que há de vir.
> Eu fêmea-matriz.
> Eu força-motriz.
> Eu-mulher
> abrigo da semente
> moto-contínuo
> do mundo.
> Vagos desejos insinuam esperanças.
> Eu-mulher em rios vermelhos
> inauguro a vida.
> Em baixa voz
> violento os tímpanos do mundo.
> Antevejo.
> Antecipo.
> Antes-vivo.

A declamação do poema representou um momento de síntese simbólica das reflexões construídas coletivamente pelas mulheres participantes da oficina. Esse momento nos levou a pensar o corpo feminino como território de memórias, em diálogo direto com as experiências narradas ao longo do encontro. Foi possível perceber que as mulheres ocupam um papel central na sustentação da comunidade, seja na transmissão dos saberes, no cuidado com a vida ou na preservação das tradições.

Tal compreensão evidencia a potência política da palavra feminina, que, ao se expressar, rompe silenciamentos históricos e reafirma identidades. Nesse sentido, o poema contribuiu para evidenciar que educação, território e corpo das mulheres se entrelaçam como fundamentos da resistência quilombola, encerrando o dia com um gesto de resistência e afirmação da força feminina.

A partir dessas reflexões construídas coletivamente**,** as vivências compartilhadas nesse encontro evidenciaram a importância da educação e da memória coletiva na construção de

estratégias de enfrentamento às desigualdades. A escuta atenta às questões levantadas inspirou o planejamento da segunda oficina, intitulada “A saúde da mulher quilombola e a medicina tradicional”, realizada em 4 de outubro de 2023 na comunidade de Paixão e no dia 5 de outubro em Vila União/Campina.

Na comunidade Paixão, no dia 4, a oficina teve início às oito da manhã, com um café coletivo acolhedor. O espaço foi organizado com livros e plantas, criando um ambiente simbólico e propício à valorização dos saberes tradicionais sobre plantas medicinais. Esse foi o ponto de partida para trocas de experiências e reflexões sobre a saúde da mulher quilombola, com base nos conhecimentos transmitidos oralmente ao longo de gerações.

As participantes compartilharam relatos sobre o uso de plantas medicinais e sobre como os cuidados com a saúde feminina, como gestação e pré-natal, eram realizados antes da chegada dos serviços públicos. Ressaltaram que, com a implantação desses serviços, muitos saberes e práticas passaram a depender da autorização médica, o que contribuiu para a desvalorização do conhecimento tradicional. Mesmo assim, a prática das parteiras permanece como uma das mais respeitadas e preservadas dentro da comunidade.

Esse momento reafirmou a importância de promover espaços de escuta e valorização dos saberes locais, principalmente quando articulados às demandas urgentes por políticas públicas que reconheçam as especificidades das comunidades quilombolas e respeitem seus modos próprios de cuidar da vida. A seguir os registros visuais dessa oficina na comunidade de Paixão ilustram a força coletiva presente nesse encontro.

Figura 42 - Registro da oficina com o tema “Saúde da mulher quilombola e a medicina tradicional na comunidade Paixão



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Ainda na parte da manhã, um dos temas tratados nas discussões foi o cuidado com a pele, uma preocupação recorrente entre os moradores das comunidades, especialmente aqueles que trabalham sob o sol, como no cultivo de mandioca e abacaxi. As mulheres comentaram que a maioria da população não tem o hábito de usar protetor solar, o que indicou a necessidade de ações de conscientização. Esse momento foi conduzido por Solange Cantão, enfermeira e liderança da comunidade Vila União/Campina, que falou sobre práticas preventivas para a saúde da pele.

Além desse tema, também conversamos sobre a prevenção do câncer de colo do útero, articulando orientações de saúde com práticas tradicionais presentes na comunidade. Foram mencionados os banhos de asseio, xaropes naturais para problemas de garganta e outros remédios caseiros utilizados no dia a dia. Durante esse encontro, as mulheres compartilharam seus conhecimentos, ouvindo umas às outras e trocando experiências.

Na tarde do dia 4, as participantes se organizaram em grupos e registraram por escrito receitas de remédios caseiros que conheciam. A atividade permitiu uma troca rica de saberes e memórias, baseadas nas vivências cotidianas. O momento foi marcado por um ambiente de colaboração, onde as experiências foram compartilhadas com cuidado e atenção. A fotografia subsequente ilustra esse momento de partilha, em que os gestos de escrita e escuta se entrelaçam como formas de cuidado coletivo.

Figura 43 - Mulheres quilombolas de Paixão durante o processo de escrita e compartilhamento de suas receitas de remédios caseiros



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Dando continuidade à programação da tarde do dia 4, Ivete da Conceição Rodrigues, liderança do quilombo de Paixão, compartilhou suas vivências com os remédios naturais. Em seu relato, destacou as transformações ocorridas ao longo do tempo, apontando como o uso de medicamentos farmacêuticos tem gradualmente substituído as práticas tradicionais de cura, marcadas pelo conhecimento ancestral e pelo uso de ervas medicinais.

No dia 5 de outubro, a oficina com o tema **"**A Saúde da Mulher Quilombola e a Medicina Tradicional" foi realizada em Vila União/Campina, a partir das 8 horas da manhã, na sede da associação comunitária. A programação teve início com um café coletivo e contou com a presença expressiva de lideranças locais, parteiras, enfermeiras, agentes comunitárias de saúde e demais moradoras. Durante o encontro, as participantes também promoveram uma troca de mudas de plantas, gesto que simbolizou a partilha de saberes enraizados nos quintais e nas práticas cotidianas.

Em seguida, iniciou-se uma roda de conversa em que as mulheres refletiram sobre a permanência e os desafios do uso das plantas medicinais na comunidade. Destacaram que, embora o saber sobre as ervas continue vivo, ele tem sido impactado por transformações históricas e pela crescente substituição dos remédios naturais pelos medicamentos industrializados. Relataram que, antigamente, o uso de chás e plantas era prática comum, e esse conhecimento era guardado por pessoas conhecidas como "doutores/as do mato", as

benzedeiras, que cultivavam as plantas nos quintais e cuidavam da saúde com saberes tradicionais.

Essa memória foi reforçada com o relato de Ana Maria Chaves Amador, parteira da comunidade, que compartilhou sua experiência com os remédios naturais. Ela levou livros, guias e amostras, explicando a utilidade de cada planta e reafirmando a eficácia da medicina tradicional, mesmo diante do preconceito que ainda persiste em relação a ela. Sua fala resgatou práticas que resistem ao apagamento e que seguem vivas na experiência e no cuidado cotidiano.

Ao longo da conversa, as mulheres também ressaltaram a importância da alimentação saudável no cuidado do corpo e da mente. Contaram que em seus quintais cultivam tanto plantas medicinais quanto árvores frutíferas, e que o manejo da terra é fundamental para a vida comunitária. Sendo a maioria agricultora, reconhecem que o cultivo fortalece não apenas a produção de alimentos, mas também a transmissão de saberes, sustentando formas de vida que se constroem na partilha e no cuidado coletivo.

Figura 44 - Oficina com o tema “Saúde da mulher quilombola e a medicina tradicional” em Vila União/Campina



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

No turno da tarde, após os diálogos da roda de conversa, as mulheres se organizaram em grupos para compartilhar receitas de remédios caseiros e realizar a preparação prática de garrafadas e xaropes utilizados no tratamento de enfermidades como dor de garganta. Essa atividade visou vivenciar o processo de elaboração dos remédios tradicionais, reforçando o vínculo entre o saber teórico e a prática cotidiana. A produção em grupos favoreceu a troca de conhecimentos e o registro das técnicas utilizadas para preservar as propriedades medicinais das plantas.

Essas práticas, enraizadas na cultura local, fortalecem a identidade territorial e reafirmam os saberes tradicionais como formas de cuidado e resistência. A imagem registra esse momento de partilha e vivência coletiva, que ocorre mesmo diante do desafio persistente da não titulação das terras, evidenciando que o reconhecimento dos territórios quilombolas passa também pela valorização das práticas que neles florescem.

Figura 45 - Mulheres preparando garrafadas e xarope caseiro



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Após realizar a oficina sobre saúde das mulheres quilombolas, decidimos coletivamente que o próximo tema abordaria o empoderamento feminino e a reafirmação da identidade quilombola. Assim, organizei junto com as mulheres a oficina “Representatividade Negra,

Quilombola e Empoderamento Feminino", realizada em 29 de outubro de 2023, no quilombo de Paixão. Nas comunidades de Vila União/Campina e Rosário, a atividade não foi realizada devido às muitas demandas prioritárias das mulheres nesses locais.

Iniciamos com a canção "Povoada", de Sued Nunes, que nos convidou a refletir sobre a força da coletividade articulada à singularidade que habita os corpos e as trajetórias das mulheres negras quilombolas. A canção mobiliza a compreensão de que cada mulher é atravessada por múltiplas histórias, afirmando existências e presenças constituídas no território, na vida comunitária e na ancestralidade. Nesse sentido, "Povoada" evidencia o protagonismo feminino negro ao afirmar que, mesmo sendo uma, nenhuma caminha só, pois nossas existências são tecidas pelas memórias, pelas lutas e pelas resistências construídas e compartilhadas coletivamente, como expressam os versos:

> Povoada
> Quem falou que eu ando só?
> Nessa terra, nesse chão de meu Deus
> Sou uma, mas não sou só
>
> Povoada
> Quem falou que eu ando só?
> Tenho em mim mais de muitos
> Sou uma, mas não sou só.

A partir desse momento, organizamos uma roda de conversa guiada pela pergunta: "O que vocês entendem por 'autoafirmação' e 'empoderamento'?". Dona Ivete e Eliane destacaram que o empoderamento está diretamente relacionado à determinação, à coragem e à força das mulheres, trazendo exemplos de figuras inspiradoras presentes nas próprias comunidades. Aproveitei a oportunidade para dialogar com referências nacionais, como Nilma Lino Gomes, no campo da educação; Conceição Evaristo, na literatura; e Jurema Werneck, na área da saúde, ressaltando o papel dessas mulheres na construção da identidade negra e na luta pelos direitos das mulheres. Ao mesmo tempo, valorizamos as mulheres do próprio território, reconhecendo-as como importantes referências locais e protagonistas das lutas cotidianas da comunidade.

Nesse sentido, esse diálogo reforçou a importância de reconhecer e valorizar as múltiplas formas de resistência e protagonismo das mulheres quilombolas, articulando saberes locais e referências nacionais para fortalecer processos de empoderamento que dialoguem com suas realidades e desafios cotidianos. A imagem abaixo ilustra esse momento de troca e fortalecimento coletivo.

Figura 46 - Oficina com o tema representatividade e empoderamento feminino em Paixão



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Durante a oficina, percebi que a autoafirmação e o empoderamento se manifestam como um processo contínuo de construção política, no qual lideranças femininas inspiram e formam novas gerações. Essas mulheres não apenas resistem, mas organizam e recriam estratégias coletivas de fortalecimento comunitário, criando um movimento organizativo e afirmativo que atravessa o tempo e reforça o protagonismo das mulheres.

Esse protagonismo está diretamente ligado ao território, que não é apenas um espaço físico, mas uma dimensão simbólica, ancestral e política das lutas. O território se apresenta como ponto de partida das reflexões e ações dessas mulheres, sendo central na afirmação de nossos direitos. Nesse sentido, a identidade quilombola torna-se uma estratégia fundamental de resistência e de articulação para reivindicar acesso à educação, saúde, moradia digna e defesa dos bens comuns. Trata-se de uma identidade que não se fecha em si, mas que se fortalece na coletividade, ativando saberes e memórias no enfrentamento das desigualdades históricas.

Foi nesse cenário que os debates realizados durante as atividades permitiram que as participantes expressassem suas experiências e percepções sobre a importância do território para a manutenção da cultura e para a garantia de seus direitos. Esses momentos de escuta e partilha foram cruciais para consolidar vínculos de solidariedade entre as mulheres, nutrindo uma consciência coletiva que transcende o individual e se projeta em ações políticas cotidianas.

Nesse campo fértil de escutas e reflexões, a educação emergiu como uma das principais bandeiras de luta e resistência. Os relatos evidenciaram não apenas os obstáculos enfrentados

para acessar uma educação de qualidade, mas também o desejo de construir uma escola que respeite os saberes do território e dialogue com a realidade vivida nas comunidades. Lideranças como Dona Ivete, de Paixão, e Dona Solange, de Vila União/Campina, reforçaram a importância de empoderar as jovens, para que assumam o protagonismo na luta e preservem o legado para as gerações futuras.

Essa valorização da educação se entrelaça diretamente ao processo de autodefinição das mulheres quilombolas, que, ao nomearem a si mesmas e reafirmarem sua identidade, constroem narrativas de pertencimento e resistência. Esse reconhecimento impulsiona a confiança em suas ideias, o enfrentamento das opressões e a disposição de ocupar os espaços de decisão, tornando-se protagonistas de suas próprias histórias. A identidade, nesse sentido, não é apenas uma afirmação simbólica, mas um instrumento de ação política.

Além disso, esse fortalecimento individual e coletivo se intensifica quando observamos que muitas dessas mulheres são também responsáveis pela sustentação material de seus lares. A luta por território, identidade e direitos se conecta à busca por autonomia econômica, o que reforça a relevância de ações que reconheçam e valorizem o trabalho feminino, tanto no campo da produção quanto no da organização política comunitária.

É nesse entrelaçamento entre saber, fazer e resistir que as atividades práticas das oficinas ganham sentido ampliado. A confecção de biojoias, conduzida pela professora e artesã Amarilda Guimarães, trouxe à tona a potência criativa das participantes e o resgate de saberes ancestrais. Ao compartilhar sua trajetória de vida e sua relação com a arte, Amarilda não apenas ensinou uma técnica, mas ofereceu um espaço de reconexão com a cultura local e de fortalecimento econômico, reafirmando a arte como forma de resistência e de expressão identitária.

Figura 47 - Mulheres quilombolas de Paixão produzindo biojoias



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Além da produção de biojoias, um dos momentos marcantes da oficina foi a elaboração coletiva de uma carta, na qual as mulheres expressaram suas demandas e reafirmaram o compromisso com a luta pela titulação das terras, pela valorização da educação e pela preservação de seus direitos. Essa atividade integrou um momento de troca e reflexão sobre consciência política, identidade, mobilização e organização social, evidenciando a importância de espaços formativos enraizados no território. Neles, os saberes e as práticas das mulheres quilombolas são reconhecidos como legítimos e transformadores, revelando a potência de um pensamento educacional sustentado pelas lideranças femininas, que ultrapassa os limites institucionais e fortalece as lutas cotidianas da comunidade. Na imagem subsequente, podemos visualizar esse momento de escrita da carta.

Figura 48 - Mulheres escrevendo enquanto compartilham suas reflexões sobre o processo de formação



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Após a produção da carta, as participantes realizaram a leitura coletiva do texto, fortalecendo a dimensão política da escrita como expressão coletiva das vozes quilombolas. Diante desse processo, apresento, a seguir, o texto construído coletivamente pelas mulheres quilombolas de Paixão:

Carta 1 – construção coletiva

Paixão, Salvaterra, PA, outubro de 2024.

Nós, mulheres quilombolas de Paixão, escrevemos esta carta para compartilhar nossas palavras e os ensinamentos construídos em nosso território. Trazemos, nesta escrita, as experiências de cura e os saberes que aprendemos com nossas mais velhas, e que seguimos cultivando em nosso cotidiano.
Falamos das garrafadas para inflamação, dos xaropes, das receitas de chás calmantes feitos com erva-cidreira e de tantas outras plantas que conhecemos, cuidamos e preservamos com respeito e responsabilidade. Esses saberes fazem parte de nossa história e de nossa forma de existir no território.

> Nesse processo, reafirmamos que educar também é cuidar: é ensinar e aprender com o território, com a natureza e com as pessoas que caminham conosco. Nossos conhecimentos expressam práticas profundamente ligadas ao modo como vivemos. Ao escrever, buscamos afirmar quem somos, nossa identidade, nossa consciência política e nosso compromisso coletivo.
> Reafirmamos, juntas, nossa luta pela titulação das terras, pela valorização da educação e pela garantia dos nossos direitos. Este momento também se constituiu como espaço de mobilização, organização e reflexão, fortalecendo-nos enquanto comunidade e enquanto mulheres que lideram e sustentam muitas das lutas do nosso povo.

Esse momento de partilha simbolizou o encerramento da oficina, que também marcou o fim das atividades realizadas em 2023. Mais do que um ato final, reafirmou-se o caráter formativo das oficinas como espaços de escuta, elaboração e transmissão de saberes entre gerações. Nesse sentido, evidenciou-se que as mulheres mais velhas, ao compartilharem suas vivências com as mais jovens, assumiram um papel central nesse processo, fortalecendo a continuidade do protagonismo feminino nas lutas pelos territórios, eixos vitais de resistência e afirmação comunitária.

No entanto, é importante ressaltar que, naquele mesmo ano, não foi possível realizar oficinas na comunidade de Rosário. Isso se deveu às demandas locais, pois a comunidade estava intensamente envolvida em ações promovidas pela Cáritas Brasileira, organização comprometida com iniciativas de solidariedade em contextos de vulnerabilidade. Além disso, Rosário seguia enfrentando conflitos com fazendeiros de arroz, exigindo atenção e esforços contínuos por parte da comunidade, o que inviabilizou a realização das atividades naquele momento.

Apesar dessa pausa pontual, o processo de produção de dados teve continuidade no ano seguinte, por meio de entrevistas e da realização de uma nova etapa formativa, que seguiu o percurso das oficinas de escrevivências, com o tema **“**Narrativas de Vida e Mapeamento de Memórias”, realizadas em outubro de 2024, nos dias 13, 14 e 15, nas comunidades de Paixão, Rosário e Vila União/Campina. Essa atividade foi planejada para fortalecer as vozes quilombolas, criando um espaço de expressão onde as mulheres pudessem compartilhar suas trajetórias pessoais e memórias coletivas ligadas ao território, reafirmando a identidade e a história como pilares fundamentais da resistência e da afirmação comunitária.

Durante os três dias de atividades, utilizei técnicas que combinaram a narrativa oral com a escrita de cartas pedagógicas, estimulando as mulheres a refletirem sobre suas vivências e a expressá-las. Essa junção entre oralidade e escrita possibilitou que as participantes se manifestassem com autenticidade sobre temas que fazem parte do seu cotidiano. Percebi esse

momento como um ato político, em que as mulheres assumem o protagonismo ao contarem suas próprias histórias, rompendo com as narrativas coloniais que tentaram silenciá-las.

Essa busca por romper com as imposições externas sempre me chamou a atenção pelas práticas das mulheres do nosso território, que carregam saberes que vão além da mente ou das mãos, envolvendo o corpo inteiro como forma de expressar resistência, existência e criação. Realizar essas oficinas ampliou minha visão sobre o que essa pesquisa representa, ajudando-me a identificar os temas que realmente são importantes para nossas comunidades.

Iniciei as atividades de 2024 em Vila União/Campina, no dia 13 de outubro, no período noturno, das 19h às 22h, o que garantiu a participação de todas as mulheres. A oficina teve início com uma dinâmica de apresentação, na qual as participantes se conheceram e compartilharam suas histórias, criando um ambiente de entusiasmo e envolvimento. A imagem ilustra esse momento de partilhas.

Figura 49 - Oficina de escrevivência, com a temática narrativas de vida e mapeamento de memórias em Vila União/Campina



Fonte: arquivo pessoal da autora (2024).

Nesse contexto, de valorização da memória ancestral conectada às lutas do presente, o grupo “Raízes que Conectam ao Território” elaborou um croqui em cartolina que ilustra a transformação da comunidade Vila União/Campina ao longo do tempo, comparando sua configuração passada com a atual. A partir dessa produção, acompanhada de objetos simbólicos, artesanatos e plantas, as mulheres compartilharam memórias de infância e juventude na comunidade. Como adultas, refletiram sobre as mudanças ocorridas, relataram as perdas dos mais velhos, cujas contribuições foram fundamentais para a história local, e

expressaram preocupações com a juventude, ressaltando a importância de fortalecer a luta política.

Após os debates, fizemos uma pausa para o lanche coletivo. Em seguida, cada grupo escreveu cartas sobre temas diversos, nas quais cada mulher revelou sua voz e o fazer feminino nas várias funções que desempenha, na roça, na escola, na saúde e no âmbito familiar, como mães, filhas, netas, estudantes e professoras.

Depois da escrita, realizamos a leitura das cartas, momento carregado de reflexão. Ao final, compartilhei o poema "Vozes Mulheres", de Conceição Evaristo (2008):

> A voz de minha bisavó
> ecoou criança
> nos porões do navio.
> Ecoou lamentos
> de uma infância perdida.
>
> A voz de minha avó
> ecoou obediência
> aos brancos-donos de tudo.
>
> A voz de minha mãe
> ecoou baixinho revolta
> no fundo das cozinhas alheias
> debaixo das trouxas
> roupagens sujas dos brancos
> pelo caminho empoeirado
> rumo à favela
>
> A minha voz ainda
> ecoa versos perplexos
> com rimas de sangue
> e fome.
>
> A voz de minha filha
> recolhe todas as nossas vozes
> recolhe em si
> as vozes mudas caladas
> engasgadas nas gargantas.
>
> A voz de minha filha
> recolhe em si
> a fala e o ato.
> O ontem – o hoje – o agora.
> Na voz de minha filha
> se fará ouvir a ressonância
> O eco da vida-liberdade.

Ao compartilhar o poema, evocamos a memória, a resistência e a continuidade da luta feminina negra ao longo das gerações. As vozes presentes no poema dialogam com as nossas trajetórias, marcadas pelo silenciamento histórico, mas também pela força da ancestralidade que sustenta a vida comunitária. A leitura intensificou a emoção do encontro, especialmente

quando a memória de minha avó, Maria Castorina, a “Tia Castor”, emergiu como símbolo dessa ancestralidade viva, reafirmando o protagonismo das mulheres quilombolas como guardiãs da memória e da luta por vida e liberdade.

No dia 14 de outubro de 2024, realizei a oficina na comunidade de Rosário, onde fui recebida de forma calorosa. As lideranças locais ofereceram total apoio, garantindo o suporte necessário para o bom andamento das atividades, que mobilizaram a comunidade. Enquanto as mulheres participavam da oficina, alguns homens se encarregaram da preparação do café, do lanche e do almoço que seriam servidos ao longo do dia.

Por volta das oito e meia, iniciamos as atividades na sede da Associação, onde as mulheres já haviam preparado cuidadosamente o ambiente. Como parte da decoração, trouxeram peças de artesanato feitas de palha, plantas, livros, itens em crochê, uma boneca abayomi, além de uma Bíblia e um crucifixo, elementos que refletem a identidade cultural e a forte influência do catolicismo na comunidade.

Figura 50 - Centro simbólico da oficina ‘Mulheres quilombolas da comunidade Rosário



Fonte: arquivo pessoal da autora (2024).

Logo no início das atividades, combinamos encerrar a oficina às 17 h, com um lanche coletivo. Começamos formando uma grande roda, onde demos as mãos, e uma das lideranças entoou um canto tradicional do movimento quilombola, criando um ambiente de acolhimento

e conexão. Em seguida, propus que cada participante se apresentasse e compartilhasse suas expectativas em relação à oficina, mesmo já nos conhecendo.

A oficina contou com a participação de mulheres jovens e mais velhas, conforme a sugestão das lideranças, que destacaram a importância da troca entre gerações, manifestada na demanda por ações contínuas e na organização de atividades no território.

Durante o debate, Elieide Assunção de Sousa compartilhou os desafios enfrentados pela comunidade em relação ao território, especialmente os conflitos com fazendeiros de arroz. Destacou a resistência como elemento central, fortalecida pelo apoio de lideranças e membros de comunidades vizinhas, como Paixão e Vila União/Campina. Sua fala motivou outras mulheres a se manifestarem, ressaltando a importância do movimento e da participação ativa das mulheres na luta pela titulação do território.

Nesse contexto, Claudete, presidente da associação, enfatizou o papel do coletivo organizado na luta contra o racismo estrutural ambiental e reforçou a importância de que as oficinas ocorram no território. Ela também destacou o valor das pesquisas como instrumentos para denunciar as diversas formas de violência enfrentadas pelas populações quilombolas.

Nesse sentido, as falas das participantes indicaram como principal desafio a consolidação de políticas públicas que contemplem as especificidades das comunidades tradicionais. Destacaram a necessidade de uma educação diferenciada, com materiais didáticos e organização curricular alinhados às realidades locais, tema fortemente defendido pelas mulheres.

Essas reflexões me levaram à seguinte questão: a descolonização do pensamento, amplamente debatida na academia, só será possível com a descolonização do sistema. Como aponta Célia Xakriabá (2018, p. 96) “é o sistema que perpetua, de forma violenta, a reprodução de estruturas hegemônicas que desconsideram as especificidades e saberes dos povos”. É esse mesmo sistema que invisibiliza o pensar educacional das mulheres e negligencia pautas essenciais, como a saúde.

Dessa forma, as mulheres denunciaram o descaso do poder público, especialmente no atendimento do posto de saúde da comunidade. Após os debates, fizemos uma pausa para o lanche coletivo, momento de descontração e partilha, no qual elas relembraram experiências em outras atividades do movimento e compartilharam expectativas sobre os Jogos Quilombolas, que aconteceriam em novembro. Comentaram que, junto aos jovens, passariam três dias na comunidade de Gurupá, em Cachoeira do Arari, evidenciando como o esporte e a integração comunitária também se constituem como espaços formativos.

Na sequência das atividades, as participantes se organizaram em grupos temáticos. O grupo “Mãos Habilidosas” trabalhou com o artesanato; o grupo “Raízes” discutiu o vínculo com o território; o grupo “Horta e Roça” tratou das práticas agrícolas; e o grupo “Folhas que Curam” compartilhou saberes sobre as plantas medicinais. A partir dessas apresentações, que evidenciaram a riqueza dos saberes tradicionais, as mulheres se dedicaram à escrita de cartas, nas quais abordaram uma variedade de temas, conectando suas vivências no território, memórias e histórias de vida.

Figura 51 - Quilombolas de Rosário Tecendo Cartas



Fonte: arquivo pessoal da autora (2024).

Após a elaboração das cartas, cada participante teve a oportunidade de se posicionar no centro da roda para lê-las em voz alta. Um dos trechos mais tocantes desse momento de profunda emoção foi quando Cleudiene, uma jovem participante, compartilhou seus sonhos para o futuro, especialmente o desejo de proporcionar uma vida melhor para sua mãe por meio da educação.

Durante a leitura, tornou-se clara a importância da educação escolar quilombola para a comunidade, assim como o papel central das mulheres na formação da juventude. Essa fala evidenciou como o processo educativo é construído coletivamente, envolvendo diferentes

gerações no fortalecimento dos vínculos de solidariedade familiar e comunitária ao longo do tempo.

Além disso, foi ressaltada a relação entre a preservação do território e a educação, que deve valorizar a história e a cultura local, fortalecendo a resistência às imposições externas. Na imagem subsequente, podemos observar as mulheres da comunidade de Rosário realizando a leitura das cartas.

Figura 52 - Mulheres realizando a leitura das cartas



Fonte: arquivo pessoal da autora (2024).

Após a leitura das cartas, realizamos uma avaliação das atividades, momento em que as participantes sugeriram novas temáticas para ações futuras, demonstrando o desejo de dar continuidade a esse processo de aprendizado coletivo. Esse diálogo evidenciou o impacto transformador das oficinas, especialmente no fortalecimento das identidades e na legitimação das vozes das mulheres envolvidas. Para encerrar o encontro, desfrutamos de um lanche em clima de descontração e registramos o momento com uma foto do grupo, celebrando a união e o crescimento coletivo.

Figura 53 - A Força do Coletivo Feminino



Fonte: arquivo pessoal da autora (2024).

No dia 15 de outubro, no período da tarde, realizei a oficina com o tema “Narrativas de Vida e Mapeamento de Memórias” na comunidade de Paixão. A atividade teve início com uma roda de acolhida, na qual demos as mãos e entoamos juntas a canção “Canto das Três Raças”, música composta por Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro, consagrada na voz de Clara Nunes. Esse gesto simbólico marcou a abertura de um espaço formativo que, mesmo com uma participação menor de mulheres do que o habitual, permitiu que as participantes escrevessem cartas nas quais expressassem suas histórias, memórias e experiências pessoais e coletivas.

Essas cartas revelaram as dimensões dos saberes comunitários, além de sentimentos profundos que evidenciaram o impacto das vivências relacionadas à terra, à racialização, às desigualdades de gênero e às lutas contra o racismo, abrindo caminhos para reflexões essenciais no território.

Essas reflexões, que conectam os contextos escolar e acadêmico, evidenciaram a urgência de ampliar o diálogo nos espaços dedicados à produção epistêmica, incorporando as contribuições de mulheres quilombolas que produzem conhecimento a partir de suas próprias lógicas. Nesse processo coletivo, analisamos os sentidos atribuídos à terra e à racialização, as desigualdades enfrentadas pelas mulheres, suas buscas por oportunidades e os obstáculos que

superam, assim como as estratégias de resistência ao racismo. Fica evidente, assim, como o pensar educacional dessas mulheres está intrinsecamente ligado a essas questões estruturantes, que se manifestam no coletivo e desafiam as estruturas que moldam a sociedade.

Figura 54 - Oficina com o tema “Narrativas de Vida e Mapeamento de Memórias “em Paixão



Fonte: arquivo pessoal da autora (2024).

Ao longo da pesquisa, compreendi que o racismo e o machismo não são apenas obstáculos cotidianos, mas estruturas históricas que fundamentam as opressões que enfrentamos. Diante dessas condições, as mulheres no território quilombola de Salvaterra, se organizam em rede, resistem coletivamente e reinventam estratégias de enfrentamento. Conforme ilustra a imagem subsequente, esses gestos de resistência ganham forma nos corpos, nos olhares e nas maneiras coletivas de se reunir e partilhar a palavra. Dona Ivete, por exemplo, relembrou os desafios de sua trajetória como presidenta da associação e liderança comunitária de Paixão, destacando que lutar pela vida e pelo território exige força, persistência e constante reinvenção.

Esse espírito de resistência e solidariedade se refletiu também no acolhimento e na confiança que recebi das mulheres e lideranças nas comunidades, revelando a força e a vitalidade de uma ancestralidade que pulsa na coletividade e na luta compartilhada. Em cada

território visitado para realizar as oficinas, emergiu um profundo sentido de pertencimento nos quais ratificamos que a educação, tanto nas escolas quanto nas universidades, é reconhecida não apenas como um direito, mas como um poderoso instrumento de transformação social e cultural.

Dessa forma, as Oficinas de Escrevivências, eixo metodológico desta pesquisa, mostraram-se espaços potentes de expressão e fortalecimento. Mais do que técnica, foram vivências nas quais as narrativas surgiam de forma colaborativa: uma mulher iniciava o relato, e as demais costuravam memórias, dores, conquistas e esperanças, tecendo saberes e resistências. Esse movimento valorizou as vozes individuais e evidenciou a força do pertencimento e da criação compartilhada.

Ao longo desse processo, compreendi que nossas alianças, entre mulheres quilombolas e com parceiras de luta, são alimentadas por uma memória viva que resgata o passado, ilumina o presente e projeta o futuro. Seguimos como corpos-território, reafirmando nossa identidade e reescrevendo a história com a força de quem nunca deixou de resistir.

3.3.10 A entrevista narrativa como técnica de pesquisa

O processo de produção de dados nesta pesquisa teve como eixo central as oficinas de escrevivências, fundamentais para a escuta e valorização das trajetórias das mulheres nos territórios investigados. No entanto, para aprofundar a compreensão das comunidades e fortalecer os vínculos estabelecidos, também foram realizadas entrevistas narrativas com cinco mulheres participantes do estudo. Esses momentos não se limitaram à mera produção de dados: foram momentos marcados por afetos, memórias e sentidos compartilhados.

Essa abordagem possibilitou uma escuta sensível e contextualizada das experiências vividas ao abrir espaço para relatos espontâneos e profundos, sem a rigidez de roteiros fechados. Desse modo, favoreceu-se a emergência de saberes encarnados nas histórias de vida, revelando as múltiplas dimensões que atravessam os cotidianos das mulheres quilombolas.

Essa escolha metodológica esteve alinhada ao compromisso ético e político da pesquisa com a valorização dos saberes locais. Como afirma Paulo Freire (1987), escutar os grupos historicamente silenciados é um ato de reconhecimento e legitimação de seus conhecimentos, fortalecendo processos de resistência e de conscientização frente às múltiplas formas de opressão. Nesse sentido, as narrativas não se expressaram apenas pela fala, mas também por meio de gestos, silêncios, olhares e expressões corporais, compondo uma linguagem viva e integral.

Além disso, a pesquisa foi orientada pelos aportes de Bertaux (2010), que compreende as narrativas como expressões profundamente ancoradas nas tramas sociais e históricas que moldam os modos de vida. Nesse contexto, atuei como mediadora de sentidos, compreendendo e articulando os relatos em diálogo com os contextos locais, políticos e culturais que atravessam a experiência das mulheres quilombolas. Como destaca o autor, é precisamente na articulação entre o vivido e o narrado que se revelam as dimensões mais profundas da realidade social.

> Para narrar bem uma história é necessário delimitar os personagens, descrever suas relações recíprocas, explicar suas razões de agir, descrever os contextos das ações e interações e até mesmo formular julgamentos (avaliações) sobre as ações e os próprios atores. Descrições, explicações, avaliações, mesmo não sendo formas narrativas, fazem parte de toda narração e contribuem para construir significados (Bertaux, 2010, p. 47).

Inspirada por essa abordagem, a analise se concentrou nas interações e nos sentidos construídos a partir das vivências compartilhadas. Os significados atribuídos às práticas e resistências dessas mulheres emergiram de um campo de relações sociais dinâmicas, atravessadas por marcadores como raça, gênero, território e ancestralidade. A escuta e a interpretação dessas narrativas partiram de uma postura implicada, comprometida com a visibilidade de suas vozes e a valorização de suas/nossas epistemologias, tensionando os silêncios historicamente impostos a nós, mulheres negras quilombolas, nos espaços acadêmicos.

Nesse contexto, a escrevivência, conceito elaborado por Conceição Evaristo, revelou-se mais do que uma inspiração: tornou-se um dos eixos éticos e estéticos centrais da pesquisa, assim como a oralitura e a perspectiva dialógica. Essas dimensões foram fundamentais para orientar a escuta, a interpretação e a escrita das experiências compartilhadas pelas mulheres quilombolas.

A escrevivência permitiu ancorar a narrativa na vivência concreta, cotidiana e afetiva das participantes; a oralitura contribuiu como forma de transmissão de saberes e memórias, na qual a palavra falada carrega ritmo, emoção e ancestralidade; e a dialogicidade, inspirada sobretudo nos aportes freirianos, possibilitou construir relações de troca, reconhecimento e escuta mútua ao longo do processo de pesquisa. Juntas, sustentaram uma abordagem comprometida com a valorização das vozes das mulheres negras quilombolas como produtoras de conhecimento e memória.

Foi nesse marco ético-metodológico e político-epistêmico que as entrevistas narrativas se desenvolveram**,** extrapolando o papel técnico de instrumento de pesquisa e se consolidando

como espaços de encontro e reconhecimento. Ao respeitar o tempo e o ritmo de cada participante, foi possível acolher narrativas que se teceram com liberdade, densidade e afeto. Cada relato configurou-se como expressão singular de uma experiência coletiva, conectando o vivido ao simbólico e o pessoal ao político, nos quais as mulheres se reafirmam como sujeitos históricos, não apenas narradoras de si, mas também criadoras de sentidos e produtoras de conhecimento.

3.3.11 Análise dos dados da pesquisa

A análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa partiu das oficinas de escrevivências, nas quais emergiram entrevistas, imagens, cartas e croquis. Esses materiais expressaram memórias, afetos e saberes em suas múltiplas formas, compondo um mosaico de experiências vividas pelas mulheres das comunidades participantes. A escuta atenta e o respeito à singularidade de cada narrativa guiaram a interpretação dos dados, sempre orientada pelos objetivos desta investigação e pelo compromisso com uma leitura implicada, situada e sensível.

Nesse contexto, as reflexões construídas coletivamente revelaram trajetórias de luta, resistência e produção de conhecimento enraizadas nos territórios quilombolas de Salvaterra. As vozes ali registradas não foram tratadas como objetos de análise, mas como presenças que tensionam as fronteiras entre sujeito e método, ciência e vida. Nesse percurso, a análise não se limitou à decodificação de conteúdos, mas buscou captar sentidos que atravessam corpos e histórias, em diálogo com perspectivas do feminismo negro, da interculturalidade e da decolonialidade, pilares teóricos deste estudo.

Essas abordagens permitiram compreender os dados para além de uma lógica linear ou neutralizante, evidenciando as marcas do racismo, do patriarcado e da colonialidade, mas também as potências criativas que sustentam formas próprias de narrar o mundo e construir outros modos de existir e saber.

Para alcançar essa densidade interpretativa, a triangulação dos dados baseou-se nas contribuições de Roberto Cardoso de Oliveira (1996), articulando as dimensões do “olhar”, do “ouvir” e do “escrever”. O “olhar” foi exercido na observação participante junto aos cotidianos e ritmos das comunidades; o “ouvir” materializou-se na escuta cuidadosa das entrevistas e conversas informais, nas quais silêncios e gestos também comunicavam; e o “escrever” consolidou-se nas oficinas de escrevivências e na elaboração desta tese.

Esse caminho analítico, sustentado por uma postura implicada e reverente à ancestralidade, permitiu reconhecer nossas epistemologias encarnadas em diálogo constante com as vozes que ecoam dos corpos-territórios das coautoras. Reafirma-se, assim, o compromisso ético e político com a valorização dos saberes insurgentes que brotam do Sul global, especificamente no coração da Amazônia marajoara, em Salvaterra, PA.

3.3.12 Ética com elas, mulheres quilombolas

Sob uma ética enraizada em uma genealogia que emerge das experiências de pertencimento, gênero e ancestralidade que transcendem as normas acadêmicas, esta pesquisa foi conduzida com profundo respeito às pessoas e ao chão que sustenta seus passos. Cada encontro vivido foi tecido com sensibilidade, alinhavado por um fio de responsabilidade que reafirma meu compromisso com a ciência, o território, meu povo e, principalmente, com as mulheres que se tornaram coautoras desta investigação.

Como nos ensina Conceição Evaristo (2005), ao narrarmos nossas histórias, tecemos uma memória que, mesmo diante das adversidades, insiste em ser ouvida e reconhecida. Neste trabalho, assumo uma ética que reconhece a escrita como ato de resistência, na qual não somos tratadas como objetos de estudo, mas como potências criadoras que desafiam os silêncios impostos pela história. Essa escrita extrapola o individual; é coletiva, pulsante e traduz, sobretudo, as nossas vivências enquanto mulheres negras quilombolas, cujos corpos guardam memórias e produções que reafirmam nossa história, nossa luta e nossa ancestralidade.

Nessa perspectiva, Teixeira e Oliveira (2010) apontam que a ética é um farol na construção da cidadania, na denúncia das injustiças e na defesa da vida. Assim, a ética aqui praticada se configura como um canto de resistência, um gesto político que valoriza e reconhece as narrativas que o tempo tentou calar. Trata-se de um passo firme em direção à justiça epistêmica, que possibilita a reescrita da história a partir das experiências, saberes e práticas educativas das mulheres quilombolas com quem dialoguei.

Diante disso, compreendi que a escuta exige mais do que protocolos: requer cuidado, reverência e acolhimento das narrativas como sagradas. A missão foi também denunciar realidades opressoras, exercendo uma ética comunitária que valoriza a memória coletiva e corporal, em que o corpo-território se revela guardião de um tesouro ancestral. Nesse corpo se

inscrevem as histórias dos herdeiros dos herdeiros de Ananse[15], memórias vivas que, oriundas das terras de África, cruzaram o Atlântico nos porões dos navios negreiros e se reinventaram nos territórios negros, ecoando, como nos ensina Zélia Amador de Deus (2008), a força das vivências participativas.

Esse posicionamento, voltado para a transformação social e em ruptura com o sistema de dominação, materializou-se na proteção dos direitos das mulheres participantes. Dessa forma, realizou-se a leitura coletiva e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), construído como um pacto de confiança e reciprocidade no território.

Como afirmam Teixeira e Oliveira (2010), esse compromisso ético não se encerra com o fim da pesquisa, mas se renova como horizonte de luta por uma ciência que reconheça e valorize as vozes, os corpos e os territórios historicamente silenciados:

> O termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou Consentimento informado garante à pessoa-participante da pesquisa a capacidade para decidir, ou seja, a voluntariedade. A pessoa participante deverá receber informações em linguagem adequada e sobre os objetivos procedimentos, riscos, (possíveis) e benefícios (esperados) da pesquisa, bem como sobre os direitos enquanto participante. A autorização se materializará na assinatura do documento pela pessoa participante da pesquisa (Teixeira e Oliveira, 2010, p.18).

Nesse contexto, após a leitura do documento, expliquei às participantes os riscos e benefícios envolvidos na pesquisa, reforçando o papel central que desempenhariam no estudo. Dediquei atenção especial a possíveis situações de constrangimento relacionadas a gênero, classe, etnia e conflitos territoriais que poderiam afetar suas imagens nos contextos sociais, familiares e comunitários nos quais estão inseridas. Essa mediação buscou assegurar que a visibilização de nossas subjetividades atuasse no fortalecimento da luta contra o sistema opressor e patriarcal, valorizando trajetórias de resistência ligadas à titulação territorial e à atuação das mulheres quilombolas em Salvaterra.

Reafirmei, assim, que o caráter ético da pesquisa esteve fundamentado em uma postura política comprometida com a valorização dos saberes e experiências das mulheres quilombolas, conforme destacam Givânia Silva (2022) e Patricia Hill Collins (2019). Mais do que fontes de dados, essas mulheres se colocaram como sujeitas ativas na produção do conhecimento, oferecendo, com coragem e generosidade, seus rostos, corpos e vozes à investigação. Ao

[15] É uma figura mítica de origem africana, especialmente dos povos akan, representada pela aranha e amplamente difundida na diáspora africana. De acordo com Zélia Amador de Deus (2008), Ananse simboliza a inteligência ancestral, a astúcia e a força da oralidade como forma de resistência cultural e produção de conhecimento. Em sua tese, a autora utiliza Ananse como metáfora epistemológica para compreender os saberes afro-diaspóricos, destacando-o como guardião das histórias, das memórias coletivas e das estratégias de sobrevivência dos povos negros, cuja transmissão se dá, sobretudo, pela palavra, pela narrativa e pela experiência vivida.

apresentar os cuidados metodológicos adotados, comprometi-me a respeitar suas decisões sobre o que poderia ser compartilhado, assegurando confidencialidade, autonomia e uma escuta sensível. A assinatura do TCLE, portanto, não apenas formalizou esse consentimento, mas representou um pacto de confiança que possibilitou a gravação das entrevistas e a participação nas oficinas de escrevivências, espaços de criação coletiva de memória, identidade e resistência.

Esse vínculo de confiança foi além do cumprimento de protocolos formais; ele sustentou a própria qualidade da pesquisa. A escuta atenta, em um ambiente seguro, permitiu que vozes historicamente silenciadas emergissem com nitidez, revelando trajetórias marcadas por resistência, dor e potência. Como nos lembra Paulo Freire (2016, p. 36), "não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo". Assim, a escuta se converteu em ação transformadora, que exigiu tempo, empatia e disposição para o encontro. Lélia Gonzalez (2020) reforça que é na interlocução com o outro, nas diferenças que se cruzam, que se reconhece a potência da identidade e da luta.

Diante disso, a adoção de uma ética que ultrapassa o simples cumprimento normativo firma-se como uma postura consciente de respeito às participantes enquanto sujeitas de suas próprias histórias (Teixeira; Oliveira, 2010). Ao alinhar as exigências formais à responsabilidade política, esta pesquisa consolidou-se como uma prática engajada e interseccional. Nesse sentido, ética, justiça e representatividade foram tratadas como pilares essenciais para assegurar o protagonismo feminino quilombola ao longo de todo o processo investigativo.

4 TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS DE SALVATERRA E O PROTAGONISMO FEMININO

> Meu maior sonho da minha vida, antes de morrer, eu tenho muita vontade é de vir a ver a demarcação dessas terras aqui... Do meu território, é a única coisa que eu quero, porque já lutei muito por isso, hoje já estou com 68 anos, mas ainda estou na luta junto com os outros companheiros, junto com outras lideranças de outros territórios, eu tenho muita vontade de morrer, mas ter cumprido essa missão de ver o meu território demarcado, para que os meus netos e meus bisnetos não venha passar pelo que eu já passei
>
> (Ivete, quilombo de Paixão-Salvaterra, PA, 2024).

Inicio este capítulo com a voz firme e emocionada de Ivete da Conceição Rodrigues. Ao compartilhar seu maior sonho, ver seu território enfim titulado, Ivete não apenas expressa um desejo pessoal, mas aciona uma memória coletiva, histórica e afetiva, entrelaçada por silenciamentos, lutas e resistências. Suas palavras soam como um chamado: nos convidam a revisitar o passado, a confrontar aquilo que por tanto tempo tentaram ocultar, esquecer ou apagar. Entre essas lembranças, estão as obras implantadas dentro de áreas quilombolas, supostamente para o progresso, mas que, na prática, serviram e servem ao beneficiamento das atividades de fazendeiros e latifundiários, impondo impactos profundos sobre os modos de vida das nossas comunidades. É por meio dessa narrativa que abrimos caminho para refletir sobre os desafios que ainda persistem no cotidiano dos quilombos de Salvaterra, do arquipélago do Marajó, no Pará.

Nesse cenário, destaco que os desafios enfrentados pelas nossas comunidades ganham corpo na dura realidade da ausência da titulação coletiva e definitiva de nossos territórios. Sem o reconhecimento legal, as terras passam a ser alvos fáceis da ambição alheia, materializam em cercas erguidas por aqueles que se autodeclaram donos do chão. Respaldados por documentos duvidosos ou por influência política, esses “proprietários”, tentam apagar séculos de ancestralidade e pertencimento, sufocando nossos modos de vida.

Nos territórios é comum ouvir relatos de que, com as cercas, vieram as proibições. Os rios, antes livres para o banho e para a pesca, passam a ter acesso negado. O extrativismo, atividade fundamental para a subsistência e a cultura local, sofre restrições severas. As roças de mandioca e as pequenas hortas, símbolos da resistência e do sustento diário, veem-se limitadas, quando não destruídas pelos gados bovinos e bubalinos. Até mesmo o direito de ir e vir é comprometido passagens outrora abertas e utilizadas para caminhar até o vizinho, até o poço ou até o campo de futebol são agora trancadas com cadeados e ameaças.

Mas não é só o arame que cerca a vida nos territórios. Há também a sombra constante da violência. Pistoleiros, muitas vezes a serviço de uma elite que se sente ameaçada pelo

fortalecimento da identidade quilombola, patrulham o medo. Eles perseguem lideranças, intimidam famílias e espalham o terror com ameaças de morte que não raro se concretizam em tragédias anunciadas.

Esses conflitos, conforme analisa Almeida (2010), não são pontuais ou isolados, mas fazem parte de um sistema que se alimenta da negação do direito à terra, da criminalização da luta e da tentativa de silenciar vozes que há muito tempo aprenderam a resistir.

> No decorrer de 2009, a CPT registrou um total de 528 ocorrências de conflitos de terra e 45 de conflitos em torno de recursos hídricos e ainda 415 atos de violências correspondendo a tentativas de assassinatos, ameaças de morte e prisões. Além disto, tem-se um total de 12.388 famílias despejadas. Um aspecto sem precedentes nestas séries estatísticas, que vem sendo elaboradas pela CPT nos últimos vinte-e-cinco anos, é que desde 2007 elas têm incorporado os fatores étnicos e identitários, chamando a atenção para a usurpação das terras tradicionalmente ocupadas (Almeida, 2010, p. 318).

Com base nesse levantamento realizado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), fica evidente a gravidade dos conflitos enfrentados pelas comunidades quilombolas em todo o país. Mas é sobre Salvaterra que quero falar com mais cuidado e atenção. Aqui, entre histórias de resistência e apagamentos impostos, emergem vozes que nos instigam a refletir com mais profundidade. Não se trata apenas de disputa por território, como tantas vezes tentam reduzir. Em Salvaterra, o que está em jogo é algo maior: o processo contínuo de usurpação de nossas terras, uma ferida aberta que insiste em sangrar.

A cada relato, a cada passo pelo chão das comunidades, compreende-se que a terra não é apenas um espaço físico. Ela é, sobretudo, parte viva da identidade de um povo, local em que estão enterradas memórias e se firmam os pés para dançar, plantar, criar os filhos e entoar os cantos antigos, que aprendemos com os nossos mais velhos. A luta, portanto, não é apenas por hectares, mas por memória, por cultura, por vida. É resistência à tentativa constante de negação da nossa história coletiva e afirmação da necessidade de manter vivos os nossos modos de ser e existir no mundo.

Ecoam em Salvaterra as palavras de Conceição Evaristo (2016, p. 99): “Eles combinaram de nos matar. Mas a gente combinamos de não morrer”. Não se trata apenas de uma denúncia, mas de um testamento de resistência que atravessa gerações e ganha corpo nas vozes de cada um de nós, quilombolas que seguimos plantando e lutando. Cada passo que damos é um ato de insistência em viver, um enfrentamento à lógica colonial que tenta tirar as nossas terras e, com elas, a nossa história.

Nessa perspectiva, o viver é mais que existir: é um ato político, uma recusa ao silenciamento e uma afirmação da vida. Como diz Ailton Krenak (2019, p. 16-17), “a ideia de que a terra é uma mercadoria é um dos grandes equívocos da humanidade. Para nós, ela é mãe” e mãe não se vende, não se mede, não se cerca. Dessa forma, destaco que nos territórios onde vivem homens e mulheres quilombolas pulsa uma interculturalidade viva que, manifestada nos saberes cotidianos e intergeracionais, vai além dos livros. Trata-se de uma práxis que, como afirma Catherine Walsh (2009), não é neutra nem tampouco adaptativa, mas constitui uma “aposta ética, política e epistêmica” frente às lógicas do poder colonial.

Diante disso, ressalto que vivemos em um país que gosta de se apresentar como terra de igualdade, onde todos teriam as mesmas oportunidades e onde o passado colonial e escravocrata teria ficado para trás. Mas a verdade, que se revela no cotidiano de quem vive e resiste nas comunidades tradicionais, é bem diferente. As marcas desses processos históricos continuam profundas e visíveis, tanto no cenário nacional quanto no estado do Pará.

Os obstáculos para garantir os nossos direitos seguem inúmeros. Há muito tempo, intelectuais, lideranças e comunidades vêm denunciando e registrando o longo caminho que temos percorrido para fazer valer nossos direitos. É nesse contexto que se insere a narrativa de Solange, cuja fala expressa com profundidade e sensibilidade os caminhos trilhados pelas comunidades do município de Salvaterra:

> Estamos dando continuidade à luta e ao legado que nossos antepassados nos deixaram. Corremos atrás, isso já vem de muito tempo, nos reunimos na associação, visitamos outros territórios quilombolas. Lutamos por todas as comunidades, não só por Vila União/Campina, mas pelas 18 comunidades quilombolas da região que até agora não foram tituladas. Duas delas ainda estão em fase de estudo antropológico, mas buscamos melhorias para todas (Solange, quilombo de Vila União/Campina, Salvaterra, PA, 2024).

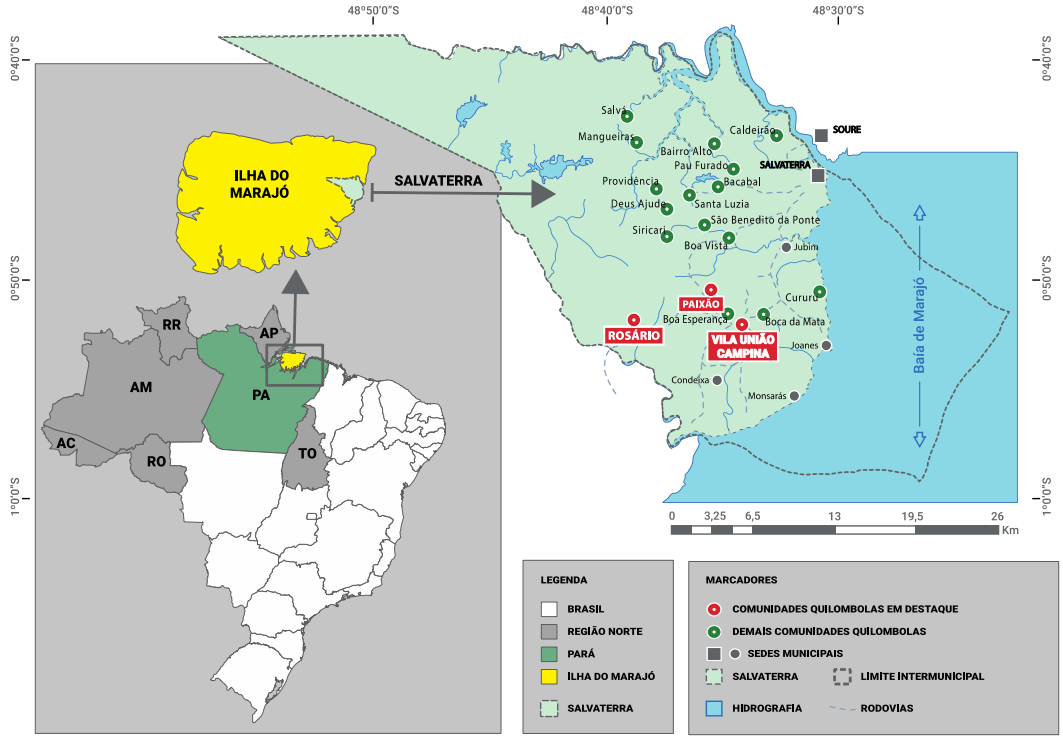
E assim vamos percebendo, ao longo desta narrativa, que o peso das heranças coloniais e das estruturas de poder ainda sustenta, com força, o mito da democracia racial, essa ideia forjada de que vivemos em harmonia e igualdade. Mas à medida que caminhamos, vai ficando evidente: os privilégios continuam concentrados nas mãos de poucos. E nós, muitas vezes, seguimos à margem, resistindo, lutando para sermos reconhecidos como sujeitos de direitos, como destinatários de políticas públicas que respeitem e protejam nossos modos de vida.

Na Ilha do Marajó, no estado do Pará, encontra-se o município de Salvaterra, um território marcado por rios, matas e histórias ancestrais que atravessam gerações. O município abriga dezoito comunidades quilombolas, entre as quais Salvá, Mangueiras, Bairro Alto, Caldeirão, Pau Furado, Bacabal, Deus Ajude, Santa Luzia, São Benedito da Ponta, Siricarí, Boa

Vista, Cururu, Boca da Mata, Vila União/Campina, Paixão e Boa Esperança, que seguem na luta pela titulação da terra, por melhorias na educação e resistindo com suas práticas culturais.

No entanto, nesta tese, o olhar se volta para as comunidades Vila União/Campina, Paixão e Rosário. Esses territórios são espaços vivos de memória, resistência e identidade. Neles, a luta pela permanência na terra não é apenas uma demanda política, mas uma expressão cotidiana de pertencimento e ancestralidade, que se manifesta nas festas, nos modos de plantar, nas rezas e nas histórias contadas à beira do fogão a lenha; além disso, essas vivências estão impregnadas no nosso modo de ser, saber e fazer. No mapa subsequente, é possível acompanhar a localização do território quilombola de Salvaterra e, em destaque, os caminhos que levam até as comunidades onde esta pesquisa foi construída, com a escuta atenta e o diálogo aberto com as mulheres moradoras das referidas comunidades.

Figura 55 - Mapa dos Territórios quilombolas de Salvaterra, Ilha do Marajó-PA



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2025.

Quando olhamos para esse mapa, não vemos apenas linhas e pontos: enxergamos os caminhos trilhados por nossas mães e avós, os rios que banham nossa história e alimentam a nossa luta. Nossas comunidades estão profundamente ligadas aos campos onde plantamos – os quais se tornaram extensão dos nossos corpos e saberes - e às águas que sustentam práticas como a pesca artesanal, transmitida de geração em geração pelas mãos de mulheres e homens

que, com sabedoria, reconhecem os marcos e limites que ajudam a reconstruir nossa história, ecoando na oralidade das nossas mais velhas e dos nossos mais velhos.

A partir dessa abordagem, as comunidades revelaram memórias e saberes guardados sobre seus territórios: o tamanho aproximado em hectares, os limites geográficos, as formas de ocupação e as transformações nas moradias ao longo do tempo. Esse processo de rememoração e partilha culminou na construção de croquis coletivos, resultado de um trabalho vivo e compartilhado nas oficinas de escrevivências, elaborado principalmente a partir das vozes e experiências das mulheres, com base em seus modos próprios de saber e sentir o território. Nas imagens a seguir, observam-se os croquis produzidos pelas mulheres das comunidades onde foi realizada a pesquisa.

Figura 56 - Croquis desenhados pelas mulheres quilombolas de Rosário e Vila União/Campina



Fonte: arquivo da autora, 2024.

Esses croquis são registros visuais que, por meio do olhar das mulheres, expressam práticas culturais, formas de organização e estratégias de defesa de seus espaços de luta, refletindo percursos de resistência, identidade e conquista na construção de um território étnico e político. Essas imagens demonstram um domínio não dominado pelo Estado, mas a autoridade das comunidades diante do chão a partir de seus saberes.

Na convivência com as coautoras da pesquisa, fui compreendendo como se deu a constituição desses territórios, e assim foi possível perceber a política de defesa como estratégia para consolidar alianças culturais nesses espaços. Tais alianças revelam lutas que afirmam a

diferença e o reconhecimento dos sujeitos em sua busca por direitos e pela reafirmação de suas identidades. Ainda que marcadas por conflitos, essas trajetórias procuram escapar das armadilhas impostas por um Estado opressor. As agressões raciais, as injustiças, o rebaixamento e a desqualificação de nossos povos não representam manchas que maculam a terra, mas sim forças que nos impulsionam à continuidade da luta e a reafirmação de nossos territórios (Aires, 2016).

É nesse contexto que começamos a expressar o que aprendemos com os nossos mais velhos sobre o verdadeiro significado de território. Para nós, quilombo é mais do que um espaço físico: é resistência, memória, conhecimento e construção coletiva. Essa compreensão se revela nas palavras de Joseane:

> Quilombo, para mim, é coletividade. É onde as pessoas se unem em busca de benefícios para sua comunidade. Plantar uma mandioca, plantar um abacaxi, para gerar renda. O que eu aprendi sobre o quilombo foi com os meus avós, com meus pais, o modo de vida aqui da comunidade. Aprendi a plantar maniva, eles me ensinaram sobre o abacaxi, sobre a pesca, sobre as plantas medicinais, o trabalho com a hortaliça, essas coisas (Joseane, quilombo de Vila União/Campina, 2024).

Essa narrativa me conduz a lembrar como fui aprendendo, desde cedo, que o território é muito mais do que um simples espaço físico. Ele não é apenas o chão que a gente pisa, mas o lugar onde pertencemos, onde nossas raízes se firmam e se alimentam. É aqui que damos nossos primeiros passos, guiadas pelas mãos calejadas de nossas mães e embaladas pelas palavras firmes e sábias de nossas avós. Lembro com carinho dos ensinamentos da minha avó materna, que sempre dizia: “essa terra tem dono, tem alma e tem história”. Foi assim que começamos a compreender o mundo, escutando com atenção, observando com respeito e participando das práticas que mantêm viva a memória do nosso povo.

Carlos Walter Porto-Gonçalves (2006) ajuda a traduzir essa vivência quando afirma que o território é uma construção social, um espaço tecido por identidades, saberes e modos de vida. Para nós, a terra é vida, é ancestralidade, é escola. Hoje, compreendemos que o quilombo educa. Isso me faz lembrar dos diálogos com as protagonistas da pesquisa, as quais expressaram como aprenderam ouvindo os mais velhos, participando das celebrações, acompanhando as plantações, os mutirões e dos momentos de partilha. Foi assim que os saberes foram se inscrevendo nelas. Hoje, nós, as novas gerações de mulheres, também compartilhamos desse sentimento. Como nos lembra Paulo Freire (1996), aprendemos como sujeitos históricos, em diálogo com o mundo e com os outros. A educação que recebi não estava separada da vida: ela era, e continua sendo, a própria vida.

Esse contexto faz-me lembrar das palavras de Dona Ivete, em uma das oficinas de escrevivências que realizamos na comunidade de Paixão. Ela olhou para nós, mais jovens, e disse: “Essa luta não começou agora e não vai acabar com a gente. Vocês têm que continuar, porque o que a gente planta hoje é para os que virão, o futuro.” Aquilo me marcou profundamente. Ali, compreendi ainda mais que nossa existência está entrelaçada a uma história coletiva de resistência e de esperança.

Somos frutos desse chão e das vozes que nele ecoam. Nossa formação não se dá apenas na escola formal, mas no convívio com as famílias, nas conversas à sombra das mangueiras, nas lutas pela terra e nas demandas contemporâneas de nossas coletividades. Carregamos esses ensinamentos, que lutar pelo território é lutar pela dignidade. É nessa vivência que nos reconhecemos como aprendizes e como parte de uma longa caminhada coletiva. As histórias dos territórios quilombolas de Salvaterra seguem vivas, guardadas nas memórias dos que se sentem pertencentes a esse lugar. Nessa direção, Neusa Gusmão (1995) nos convida a refletir sobre o valor dessas memórias e dos saberes que sustentam a luta quilombola:

> As muitas histórias de grupos negros, de norte a sul do país, têm revelado a existência de formas de uso comum dos bens básicos à vida, principalmente a terra. Central na organização de tais grupos, a terra e o acesso a ela representam a inversão da lógica da escravidão, que colocava o negro fora da terra. A particularidade deste fato informa a dimensão da vida coletiva, da vida em grupo. Representa a origem de um enraizamento ao lugar e ao grupo de que se faz parte e no interior do qual se constrói uma memória e tradição, que se comunicam e comunicam aos indivíduos de cada geração a própria história (Gusmão, 1995, p. 118).

Por isso, para falar sobre o aprender, recorremos aos ensinamentos das formas organizativas e das manifestações culturais na defesa dos espaços de luta. As mulheres do território de Salvaterra nos fazem compreender que estão presentes na sociedade, mesmo sem ter acesso à terra, porque defendem seu chão com muita garra. São mulheres de luta que criam ambientes de discussão voltados à garantia de seus direitos e de sua sobrevivência coletiva. Essa força e protagonismo se refletem nas palavras de Solange, liderança da comunidade de Vila União/Campina, que expressa claramente a importância do território para sua comunidade e a determinação das mulheres na luta por reconhecimento e direitos:

> Nós precisamos do nosso território, apesar da PA-154 passar bem no meio, nosso território ainda é muito carente. Nós, mulheres, estamos à frente do movimento, estamos na luta. Enfrentamos os órgãos públicos, já dormimos no chão do Incra para tentar garantir o nosso título definitivo e coletivo. Hoje temos uma cartografia própria, construída com a força da coletividade. Buscamos políticas públicas para nossas comunidades (Solange, quilombo de Vila União/Campina, Salvaterra, PA, 2024).

O relato de Solange expressa não apenas a urgência da titulação, mas também evidencia a força coletiva que impulsiona essa caminhada, cuja dimensão mais visível se manifesta na resistência protagonizada pelas mulheres quilombolas. Somos as principais mobilizadoras dos processos de reivindicação pela titulação das terras junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Contudo, apesar dos esforços persistentes e do início dos primeiros processos em 2004, nenhuma das 18 comunidades quilombolas de Salvaterra, que possuem processos abertos, obteve até hoje a titulação de suas terras. A maioria dessas comunidades conta apenas com a carta de certificação e reconhecimento emitida pela Fundação Cultural Palmares.

Diante dessa morosidade e da ausência de uma política efetiva de titulação, somam-se outros desafios estruturais que impactam diretamente a vida das comunidades quilombolas. Temos enfrentado grandes dificuldades em nosso município, especialmente por conta da atuação dos latifundiários e fazendeiros, cuja influência sobre a política local é bastante significativa. Essa correlação de forças assimétricas, historicamente denunciada por nosso povo, tem aprofundado as desigualdades e intensificado os conflitos no território.

O Boletim Território de Povos e Comunidades Tradicionais no Arquipélago de Marajó evidencia essa realidade, destacando os seguintes aspectos:

> Conflitos por recursos naturais...a devastação acelerada dos recursos madeireiros, de destruição das cabeceiras de rios e igarapés, de exploração de areia, intensificação da exploração da fauna e ictiofauna, apropriação privada dos açaizais ‘nativos’ e expansão da monocultura de arroz irrigado empreendido pelo agronegócio (Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, 2006, p. 3).

Nesse contexto, ao observarmos os impactos que vêm atingindo as comunidades de Salvaterra, percebemos que, em essência, somos constantemente enquadrados pelas políticas ambientais. Muitas dessas ações partem de órgãos como o IBAMA, o ICMBio e outros, que, em vez de reconhecerem nossos direitos, acabam contribuindo para a sua negação, o que frequentemente resulta em conflitos. Essa realidade é evidenciada na fala de Claudeth, liderança da comunidade do Rosário, que denuncia as agressões ambientais e o racismo institucional que ameaçam nossos modos de vida:

> A gente luta pela defesa do território. Hoje, se a gente não estivesse resistindo e lutando aqui, o nosso território não existia mais, já estaria todo desmatado, já estava todo transformado em plantação de arroz ou em qualquer outra plantação, né. Porque esse é o anseio de muitas pessoas que estão se aproximando do nosso território, é para isso mesmo, para destruir. Mas a gente está aqui lutando, resistindo, para manter esse território de pé. Para que a gente tenha um pouco de ar, porque a gente sabe que está tudo contaminado, mas a gente precisa respirar um pouco mais e a gente está lutando muito, muito, muito para manter esse território de pé. Por causa que a fazenda de arroz

> sobrepõe o nosso território, então, quando eles jogam veneno na plantação deles de arroz, milho e soja, vem tudo para dentro do rio, porque eles fizeram o dreno do rio para dentro da fazenda, ou seja, água do rio vai lavar a fazenda e volta, e já vem contaminada, já contaminou a água, o solo, está desde 2011 (Claudeth, quilombo de Rosário, Salvaterra, PA, 2024).

Evidenciam-se, assim, as tramas vividas por diversas mulheres quilombolas que, embora não sejam aqui nomeadas, compartilham com Claudete uma resistência construída a partir de um saber-fazer-sentir feminino. Essa resistência revela não apenas a vulnerabilidade a que estão submetidos os territórios quilombolas, mas também a gravidade da contaminação ambiental causada pela expansão dos monocultivos de arroz no entorno do Quilombo Rosário. Desde 2011, o uso intensivo de agrotóxico com a consequente poluição da água e do solo tem sido alvo de alertas e denúncias. Essas agressões afetam diretamente os povos e comunidades tradicionais da região, comprometendo não apenas a saúde, mas também a continuidade de nossos modos de vida.

As mulheres da comunidade quilombola de Paixão denunciam uma realidade semelhante à vivida em Rosário, marcada também pela ausência da titulação do território. A falta de regularização agrava a situação das famílias, que continuam vivendo entrusadas entre cercas e sob constante ameaça. Elas também chamam atenção para os impactos provocados pelas carretas vindas das fazendas de arroz, que cruzam diariamente o território. A passagem frequente desses veículos danifica a estrada de piçarra, abrindo grandes buracos, principalmente durante o período chuvoso, quando a lama se espalha pelo caminho, tornando perigoso o trajeto para quem precisa circular por essa rota quilombola.

Nesse contexto, considero fundamental destacar que os depoimentos das mulheres das comunidades onde foi realizada a pesquisa apontam reivindicações urgentes: melhores condições de moradia, o direito à terra e, principalmente, uma educação digna para seus filhos. Essas comunidades ainda sentem na pele a invisibilidade de suas práticas sociais e produtivas e resistem às ações que promovem o desmatamento e a devastação de seus territórios.

Essas vozes não apenas denunciam as injustiças vividas, mas também anunciam formas potentes de reexistência. São mulheres de luta que enfrentam as estruturas da sociedade em busca da legitimidade de suas práticas e do reconhecimento de uma história que só elas sabem viver. Assim, ressalto que ser mulher quilombola marajoara é, antes de tudo, resistir à constante negação da nossa existência enquanto povo.

Com este trabalho, queremos afirmar com força: estamos em luta. Na Amazônia Marajoara, seguimos resistindo e permanecendo em pé. Diante das reivindicações que nos movem, destacamos o território como espaço central de disputa e resistência. Assim, é possível

afirmar com convicção: as mulheres foram e continuam sendo as principais protagonistas da ação política em seus territórios. Para compreender a força dessa presença, apresento a fala de Ivete, que expressa com clareza o sentido profundo que o território assume em nossas vidas:

> O território representa luta. Nós lutamos pelos nossos filhos, queremos fazer as nossas casas, que são uma em cima da outra. As nossas roças, nós não temos terra, aparecem muitos donos, só que aqui não tem dono. Somos nós que somos herdeiros, mas muitos se apossaram como donos, e agora a gente está em processo de luta pelo nosso território (Ivete, quilombo de Paixão, Salvaterra, PA, 2024).

Suas palavras não falam apenas de um presente em disputa, mas de um passado que insiste em permanecer vivo através das gerações. A cada gesto de reivindicação, está o desejo de garantir às crianças da comunidade um chão onde possam crescer, plantar, construir suas casas, mesmo que, como ela diz, “uma em cima da outra”, e viver com dignidade. Ivete denuncia a invisibilização histórica sofrida pelo nosso povo, quando afirma que “aparecem muitos donos”, mesmo sabendo que ali “não tem dono”, porque a verdadeira posse vem da ancestralidade, não do papel.

Assim, ratifico que nesse chão onde brota a luta, também floresce o protagonismo das mulheres, que se desenha na resistência silenciosa do dia a dia e na mobilização coletiva. A luta pelo território é, fundamental, a afirmação do nosso modo de ser e de nosso futuro. Para nós, mulheres quilombolas de Salvaterra, a liberdade é o direito de tocar a terra com as mãos e dela fazer nascer alimento, cultura, esperança: é plantar as nossas hortas, proteger as plantações, desenhar sentidos no barro com que fazemos a cerâmica marajoara, no tempo que passa devagar. Trata-se de cuidar, preservar, habitar, enfim, uma terra livre onde os fazendeiros não imponham cercas.

Essa liberdade, no entanto, não é dada: ela é construída cotidianamente pelas próprias mulheres, que, junto com seus companheiros, em meio aos desafios e ameaças, não apenas enfrentam os efeitos da degradação ambiental, como também lideram processos de organização comunitária e de afirmação cultural, mantendo viva a ancestralidade e o vínculo com a terra. Como afirma Sueli Carneiro (2021, p. 236), “as mulheres negras, por força de sua condição histórica, converteram-se em guardiãs da sobrevivência física e cultural de nosso povo”, reafirmando o papel fundamental que essas mulheres desempenham na luta pela vida e pela preservação dos nossos territórios quilombolas.

Nesse contexto, a força política das mulheres quilombolas traduz um compromisso profundo com a continuidade geracional e a solidariedade comunitária. Muitas lideranças, femininas emergem da vivência direta dessas opressões, mobilizando saberes ancestrais para

enfrentar o racismo estrutural. Entre essas trajetórias individuais, profundamente entrelaçadas às nossas histórias coletivas de resistência, destacam-se as vozes de Ivete, Claudeth, Elieide, Solange e Joseane, que sustentam as bases de nossa afirmação territorial.

Mas o que sabemos, de fato, sobre a atuação dessas mulheres e de tantas outras que foram apagadas da história em seus tempos e territórios diversos? Penso que sabemos muito pouco. Isso se deve à estrutura de relações de poder marcada pelo silenciamento e pela invisibilização. Mesmo com avanços e conquistas importantes, como a presença cada vez maior de mulheres negras em espaços acadêmicos e institucionais, ainda enfrentamos barreiras que nos impedem de ocupar plenamente os lugares de decisão. A invisibilidade segue sendo um obstáculo concreto. Muitas vezes, mesmo quando estamos presentes, nossos saberes e vozes são ignorados ou colocados à margem. Por que, mesmo na já escassa literatura sobre as lutas negras, nós, mulheres quilombolas quase não aparecemos? Que silenciamento é esse que insiste em apagar nossas existências, nossos saberes e nossas formas de re-existências?

Sendo assim, ratifico que nosso apagamento não é silencioso por acaso. Ele carrega o peso de uma história construída para calar. Uma história que nos empurra para as bordas, mesmo quando somos o centro da resistência. O que se cala sobre nós revela o que se quer manter no poder. E é nesse fio da memória rasgada que seguimos costurando nossa presença, tensionando o avanço de forças econômicas e políticas sobre nossas terras como se nelas não houvesse vida, história, semente.

Assim, destaco que, nos últimos tempos, em Salvaterra, enquanto os fazendeiros tradicionais continuam a praticar a pecuária, novos proprietários rurais introduzem o agronegócio, especialmente com a produção de arroz e soja. Esse movimento, impulsionado por interesses econômicos que ignoram as dinâmicas socioambientais locais, causa transformações profundas e intensifica os processos históricos de expropriação territorial.

Essas desigualdades estruturais, longe de desaparecer, se reconfiguram nas relações de poder atuais. Segundo o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (2006), foi em meio a esses enfrentamentos que, entre os anos de 1999 e 2000, as comunidades quilombolas de Salvaterra começaram a fortalecer suas articulações políticas. Até então, muitos de nós resistíamos sem, contudo, conhecer plenamente os direitos que poderiam nos fortalecer enquanto povo, demandando uma construção coletiva a partir de nossas vivências.

Diante disso, destaco que um dos marcos importantes na formação da nossa consciência política ocorreu em 2002, com o encontro realizado no quilombo de Bacabal. O evento contou com a participação ativa das mulheres das associações locais, que protagonizaram as primeiras

ações organizativas em Salvaterra, ao lado de seus companheiros. Essa articulação impulsionou a conscientização das comunidades na reivindicação de seus direitos territoriais e culturais, como relembra Ivete ao reconstruir o início do movimento:

> Assim, no início do movimento quilombola, nós éramos praticantes, só mulheres. Era a Maria Betânia, a Bete lá do Bacabal, era a Solange lá da Campina. São essas pessoas: o Zé Julinho lá da Ponta, o Irandi da Boa Vista, era a mãe da Eliede, a Joana lá do Rosário, que fazia parte também do movimento quando a gente ia. Então, nessa época, para a gente descobrir que éramos quilombolas, veio a professora Rosa Acevedo, da Universidade Unamaz. Ela veio com os alunos fazer a pesquisa aqui no Marajó e começou a andar nesse território todinho, para descobrir, fazer o estudo com os alunos dela para nos poderem descobrir como quilombola. Uma comunidade tinha que formar uma associação, e eu fui escolhida para ser a liderança, para falar. Eu contei, falei com a ajuda da minha mãe, e nós fizemos a nossa associação. Através da história de três pessoas que chegaram aí, ela disse que era um território quilombola (Ivete, quilombo de Paixão, Salvaterra, PA, 2024).

Deste modo, por meio da fala de Ivete, chamo atenção para a mulher quilombola como um sujeito histórico cuja atuação ancora as lutas pelo reconhecimento e pela demarcação dos territórios tradicionais. Essas lutas ganharam destaque em encontros nos quais o ponto central foi a discussão sobre os conflitos territoriais e a afirmação do direito à terra. Além do encontro de Mulheres Quilombolas do Estado do Pará realizado em 2002, destacam-se os encontros nos quilombos Deus Ajude, em 2003, e Mangueira, em 2004, com o apoio do Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará (CEDENPA), conforme registra o Projeto Nova Cartografia (2006).

Assim, ressalta-se o protagonismo organizativo e político das mulheres, decisivo para o surgimento de uma identidade coletiva fundada no reconhecimento do ser quilombola e do "ser negra" como afirmação de pertencimento, resistência. Nesse processo, as mulheres conduziram os caminhos de organização e mobilização, reafirmando suas vozes como fundamentais na construção da história em Salvaterra.

Nesse mesmo campo, a pesquisa acadêmica exerce um papel fundamental como mediadora do reconhecimento institucional para as comunidades. A atuação da professora Rosa Acevedo (2009) evidencia esse suporte ao auxiliar na identificação territorial e na formalização do pertencimento étnico. Conforme destaca a autora, as comunidades negras rurais no Marajó iniciaram um processo de afirmação a partir da organização local e da revalorização de sua história, com base na memória de seus antepassados.

No entanto, é preciso reconhecer que esse processo foi construído por meio do diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais, em que a escuta e o respeito às memórias locais foram condições essenciais para que se realizasse a justiça territorial e epistêmica. É nesse entrelaçamento de saberes e vivências que passamos a compreender que a defesa do

território era essencial para a preservação dos nossos modos de vida. Foi nesse contexto que muitas mulheres se tornaram líderes das associações quilombolas. Nesse sentido, a narrativa de Elieide, liderança da comunidade de Rosário, revela como se deu o processo de reconhecimento territorial e identitário das comunidades negras em Salvaterra, PA:

> O reconhecimento da comunidade de Rosário se deu no ano de 1999, com a vinda do CEDENPA e do programa Raízes para Salvaterra, aconteceu porque esses órgãos queriam fazer visitas em algumas comunidades, pois entendiam que, em Salvaterra, havia comunidades que poderiam ser remanescentes de quilombos. Em 2005, nossa comunidade foi convidada a participar de um evento com a equipe do estado, CEDENPA e o programa Raízes, na comunidade do Siricarí. (Elieide, quilombo de Rosário, Salvaterra, PA, 2024).

A narrativa de Elieide evidencia que foi a partir dessas iniciativas e encontros, especialmente com a participação das mulheres, que se formou uma consciência política gradativa. Foi assim que, nos debates e trocas de saberes, começamos a perceber que a luta não se limitava à posse da terra, mas abrangia uma busca por respeito, pelo reconhecimento dos direitos territoriais e pela valorização dos saberes ancestrais. Esse processo de aprendizado se deu por meio da articulação com outras comunidades e organizações como o CEDENPA, fundamental para fortalecer a organização coletiva das mulheres de Salvaterra.

Nesse contexto, à medida que o movimento foi ganhando força, as mulheres passaram a ocupar o centro das articulações, tornando-se as principais lideranças dessa causa. Foram as nossas mais velhas que promoveram novos encontros, mobilizaram as comunidades e deram origem às lutas quilombolas no Marajó. Tanto que, ainda hoje, no século XXI, nós, mulheres, sejam anciãs ou jovens, continuamos protagonizando diversas frentes de luta e resistência. Estamos à frente de associações, atuamos nas escolas, nas igrejas, nos lares, nos órgãos públicos, nas universidades, nos terreiros e em tantas outras instâncias. As mais velhas guardam e transmitem a sabedoria ancestral, e nós, as mais jovens, seguimos trilhando os caminhos que elas abriram para nós, reafirmando essa re-existência com coragem e firmeza.

Nesse sentido, Sousa (2022) nos recorda que nós, mulheres quilombolas de Salvaterra, já vínhamos reinventando, desde 1998, as formas de aquilombamento, ainda que nossas experiências tenham sido historicamente invisibilizadas nos estudos sobre os quilombos contemporâneos. Essa resistência não nasceu de grandes eventos, mas foi sendo forjada nos gestos simples do cotidiano, nas conversas nas roças, nas casas de forno, nas trocas de saberes entre mães, avós, filhas e netas. É nessa tessitura de afetos e coragem que se constrói o protagonismo feminino quilombola. No entanto, ao dar voz a essas memórias, torna-se

inevitável reconhecer o alto grau de vulnerabilidade enfrentado por essas lideranças territoriais, cuja realidade é ressaltada por Ivete:

> Eu, sendo representante de uma comunidade quilombola, minha vida está sempre em risco - e que Deus me livre de acontecer alguma coisa. Porque tem os fazendeiros, né? Os fazendeiros, tudo o que acontece dentro da comunidade, eles não vão culpar nem o A nem o B. É você. Como você é a representante da comunidade, é você que tem que levar toda a pancada. "É ela que briga, é ela que está lutando, é ela que quer o território só pra ela." A gente vive nesse impacto. Como tem acontecido muito, muitas mortes de outros companheiros. Os meninos da Malungu sempre mandam avisos, porque outros companheiros já tombaram - com tiros, em emboscadas. Por quê? Porque somos quilombolas. Somos guerreiras. Uma mulher que representa seu quilombo com toda a sua força. E o resultado é isso (Ivete, quilombo de Paixão, Salvaterra, PA, 2024).

A partir dessa narrativa, é possível compreender como a vivência de uma liderança feminina quilombola está atravessada por múltiplas exigências, tanto internas quanto externas, que demandam um posicionamento constante. De um lado, há o peso da responsabilidade coletiva, sustentado pela confiança depositada pela comunidade; de outro, as pressões do Estado, os enfrentamentos com fazendeiros e as tentativas de deslegitimar a luta por meio de estratégias coloniais que buscam individualizar e isolar as lideranças.

Trata-se de uma sobrecarga emocional intensa, muitas vezes invisibilizada, pois o papel da mulher quilombola é frequentemente romantizado como o de uma "guerreira", forte por natureza, o que acaba justificando, de forma velada, a ausência de apoio prático e o descuido com sua saúde emocional e física. No entanto, é nesse contexto de adversidades que a espiritualidade assume papel central como fonte de força, proteção e orientação. As práticas religiosas e os rituais de cuidado configuram-se como resistência vinculadas às nossas cosmologias afro-brasileiras. Assim, a luta pelo território não se limita a uma disputa fundiária: ela representa um projeto de vida, de continuidade e de futuro para o nosso povo.

Reafirmo, assim, que é a partir do posicionamento das nossas mais velhas que encontramos ensinamentos valiosos: para sermos mulheres guerreiras, é preciso romper com os estereótipos coloniais e patriarcais que, historicamente, tentaram silenciar e invisibilizar nossa presença nas lutas sociais. Nesse percurso, torna-se essencial assumir a compreensão de Sueli Carneiro (2003), ao reconhecer as mulheres quilombolas como sujeitos políticos e protagonistas no enfrentamento às opressões estruturais.

Nessa perspectiva, as mulheres coautoras desta pesquisa, ao enfrentarem não apenas o sexismo e o racismo, mas também ao se organizarem em grupos locais de mobilização política e identitária, nos mostram que raça, gênero e território são dimensões inseparáveis na construção de uma educação antirracista e decolonial (Walsh, 2009; Gomes, 2017), pensada

por nós e para nós, quilombolas. Com suas ações, ensinam que liderar é um ato coletivo, sustentado por redes de solidariedade e resistência que atravessam gerações. Assim, nos conduzem a outros saberes por meio de suas histórias, que nos fazem lembrar como se inicia a interligação e a movimentação de saberes voltados à proteção dos territórios. Essa relação, marcada por uma forte identidade nos quilombos, se constrói com coragem. Uma coragem que se expressa na criação de "fissuras" no sistema e na afirmação de uma existência que, embora ameaçada, também ameaça o projeto moderno-colonial (Walsh, 2009).

Diante disso, seguimos adiante nessa caminhada, entrelaçando tramas políticas e formas organizativas que nos impulsionam a inventar outros modos de existir e de nos reunir coletivamente. É nesse chão de memórias e resistências que se inscrevem as cartas escritas pelas mulheres nas oficinas de escrevivências quilombolas, registros potentes que fundamentam as reflexões subsequente.

Essas cartas emergiram como respostas a provocações que despertaram memórias e inquietações compartilhadas entre nós, sendo lidas e debatidas em grupos formados por afinidades temáticas, como artesanato, roça, horta, extrativismo, agricultura familiar e plantas medicinais. A escrita livre dessas narrativas culminou no fortalecimento da pesquisa como ato de coautoria. Um dos aspectos mais potentes revelados nessas escritas foi o protagonismo das mulheres na organização, sustentação e defesa dos territórios quilombolas. Emergiu, assim, a centralidade do território como sujeito ativo e articulador de práticas cotidianas que vinculam terra educação, identidade e organização feminina em suas dimensões individuais e coletivas.

Nas linhas que seguem, apresento a carta escrita por Claudeth, a qual transparece a força da presença feminina e o elo profundo que as mulheres mantêm com a terra. Ao recordar suas raízes e ancestralidade, ela convoca a comunidade a se unir na luta pela permanência no território. Essa escrita expressa o orgulho da identidade étnico-racial e a história viva da resistência pelo chão. Assim, Claudeth manifestou:

Carta 2: Claudeth Sousa
14 de outubro de 2024

Queridos(as) companheiros(as) de luta,

Escrevo para compartilhar um pouco sobre o nosso território quilombola ancestral, o Território Quilombola de Rosário. Com mais de 2.700 hectares e abrigando cerca de 95 famílias**,** nossa comunidade existe desde 1885. Temos duas escolas, um posto de saúde, uma igreja católica, um centro comunitário, um cemitério, a sede da associação quilombola, um campo de futebol, entre outros espaços que compõem o nosso cotidiano.

Este território é mais do que terra, é a extensão da nossa vida**,** da nossa casa. Ele representa nossa luta e ancestralidade. Aqui produzimos nossos alimentos, sustentamos nossas famílias e mantemos vivas as tradições que nos foram deixadas pelos nossos antepassados.

Infelizmente, temos enfrentado constantes invasões e destruições por parte de pessoas que enxergam apenas o lucro, sem respeitar nossa história e nosso modo de vida. Diante dessas ameaças, a comunidade tem se organizado, mobilizando grupos em defesa do ecossistema e da preservação ambiental. O nosso território é a nossa vida**.** Por ele lutamos, para permanecermos nele e para garantir que ele continue existindo para as gerações futuras.

Este território é o nosso maior patrimônio. Foi fruto da fé e da luta das sete primeiras pessoas que, com coragem e devoção, fizeram uma promessa a Nossa Senhora do Rosário. Pela graça alcançada, conseguiram permanecer na terra e obter o documento de posse, marcando o início de uma história de resistência e conquista.

Seguimos firmes na defesa do que é nosso por direito, honrando nossos ancestrais e protegendo o futuro de nossos filhos e netos.

Com respeito e esperança,
Claudeth Sousa

A partir dos escritos de Claudeth, reconhecemos que a luta é coletiva e que carrega a urgência do agora aliada ao compromisso com o futuro, e que aprender não se limita aos muros da escola: está também nas práticas de defesa do território, nos ensinamentos sobre preservação ambiental, nas culturas que moldam e embelezam nossos olhares. É nessa concretude dos saberes locais que se tecem aprendizagens significativas; por isso, quando nos é negada a terra, sentimos como se uma arma fosse apontada contra nosso povo, um ataque à vida em sua essência.

Essa consciência coletiva também se manifesta nas oficinas de escrevivências, onde as mulheres transformaram em palavras os registros de suas memórias, lutas e afetos. É nesses gestos que a educação se enraíza no território, afirmando que saber é lembrar, denunciar, mas também sonhar. Ali, aprendemos que escrever é uma forma de plantar, e deixar, para as futuras gerações, a semente da autonomia e da ancestralidade.

Figura 57 - Mulheres quilombolas de Rosário em oficina de escrevivências



Fonte: arquivo pessoal da autora(2024).

Nesse contexto, escrever a partir do próprio lugar de fala é um gesto profundamente político. Ao fazer isso, trazemos para a escrita valores, memórias e experiências que a transformam em um ato de resistência contra o silenciamento histórico que tentou apagar nossos corpos e saberes. Para Anzaldúa (2000), esse gesto é potente, é uma prática revolucionária, pois ao escrevermos rompemos com o silêncio e afirmamos nossas existências. Como destaca a autora, esse ato é uma forma de sobrevivência e de criação de novos sentidos para o mundo.

É possível perceber isso na carta 2, elaborada de forma coletiva, na qual as mulheres de Vila União/Campina, manifestam suas reivindicações por condições de vida mais dignas para a comunidade, ao mesmo tempo em que expõem uma crítica às políticas públicas que frequentemente negligenciam a regularização fundiária e a assistência aos territórios.

Carta 3: das Mulheres Quilombolas da Comunidade Vila União/Campina
10 de outubro de 2024.
Ao Poder Público

Nós, mulheres da comunidade quilombola de Vila União/Campina, viemos por meio desta carta expressar nossos apelos e reivindicações por melhorias nas condições de vida em nossa comunidade.

Diariamente enfrentamos diversas dificuldades, especialmente no que diz respeito à produção agrícola, atividade que é base para nossa subsistência e resistência. Um dos principais problemas é a falta de apoio às hortas comunitárias, bem como a ausência de infraestrutura adequada para desenvolvermos nossas atividades com dignidade e eficiência.

Além disso, a escassez de água, especialmente durante o verão, tem nos prejudicados de forma severa. Temos enfrentado sérias dificuldades para irrigar nossas plantações, o que tem gerado perdas significativas e comprometido a segurança alimentar das famílias.

Diante desse cenário, solicitamos ao poder público apoio urgente com os seguintes itens:

-Garantia do acesso à água
-Infraestrutura adequada para a produção agrícola
-Assistência técnica para as agricultoras
-Valorização da produção local

Acreditamos que, com seu apoio, poderemos superar esses desafios, garantir a permanência das famílias quilombolas em nosso território, fortalecer a nossa cultura e contribuir para a soberania alimentar da nossa comunidade.

Desde já, agradecemos a atenção e nos colocamos à disposição para o diálogo.

Atenciosamente,
Mulheres Quilombolas da Comunidade Vila União/Campina.

No contexto apresentado, a carta transcende a mera denúncia ao evidenciar a baixa efetividade das políticas públicas, especialmente no que tange à luta pelo território, à soberania alimentar, ao acesso à água, à produção agrícola e à agroecologia. Além disso, ela convoca o poder público ao diálogo, ressaltando a importância de que tais políticas sejam elaboradas com a participação ativa das comunidades quilombolas. Dessa forma, a carta assume também uma função pedagógica, reafirmando seu compromisso com a promoção dos direitos das nossas comunidades e contribuindo para a construção de processos educativos que valorizem nossos saberes e demandas.

Nesse sentido, a imagem subsequente retrata um momento significativo vivido por nós, mulheres da comunidade quilombola de Vila União/Campina, no qual reinscrevo nossas histórias a partir da escrita de cartas. Como nos lembra Lélia Gonzalez (2020), é por meio dos nossos gestos, falas e memórias que construímos uma epistemologia própria, insurgente e decolonial.

Figura 58 - Oficina de escrevivências em Vila União/Campina



Fonte: arquivo pessoal da autora (2024).

Nesse sentido, as cartas produzidas nas oficinas vão além da denúncia sobre direitos negados ou da crítica à ineficácia das políticas públicas. Nelas emergem lembranças, afetos e sonhos que ganham forma no nosso próprio ato de escrever. Nesse processo, a memória e a resistência entrelaçam-se na escrevivência, como nos lembra Anzaldúa (2000):

> Não é no papel que você cria, mas no seu interior, nas vísceras e nos tecidos vivos - chamo isto de escrita orgânica. Um poema funciona para mim não quando diz o que eu quero que diga, nem quando evoca o que eu quero que evoque. Ele funciona quando o assunto com o qual iniciei se metamorfoseia alquimicamente em outro, outro que foi des-coberto pelo poema. Ele funciona quando me surpreende, quando me diz algo que reprimi ou fingi não saber. O significado e o valor da minha escrita são medidos pela maneira como me coloco no texto e pelo nível de nudez revelada (Anzaldúa,2000, p. 234).

Deste modo, a escrita orgânica não brota apenas da razão, mas ela está enraizada em nossos corpos, memórias e dores. É dessa substância que nascem as escrevivências de mulheres quilombolas. Ao contarmos nossas histórias e práticas, também estamos registrando um tempo histórico no Brasil, atravessado por desigualdades profundas sustentadas por lógicas machistas, patriarcais e racistas. Nesse cenário, escrever converte o silêncio em palavra, a palavra em denúncia e a denúncia em ação coletiva.

Se por um lado a escrita se configura como instrumento de denúncia e reconstrução da memória, por outro, ela também impulsiona nossos corpos a se movimentarem em direção à descolonização, fortalecendo o campo de atuação e o protagonismo histórico das mulheres quilombolas, conforme aponta Givânia Silva (2022).

Nessa perspectiva, nosso protagonismo é atravessado por múltiplas camadas de opressão, o que Collins (2019) conceitua como interseccionalidade. Um exemplo prático é a forma como enfrentamos a negligência estrutural do Estado diante dos constantes conflitos com representantes do agronegócio, "fazendeiros" e o próprio poder público (Acevedo Marin; Teles Rodrigues, 2014).

Nesse sentido, é necessário evidenciar também o apagamento do protagonismo feminino nas narrativas históricas, inclusive em obras de autores que trazem contribuições relevantes. É o caso de Flávio Gomes (2005), cuja produção oferece importantes elementos para a compreensão da formação de quilombos e mocambos, especialmente ao destacar lideranças e os conflitos vivenciados em nossas comunidades, mas peca pela ausência de atenção à atuação das mulheres nesses processos. Desafiando essas estruturas andocêntricas, as vozes das mulheres quilombolas se erguem a parir das margens para reconfigurar os sentidos da história, como nos lembra Solange:

> Aqui, as mulheres fazem de tudo um pouco: vamos à pesca, plantamos, ajudamos na produção do carvão. A gente mostra que as comunidades quilombolas existem, que nós estamos aqui. Em novembro, iremos para Brasília participar da Marcha das Mulheres Negras. Vamos gritar por políticas públicas (Solange, quilombo de Vila União/Campina, Salvaterra, PA, 2024).

Suas palavras revelam como estamos reescrevendo nossas próprias histórias com as nossas mãos, a partir de nossas vivências, territórios e ancestralidades, histórias que outrora foram narradas por outros. E que a universidade, por sua vez, foi durante muito tempo cúmplice desse silenciamento, ao sustentar e reproduzir discursos coloniais que nos excluíam como sujeitos do conhecimento. No entanto, como destaca Givânia Silva (2022, p. 165), a presença de mulheres quilombolas em diferentes espaços representa um ato de enfrentamento ao epistemicídio, rompendo com estruturas históricas de exclusão.

Enfrentamos o racismo, o machismo e outras formas de opressão com base em nossos saberes ancestrais e estratégias políticas atuais. Lélia Gonzalez (2020) já apontava para esse racismo epistêmico que marginaliza os saberes produzidos por mulheres negras. Sendo assim, ao nos colocarmos como autoras, não apenas re-existimos, mas deslocamos os centros tradicionais de produção do saber.

Nossa atuação ultrapassa os limites físicos dos territórios quilombolas e se articula em redes que desafiam as fronteiras institucionais e geográficas. Partimos do local e do regional com força suficiente para ecoar nossas vozes em todo o Brasil e além de suas fronteiras. Ao reinscrevermos trajetórias, confrontamos os apagamentos e desestabilizamos a colonialidade

do saber, afirmando a legitimidade de nossas palavras tecidas a partir da experiência e da memória ancestral.

E assim seguimos nossas dinâmicas de interação sociopolítica. É na lida da roça, no cheiro da farinha assando no forno, no riso partilhado das festas e na escuta atenta das mais velhas que os saberes florescem e, nas oficinas de escrevivências, se transformaram em escrita, demonstrando que estamos cultivando o amanhã com as raízes fincadas na ancestralidade. Como nos ensinou Paulo Freire, "a esperança, no entanto, precisa da prática para tornar-se esperança concreta. Como ação histórica, ela exige que nos enraizemos no presente para transformá-lo" (Freire, 2018, p. 91).

É justamente nesse enraizamento, no qual a oralidade e a escrita se entrelaçam, que afirmamos nosso direito de existir, contar nossas histórias e descolonizar o pensamento. Quando, ainda na graduação, me coloquei como ponte entre os saberes acadêmicos e os tradicionais, percebi que era preciso cultivar ações que questionassem as verdades impostas.

A partir dessas ações e da escuta das vozes de nosso território, compreendi a densidade das histórias que habitam a oralidade e a escrita. Foi nessa trajetória que localizei a potência das mulheres que me antecederam: minha mãe (Solange), Ivete, Elieide, Claudeth, Joseane e tantas outras. Suas trajetórias possibilitaram a compreensão do que é fazer parte de um povo, de uma luta, de um território que fala, materializando-se nos escritos compartilhados nesta tese.

Desse modo, ao introduzir as histórias de vida dessas coautoras, firmo o compromisso com uma escuta atenta e reverente às suas memórias. Suas narrativas, tecidas no cotidiano da roça, no esforço da sustentação do lar e na firmeza das palavras compartilhadas, revelam trajetórias nas quais o suor, a dor e os sonhos se convertem em teoria viva e em ferramentas de transformação social.

Essas histórias, tecidas no cotidiano e gravadas no corpo, são também sementes que seguem germinando em mim. É com elas, com tudo o que me ensinaram no silêncio e na presença, que sigo escrevendo, não para concluir, mas para continuar semeando.

Assim, vou finalizando este percurso de palavras, carregando no peito a certeza de que nosso protagonismo se enraíza no território, no qual se abrigam nossas histórias. Escolho outro modo de finalizar este subtópico sobre território e protagonismo feminino: deixo que um poema, escrito a partir da inspiração nas narrativas das coautoras da pesquisa, diga o que as palavras ainda não deram conta de dizer.

Para nós, quilombolas, território é raiz.
É chão sagrado onde os passos dos nossos mais velhos ainda ecoam,
onde o vento carrega os segredos antigos e as árvores guardam as histórias não escritas.

Nem todos enxergam.
Para alguns, é só pedaço de terra,
mas para quem sente com o coração,
é casa, é memória, é luta.

O território é valor que não se mede em cifras,
não se traduz em nome simples,
porque ele carrega a dignidade de um povo,
o sangue dos que vieram antes e o sonho dos que virão.

Quilombo não é nada para quem não sabe olhar.
Mas para nós, que herdamos, que cultivamos, que resistimos
é tudo.

É o lugar onde a vida se renova,
onde a cultura floresce,
onde o tambor nunca se cala,
e onde a liberdade tem nome, rosto e voz.

Território, para nós, é sagrado**.**
É direito, é identidade,
é a certeza de que existimos, resistimos e seguimos

(Shirley Barbosa, 2025).

5 MULHERES QUE CONTAM O MUNDO: QUEM SÃO ELAS?

Neste subtópico, apresento os rostos e as narrativas das mulheres que tornaram esta pesquisa possível. Mais do que participantes, reconheço-as como sujeitas e coautoras das reflexões que aqui construímos juntas. Seus modos de fazer, existir e saber, expressos em seu pensar educacional, não apenas atravessam este texto, mas o sustentam e o constituem.

A cada imagem, emergem trajetórias marcadas pela atuação em diferentes frentes, como a agricultura, a educação, a saúde e a organização comunitária. Ao trazê-las por meio de suas próprias vozes, tensiono formas de pesquisa que historicamente falaram sobre elas, em vez de com elas, reconhecendo-as como intelectuais de seus próprios territórios.

Assim, suas narrativas não ilustram este trabalho: são parte dele, dando-lhe sentido, profundidade e compromisso com a valorização de seus saberes e de suas existências.

5.1 IVETE DA CONCEIÇÃO RODRIGUES

Figura 59 - Agricultora, liderança, presidente da Associação e professora



Fonte: Acervo da autora (2024).

> Eu sou Ivete da Conceição Rodrigues, uma mulher quilombola e guerreira. Sou empoderada e me reconheço assim. Defino minha vida: se digo que vou fazer algo, eu luto e consigo. Sei que estou doente e que não sou mais a mesma pessoa de antes, mas, apesar de tudo, não baixo a cabeça. Sinto-me forte, sou a Ivete que ainda posso fazer muita coisa, 68 anos, católica, nasci em Paixão, em 13 de junho em 1955. Sou casada com Milton Rodrigues Barbosa. Tenho um filho chamado Milton Rodrigues Barbosa Junior e quatro netos. Sou filha de Erecina da Conceição e o meu pai Valdir da Conceição. Minha avó materna era Raimunda da Conceição e meu avô era Manuel da Conceição Amador, minha avó paterna era Deoroda. Toda a minha família sempre foi agricultora, com eles aprendi a valorizar o trabalho que temos dentro da comunidade, dentro de um quilombo.

Como liderança, ela reúne os papéis de agricultora, presidente de associação e professora. Mesmo enfrentando limitações de saúde, reafirma sua identidade quilombola com altivez e determinação, sendo uma referência para sua comunidade.

5.2 Solange Maria Amador Cantão

Figura 60 - Solange Maria Amador Cantão



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

> Meu nome é Solange Maria Amador Cantão, tenho 57 anos e sou filha de Maria Castorina Amador Cantão e Benedito Bibiano Cantão, ambos agricultores. Nasci e cresci no quilombo de Vila União/Campina, onde vivo até hoje. Minha história e raízes estão profundamente ligadas a esse território. Meus avós maternos são Maria Trindade Amador e Jovêncio Amador, e meus avós paternos são Maria da Páscoa e

> Flávio Cantão. Sou enfermeira formada pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e também agente comunitária de saúde. Além disso, sou agricultora, liderança e militante do movimento quilombola, esposa e mãe de quatro filhos. Orgulho-me de ser uma mulher negra quilombola, forte e resiliente, que desde a infância tem lutado por conquistas e reconhecimento.

Atuando como enfermeira, agente comunitária de saúde, agricultora e liderança, ela traduz o compromisso com o bem-estar coletivo e com a valorização da cultura quilombola, dedicando-se ao cuidado com o corpo e com a memória do seu povo.

5.3 Elieide Assunção de Sousa

Figura 61 - Agricultora, extrativista, pescadora, liderança e professora



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

> Eu sou Elieide Assunção de Sousa, tenho 47 anos e sou católica, mãe, esposa. Além de ser professora, agricultora, pescadora e extrativista, nascida em uma família de sete filhos. Tenho a honra de ser uma das lideranças da comunidade quilombola de Rosário, e me identifico com orgulho como quilombola, um sentimento que se fortaleceu à medida que aprofundei o conhecimento sobre minhas raízes. Desde cedo, sempre sonhei em ser professora e tive a alegria de realizar esse sonho. Me formei em Etnodesenvolvimento pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e, atualmente, sou responsável pela escola da minha comunidade, onde dedico meu trabalho ao fortalecimento da educação quilombola.

Por sua vez, Elieide articula a conquista quilombola do diploma em Etnodesenvolvimento à gestão da escola da comunidade de Rosário, reafirmando a centralidade da educação na luta por reconhecimento.

5.4 Claudeth Sousa de Assunção

Figura 62 - Claudeth Sousa de Assunção



Fonte: arquivo pessoal da autora (2024).

> Como liderança comprometida, luto incansavelmente pela titulação do nosso território, garantindo um futuro seguro para as próximas gerações. Com determinação e resistência, defendemos, de forma coletiva, os direitos da nossa comunidade, enfrentando desafios históricos e atuais. Nosso objetivo é assegurar que as futuras gerações vivam com dignidade, preservando nossa cultura, identidade e o nosso modo de vida.

Claudeth, jovem mãe, agricultora, professora e presidenta da associação quilombola de Rosário, representa uma nova geração de lideranças que enfrenta os desafios do presente com consciência política e espírito comunitário.

5.5 Joseane Reis Amador

Figura 63 - Joseane Reis Amador



Fonte: arquivo pessoal da autora (2024).

> Sou tesoureira da Associação de Mães e Agricultores de Vila União/Campina. Tenho imenso orgulho das minhas raízes quilombolas, que simbolizam luta, resistência e identidade. Meu maior sonho é proporcionar uma vida digna aos meus pais, em reconhecimento por tudo o que fizeram e continuam fazendo por mim. Eles me ensinaram valores fundamentais, transmitidos através da educação e da vivência familiar, e carrego comigo esse legado com gratidão e compromisso.

Já Joseane articula sua atuação como pescadora, agricultora e cuidadora com o trabalho como tesoureira da AMARQUEVUC, uma associação que fortalece as redes de apoio entre mulheres e famílias quilombolas, promovendo autonomia e sustentabilidade.

Cada uma dessas mulheres contribuiu ativamente com esta pesquisa. Por meio de suas práticas educacionais, as quais ultrapassam a transmissão de conteúdos formais, elas estruturam

uma pedagogia enraizada na experiência comunitária, na oralidade e nos saberes ancestrais. Dessa forma, fortalecem a identidade coletiva, garantem direitos e mostram que a educação quilombola se manifesta de maneira ampla e emancipatória nas bases do território.

5.6 fragmentos de vidas que bordam esta pesquisa

Ao dar continuidade ao compartilhamento das histórias de vida das mulheres com quem tive a honra de dialogar ao longo desta pesquisa, reafirmo que narrar o que escutei exige responsabilidade, ética e respeito ao lugar de fala de cada coautora. Esta tese constitui uma oportunidade de fazer ecoar nossas vozes no território acadêmico, costurando trajetórias que encontram simetria nas palavras de Cris Pizzimenti (2014):

> Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

Essas palavras traduzem com intensidade o que vivenciamos ao longo dessa caminhada. Cada uma das mulheres que me acolheu com seus gestos, palavras e memórias ofereceu um retalho de si, costurando em mim a força para continuar. Em um momento desafiador, no qual eu enfrentava dificuldades para reencontrá-las, elas se mobilizaram e moveram os caminhos para que eu não parasse. Foi então que recebi uma carta de Elieide**,** que dizia com firmeza e afeto: "Não é por falta do apoio que você vai desistir, continue. Um abraço dessa preta quilombola." Suas palavras me tocaram profundamente, remetendo aos ensinamentos de Nego Bispo (2021, p. 47), quando afirma que "queimaram tudo, menos a oralidade do nosso povo preto".

É essa oralidade pulsante, expressa por meio de cartas, narrativas, gestos e lembranças, que tece o fio dessa trajetória e dá visibilidade às memórias e histórias dessas mulheres. Suas experiências revelam que, nos quilombos, tudo é fonte de aprendizado: os espaços, as resistências, as narrativas e o próprio cotidiano, nos quais saber e viver são inseparáveis. Com essa escuta sensível, fui acolhida nas oficinas de escrevivências e também em encontros

singulares, sob a sombra das mangueiras, nas casas de forno enquanto coavam a tapioca, ou nas barracas onde o fogo a lenha aquecia a comida e a conversa.

Dona Ivete da Conceição Rodrigues foi uma das primeiras mulheres a dividir comigo sua história de vida. No dia em que cheguei à comunidade de Paixão, encontrei-a reunida com outras mulheres em uma roda de conversa, partilhando vivências enquanto saboreavam um tacacá. Aproximei-me, sentei-me com elas e tomei uma cuia também. Foi nesse clima de acolhida que Dona Ivete começou a falar, com a voz repleta de memórias que pareciam brotar de dentro do peito:

> Na minha infância, adolescência e até mesmo quando já era jovem, aprendi muitas coisas com minha avó. Ela me ensinou o que há de mais importante: o respeito pelas pessoas, a humildade e a generosidade. Aprendi que a gente não deve escassear nada para ninguém, do pouco que se tem, é preciso dividir com o próximo. Esses ensinamentos ficaram marcados em mim. Quando perdi minha avó, eu tinha dezoito ou dezenove anos, mas até hoje me lembro dela com carinho e gratidão. Tudo o que ela me ensinou foi significativo. Ela, junto com meu pai, enfrentou muitas dificuldades, mas nunca deixou de me dar o essencial: um caderno, um lápis, uma matrícula em qualquer escola onde estivéssemos (Ivete, quilombo de Paixão, Salvaterra, PA, 2024).

A narrativa evidencia com força a transmissão de saberes que, mesmo não sendo escolares, desempenham um papel essencial na formação das pessoas. São ensinamentos construídos nas relações familiares e afetivas, que marcam profundamente nosso processo de aprendizagem à medida que escutamos e aprendemos com os mais velhos e as mais velhas. Esses conhecimentos, cultivados nos quilombos, seguem compartilhados como herança viva.

Nesse sentido, Mota Neto (2008), ao abordar a educação nas práticas cotidianas de um terreiro afro-amazônico, destaca como os saberes são transmitidos por meio das relações sociais, rituais e tradições. Ele enfatiza que esses processos desempenham um papel significativo na formação dos sujeitos através de gestos ancestrais.

Trata-se de uma educação que nasce do cotidiano, da escuta, do cuidado e da convivência, ancorando-se na sabedoria popular enraizada na vida, como nos lembra Paulo Freire: “a experiência de vida cotidiana é uma das fontes fundamentais do conhecimento” (Freire, 1996, p. 47).

Nesse contexto, as mulheres emergem como guardiãs dos valores que sustentam a vida coletiva. Mesmo sem formação acadêmica formal, elas se tornam pilares de resistência e memória nos territórios. Nessa linha, Conceição Evaristo (2020), ao refletir sobre sua trajetória formativa, ancora sua escrita nos ensinamentos das mulheres de sua família e comunidade, apontando que a oralidade e a escrita são expressões potentes de afirmação das identidades negra e feminina.

É nesse entrelaçamento de experiências que refletimos sobre as origens do saber nas comunidades quilombolas de Salvaterra. As trajetórias das mulheres que compõem essa pesquisa nos fazem compreender que, para os nossos mais velhos e mais velhas, o acesso à escola, ainda que limitado, possuía valor social. No entanto, isso nunca significou desprezar os saberes da vida cotidiana, transmitidos pela presença e convivência. É nesse contexto que Dona Ivete compartilha:

> Antes de ser professora, meu lugar era no roçado. Trabalhei muito na roça com os homens da comunidade, com meu irmão mais velho, que empreitava os terrenos para plantar. Foi com minha mãe, mesmo com as dores antigas de rejeição, que aprendi a plantar e colher mandioca. Ela e o marido me levavam para roça. Aprendi a capinar, a cuidar da terra. Quando cresci um pouco mais, fui com meu irmão. Acordava cedo, entrava na roça às sete da manhã e só saía depois do meio-dia. No fim de semana, recebia meu dinheiro e comprava minhas coisas. Gostava dessa independência, de saber que podia me sustentar (Ivete, quilombo de Paixão, Salvaterra, PA, 2024).

Nessa perspectiva, o trecho de Dona Ivete evidencia que a roça constitui um espaço educativo no qual o aprendizado acontece a partir da experiência. É nesse ambiente que se desenvolvem valores como a disciplina, a autonomia e a resistência. A convivência familiar e comunitária ensina a acompanhar os ciclos da terra e a valorizar o esforço coletivo. Como destaca Paulo Freire (1987), a educação se constrói por meio do diálogo, num processo em que todos ensinam e aprendem, mediados pelo mundo. Assim, é na vivência cotidiana e nas práticas do território que tomamos consciência e assumimos o papel de protagonistas de nossas próprias histórias.

Além disso, a narrativa de Ivete nos convida a refletir sobre as questões de gênero e a transmissão de saberes. Embora a roça seja tradicionalmente vinculada ao trabalho dos homens, em nossos territórios as mulheres também ocupam esse espaço, no qual se fortalecem. Esse protagonismo, frequentemente invisibilizado, demonstra que as relações familiares, mesmo quando marcadas por conflitos ou dores, continuam sendo espaços essenciais de ensino e aprendizagem, nos quais os saberes são transmitidos de geração em geração.

Nessa direção, bell hooks (2013) destaca a importância de espaços educativos que sejam inclusivos, críticos e libertadores, nos quais os conhecimentos são construídos coletivamente e possibilitam resistências às estruturas opressoras, incluindo aquelas relacionadas às questões de gênero. É justamente a partir dessa perspectiva que penso sobre o papel das mulheres nos quilombos, pois, na sociedade contemporânea, elas nos ensinam a desafiar o status quo ao consolidarem uma pedagogia crítica, mesmo quando seu protagonismo é invisibilizado socialmente.

Essa resistência se revelou de forma intensa nesta pesquisa. Cada história compartilhada carrega marcas de rupturas provocadas pelos desafios impostos por um sistema historicamente opressor. No entanto, como nos ensina Lélia Gonzalez (2020), ao refletir sobre a condição da mulher negra na América Latina, essas mulheres não se colocam como vítimas passivas da exclusão, mas como sujeitas ativas que enfrentam, driblam e reinventam o cotidiano. Isso se evidencia nas falas das coautoras, que recusam a passividade e constroem estratégias de afirmação territorial, conforme expressa Ivete ao relatar sua trajetória escolar:

> Minha educação escolar começou de um jeito bem difícil. Quando eu tinha nove anos, meu pai me entregou para uma tia, irmã dele, e eu precisei ir trabalhar na casa de família para ajudar e ganhar meu próprio dinheiro. Aí, onde minha tia me colocava, eu ficava, às vezes três, quatro meses. Se não dava certo, ela me tirava e me colocava em outro serviço. Mesmo com tudo isso, eu trabalhava e estudava. Nunca, em momento algum, parei de estudar, mesmo diante das dificuldades. (Ivete, quilombo de Paixão, Salvaterra, PA, 2024).

Dona Ivete revela uma trajetória marcada por adversidades. Desde muito jovem, foi afastada da família de origem e inserida precocemente no mundo do trabalho, deslocando-se entre diferentes casas de família para prestar ajuda financeira. Apesar disso, sua insistência em permanecer na escola demonstra que a educação se tornou um instrumento de resistência. Ela ousou sonhar outros futuros, mesmo quando a dura realidade social dizia o contrário.

Diante disso, Dona Ivete denuncia as estruturas sociais desiguais que historicamente naturalizam o trabalho infantil de meninas pobres no Marajó**.** Muitas mulheres da nossa região como ela, minha avó e tantas outras - foram enviadas na infância ou adolescência para Belém a fim de servir em casas de família. Essa prática antiga, que ecoa as lógicas coloniais da casa grande, consiste em um deslocamento forçado que revela como as meninas negras foram empurradas para os bastidores da sociedade, exercendo trabalhos precarizados enquanto carregavam o desejo de continuar estudando.

Para muitas de nós, a educação constitui uma estratégia de enfrentamento aos destinos impostos por essas estruturas excludentes. Mesmo com limitações, a escola se apresenta como um espaço no qual germinam esperanças por realidades diferentes. Relembro a tese de doutorado de Maria Simone Euclides (2017), na qual ela relata sua própria vivência como filha de camponeses. O percurso esperado seria repetir a trajetória de sua mãe, avó e tias, que atuavam como empregadas domésticas, babás ou lavadeiras. Porém, desde a infância, Simone alimentava o sonho de ser professora, enxergando na escolarização uma possibilidade concreta de romper com esse ciclo e desafiar o padrão de normalidade imposto às mulheres negras no Brasil.

Com essa determinação, ela conseguiu se tornar professora universitária, fazendo com que a educação assumisse um papel político e simbólico de afirmação de existência. A trajetória de Ivete e das demais coautoras desta pesquisa guarda profundas semelhanças com a narrativa de Euclides (2017), pois todas enfrentaram o trabalho doméstico e a invisibilidade compulsória. O que se destaca, portanto, é a agência dessas mulheres ao romperem com os lugares subalternizados que lhes foram socialmente destinados.

Ainda que em tempos e ritmos distintos, todas buscaram na educação uma forma de criar "fissuras" nesse padrão. Dona Ivete, por exemplo, com a entrada tardia na universidade, tornou-se professora e demonstrou que, mesmo em contextos de profunda desigualdade, é possível (re)escrever destinos e ocupar espaços que antes nos foram negados.

Essa trajetória revela o papel da educação como instrumento de transformação e afirmação de sua identidade quilombola, conforme ela enfatiza:

> Com o tempo, comecei a buscar oportunidades para trabalhar como professora nas três comunidades, Boa Esperança, Retiro Boa Fé e Paixão. Porque eu era a única pessoa que tinha um pouco mais de estudo. No começo, senti medo, achava que não ia dar conta de assumir essa responsabilidade, mas as pessoas me deram muita força, disseram que eu ia conseguir, que eu tinha potencial. Isso me deu coragem para enfrentar o desafio, e eu fiquei. Nunca desisti de estudar, sempre tive essa vontade e determinação (Ivete, quilombo de Paixão, Salvaterra, PA, 2024).

A fala de dona Ivete remete às reflexões de Nilma Lino Gomes (2012), que enfatiza a relevância de reconhecer os saberes das comunidades negras e quilombolas. A autora aponta a urgência de promover mudanças epistemológicas e políticas, defendendo que os currículos dialoguem com as realidades históricas, culturais e sociais dessas comunidades. Em consonância com esse pensamento, a trajetória de Ivete revela como a confiança e o apoio da comunidade são elementos essenciais na constituição de sujeitos.

Esse cenário demonstra que o exercício profissional de mulheres negras e quilombolas como educadoras em suas próprias comunidades transcende a realização individual, assumindo uma dimensão política e coletiva de enfrentamento às desigualdades e aos privilégios historicamente mantidos.

É nesse contexto de luta que se inscreve a trajetória de Solange Maria Amador Cantão, liderança da comunidade de Vila União/Campina. Mulher de coragem, seu caminho construiu-se com os pés firmes na terra que a viu crescer. Sua infância foi bordada por risos e invenções: bonecas feitas de espiga de milho, carrinhos montados com latas de sardinha, o sobe e desce nas árvores e as brincadeiras no igarapé, um universo no qual a criatividade guiava a alegria.

Com o passar dos anos, Solange iniciou o trabalho precoce na roça, espaço no qual a adolescência se misturava ao esforço cotidiano. Foi ali que compreendeu que resistir é mover o corpo mesmo quando ele clama por descanso. Dessas fases da vida, Solange carrega lembranças vívidas e, nesse sentido, ela recorda:

> Minha infância foi muito boa. A gente brincava, se reunia para brincar. Eu estudei durante minha infância, mas na adolescência já ajudava meus pais na roça. O que mais marcou minha adolescência foi que tínhamos que sair daqui, da Campina, para além de Condeixa, numa comunidade que era o sítio do seu Vavá Pepeta. Precisávamos sair daqui às duas horas da manhã para estar na roça às sete horas da manhã. E o que marcou mesmo foi isso, a ida para trabalhar na roça, plantar abacaxi, feria as nossas mãos. Íamos plantar abacaxi para ajudar nossos pais a terem o que comer (Solange, quilombo de Vila União/Campina, Salvaterra, PA, 2024).

A fala de Solange revela uma realidade comum às comunidades quilombolas, nas quais o trabalho precoce e a responsabilidade de ajudar os pais fazem parte da dinâmica familiar. As meninas, em especial, assumem desde cedo funções produtivas e reprodutivas na economia doméstica, sustentando o cotidiano coletivo. Essas experiências, embora marcadas por esforço e limitações, não devem ser lidas apenas como sobrecarga, mas também como parte da construção subjetiva e política dessas mulheres.

Segundo Lélia Gonzalez (2020), as dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras tornam-se elementos impulsionadores de resistência e afirmação. A condição de vulnerabilidade é convertida em potência, abrindo caminhos para que se posicionem de forma ativa como educadoras e organizadoras sociais em suas comunidades, moldando sua identidade e capacidade de mobilização.

Esse entendimento se reflete na história de vida de Solange. Ao rememorar sua infância e juventude, ela revela as muitas barreiras enfrentadas para acessar a escola, desde os longos trajetos a pé até a dependência de um caminhão antigo, conhecido como mondrongo, que fazia o percurso entre as comunidades e a cidade. Com o tempo, e mediante pressão das próprias comunidades, o transporte escolar urbano passou a ser ofertado, como ela ressalta:

> Quando voltávamos da roca, era por volta das onze e meia, meio-dia. Chegando em casa, tomávamos banho e, se tivesse alguma coisa para comer, a gente comia; se não tivesse, íamos para Salvaterra estudar. Aqui na comunidade só havia escola até a quarta série; a quinta série a gente já tinha que estudar em Salvaterra. Era um transtorno para a gente ir, porque no inverno o ônibus quebrava, atolava, e às vezes ficávamos uma ou duas semanas sem poder ir para a aula. Isso marcou muito a minha adolescência também (Solange, quilombo de Vila União/Campina, Salvaterra, PA, 2024).

O depoimento nos faz refletir sobre as dificuldades cotidianas enfrentadas pelas juventudes quilombolas no acesso à educação. A infância e adolescência de Solange, atravessadas pelo trabalho na roça, a escassez alimentar, o transporte deficiente e os longos deslocamentos para estudar revelam como a escolarização, nesses contextos, demanda um esforço físico e emocional constante. Não se trata apenas de estar matriculado, mas de resistir diariamente às condições adversas impostas pela desigualdade histórica.

Essa realidade ainda presente nos quilombos mostra que os avanços conquistados pelas comunidades são insuficientes diante da persistência das lacunas estruturais. Exemplo disso é a ausência de escolas com oferta de ensino médio dentro dos territórios, que obriga os jovens a enfrentarem longas jornadas, marcadas por riscos e insegurança. Nas oficinas de escrevivências, emergiram denúncias sobre ônibus quebrados, paralisações por falta de pagamento aos motoristas e as péssimas condições da PA-154, estrada que conecta as comunidades à sede de Salvaterra. Diante dessas dificuldades, as mães assumem o papel de porta-vozes, reivindicando junto ao poder público condições mínimas de permanência. Desse modo, ao reivindicarem a educação, afirmam-na como um ato político de afirmação territorial (Silva, 2022).

Todavia, esses desafios impactam diretamente as novas gerações, tornando a permanência no campo uma escolha complexa. A escassez de oportunidades profissionais e a impossibilidade de continuidade nos estudos compelem muitos jovens a migrar para fora do território. É frequente o relato de pais e avós sobre o deslocamento de seus filhos e netos rumo a capitais e estados distantes, como Belém, Santa Catarina e Goiás, em busca de condições de sobrevivência.

A migração, nesse contexto, não representa apenas um deslocamento geográfico, mas também uma ruptura afetiva e cultural. Viver em bairros periféricos de Belém significa, muitas vezes**,** estar apartado das referências comunitárias que formam a base da vida quilombola. Inseridos em rotinas exaustivas e jornadas de trabalho precarizadas, esses jovens enfrentam obstáculos que os afastam da continuidade dos estudos. A narrativa de Solange revela a circularidade dessa experiência.

> Na minha juventude, minha avó foi morar em Belém. Então, saí da casa da minha mãe e fui morar com ela. Minha tia arrumou um emprego para mim em uma casa de família. Passei um tempo trabalhando lá, mas depois não deu certo, e eu voltei para cá, para minha casa, meu território. E até hoje estou aqui (Solange, quilombo de Vila União/Campina, Salvaterra, PA, 2024).

Essa narrativa nos coloca diante das marcas da colonialidade no Marajó. De um lado, surgem novas formas de exploração do trabalho feminino negro, aprisionando as jovens em ciclos que as afastam da educação e da autonomia. De outro, as mulheres mais velhas carregam na memória as batalhas silenciosas que travaram para romper as barreiras que as confinavam ao espaço doméstico. São histórias entrelaçadas por um fio de resistência geracional diante de estruturas que tentam subalternizar nossas trajetórias.

A busca por formação escolar nesses contextos exige a conciliação entre o trabalho na roça, as tarefas domésticas e as responsabilidades familiares. Mesmo diante desses desafios, a permanência nos estudos firma-se como caminho legítimo para reivindicar o protagonismo no território, conforme revela o trecho subsequente sobre a insistência na educação como semente de futuro:

> A minha educação em casa foi a melhor que eu tive. Nos estudos, da primeira à quarta série, estudei aqui mesmo, na escola da Campina. Quando terminei a quarta série e passei para a quinta, eu já não estudei mais. Só voltei a estudar quando eu tinha uns doze ou treze anos, e fui fazer a quinta série em Salvaterra. Depois, parei de novo porque formei família. Mais tarde, fiz um processo que era chamado de "Gavião" e com ele consegui terminar o ensino fundamental. Fiquei um tempo cuidando dos filhos, mas depois voltei a estudar e fiz o ensino médio em Salvaterra. Depois que terminei o ensino médio, comecei a trabalhar, e mais tarde fiz o vestibular. Passei em dois cursos: Etnodesenvolvimento e Enfermagem. Eu optei por cursar Enfermagem (Solange, quilombo de Vila União/Campina, Salvaterra, PA, 2024).

Solange revela um projeto de vida que desafia o sistema dominante. Sua decisão de continuar estudando e de ingressar em um curso na área da saúde representa uma ruptura com os privilégios historicamente reservados às elites brancas nas instituições públicas. Ao ocupar esse espaço, ela confronta estruturas excludentes que invisibilizaram mulheres negras e quilombolas no ensino superior. Seu percurso vai muito além de uma conquista individual: é um gesto político de resistência, permanência e compromisso com sua comunidade.

Nesse contexto, a formação em Enfermagem voltada para sua comunidade vai além do aprendizado técnico: é um compromisso de cuidar do seu povo, oferecendo um saber que ressignifica o lugar do conhecimento e da cura. Trata-se de reconhecer que a ciência pode estar enraizada no território, permeada pelas vivências quilombolas transmitidas pelos mais velhos. No encontro com modos próprios de conhecer e ensinar, o aprendizado se consolida à margem das lógicas eurocêntricas, estruturando nossa pertença epistêmica e territorial (Xakriabá, 2018; Barbosa, 2020).

Nessa mesma perspectiva, a trajetória de Elieide Assunção de Sousa, liderança da comunidade de Rosário, revela a consciência de que o acesso ao conhecimento é uma

ferramenta de afirmação da cultura quilombola e de organização das novas gerações. Entre o cuidado com os filhos, o trabalho na roça e as tarefas domésticas, ela enfrentou desafios familiares e econômicos, mas encontrou brechas no sistema e as atravessou. Sua caminhada desafia as expectativas impostas às mulheres negras quilombolas, reafirmando um compromisso político e social que nasce do território. Nesse sentido, ela compartilha sua trajetória na educação básica:

> Passei por muitas dificuldades, principalmente porque estudei por etapas. Primeiro, fiz a EJA e, depois de concluí-la, cursei o ensino médio. Somente após essa etapa consegui chegar à universidade. No entanto, antes de ingressar na universidade, enfrentei muitos desafios, pois sou mãe de seis filhos e minha condição financeira não era favorável. Eu precisava dar conta de tudo: ajudar meu esposo a fazer farinha, ir para a roça, cuidar dos filhos e lavar roupa. Tive que conciliar todas essas responsabilidades, porque o desejo de obter uma qualificação era tão grande que precisei equilibrar família, trabalho e estudo para alcançar o que conquistei até aqui (Elieide, quilombo de Rosário, Salvaterra, PA, 2024).

O excerto demonstra que a educação, para nós, é muito mais do que um direito formal: é uma estratégia de resistência e afirmação identitária, na qual os saberes ancestrais e a memória comunitária sustentam e inspiram a luta por espaços de reconhecimento e inclusão. Contudo, a concretização dessa perspectiva enfrenta desafios estruturais que ainda precisam ser superados na efetivação de uma educação antirracista e inclusiva.

Nesse contexto, é fundamental compreender que a busca pelo conhecimento nunca foi neutra nem despolitizada. Ao refletir sobre esse processo, retomo os escritos de Angela Davis (2016), nos quais a autora evidencia que o acesso à educação sempre representou uma aspiração profunda da população negra, especialmente das mulheres. Essa busca, constantemente negada ao longo da história, não se limita a um desejo individual de mobilidade social, mas expressa uma luta coletiva por liberdade, autonomia e reparação histórica, elementos centrais para a construção de uma educação verdadeiramente transformadora.

Essa compreensão ganha corpo nas vozes e nas práticas das mulheres quilombolas como Elieide, que transforma as ferramentas pedagógicas em meios de ressignificar a escola a partir de nossa própria concepção de educação. Somos quilombolas e, após um longo processo de luta, estamos narrando nossa própria história, rompendo com as versões impostas por aqueles que falaram por nós. Essa conquista, sustentada na articulação entre política, cultura e educação, torna impossível desvincular as memórias de uma professora de sua trajetória de vida, conforme ela compartilha ao detalhar seus desafios de acesso e permanência escolar:

> Eu sou de uma família na qual minha mãe teve sete filhos, e meu sonho era ser professora. Nesse percurso, minha mãe nos colocou para estudar, mas, para mim, foi

> um pouco difícil, porque o material didático que ela comprava não era suficiente para todos os filhos. Cheguei a usar um pedaço de lápis, pois tínhamos que cortar o lápis para dividir entre todos nós. Meu material didático era um caderno pautado que precisava ser cortado e costurado para que pudéssemos levar para a escola e conseguir estudar. Passei por muitas dificuldades, pois minha mãe não tinha condições de nos manter na sala de aula, mas mesmo assim ela se esforçava. Juntamente com meus irmãos, ela ia apanhar e coletar açaí para vender e ajudar a comprar nosso material didático. Isso me marcou muito, porque, apesar de todas as dificuldades, minha mãe não desistiu de nos colocar no espaço escolar para aprendermos (Elieide, quilombo de Rosário, Salvaterra, PA, 2024).

O relato acima revela como a maternidade negra se constitui como um ato político. Inspirada pelo sonho da filha de se tornar professora, sua mãe não mediu esforços para garantir o acesso dos filhos à escola. A coleta de açaí para venda e o compartilhamento de materiais escolares improvisados - como lápis divididos e cadernos costurados à mão - são expressões de uma prática cotidiana de resistência e de cuidado.

Essa vivência se alinha ao que nos ensina Patrícia Hill Collins (2019), ao afirmar que as mulheres negras produzem saberes a partir de suas vivências, transformando o cotidiano em espaço de ação política. É nesse contexto que a maternidade se articula à luta pela sobrevivência e pela formação das futuras gerações. Assim, a escola deixa de ser apenas um lugar de aprendizado formal para se tornar um território de disputa e afirmação, no qual o acesso à educação é compreendido como direito e transformação.

Essa compreensão nos permite reconhecer que as conquistas educacionais nas comunidades quilombolas resultam diretamente das mobilizações empreendidas pelas mulheres. Em territórios como Paixão, Vila União/Campina e Rosário, foram elas que redigiram ofícios, escreveram cartas e mobilizaram lideranças diante do poder público para exigir a construção de escolas locais. O relato de Elieide reforça essa dimensão do protagonismo feminino:

> Na época, na nossa comunidade não havia escola. Minha mãe cedeu o espaço da casa dela para que o professor pudesse dar aula para nós. Posteriormente, com o passar do tempo, minha mãe percebeu que o espaço que ela cedeu não dava conta de atender a todos, pois éramos nós e os filhos dos vizinhos. Foi então que ela escreveu uma carta para o governador da época, Hélio Gueiros, solicitando a construção de uma escola aqui na comunidade. Hoje, temos uma escola na comunidade graças a essa demanda que minha mãe fez ao governador da época. (Elieide, quilombo de Rosário, Salvaterra, PA, 2024).

A experiência vivida por Elieide e sua família evidencia a agência política feminina nas comunidades quilombolas. Ao ceder sua casa para as aulas e escrever ao governador reivindicando a construção de uma escola, sua mãe protagonizou uma ação em defesa do direito

à educação. Esse gesto inscreve-se nas práticas de resistência das mulheres negras que, como aponta hooks (2013), constroem saberes ressignificando suas experiências de vida em práticas de emancipação no cotidiano.

Em Outros sujeitos, outras pedagogias, Miguel Arroyo (2012) destaca que esses sujeitos historicamente marginalizados elaboram outras formas de ensinar e aprender. Assim, a luta pela escola em Rosário e nas demais comunidades de Salvaterra supera a busca por infraestrutura: representa a defesa de um projeto político-pedagógico comprometido com a permanência coletiva.

Essa compreensão amplia-se quando articulada à perspectiva de Paulo Freire (2000), que afirma ser a educação um espaço de reinvenção do mundo sustentado na esperança ativa. É nessa chave que se compreende o engajamento das mulheres quilombolas: mais do que lutar por escolas, disputam-se condições dignas de existência. A educação converte-se, portanto, em estratégia de resistência, de cuidado coletivo e de afirmação política enraizada na ancestralidade.

Entretanto, essas memórias também demonstram que, por muito tempo, e ainda em algumas comunidades, as escolas quilombolas funcionaram em condições precárias: estruturas de pau a pique, chão batido, turmas multisseriadas e escassez de materiais básicos. Frequentemente, o ensino se limitava às séries iniciais, sem considerar as nossas especificidades culturais. Frente a esse contexto desafiador, a resistência das mulheres não se restringe à luta pelo direito ao acesso escolar, mas se traduz em uma pedagogia da resistência voltada para a formação das futuras gerações.

Essa resistência também se manifesta em práticas cotidianas nas quais as comunidades quilombolas reafirmam o desejo por uma escola que não apenas esteja localizada no território, mas que seja do território - moldada por ele, em diálogo com seus saberes, modos de vida e tradições. As práticas pedagógicas, portanto, precisam estar ancoradas nos vínculos sociais, culturais e históricos que nos constituem. Essa perspectiva se expressa com clareza na seguinte fala:

> Além de ir para a escola junto com meus irmãos, a gente já sabia como respeitar o professor na sala de aula, respeitar os mais velhos da comunidade e o modo de vida que vivíamos em família. Esse foi um momento em que começamos a levar para o ambiente escolar as nossas necessidades e também influenciar a forma como o professor trabalhava conosco, a partir das nossas dificuldades (Elieide, quilombo de Rosário, Salvaterra, PA, 2024).

Notamos que há uma necessidade urgente de romper com propostas que ignorem as realidades locais, abrindo espaço para modelos que dialoguem com as populações quilombolas. Isso implica reconhecer que nossos territórios têm formas de organização e produzem outras pedagogias que desafiam os paradigmas hegemônicos. Como destaca Nilma Lino Gomes (2017), apenas ao considerar a diversidade quilombola em sua complexidade cultural, regional, geográfica e política é possível construir políticas públicas e práticas pedagógicas emancipatórias. Nesse horizonte, a luta por uma educação diferenciada afirma-se como um projeto político de re-existência que preserva memórias, projeta futuros e sustenta processos educativos enraizados no território e na ancestralidade.

A partir dessa compreensão, a trajetória de Elieide também evidencia o sonho de acessar o ensino superior, um desejo atravessado por desafios que extrapolam o esforço acadêmico. Estudar, a partir dos territórios, exige romper com a rotina da comunidade, além de lidar com contextos frequentemente hostis. Para muitas, esse percurso exigiu deixar o lar e migrar para Belém. Essa decisão configura um ato de resistência que reafirma nosso direito de demarcar a nossa presença, contribuindo para tensionar o próprio espaço da universidade.

Nesse percurso, as estratégias transmitidas geracionalmente moldam nossa identidade e fortalecem as práticas educativas. Essa dinâmica materializa-se na trajetória de Elieide que, ao concluir a formação em Etnodesenvolvimento pela Universidade Federal do Pará (UFPA), retornou à comunidade de Rosário para assumir a gestão da escola local. Sua atuação concretiza o compromisso político com o fortalecimento do povo e do território, conforme ela relata:

> O meu sonho era ser professora e esse sonho eu realizei, me formei em Etnodesenvolvimento pela Universidade Federal do Pará-UFPA e hoje atuo aqui na minha comunidade como responsável da escola (Elieide, quilombo de Rosário, Salvaterra, PA, 2024).

A conquista de Elieide evidencia que ocupar espaços de produção de conhecimento, como a escola e a universidade, não se limita à realização de um sonho individual, mas fortalece um projeto coletivo de emancipação. A presença de mulheres quilombolas nesses espaços rompe silêncios históricos e inspira novas gerações a sonhar com uma sociedade em que a diversidade seja reconhecida como base para um modelo de desenvolvimento comprometido com as realidades locais e a justiça social. Essa escolha, portanto, constitui uma forma de insurgência cotidiana, um ato político de reivindicação de direitos e de construção de futuros possíveis com e para o território (Arroyo, 2012).

Esse legado se projeta no tempo e ganha força nas trajetórias das mais jovens, que encontram nas anciãs referências de luta. É nesse espírito de continuidade que introduzo a

trajetória de Claudeth Sousa de Assunção, da comunidade de Rosário, e de Joseane Reis Amador, de Vila União/Campina. Claudete ilustra esse movimento intergeracional ao destacar a educação como um legado herdado de sua mãe e das mulheres de sua família, conforme expresso no seguinte relato:

> Tornei-me mãe muito jovem, aos 18 anos, mas, apesar das dificuldades, não deixei que esse sonho se apagasse. Voltei a estudar e consegui me formar no curso de história, persistindo sempre em busca do conhecimento e de melhores condições para minha família e comunidade *(*Claudeth, quilombo de Rosário, Salvaterra, PA, 2024).

Essa retomada da autoafirmação e a busca pela educação, mesmo diante de desafios como a maternidade precoce, evidenciam o conhecimento como ferramenta de fortalecimento territorial e compromisso coletivo. A educação extrapola a escola formal, construída nas vivências diárias e no diálogo intergeracional, onde se manifesta uma epistemologia de gênero própria do fazer quilombola. Nesse movimento, forjam-se pedagogias nascidas da realidade vivida; uma "pedagogia viva", como destaca Aires (2016), profundamente enraizada no cotidiano comunitário, capaz de formar sujeitos críticos e comprometidos com a luta de seu povo.

Ao reconhecer as demandas comunitárias, Claudeth, orientada pelas mais velhas e por sua formação política, viu na educação uma estratégia para fortalecer as lutas coletivas. Para ela, a formação universitária é uma ferramenta de ação política capaz de desconstruir os mecanismos de opressão sobre os corpos, permitindo contar histórias por meio das marcas de nossas identidades e resistências.

Motivada inicialmente pelas questões territoriais e ambientais enfrentadas em Rosário, ela desejava cursar Direito. Contudo, diante dos obstáculos, optou pela graduação em História, área na qual aprofundou a compreensão sobre suas raízes, conforme compartilha a seguir:

> Hoje, estou formada em uma área que não tem nada a ver com Direito, mas foi uma área em que me encontrei para compreender como as pessoas das comunidades quilombolas, de onde viemos e quem realmente somos, para tentar descobrir as nossas raízes enquanto quilombolas (Claudeth, quilombo de Rosário, Salvaterra, PA, 2024).

Evidencia-se, portanto, a importância central das mulheres na formação das novas gerações através de uma educação fortalece a identidade cultural e política comunitária. Essa presença ativa reafirma o direito de existir e fundamenta o feminismo quilombola, enraizado nas lutas coletivas e nas relações de pertencimento. Trata-se de um fazer político que envolve

toda a comunidade, compondo o modo próprio de se pensar e estruturar a educação escolar e territorial.

Torna-se urgente, assim, uma educação que confronte o racismo, o machismo, o sexismo e a homofobia nos ambientes escolares. Longe de apenas adicionar conteúdos aos currículos, propõem-se uma mudança estrutural que reconheça os territórios e os corpos historicamente silenciados. Nesse processo, as mulheres negras quilombolas protagonizam um novo horizonte fincado no cuidado coletivo, na afirmação do pertencimento, na salvaguarda das memórias e na valorização das experiências vividas como forças criativas como aponta Silva (2022), mais do que uma luta por direitos, trata-se de reescrever a história para fazer emergir outras formas de existir, educar e resistir.

Essa forma de protagonismo se entrelaça às frentes de luta por direitos sociais básicos, autonomia econômica e sustentabilidade ambiental, fortalecendo modos plurais de organização social. Nossas existências, marcadas pela memória e pela reinvenção, recusam os moldes impostos; historicamente rompemos cercas e abrimos caminhos a partir das nossas raízes. É nesse horizonte de resistência que Claudeth afirma:

> Minha jornada tem sido marcada por desafios e conquistas. Ser uma jovem mãe e conciliar tantas responsabilidades me ensinou a ser resiliente e determinada. O caminho não foi fácil, mas o apoio da minha família e a minha força de vontade em querer crescer, contribuíram para seguir em frente. Hoje, além de exercer minhas funções na Associação, lutando por melhorias para a nossa comunidade, continuo buscando oportunidades para o crescimento de todos ao meu redor. Cada dia é uma nova chance de construir um futuro melhor para meus filhos e para nossa comunidade (Claudeth, quilombo de Rosário, Salvaterra, PA, 2024).

O relato apresenta a consciência crítica e a formação política oriundas da educação quilombola, enraizada nas práticas comunitárias e no enfrentamento às opressões sobre nossos corpos e territórios. A partir dessa concepção, reivindicamos uma escola comprometida com a valorização da oralidade e dos saberes tradicionais**.** Nesse processo, conforme evoca Xakriabá (2018), tecemos caminhos que entrelaçam memória e luta, transformando a educação em um ato de pertencimento capaz de projetar o futuro ancorado nas nossas origens.

É nesse entrelaçamento entre vivência e reflexão que emergem perspectivas decoloniais, interculturais e feministas, capazes de tensionar as estruturas escolares. As mulheres quilombolas assumem, assim, papel central, rompendo silêncios históricos para falar a partir de seus territórios e denunciar as lógicas institucionais que deslegitimam os saberes construídos nas margens e invisibilizam nossa resistência**.**

Essa denúncia evidencia a contradição do sistema escolar que, em vez de garantir acesso, permanência e pertencimento, opera historicamente como espaço de exclusão e controle de sujeitos como Claudeth, submetidas ao racismo e ao preconceito institucional devido à origem e à cor da pele. Para quem nasce nas margens, a exclusão se expressa tanto na precarização material quanto no apagamento simbólico, por meio da recusa institucional em reconhecer nossas vozes, saberes e modos de existir. A voz de Claudeth se inscreve como testemunho potente desse cenário:

> Nós tivemos uma infância bem difícil por morar dentro de uma comunidade quilombola. Sou filha de pescador, e minha mãe também é pescadora e agricultora, porém ela conseguiu estudar. Então, era muito difícil para ela precisar sair para estudar e a gente ficar aqui. Minha mãe é uma pessoa muito engajada no movimento, assim como toda a minha família (Claudeth, quilombo de Rosário, Salvaterra, PA, 2024).

Analisada à luz de Sueli Carneiro (2005), percebe-se que a escola brasileira não é um campo neutro, mas um espaço estruturado por desigualdades raciais. O sistema educacional foi historicamente desenhado para garantir a ascensão de certos grupos sociais, impondo barreiras sistemáticas à população negra e consolidando um projeto de embranquecimento dos espaços de poder e concentração de renda. Essa lógica despolitiza o debate racial ao travestir a escola de universal e meritocrática, enquanto, na prática, ela reproduz e legitima exclusões profundas.

A exclusão racial se concretiza e se reproduz pelo controle sobre o acesso, permanência e êxito escolar da população negra. Carneiro (2005) evidencia que a realidade da década de 1920 ainda ressoa nas vivências atuais, expondo barreiras que se intensificam nos espaços rurais. Essa desigualdade estrutural afeta diretamente as formas de vida e resistência das populações negras e quilombolas. Nesse contexto, as nossas narrativas expõem os conflitos entre as políticas públicas e a realidade comunitária. Na escrevivência de Claudeth, interligam-se trajetória pessoal, luta coletiva e desigualdade histórica, revelando como essas dimensões operam no cotidiano.

Essas narrativas demonstram como os marcadores sociais de raça, classe e gênero impactam o acesso a direitos fundamentais. A despeito das políticas afirmativas, as trajetórias de mulheres negras quilombolas enfrentam barreiras que, conforme Angela Davis (2016), decorrem de uma pobreza racializada, fruto de estruturas coloniais, escravocratas e patriarcais. Essa engrenagem reflete uma estrutura social que naturaliza a exclusão e empurra majoritariamente as populações negras para ocupações precarizadas (IBGE, 2023).

Nesse cenário, resistir torna-se também o ato de insistir em outros caminhos possíveis. A persistência de Claudeth materializa a força de quem, mesmo diante das dificuldades, mantém viva a esperança de transformação:

> Por ver as dificuldades da comunidade e do território, sempre sonhei em ser advogada. Tanto é que tentei, pelo Processo Seletivo Especial (PSE) da Universidade Federal do Pará, duas vezes no curso de Direito, mas não consegui. Mesmo assim, aquele sonho na adolescência permaneceu e continuou e consegui me formar *(*Claudeth, quilombo de Rosário, Salvaterra, PA, 2024*).*

Zélia Amador de Deus (2008) ressalta que conquistas educacionais decorrem da mobilização do movimento negro, que desmistificou a democracia racial e exigiu estratégias concretas de transformação. A formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) também representa um marco ao reconhecer as especificidades culturais e territoriais dessas comunidades. Impulsionadas por sujeitos como Claudeth, essas iniciativas geram transformações em estruturas historicamente excludentes**.**

Nesse horizonte, a trajetória de Joseane Reis Amador expressa o anseio coletivo de transformar a realidade por meio da educação. Sua história simboliza os sonhos de mulheres quilombolas que veem no espaço escolar um instrumento essencial de resistência, transmitindo esse compromisso às novas gerações. O relato de Joseane destaca:

> Minha infância foi muito boa, era um tempo que a gente brincava muito, não tinha essas coisas que tem hoje. A minha juventude também foi boa, tive oportunidade de estudar, terminar o meu ensino médio, ingressei pelo PSE, na Universidade Federal do Pará, no curso de biologia, porém tranquei. E o meu sonho era dar uma vida melhor para minha mãe, e ainda estou em busca disso (Joseane, quilombo de Vila União/Campina, Salvaterra, PA, 2024).

Este depoimento revela a importância das ações afirmativas, especialmente o Processo Seletivo Especial (PSE), fruto das lutas do movimento negro. Entre 2022 e 2024, a UFPA classificou 1.303 estudantes quilombolas e 252 indígenas pelo PSE (UFPA, 2024). A UFRA registrou 4.880 alunos cotistas (OLiberal, 2023), enquanto a UEPA oficializou as cotas raciais em 2023, projetando o ingresso de até 700 estudantes negros e quilombolas (Amazônia Real, 2023). Esses números ilustram a democratização do ensino superior, ampliando o acesso a espaços antes inacessíveis e fortalecendo nossas vozes no ambiente acadêmico.

Destaca-se, nesse contexto, o protagonismo das mulheres negras intelectuais e militantes na consolidação dessas conquistas. Zélia Amador de Deus, voz ativa na criação do PSE, ressalta que a construção de uma educação antirracista demanda compromisso efetivo das

universidades com a inclusão. A trajetória de Joseane, liderança quilombola, exemplifica o impacto real desse processo no cotidiano estudantil.

Ingressar no ensino superior representa apenas o começo de um percurso obstaculizado pelo afastamento da comunidade de origem, pela adaptação rotineira e pelo estranhamento diante do ambiente acadêmico. A permanência dos jovens quilombolas na universidade é dificultada pela escassez de políticas de assistência estudantil. Assim, enfrentar o racismo institucional, as desigualdades sociais e as violências simbólicas no ambiente acadêmico exige enfrentamento estrutural**.**

A experiência de Joseane revela as lacunas enfrentadas desde a educação básica, onde a preparação para o ensino superior costuma ser fragmentada e desvinculada da realidade territorial. Faltam espaços que valorizem os saberes e fortaleçam a identidade quilombola. No relato a seguir, percebe-se o distanciamento da escola formal em relação aos saberes transmitidos pelas famílias na comunidade:

> Desde pequena, a minha família sempre foi a base da minha educação. Meus pais me ensinaram muito, passando saberes e valores que vêm da nossa vivência na roça e da nossa cultura. No entanto, minha experiência com a educação na escola foi bastante diferente e, na minha opinião, fraca. A educação escolar da comunidade não me fortaleceu como eu esperava, principalmente porque ela não valorizava os saberes e vivências que minha família me transmitia (Joseane, quilombo de Vila União/Campina, Salvaterra, PA, 2024).

O excerto evidencia a necessidade de fortalecer a educação escolar quilombola como modalidade específica de ensino, articulada às realidades territoriais**.** Essa consolidação exige o compromisso estatal com a implementação, formação continuada e valorização docente. Ter profissionais qualificados e sensíveis às especificidades culturais e históricas desses territórios é essencial para construir uma educação verdadeiramente enraizada. Tal prerrogativa alinha-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), que afirmam:

> A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2012, p. 42).

Os desafios enfrentados pela educação escolar quilombola estão vinculados à formação dos profissionais que atuam nas escolas. As mulheres das comunidades quilombolas de Salvaterra demandam uma educação que valorize os saberes tradicionais e afirme a identidade territorial como parte central do processo educativo. Embora o município inclua a disciplina

"Educação e Cultura Quilombola" na grade curricular, essa iniciativa é insuficiente por não garantir uma prática pedagógica engajada com as lutas e conhecimentos locais.

Nesse contexto, os estudantes quilombolas que ingressam na universidade buscam transcender a conquista do diploma; aspiram retornar às comunidades para articular a formação acadêmica à autonomia dos territórios. Esse compromisso é materializado pelas colaboradoras desta pesquisa, que ocuparam espaços estratégicos locais. Contudo, barreiras estruturais impedem que todos acessem essas oportunidades, evidenciando a necessidade de uma articulação mais incisiva do movimento quilombola para garantir que essas vagas sejam ocupadas por pessoas das próprias comunidades.

A despeito do contingente de graduados por meio do Processo Seletivo Especial (PSE), sobretudo nas licenciaturas, esses profissionais enfrentam entraves políticos institucionais. A politicagem local e a lógica dos concursos públicos, alheias às demandas territoriais, fazem com que, em municípios como Salvaterra, professores externos ocupem as vagas, enquanto docentes quilombolas permanecem à margem. Tal contradição compromete a qualidade da educação e enfraquece os vínculos entre escola e comunidade, conforme denuncia Joseane:

> Considero que a educação formal hoje é de péssima qualidade. Se eu fosse avaliar, diria que os professores deixam muito a desejar. A maioria deles é concursada, mas não é daqui da comunidade nem dos territórios quilombolas. Eles não vivem a nossa realidade, não conhecem os nossos costumes e, por isso, chegam com pouca motivação para ensinar (Joseane, quilombo de Vila União/Campina, Salvaterra, PA, 2024).

O trecho evidencia o modelo escolar controlador predominante nas comunidades, o qual impede o sujeito de pensar a partir do lugar de onde fala. Contrariando essa lógica, reivindica-se uma escola que acolha as vozes da comunidade, dialogue com os saberes locais e valorize os conhecimentos construídos coletivamente.

Esse diagnóstico crítico sobre o modelo hegemônico nos territórios quilombolas evidencia a necessidade de articular a educação a outras políticas públicas fundamentais, como a saúde. A manifestação das mulheres de Vila União/Campina expressa essa articulação ao exigirem uma escola comprometida com os saberes locais **e** um sistema de saúde acessível e sintonizado com a realidade quilombola. Desse modo, expõem a negligência histórica com os territórios negros e apontam, na carta a seguir, diretrizes para o cuidado comunitário:

Carta 4 - Carta de Reivindicação

Por mulheres quilombolas de Vila União/Campina:

Nós, mulheres quilombolas filhas de Vila União/Campina, juntamente com todas as pessoas que se dispõem a fazer parte das reivindicações deste coletivo, que tem neste território o direito à vida, à saúde, à liberdade e que vê este lugar como descanso, repouso e nosso porto seguro, utilizamos este documento para expressar nossos anseios e demandas relacionadas à saúde e à educação em nosso território.

Para nós, são essenciais, no âmbito da saúde, a disponibilização de uma ambulância, atendimento médico, odontológico e de enfermagem, bem como a melhoria e ampliação da infraestrutura do posto de saúde local. Como comunidade central que atende várias comunidades do entorno, reivindicamos a ampliação da unidade de saúde e sua transformação em uma Estratégia de Saúde da Família, para melhor atender às necessidades de toda a região.

No que diz respeito à educação, reivindicamos a reforma das escolas existentes e a priorização dos profissionais que vivem no território para atuarem tanto na área da educação quanto na saúde, garantindo assim um atendimento mais próximo, respeitoso e eficiente para nossa comunidade.

Esperamos que nossas demandas sejam ouvidas e atendidas, para que possamos garantir melhores condições de vida, saúde e educação para as gerações presentes e futuras de Vila União/Campina.

Esta carta é fruto de um processo coletivo de escuta e construção, gestado pelas mulheres que participaram das oficinas de escrevivências. Cada uma expressou suas vivências, saberes e necessidades, decidindo juntas o que deveria ser reivindicado. Coube à jovem Luciane, filha da comunidade, a tarefa de colocar no papel essas vozes entrelaçadas. Entre os pontos que emergiram, destaca-se a valorização dos profissionais da própria comunidade, o que representa mais do que uma solução prática: é uma afirmação política de que os saberes construídos nos territórios quilombolas são legítimos e potentes. A carta, assim, não se limita à denúncia da ausência do Estado, mas afirma um projeto de autonomia e resistência, onde as políticas públicas devem ser construídas a partir das vozes e experiências daqueles que vivem e lutam diariamente nesses espaços. Ela afirma o direito de existir com dignidade, com escolas e serviços de saúde que respeitem e fortaleçam a vida quilombola em toda a sua complexidade.

Saúde e educação não podem ser pensadas de forma isolada, pois caminham juntas na construção de um projeto de bem viver quilombola. É sob esse olhar que a educação escolar precisa dialogar com a realidade das nossas comunidades, contemplando práticas pedagógicas que valorizem a memória, os saberes e a vivência no território, promovendo a afirmação da identidade negra. Aqui, a presença ativa dos jovens na educação, como exemplificado por Joseane e tantas outras, simboliza uma resistência cotidiana ao epistemicídio denunciado por Célia Xakriabá (2018).

Essa transformação só se concretiza quando existem condições reais que assegurem a permanência dos estudantes tanto no ensino superior quanto na educação básica, fortalecendo os vínculos com o território e a vida comunitária. Para isso, é essencial que as políticas públicas,

especialmente na área da saúde, estejam alinhadas aos modos de vida e às necessidades específicas das comunidades quilombolas. Ao promover o bem-estar físico, emocional e cultural, essas políticas não apenas complementam o processo educativo, mas o tornam possível em sua integralidade. Desse modo, o acesso articulado à saúde e à educação constitui a base estruturante da autonomia e do desenvolvimento sustentável dos territórios. A educação em saúde, quando alicerçada nos saberes locais e construída com respeito à cultura quilombola, torna-se uma ferramenta potente de cuidado coletivo e afirmação identitária (Tavares; Silva, 2014).

Trata-se, portanto, de construir uma educação comprometida com a vida, que confronte os preconceitos históricos e revele a riqueza do modo de ser quilombola. Uma educação que reconheça o território como espaço de saber e resistência, onde aprender também é vivenciar e cuidar. Como lembra Joseane:

> Meus pais ensinaram-me através da prática e das histórias do nosso cotidiano. Eles contavam sobre o cultivo da mandioca, do feijão e do milho, sobre como faziam a farinha, e também sobre as tradições culturais e religiosas da nossa comunidade. Aprendi também com eles como cuidar das plantas, como usar pra fazer um chá de boldo, cidreira, tudo o que temos aqui na comunidade (Joseane, quilombo de Vila União/Campina, Salvaterra, PA, 2024).

Na fala de Joseane, reconhecemos que o aprendizado ultrapassa os muros da escola e integra práticas de cuidado e bem-estar que envolvem o corpo, a terra e os saberes ancestrais. A educação, nesse contexto, é também educação em saúde. É o conhecimento sobre o uso das plantas medicinais, sobre os ciclos da natureza, sobre o alimento como cura, sobre o corpo como território que sente e resiste. Para nós, quilombolas, aprender é também saber cuidar, da comunidade, da terra e de si.

Essa dimensão educativa, profundamente ligada à oralidade, é reconhecida por Freire (1987) ao defender uma pedagogia alicerçada na experiência concreta do educando e em seus modos próprios de existir. A incorporação de práticas tradicionais de cura, espiritualidade e cuidado coletivo no fazer pedagógico torna-se, assim, central para subsidiar as políticas públicas de educação e saúde.

Quando o currículo escolar ignora essas vivências, gera-se uma ruptura profunda que compromete a construção identitária dos estudantes (Gomes, 2012) e desvaloriza práticas geracionais de cuidado. Por isso, Givânia Silva (2012) reforça a urgência de escutar as vozes das comunidades para que os saberes sobre o corpo, o território e a cura sejam reconhecidos como conteúdos escolares legítimos e indispensáveis.

É esse anseio que as mulheres quilombolas, coautoras desta tese, expressam em suas narrativas. Suas falas reivindicam uma educação que respeite as diferenças e se construa a partir das realidades locais, compreendendo que educação e saúde são dimensões interligadas da vida. Quando pensamos em escolas do território, vislumbramos práticas de cuidado em que ensinar significa proteger, prevenir, alimentar e acolher.

Por isso, defendemos uma educação que nasce do território, ou melhor, uma educação aquilombada. Uma educação que não se impõe, mas que brota, como rio que conhece seu próprio curso. Ela se enraíza nas tradições e nos modos de vida das nossas comunidades em Salvaterra, na Amazônia marajoara, e segue o compasso da coletividade, da ancestralidade e da terra molhada de memória.

É nesse chão que floresce a intelectualidade das mulheres quilombolas, o pensar educacional tecido no compasso do cuidado coletivo. Um saber que não se limita a um lugar, nem se aprisiona em rótulos. Ele pulsa no corpo que trabalha e dança, na escuta que acolhe, na palavra que ensina, na erva que cura, no silêncio que protege. Reconhecê-lo é entender que educação e saúde são faces entrelaçadas da mesma luta por uma vida digna. Assim, a educação quilombola se revela não apenas como direito, mas como caminho de futuro, um caminho que afirma presença, sustenta permanência e cultiva continuidade. É desse chão fértil que brota o pensar educacional que aprofundaremos no capítulo seguinte, onde as vozes das mulheres quilombolas seguem conduzindo saberes, práticas e esperanças.

6 O PENSAR EDUCACIONAL DAS MULHERES QUILOMBOLAS MARAJOARAS

A voz de minha filha
recolhe em sua fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade
*(*Evaristo, 2008, p.15).

O pensar educacional das mulheres quilombolas marajoaras reitera, como evoca Evaristo (2008), que as vozes aqui reunidas "vêm de longe". Ecoam dos porões dos navios negreiros, atravessam as senzalas e os barracões até chegar aos quilombos. É nesse território de ancestralidade e resistência que estamos inseridas, protagonizando lutas em defesa da terra e enfrentando as múltiplas expressões do racismo estrutural e das opressões de poder.

É nesse contexto de enfrentamento que emerge um modo outro de pensar, ensinar e existir, forjado nas margens, nos quintais, nas roças e nas redes de afetos. Um saber construído a partir da resistência de mulheres que aprenderam a falar mesmo sem poder gritar, que jamais tiveram acesso a escolas que respeitassem suas histórias, mas que fizeram da própria vida um território de aprendizado, estabelecendo um contrapoder negro feminino quilombola (Machado, 2019).

Essas experiências educacionais revelam-se como formas legítimas de resistência e de produção coletiva de saberes. Elas expressam uma consciência crítica que aponta para a urgência de transformações epistêmicas nas relações de gênero e étnico-raciais, convertendo o cotidiano dessas mulheres em ato pedagógico, memória viva e recusa ao apagamento.

É a partir dessa vivência da liberdade construída no cotidiano que me reconheço nesse caminhar, olhando para essas trajetórias com respeito, afeto e compromisso. Nesse entrelaçar de lutas e esperanças, essas mulheres me impulsionam a seguir, pois persistem mesmo quando quase nada lhes foi dado. Embora o acesso à educação formal ou a políticas públicas adequadas ainda seja negado, seguimos com sonhos que insistem em brotar. Desses relatos insurgentes que recusam o silêncio, brota um outro modo de ensinar e aprender, fincado no território, na memória e no corpo. Frente às violências de um sistema excludente, nós, mulheres quilombolas, escrevemos a muitas mãos, com a terra e com a palavra: a educação que queremos já está em curso e ela nasce da resistência.

Nesse contexto, as narrativas produzidas nas oficinas de escrevivências, junto aos relatos compartilhados, materializam um projeto educativo insurgente. Esse pensar, que brota

das experiências cotidianas das mulheres quilombolas de Salvaterra, no Marajó, não se restringe às instituições formais de ensino; constrói-se na vida comunitária, na oralidade, nas lutas pelo território e na resistência frente às opressões históricas de raça, gênero e classe. Traduz-se, assim, em epistemologias enraizadas na ancestralidade e na vivência coletiva, revelando um campo fértil para a produção de outros sentidos sobre educação, distintos daqueles hegemônicos, coloniais e patriarcais.

Embora muitas mulheres tenham participado dessas oficinas, trago aqui as escrevivências de Ivete, Elieide, Solange, Joseane e Claudeth, cujas narrativas ecoam as trajetórias de tantas outras de nossos territórios. Seus escritos revelam uma educação forjada na resistência**,** sustentada por saberes ancestrais, valores comunitários e práticas de cuidado. São vozes que, a partir de seus lugares de fala, constroem uma pedagogia viva e coletiva, apontando caminhos outros. A partir dessas produções, apresento abaixo as matrizes pedagógicas que emergem dessas experiências como expressões de um modo próprio de fazer educação nos quilombos.

6.1 Matrizes Pedagógicas

As matrizes pedagógicas aqui delineadas não surgiram de categorias previamente definidas; emergeram das trajetórias compartilhadas pelas coautoras, onde memória, ancestralidade, território e luta se entrelaçam. Cada relato trouxe modos próprios de compreender a educação, revelando saberes tecidos na vivência cotidiana. Esse percurso exigiu atenção sensível e escuta profunda, transformando as narrativas em dimensões capazes de orientar a análise do que se produz e se aprende nos nossos territórios.

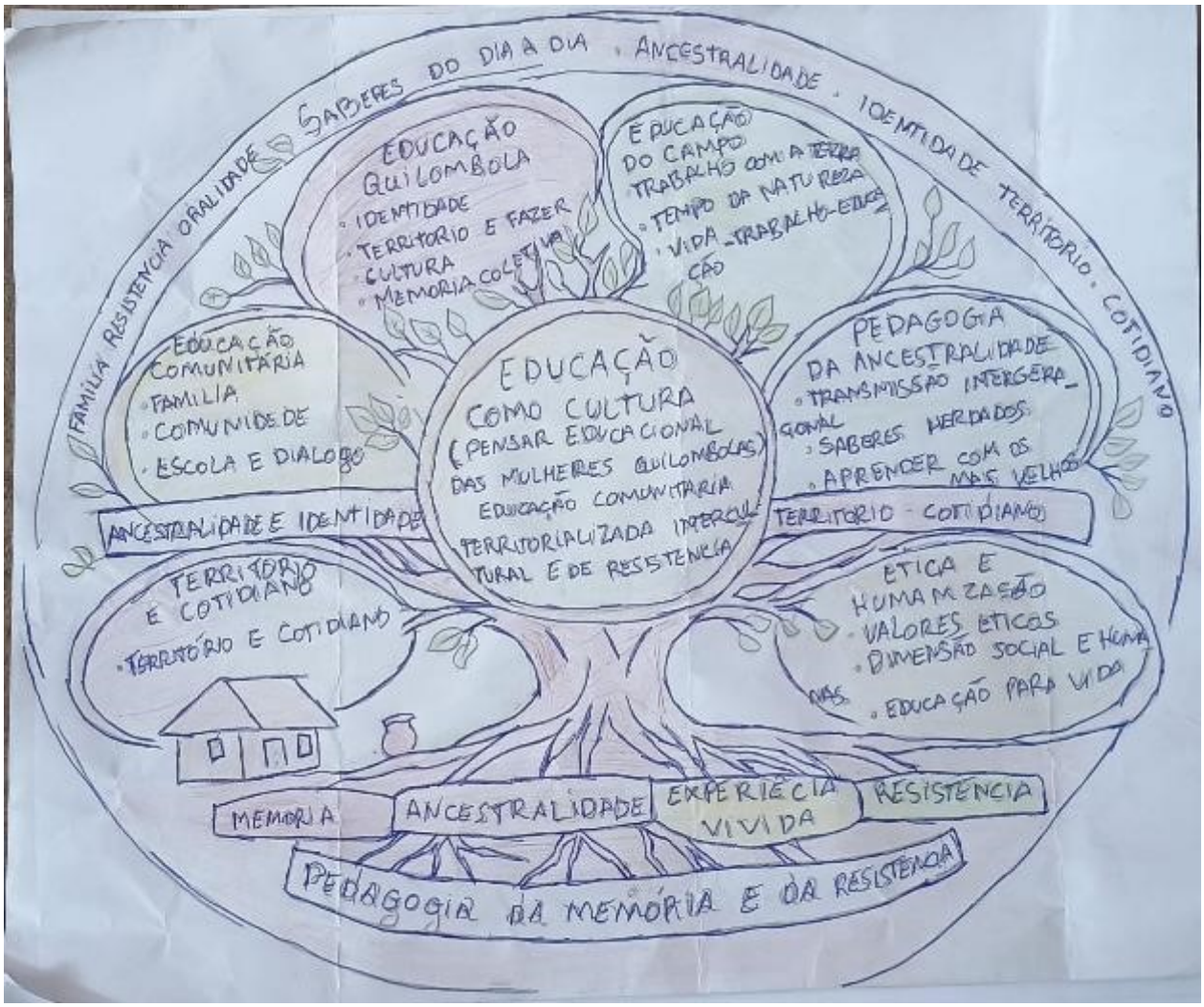
É nesse movimento que se tornam visíveis diferentes matrizes pedagógicas: as educações quilombola, do campo, comunitária; as pedagogias da ancestralidade e da resistência; e a formação humana integral: a identidade, o território, o fazer cotidiano, os vínculos familiares e comunitários, a ética, a humanização, a oralidade, a experiência e as relações coletivas. Não se apresentam isoladas; entrelaçam-se, compondo um tecido formativo plural, que respira a vida das comunidades e reflete as práticas sociais compartilhadas pelas mulheres que constroem e fortalecem esses saberes.

Em conjunto, essas dimensões articulam as políticas e as culturas dos nossos territórios, revelando o nosso pensar educacional como conhecimento situado, enraizado em experiências concretas de luta, que desafia saberes colonizadores. Essa perspectiva confronta a racionalidade

científica eurocêntrica e androcentrada, afirmando-nos como protagonistas de nossas histórias, marcadas por raça, gênero, classe e território (Souza, 2022).

O diagrama a seguir sintetiza essa arquitetura formativa, mostrando como as matrizes e dimensões se articulam em uma prática educativa coletiva, intergeracional e territorialmente situada. Ele funciona como expressão visual de um percurso analítico tecido no movimento da escrita, da reflexão compartilhada e da sistematização das experiências, tornando visível uma educação que é vivida, partilhada e resistida em nossos territórios.

Figura 64 - Educação e Matrizes Pedagógicas



Fonte: Barbosa, (2026).

Apresento a educação por meio da metáfora de uma árvore, cujos fundamentos são sementes de resistência e saberes comunitários. No diagrama, essa imagem organiza visualmente as matrizes pedagógicas que emergem do território e orientam os modos de ensinar

e aprender. Do seu núcleo irradiam-se práticas e princípios formativos transmitidos e recriados a cada geração que chega aos quilombos, como se a própria memória pulsasse nos troncos e galhos do cotidiano.

Os ramos dessa árvore são as práticas concretas que emergem da vida diária: identidade, cultura, memória coletiva, trabalho com a terra, diálogo, transmissão intergeracional e valores éticos, cada um entrelaçado, sustentando e sendo sustentado pelo outro. Suas raízes profundas lembram que a pedagogia nasce do território, das relações comunitárias e dos saberes que se vivem e se sentem em cada gesto e história compartilhada, alicerçando a educação quilombola. Nesse cenário, a educação escolar surge, não como substituta da educação que acontece a céu aberto em nossos territórios, mas como parte de um conjunto plural de experiências formativas, que fortalece a base pedagógica que nos atravessa e nos constitui. Assim, se revelam os sentidos, as conexões e a riqueza do nosso modo próprio de educar e aprender, compreendendo a educação não apenas como prática, mas como história que se cultiva, transmite e floresce.

A partir dessa arquitetura, emerge a matriz pedagógica "**educação como cultura"**, que orienta e estrutura os modos de compreender, produzir e partilhar saberes. Essa matriz expressa uma concepção de educação enraizada na produção cultural, histórica e territorial, na qual educar não se dissocia do modo de viver, de produzir a vida e de afirmar identidades. Essa construção se consolida nas práticas cotidianas, nas relações comunitárias, nos rituais, nos modos de trabalho e nas formas de pertencimento, reconhecendo o cotidiano como dimensão formativa. Como afirma Carlos Rodrigues Brandão (2002), a educação não se restringe aos espaços escolares formais, mas se realiza nas práticas coletivas que articulam território, ancestralidade e resistência, ocorrendo na própria dinâmica da vida social e cultural. Em diálogo com essa compreensão ampliada, Mota Neto (2008) compreende o cotidiano social como espaço de produção e transmissão de saberes, bem como arena de relações de poder e de construção de identidades.

É nesse movimento que reconheço o **território e o cotidiano** como matriz viva dos processos formativos. É nesse chão, vivido diariamente, que o pertencimento ganha corpo, que a experiência se torna saber e que os modos próprios de aprender e ensinar se enraízam. Não falo do território apenas como chão ou delimitação física, mas como lugar pulsante de relações, memória e compromisso coletivo. É onde a vida acontece e, com ela, os gestos cotidianos que nos formam, nos vinculam e nos ensinam a existir em comunidade e coletividade.

Nesse horizonte, o território deixa de ser apenas o cenário da vida e se afirma como campo de ação e responsabilidade coletiva. É nele que o pertencimento se traduz em

compromisso, a memória se converte em luta e que a experiência cotidiana se transforma em posicionamento político. Essa dinâmica se fortalece no nosso protagonismo, pois somos nós, mulheres, que sustentamos o cuidado, a circulação da palavra, a partilha de conhecimentos e a mobilização comunitária. Ao assumir essa centralidade, esse chão se consolida como base concreta das possibilidades de liberdade, dignidade e Bem Viver, como apresenta Silva (2022):

> [...] as relações de gênero e classe para as mulheres quilombolas estão associadas aos territórios, ou seja, o território se constitui como o elemento fundamental para pensarmos em categorias como: Bem viver, intersecção, opressão, liberdade. Não é possível pensar no Bem Viver sem os territórios ou sem as mulheres negras, tão pouco em outros mundos possíveis (Silva, 2022, p. 76).

Articulado a essa perspectiva, o cotidiano deixa de ser lido como mera repetição dos dias e passa a ser compreendido como território vivo de produção de sentidos, de afirmação cultural e de posicionamento político. É nele que a experiência se torna saber, a memória orienta escolhas e a educação se realiza como prática social encarnada. Ao deslocarmos o olhar para os modos de pensar e agir das mulheres, ampliamos a própria ideia de pedagogia, reconhecendo que o fazer formativo também se constroem nas práticas, nos gestos partilhados e nas decisões tomadas no chão da vida. Nessa direção, Mota Neto (2008) assinala que o cotidiano adquire estatuto epistemológico relevante ao recolocar o sujeito e a experiência vivida no centro da análise educacional.

No nosso caso, falar do território é também falar de permanência, de defesa e de pertencimento construído em movimento. Não se trata apenas de ocupar um espaço, mas de sustentar uma relação viva com a terra, herdada e continuamente recriada em nossas práticas. É nesse horizonte que a nossa atuação ganha densidade política e epistemológica, uma vez que a defesa territorial não se separa do enfrentamento às múltiplas formas de dominação; ela é, ao mesmo tempo, raiz, caminho e linguagem de resistência.

É dessa relação viva com o território que se constitui a matriz pedagógica **identidade étnica quilombola** em Salvaterra, compreendida como processo histórico em permanente construção, tecido nas experiências coletivas e nas formas próprias de sustentar a vida comunitária. Nessa direção, Nilma Lino Gomes afirma que “a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (Gomes, 2005, p. 171). Assim, a identidade se produz na relação, no encontro, no confronto e no reconhecimento mútuo.

No percurso da pesquisa e na convivência com as coautoras, percebi que a identidade étnica se afirma indissociável da territorialidade e das ações políticas. As nossas mais velhas, com suas palavras de memória e presença-direção, ensinam pelo modo como conduzem a vida coletiva e organizam a defesa dos direitos. Seus ensinamentos advêm de trajetórias marcadas por enfrentamentos concretos, aprendidos no corpo e na prática. Em suas narrativas, torna-se evidente que a afirmação da identidade quilombola em Salvaterra ganha força quando se sustenta no coletivo, nos encontros, nas mobilizações e nos gestos públicos de visibilidade que transformam organização comunitária em ato de reivindicação (Sousa, 2022).

É nesse mesmo movimento que situo a matriz pedagógica **experiência vivida** como eixo formativo: não como mero registro, mas como elaboração compartilhada que transforma prática em conhecimento e memória em orientação pedagógica. A experiência se configura como caminho de aprendizagem que nasce do fazer, do sentir e do participar, convertendo o território onde cada vivência comunitária se tornar elemento educativo. Em diálogo com Bondía (2002), compreendo a experiência como aquilo que nos acontece e nos transforma, produzindo sentido. É nesse tecido de experiências que se entrelaçam ancestralidade, luta e ação coletiva, força viva que orienta o fazer político e pedagógico. Nesse sentido, Silva (2022) observa que:

> Há uma reivindicação e anúncio de um lugar, de um fazer político, tendo a sabedoria ancestral herdada como parte da construção política e da luta por direitos. Ao mesmo tempo, as mulheres se colocam diante desse lugar múltiplo: lutar contra as opressões em diversas perspectivas e para construir estratégias de superação das desigualdades. Desse modo, discutir as formas de organização das mulheres quilombolas torna-se fundamental**,** considerando as especificidades e multiplicidades dessas organizações e a necessidade de reconhecer que as lutas protagonizadas [...] são, em grande medida, silenciadas (Silva, 2022, p.75-78).

Nesse cenário, as nossas lutas não se limitam à denúncia das opressões, mas se constituem como espaço permanente de formação política e coletiva. A sabedoria ancestral herdada, presente nas estratégias de enfrentamento às desigualdades, orienta modos próprios de agir, decidir e resistir no território. É assim que nos educamos pela consciência construída na experiência compartilhada, convocando os saberes que habitam a memória coletiva, a ancestralidade e o chão que nos sustenta.

Tal aprendizado nos ensina os contornos de nossas ações e os limites para avançar sem nos apagar, reafirmando quem somos e fortalecendo os vínculos que nos constituem como comunidade. Como afirma Célia Xakriabá (2018, p. 53), “o limite desse aprendizado identitário está, portanto, em nós mesmos e no quanto somos capazes de subverter os espaços com os/nos quais convivemos, transitando por eles sem deixar que nos desbotem”. Assim, o movimento

formativo desloca o sujeito individual em direção ao coletivo, consolidando uma identidade etnopolítica que se expressa de maneira particular nas ações femininas e na preservação do território.

É nesse deslocamento do eu para o nós que situo a matriz da educação quilombola, prática histórica de luta e afirmação cultural. Ela não nasce da institucionalidade escolar, mas das experiências coletivas tecidas no território, onde viver é também aprender. A roça, o rio, as reuniões comunitárias e as mobilizações em defesa da terra constituem espaços de formação porque é neles que se elaboram pertencimentos, se transmitem memórias e se fortalecem compromissos com a continuidade da vida comum. Trata-se de uma pedagogia enraizada na experiência e orientada pela responsabilidade coletiva.

É justamente diante dessa base formativa que a educação escolar quilombola precisa ser pensada. Embora reconhecida como modalidade específica após intensas disputas políticas, sua concretização ainda enfrenta limites nos diferentes territórios do país. O desafio não é opor escola e comunidade, mas desafiar a escola para que ela se reconecte ao chão do território, assumindo os saberes locais como fundamento e não como complemento (Silva, 2022). Isso implica reconfigurar currículos, práticas e relações pedagógicas à luz dos modos próprios de ensinar e aprender que sustentam a vida quilombola.

A vida comunitária revela-se um campo contínuo de aprendizagens, atravessado por disputas de sentido onde alguns processos fragilizam os nossos modos de existência, enquanto outros fortalecem nossos reposicionamentos e resistências. Assim, afirmo que nos quilombos os saberes se constroem de forma partilhada entre mulheres, homens, pessoas idosas e crianças, mantendo vivos e renovados os conhecimentos pautados na ciência do território.

É nesse horizonte formativo, enraizado na experiência territorial e na luta por permanência, que situo a matriz da Educação do Campo como expressão das mobilizações históricas dos povos do campo e de seus movimentos sociais. Ela não se constitui apenas como proposta pedagógica, mas como afirmação de um direito: à terra, ao trabalho, à cultura e, sobretudo, à educação que reconheça os sujeitos em sua dignidade e especificidade. Essa modalidade emerge como conquista política, resultado de enfrentamentos e reivindicações que pressionaram o Estado e o modelo escolar urbano-centrado (Hage, 2014).

Ao mesmo tempo, essa matriz formativa reflete um modo próprio de aprender e ensinar, organizado pelos ritmos da terra, das águas e da floresta, pelas relações de trabalho e pelos vínculos comunitários. Ela articula saberes e tempos que não cabem no calendário escolar formal, pois reconhece que a educação não segue uma linha reta: move-se com as chuvas, as

colheitas, os ciclos do rio e as narrativas transmitidas entre gerações. Assim, a luta por direitos se entrelaça à construção cotidiana de práticas educativas que afirmam o território como espaço de produção de conhecimento e de existência coletiva.

Ensinar e aprender não se reduzem à transmissão de conteúdos, mas constitui um processo de produção de sentido sobre o território e sobre a própria existência, na qual experiência, memória e vida coletiva operam como fontes de conhecimento. O cotidiano, o cultivo e o cuidado com as plantas medicinais foram um campo formativo ativo. Nessas práticas, a terra e o rio deixam o plano de fundo e passam a orientar modos de conhecer e agir. As cartas escritas pelas mulheres nas oficinas da pesquisa revelam com nitidez essa dimensão, ao registrar como os saberes emergem do fazer, do sentir e do conviver.

Essa educação é resultado de processos históricos de organização e reivindicação coletiva, nascida como construção enraizada nas lutas por território, dignidade e reconhecimento de modos próprios de sustentar a vida. Nesse horizonte, a matriz pedagógica do **trabalho com a terra** assume papel estruturante. Plantar, colher, manejar e partilhar a produção configuram experiências que articulam saber, política e pertencimento. O fazer cotidiano produz pensamento, orienta decisões e consolida vínculos, integrando a formação a um campo mais amplo de disputas por direitos e por outras formas de sociabilidade.

Esse enraizamento no trabalho se desdobra na matriz dos **valores éticos** que organizam a convivência, em uma relação viva que convoca responsabilidade, cuidado e compromisso com a continuidade da vida coletiva. A ética que se aprende nesse contexto não se reduz a prescrições formais; ela se inscreve nos gestos, no uso respeitoso dos bens comuns, na partilha do que se produz e na corresponsabilidade pelo futuro. Aprende-se a medida no manejo, o limite na exploração dos recursos, a justiça na distribuição e o compromisso na defesa do que é comum. Assim, cultura, memória e responsabilidade histórica se entrelaçam como princípios formativos.

É nesse tecido de práticas, valores e relações que se constituem três matrizes pedagógicas indissociáveis: a oralidade, o diálogo e a transmissão intergeracional. Elas se entrelaçam no cotidiano da vida comunitária e sustentam processos formativos que extrapolam o espaço escolar, realizando-se no território como experiência viva.

A **oralidade** configura-se como matriz porque é pela palavra partilhada que o conhecimento circula, se atualiza e se compromete com a memória coletiva. Como afirma Hampâté Bâ (2010), nas sociedades de tradição oral, o sujeito está ligado à palavra que profere,

pois ela expressa quem ele é. A palavra, portanto, não é apenas meio de comunicação, mas compromisso ético, identidade e testemunho.

O diálogo, constitui matriz pedagógica ao organiza as relações de ensino e aprendizagem a partir da escuta, da troca e do reconhecimento do outro como sujeito de saber. Inspirada em Paulo Freire (1987), compreendo o diálogo não como estratégia didática, mas como exigência ontológica e prática de libertação. É nele que se constroem consensos, se explicitam conflitos e se fortalecem as lutas coletivas. Nas assembleias, nas conversas cotidianas e nas decisões comunitárias, o diálogo materializa-se como exercício político e formativo.

A **transmissão intergeracional** assegura a continuidade histórica do território. Cada geração recebe os saberes herdados, recria-os à luz de suas experiências e os projeta para o futuro. É nesse movimento que emergem também as falas de insurgência, especialmente quando as jovens mulheres assumem a cena e fazem da oralidade uma expressão política que, embora enraizada no território, circula por outros espaços, como a universidade e esta própria escrita. Nesse sentido, como destaca Célia Xakriabá (2018), a palavra que vem do território carrega ancestralidade e desloca-se sem perder seu enraizamento.

Assim, oralidade, diálogo e transmissão intergeracional estruturam modos de ensinar, aprender, resistir e reinventar a vida. E nesse horizonte que se afirma a matrizes pedagógicas **educação comunitária** como prática de consciência partilhada, em diálogo com a compreensão de educação como ato relacional e problematizador da realidade em que estamos inseridos.

Aqui, o conhecimento deixa de ser mera transmissão para tornar-se elaboração situada, nascida da reflexão sobre as experiências e das vivências do povo. Aprender configura-se, então, como gesto de autonomia partilhada, produzido no diálogo entre sujeitos, territórios e histórias. Essa construção não se faz por depósito, mas por circulação, produzindo-se nas relações que articulam educação, trabalho, cuidado e defesa do território. Assim, a participação deixa de ser apenas estratégia metodológica e se afirma como princípio pedagógico e modo de existência coletiva.

É justamente nesse movimento que ganham centralidade as sabedorias partilhadas e as falas em defesa do território e da nossa gente, pois orientam ações e fortalecem o protagonismo comunitário. Desta forma, a valorização das culturas quilombolas passa a constituir base de leitura de mundo e de posicionamento político, fazendo com que a luta por melhores condições de vida seja compreendida como continuidade de um percurso ancestral. O que circula como palavra, memória e orientação prática não é apenas lembrança: é força formativa que atualiza

pertencimentos e projeta futuros. É nesse horizonte que compreendemos estar abertos a uma historicidade reativada pelas memórias, as quais nos ensinam sobre o passado, o presente e o futuro em que continuaremos a ser corpo (re)territorializado.

A matriz **pedagogia da ancestralidade** reconhece e legitima conhecimentos produzidos para além dos limites da escola dominante, conferindo centralidade a modos próprios de aprender, ensinar e existir. Essa concepção dialoga com a formulação de outros sujeitos e outras pedagogias desenvolvida por Arroyo (2012), ao evidenciar que há racionalidades pedagógicas construídas nos territórios, nas margens e nas experiências coletivas. Trata-se, portanto, de saberes orientados por lógicas singulares, marcados pela ancestralidade, pela oralidade, pelos cantos e pelas formas próprias de nomear e interpretar o mundo partilhado.

A partir dessa base que as práticas culturais deixam de ocupar um lugar periférico e passam a constituir o eixo de sustentação das ações de resistência e dos projetos de futuro das comunidades quilombolas de Salvaterra. Nesse horizonte, ancorado na defesa terra, a ancestralidade emerge como princípio orientador desta análise ganhando densidade nas vozes de lideranças que situam a luta como herança viva e compromisso entre gerações, como bem afirma Xakriabá (2018):

> A força da luta e da organização interna também está lá nos nossos antepassados, nos mais antigos, pensamos que a única herança que iremos deixar para nossos filhos e para os que ainda nem nasceram é a nossa luta, a luta pela demarcação dos territórios nunca vai parar, vamos passar para as futuras gerações (Xakriabá, 2018, p.197).

A afirmação de Xakriabá, de que a principal herança deixada às futuras gerações é a luta permanente pelo território, inscreve a educação no campo da continuidade histórica, da responsabilidade coletiva e da transmissão de valores. A partir desse compromisso vivo, fortalece-se **a matriz da Formação Humana Integral,** entendida como uma concepção de educação que ultrapassa a alfabetização formal e alcança dimensões éticas, morais, sociais e humanas.

Nessa direção, dialogo com Freire (1987), quando afirma que a educação é um ato político e que ensinar não significa transferir conteúdos, mas possibilitar que os sujeitos se reconheçam como protagonistas de sua própria história. Aprender, portanto, não se reduz ao domínio de códigos, mas implica formar consciência crítica, pertencimento e posicionamento diante das injustiças que atravessam a vida coletiva. A formação acontece na inteireza do sujeito, articulando conhecimento, responsabilidade comunitária e vínculo com o território, onde saber e vida não caminham separados.

No pensar educacional das mulheres, a Formação Humana Integral realiza-se como prática relacional concreta. A reivindicação é para que a escola integre uma rede viva de relações que envolve mães, avós, lideranças, associações e demais sujeitos do território. A partir desse diálogo, os saberes escolares se articulam aos saberes comunitários para produzir sentido.

As mulheres assumem um papel de mediação ativa e estratégica nesse processo, tecendo pontes entre a escola, a comunidade, a gestão municipal e as organizações coletivas do território. Por meio das associações, como a Malungu[16] - que acionou judicialmente a garantia de vagas escolares para docentes quilombolas em seus próprios territórios -, afirmam o direito a uma educação situada, comprometida com as necessidades, os valores e os projetos coletivos dos quilombos. Ao protagonizarem essas articulações, conferem concretude à formação integral como prática de liberdade, dialogando com o pensamento de bell hooks (2013), para quem esse fazer pedagógico constitui um modo de ensinar enraizado na escuta, no respeito e na transformação das relações sociais.

Desse enraizamento nas relações comunitárias brota a **matriz pedagógica da memória e da resistência**. As mulheres reivindicam no cotidiano escolar as histórias narradas pelos próprios moradores, fazendo da experiência vivida um fundamento epistemológico. Nesse horizonte, as marcas das lutas, a busca por liberdade e autonomia e os direitos historicamente negados deixam o plano das recordações e passam a orientar a leitura crítica do presente e a projeção de futuros possíveis. Como observa Maurice Halbwachs (2004), a memória é socialmente construída, pois são os grupos de pertencimento que oferecem os quadros de referência que estruturam nossas lembranças. Ao incorporar essas memórias ao processo educativo, a escola produz conhecimento situado, fortalece a identidade quilombola e afirma a resistência não apenas como herança histórica, mas como princípio pedagógico vivo.

Nesse entrelaçamento entre memória e experiência cotidiana, floresce o saber das mulheres, alicerce da continuidade das lutas e da transmissão dos conhecimentos comunitários. Ensinar, cuidar, partilhar e resistir são modos de vida transmitidos pelas mais velhas. A carta de Dona Ivete evidencia como a pedagogia comunitária se manifesta em todos os espaços, configurando uma prática social e coletiva que persiste frente às adversidades. Aqui, a educação quilombola não se apresenta como técnica neutra, mas como corpo-território: chão pisado com

[16] Coordenação Estadual das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará é uma organização representativa que articula e fortalece as associações quilombolas no estado do Pará. Criada com o objetivo de defender os direitos territoriais, educacionais, culturais e sociais das comunidades quilombolas, a entidade atua na incidência política, na mobilização social e, quando necessário, na esfera jurídica, reivindicando políticas públicas específicas e o cumprimento dos direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 e pela legislação voltada às populações quilombolas.

dignidade, memória viva e identidade negra pulsando em cada gesto e palavra, revelando seu caráter insurgente e transformador.

Rejeita-se, assim, uma formação moldada apenas para atender às exigências do mercado de trabalho, buscando-se uma educação verdadeiramente libertadora que, como sinaliza Moraes (2020), questione, confronte e recuse os interesses historicamente desumanizadores dos povos tradicionais. Reivindica-se o caminhar conjunto com sujeitos comprometidos com nossa realidade, capazes de fortalecer nossas formas de existir. O escrito de Dona Ivete revela esse compromisso pedagógico com os jovens ao valorizar a educação como caminho transformador, permitindo conhecer o território, afirmar identidades com vigor e manter vivas as pedagogias que brotam da terra, da memória e da luta.

Para ilustrar essa matriz pedagógica insurgente, apresento a seguir trechos da carta escrita por Dona Ivete em 2024, que materializa essa vivência ancestral e comunitária.

Carta 5– vivência ancestral e comunitária

Salvaterra, Pa, 2024

Queridos(as) companheiros(as),

Escrevo esta carta para contar um pouco da minha trajetória como mulher quilombola, educadora e mãe. Acredito que ser educadora não é apenas estar numa sala de aula. Me considero educadora dentro da escola, sim, mas também dentro da minha comunidade. É aqui que compartilho o que sei, o que aprendi com a vida, com os mais velhos, com a luta do dia a dia. Ensino não só às crianças, mas também aos jovens e aos adultos, porque acredito que todos merecem uma chance de aprender e de recomeçar.

Gosto muito de conversar com os jovens, de incentivar. Lembro que, quando surgiu o EJA Campo, eu formei uma turma aqui na comunidade. Fiz isso pensando nos jovens que estavam afastados da escola, sem ânimo nenhum para estudar. Reuni com eles, falei com firmeza e carinho: "É uma oportunidade que vocês estão tendo agora, uma chance que eu mesma não tive."

Digo isso com o coração cheio. Quando eu estudava, já estava trabalhando. Fazia um esforço danado para ir até Salvaterra. Entre os que trabalhavam comigo, eu era uma das poucas com um pouco mais de estudo, mas ainda assim, só tinha o primeiro ano do ensino médio. Mesmo assim, não desisti. Sofri muito, mas continuei. Saía de casa às onze e meia da manhã, numa bicicleta, só com um short e meu caderno numa mochila. Levava a farda da escola dobrada e ia me vestir na casa da tia Miroca. Era lá que me arrumava para ir à aula. Hoje, as coisas melhoraram: o ônibus já vem buscar os alunos na porta da comunidade. Mas naquela época, era na força e na coragem.

Por isso, insisto tanto com os jovens, quero que eles vejam a importância dos estudos. E por tudo isso me considero, com muito orgulho, uma educadora.

Também aprendi a valorizar o nosso modo de viver, nosso trabalho, nossa cultura. Aqui na comunidade, aprendemos a viver da terra, com muito suor e dignidade. Planto mandioca, abacaxi, faço farinha, goma, tucupi, tudo isso aprendi com minha avó e com meu pai. Fui criada por eles e levo comigo os ensinamentos de respeito, trabalho e simplicidade.

Lembro também dos brinquedos que fazíamos. Bonecas feitas à mão, com espiga de milho, cachopa de abacaba, pano velho. Eu era muito feliz com essas bonecas. Hoje em dia, as crianças só querem boneca que chora, que fala. Mas pra mim, até hoje, uma boneca feita pelas nossas mãos tem um valor enorme. São essas pequenas memórias que me fazem seguir acreditando no que temos de mais bonito: a nossa cultura.

Sobre ser mãe, digo com franqueza: queria que meu filho tivesse estudado mais. Se dependesse de mim, ele não teria se casado tão cedo. Mas quando percebi, ele já estava com uma criança a caminho. Hoje ele tem 26 anos, é pai de quatro filhos, e ainda mora comigo. Nunca quis que ele se separasse da família. Ele é um bom filho, respeitoso, conversa com a gente, ouve nossos conselhos, não toma decisão sozinho. Sou grata a Deus por isso. Peço apenas que ele abençoe a família que meu filho construiu. E sigo ensinando, como aprendi com minha avó e meu pai.

Minha vida é feita dessas histórias. De caminhos difíceis, mas também de muito amor, fé, coragem e vontade de transformar. Por isso, escrevo. Porque contar nossa história também é um jeito de educar.

Com carinho e esperança,

Ivete

Escrever essa carta configura-se como uma matriz pedagógica, um modo de educar em que relatos e memórias transmitem valores, fortalecem identidades e preservam a memória coletiva. Zélia Amador de Deus (2008) contribui para essa compreensão ao a população negra os herdeiros de Ananse como guardiões de uma memória ancestral transmitida pela oralidade, comparável a teias que resistem ao racismo, ao sexismo e ao patriarcado. Nessa trama, destaca-se o protagonismo das mulheres negras, quilombolas e amazônidas, cujas ações políticas reafirmam sua força como agentes de transformação.

Ao evidenciar o feminismo negro amazônico, Zélia reconhece as mulheres negras da região Norte como produtoras de saber e intelectuais locais, posicionando-se como intelectual orgânica da Amazônia, liderança política e pedagógica forjada na luta antirracista. Essa trajetória espelha o papel de Ivete, Solange, Elieide, Claudeth, Joseane e de tantas outras educadoras e guardiãs da história quilombola nos territórios, materializando o feminismo negro quilombola que pulsa na Amazônia Marajoara.

É nesse movimento de enraizamento e insurgência que se insere a narrativa de Solange, defensora de uma educação libertária comprometida com a demarcação das terras quilombolas, o respeito às diversidades, a preservação das florestas e a valorização dos modos de vida ancestrais. Sua escrevivência brota no cotidiano e da dignidade de seu povo. Conforme afirma Aires (2016), se essa inquietação não se manifesta, as mudanças não ocorrerão e ficarão nos discursos. É essa inquietação, viva e mobilizadora, que atravessa a carta de Solange, transformando-a em prática pedagógica e política.

A seguir, apresento sua carta, que revela, em sua tessitura, importantes matrizes pedagógicas que emergem das experiências quilombolas: ancestralidade e identidade; o território e fazer cotidiano; dimensão familiar e comunitária; ética e humanização; oralidade e experiência; coletivo e relacional.

Carta 6 – enraizamento e insurgência
Salvaterra, 2024

A quem possa interessar

Escrevo esta carta para falar do que acredito ser a base de uma educação verdadeira: a nossa identidade e o conhecimento que herdamos dos nossos ancestrais. Falo como mulher quilombola, como filha, mãe, agricultora enfermeira, educadora popular.

Para mim, um quilombo é mais do que um lugar. É um agrupamento de pessoas ligadas por uma raiz comum, que vem dos nossos ancestrais. Somos fruto de uma história que não começa em nós. Essa história nos reúne, nos fortalece e nos ensina. Aqui, onde estamos, plantamos o nosso quilombo, com as raízes firmes na terra e na memória. Preservamos a nossa cultura, nossas crenças, nossos modos de vida.

Foi com meus pais que aprendi a lidar com a terra. Vi minha mãe e meu pai plantando mandioca, melancia, milho, maxixe, abacaxi. E assim fomos aprendendo, com a prática, com o dia a dia. Aprendemos a trabalhar com as mãos, a respeitar o tempo da natureza, a colher o que a terra nos dá com esforço e cuidado. Esse saber é parte da nossa educação. Não está nos livros, mas está vivo na nossa cultura, no modo como ensinamos nossos filhos.

Acredito que a educação começa em casa, com a família, e continua com a escola. Sempre busquei ensinar aos meus filhos e aos jovens da comunidade que o mais importante é ter uma vida digna, com perspectiva, com respeito. Quero que sejam pessoas boas, que saibam conviver em comunidade, que tenham uma história de vida bonita. Tento ensinar que a educação não é só para "saber ler e escrever", mas para ser alguém de bem no mundo. Porque, pra mim, a educação é o maior bem que uma pessoa pode ter.

Carrego comigo a certeza de que a base de tudo está no respeito. E o respeito a gente aprende desde cedo, dentro de casa. Aprendemos também que responsabilidade, direitos e deveres são parte da vida em sociedade. E que nada disso funciona se não houver uma parceria verdadeira entre a família e a escola. A educação que valorizo é feita de presença, de compromisso, de escuta. É aquela que se constrói no coletivo. Escrevo tudo isso porque acredito que falar da nossa experiência também é educar. E porque sigo acreditando que é na união entre nossas raízes e nossos sonhos que a educação se fortalece.

Com respeito e esperança,
Solange

A carta de Solange expressa a dimensão político-pedagógica da educação quilombola. Essa formação se constrói no cotidiano, nas práticas sociais e nos modos de vida da comunidade. Não possui natureza meramente livresca; ao contrário, está ancorada na vida

social, no trabalho, na memória coletiva e na convivência entre as gerações, por meio da qual valores são ensinados, partilhados e recriados.

As matrizes dessa educação evidenciam que o pensar educacional das mulheres quilombolas se contrapõe ao modelo padronizado da elite. Em contrapartida, afirmam uma proposta diferenciada, enraizada na realidade, nas experiências e nos desejos das comunidades do Território de Salvaterra. Essa construção orienta-se por princípios éticos nos quais os sujeitos assumem seus direitos e deveres a partir de um conhecimento que dialoga com sua cultura, sua história e seu território.

Esse saber, oriundo de uma relação dialética entre vivência e reflexão, é o que possibilita a liberdade, entendida como descolonização das mentes. Esta prática político-pedagógica impulsiona o desenvolvimento crítico e a tomada de consciência, aquilo que Eunice Moraes (2020, p. 49) denomina de educação libertadora, ao afirmar que:

> A luta por uma práxis libertadora contra a opressão significa que "a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos". Compete a oprimidos e oprimidas lutarem pela libertação, que significa lutar pela humanização dos seres humanos oprimidos. Ou seja, oprimidas e oprimidos só encontrarão a liberdade, se houver consciência da opressão e engajamento efetivo na práxis libertadora para a superação da situação concreta geradora da opressão (Moraes, 2020, p.49).

Essa compreensão não se origina apenas do estudo, mas da vivência, que mostra como a libertação se constrói na prática. Conforme Paulo Freire (1987) e a convivência com as colaboradoras indicam, a consciência crítica nasce da vida que pulsa e do cotidiano que ensina. As mulheres transformam a dor em força, criando estratégias silenciosas de resistência e colocando seus corpos e vozes no centro da cena. Essa ação, enraizada na ancestralidade e no apoio mútuo, torna-se uma forma de educar, pois o saber que nasce do território possui poder transformador. Por isso, a escola não deve ser vista como neutra ou um favor, mas como fruto da conquista quilombola, refletindo os caminhos trilhados coletivamente para afirmar saberes, valores e o desejo de liberdade.

A educação vivida nos quilombos de Salvaterra estrutura-se a partir de uma lógica própria, que ultrapassa os limites escolares e se inscreve no cotidiano. A aprendizagem ocorre nas relações familiares, no trabalho coletivo, no cuidado com a terra e no convívio com os mais velhos. Essa dimensão familiar e comunitária valoriza os saberes transmitidos pela oralidade, pelo exemplo e pelas experiências partilhadas, os quais desafiam os modelos escolares hegemônicos, ainda marcados por uma lógica eurocentrada. Essa pedagogia do vivido propõe uma revalorização das práticas comunitárias como fundamentos de um projeto educativo conectado à realidade, à memória e à luta por pertencimento.

A seguir, apresento o escrito de Elieide, que expressa, em primeira pessoa, a força de uma educação construída no cotidiano da comunidade, sustentada pela ancestralidade e orientada pelos vínculos coletivos. Sua carta revela uma pedagogia viva, enraizada no território, cuja matriz se funda na memória como raiz, no silêncio como método, nos exemplos como forma de ensino, no afeto como valor ético e na continuidade como missão. Essa pedagogia valoriza o saber transmitido entre gerações e reafirma a educação como parte essencial da luta quilombola.

Carta 7 – Escrevivência de Elieide

Salvaterra, 2024

Sou Elieide. Quilombola com orgulho. Digo isso com a firmeza de quem sabe de onde vem. Minha descendência é o que me fortalece. É dela que nasce o meu conhecimento. Sou mãe de seis filhos e avó de quatro netos. O que ensino a eles começa pelo respeito: respeitar os mais velhos, tomar bênção, cumprimentar as pessoas, sejam parentes ou não. Foi assim que aprendi com minha mãe, é assim que ensino aos meus. Quero que, onde quer que estejam, sejam bem recebidos. Que carreguem a educação como identidade, como valor. Aqui na comunidade, a gente aprende vivendo. Aprende com o pai, com a mãe, com o roçado, com o rio. Aprendi a plantar, pescar, colher. Aprendi a viver com dignidade, com esforço e partilha. Reconheço dois caminhos da educação: a formal, que vem da escola, e a não formal, que a gente aprende com os mais velhos, com a família. Essa educação ensina a respeitar o espaço do outro, a vida em comum, a sabedoria do cotidiano. É no silêncio das práticas e nas palavras passadas de boca em boca que a gente cresce. Se sei o que sei hoje, é porque meus pais me ensinaram com exemplo. E é isso que sigo fazendo: transmitindo o que recebi. Porque educar, pra nós, é manter acesa a chama da memória. É plantar futuro com raiz firme.

Elieide.

Elieide nos convida a refletir sobre a educação a partir de duas dimensões que não se opõem, mas se complementam e se desafiam mutuamente. A primeira é a educação vivida nas comunidades, alicerçada em uma matriz própria que nos conduz a pensar para além dos sistemas oficiais. Esse saber se tece no cotidiano, nas relações entre as pessoas e, de modo indissociável, na relação com a natureza, com a mata, os rios, a terra e os ciclos da vida, reconhecidos como espaços e sujeitos de aprendizagem. Aprende-se com os mais velhos, com as narrativas e conselhos, mas também com o tempo da roça, com o movimento das águas, com os sinais da floresta e com os modos de habitar o território.

Essa vivência valoriza o modo particular de fazer, contar e recontar nossas histórias, os mitos de origem e a transmissão de valores que fortalecem identidades e vínculos. Ela abarca a organização social, os processos educativos próprios e as lutas por direitos, constituindo a base

sobre a qual se constrói o ensino formal em nossos territórios (Silva, 2012). É nesse chão histórico, cultural e político que a educação ganha sentido como prática de continuidade da vida coletiva.

A segunda dimensão diz respeito à Educação Escolar Quilombola, fruto de nossas lutas e reivindicações, reconhecida como modalidade da educação brasileira. Ela emerge como tentativa de institucionalizar os saberes locais que, muitas vezes, não estão escritos, mas guardados na memória, na oralidade e nos gestos, integrando-os à vida comunitária sem descaracterizar a essência da existência quilombola.

A concretização cotidiana dessa modalidade é um caminho em disputa. Embora a proposta se afirme no plano normativo, sua efetivação depende de uma reconfiguração profunda das práticas escolares para que dialoguem com as experiências produzidas no território. Caso contrário, a escola tende a reproduzir lógicas históricas que distanciam o processo educativo da vida comunitária. É nesse horizonte crítico que se insere a reflexão de Aires (2016, p.75-76):

> o espaço escolar pode produzir alienação, podendo violentar e criminalizar ideias, culturas e saberes; a escola, portanto, não é neutra, e só se transforma quando cada educando consegue refletir sua realidade e dialogar com o mundo dos letrados. [...] O termo escola ainda está pautado no ler, escrever e fazer contas. Nosso interesse é fazer essa reconfiguração do tradicionalismo e incorporar as práticas inovadoras dos conhecimentos locais.

As transformações em nossos caminhos passam pela educação. Exigimos uma escola que atenda aos interesses das nossas comunidades, voltada para a valorização do conhecimento tradicional e para o fortalecimento da identidade negra positiva, em consonância com a longa trajetória de combate ao racismo. Essa demanda desafia as estruturas da colonialidade, as quais negam outras possibilidades epistêmicas, gerando disputas por poder, autonomia e liberdade, essenciais à existência humana.

Nessa perspectiva, em nossos territórios, a educação se revela como a arte de observar e dialogar com o mundo que nos rodeia. Aprender é decifrar os sinais do tempo nas folhas que caem, escutar as mudanças do vento, perceber a chegada das águas e a renovação das espécies. Cada detalhe do território se torna um mestre silencioso, ensinando a ler os ritmos da vida e a antecipar transformações. Essa atenção contínua molda nosso olhar e nossas ações, cultivando uma sensibilidade que não se apreende em livros, mas se constrói na experiência direta, na convivência com os elementos e na escuta dos saberes que atravessam gerações.

É a partir dessa percepção sensível que a formação se entrelaça com a prática, transformando a experiência vivida em pedagogia. Emerge, assim, um conhecimento que

reconhece a sabedoria dos ciclos naturais e aponta para a construção de espaços sociais sustentáveis. Trata-se de um viver que é, em si, ato contínuo de resistência, como ressalta Baniwa (2020):

> Devemos nos inspirar e nos guiar na pedagogia da natureza e nas pedagogias ancestrais ou primordiais que nos ensinam, [...] sobretudo, com a humildade frente à Mãe Natureza. Tais pedagogias sociocósmicas ensinam que a humanidade deve mudar radicalmente o seu conceito de "desenvolvimento" insustentável e inviável, diante da necessidade primordial e vital de respeitar os limites da natureza e o seu tempo de recuperação. O ser humano inserido e integrado nesse sistema único e autônomo da natureza está sujeito às suas leis (Baniwa, 2020, p.32).

Essa forma de aprender nos coloca em diálogo permanente com o território, reconhecendo a interdependência entre seres humanos, ambientes e saberes ancestrais. Ensinar e aprender tornam-se experiências compartilhadas, conduzidas pelo cuidado, pela atenção e pela escuta. É nesse movimento que o conhecimento se transforma em prática de resistência e fortalecimento das comunidades, reafirmando que educar é também cultivar vínculos com a vida.

A partir desse engajamento, o campo do saber passa a ser problematizado pelo compromisso com as lutas coletivas. Constrói-se uma contrafala que os estudiosos da decolonialidade, como Mignolo (2008), denominam desobediência epistêmica: a recusa às hierarquias de saber impostas pela colonialidade. Essa opção descolonial rejeita a assimilação da ordem hegemônica, apontando a educação como instrumento essencial para a emancipação. Nesse movimento, as mulheres negras quilombolas protagonizam projetos educativos que afirmam o poder político e epistêmico das comunidades. Como destaca Machado (2019, p. 37), "essas mulheres utilizam tal poder para ensinar o que significa ser mulher negra, senhora de si, de sua memória e da própria história".

Nesse processo, as formações e os encontros em rede tornam-se caminhos de enraizamento. A escuta e a troca de experiências fortalecem uma racionalidade própria das Amazônias, dos campos, das florestas e das águas marajoaras, expressa pela oralidade, pelo cotidiano e pela ancestralidade. Esse movimento afirmativo valoriza as vivências concretas como potentes ferramentas para a construção de um poder feminino coletivo que desafia as estruturas colonialistas e o avanço econômico sobre os territórios, fortalecendo a luta por autonomia e pela preservação dos modos de vida quilombolas.

A perspectiva de Silva (2012) sobre a educação escolar quilombola é crucial ao defini-la como processo de organização e resistência das mulheres que, frente à ausência estatal, superam as adversidades. Esse compromisso com a educação diferenciada materializa-se na

carta a seguir, escrita por Joseane, que compartilha sua experiência e anseios como mulher quilombola e educadora:

Carta 8 – a experiência e os anseios de uma mulher quilombola

Salvaterra, 2024

Queridos leitores,

Eu me chamo Joseane e me defino como uma mulher quilombola, orgulhosa das minhas raízes e da minha história. Hoje, trabalho na área da educação especial como cuidadora de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sou uma pessoa extrovertida, alegre e comunicativa, é assim que me vejo e é desse jeito que levo meu trabalho.

Embora eu não tenha filhos, penso muito na importância de transmitir a cultura quilombola para as futuras gerações. Tenho percebido que muitos saberes e tradições que nossos avós e pais nos deixaram estão se perdendo. A educação que recebemos deveria ser diferenciada, respeitando nossa realidade e nossos conhecimentos, mas infelizmente, dentro da escola, vemos que isso não acontece. Ensina-se uma realidade que não é a nossa, que está distante do nosso cotidiano. Se eu tivesse um filho, faria questão de ensiná-lo sobre o nosso modo de vida, aqui na nossa comunidade, passando tudo que aprendi com meus pais e avós.

Por isso, me considero uma educadora. Repasso o que aprendo, principalmente para minhas sobrinhas, e tento compartilhar o que a comunidade vive conosco dentro da escola. Não posso aceitar que a educação ignore nossa realidade e traga conteúdos que fogem do que somos e do que vivemos aqui. Acredito que nossa escola deve ser um espaço para fortalecer nossa cultura, para que as nossas raízes continuem vivas.

Escrevo esta carta para reafirmar meu compromisso com a educação e com a cultura quilombola, e para dividir com vocês essa caminhada de resistência e esperança.

Com respeito e carinho,

Joseane

A carta de Joseane revela o anseio por uma educação que dialogue com a realidade quilombola. Ao compartilhar sua trajetória como mulher, cuidadora e educadora, ela reivindica uma escola que reconheça o território como espaço legítimo de produção de saber, acolhendo as práticas, memórias e experiências dos quilombos. Seu relato critica o distanciamento escolar frente aos modos de vida locais e a imposição de conteúdos alheios à realidade cotidiana, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas enraizadas na vida e no trabalho.

Sua narrativa não rejeita a educação escolar; ao contrário, valoriza a escola e afirma sua importância, desde que esta respeite a cultura quilombola, reconheça nossos saberes e dialogue com nossos projetos de vida. Essa é uma disputa política. Se há uma educação própria do quilombo, construída nas relações comunitárias, na oralidade, na memória e no trabalho coletivo, a educação escolar é estratégica para a construção de um horizonte de justiça e equidade. Nesse sentido, Paulo Freire (1987) destaca a importância de metas libertadoras que

valorizem o saber-fazer local, enquanto bell hooks (2013) propõe a transgressão como estratégia para confrontar opressões. Assim, a escola se constitui como espaço de diálogo entre saberes internos e externos, planejado, disputado e continuamente nutrido pelas próprias comunidades.

Torna-se imperativo, assim, articular novas posturas de luta e resistência baseadas na reafirmação identitária. É preciso questionar de que forma a escola tem se comprometido com práticas que valorizem o aprender a partir do vivido e que respondam às necessidades emergentes, fortalecendo a vida em coletivo. As oficinas realizadas e as cartas escritas pelas mulheres, como bem evidencia Joseane, confirmam que a escola quilombola precisa ser mais do que um espaço de transmissão de conteúdos: deve constituir-se como território que dialogue com a história do quilombo.

Essa articulação, contudo, ainda não se concretiza plenamente. Aires (2016), em pesquisa realizada no território quilombola de Formoso, no Maranhão, também denuncia as lacunas e limitações da escola no reconhecimento e na integração dos saberes comunitários, ressaltando:

> O saber local é deixado de lado, aqui nessa terra de quilombolas [...] temos saberes que vão além de uma escola. Temos uma educação, onde os filhos dos quilombolas sabem plantar e colher. Onde a escola está inserida na comunidade, mas não se comporta como a comunidade exige. Uma comunidade quilombola, em que os conteúdos não são dos quilombolas, e, por cima, uma escola que não é para quilombolas. O que é escola, então? Aquela que possui um alicerce, que dita regras e nos determina a escolha de nossas profissões. Que não estabelece diálogos com a comunidade local, onde a comunidade se autodefine quilombolas, filhos, alunos, quilombolas são quilombolas, e a escola não exerce o exercício do quilombola. Será que o papel da escola esse é? Que todos estejam plenamente matriculados numa ficha com históricos escolares, apenas para representar ao IBGE a quantidade de alunos estudando. Ou será que têm outros significados que ainda não descobrimos? (Aires, 2016, p.109).

Dessa forma, pensar a escola quilombola implica, necessariamente, discutir suas condições materiais, sua gestão e suas escolhas curriculares. Longe de apenas reconhecer saberes tradicionais simbolicamente, cumpre garantir que a comunidade participe efetivamente das decisões sobre o que, como e para que se ensina.

Nessa perspectiva, as cartas das coautoras revelam que a escola, quando desconectada da realidade local, pode produzir silenciamentos e reforçar desigualdades; por outro lado, quando construída em diálogo comunitário, torna-se instrumento de fortalecimento político e formativo. É sob esse olhar que definimos o educar, para nós, como processo enraizado em nossas histórias, memórias e lutas. Estes elementos não podem ser tratados como folclore ou conteúdos periféricos, mas devem circular como narrativas vivas, contadas pelos agentes

sociais, ensinadas pelos professores e aprendidas pelos estudantes - que, muitas vezes, também as ensinam, numa dinâmica de reciprocidade. Afinal, historicamente lutamos por uma escola que nos reconheça enquanto sujeitos de direitos.

Assim, o desafio não se restringe à simples integração de conteúdos; envolve assegurar que a escola seja efetivamente orientada por um projeto coletivo, comprometido com a autonomia quilombola. Cabe ao nosso ofício docente, enquanto professores pesquisadores e lideranças, buscar caminhos para que os processos sócio-históricos que nos constituíram dialoguem e, quando necessário, confrontem as dinâmicas impostas no presente. Essa luta se inscreve em um movimento mais amplo que ecoa em diferentes territórios, reafirmando que a construção de uma educação quilombola é, antes de tudo, um movimento político, histórico e coletivo.

Célia Xakriabá (2018), ao refletir sobre a realidade indígena, reitera que a escola não pode ser mera reprodução do modelo hegemônico, mas espaço de afirmação identitária, de defesa do território e de fortalecimento das lutas. Para a autora, a educação precisa alinhar-se ao projeto político do próprio povo, articulando memória, ancestralidade e resistência, de modo que a escola se torne instrumento de autonomia e não de assimilação, como bem afirma:

> Desde os nossos ancestrais que lutamos por uma educação do jeito que a gente quer, sem matar o que a gente é. [...] A nossa história[...] é um processo de várias lutas, não só apenas a luta e conquista pela educação, mas reconhecemos que a luta pelo território e pela educação diferenciada nos ajudou a fortalecer a nossa identidade *(*Xakriabá, 2018, p.196-197).

Essa afirmação revela nossa recusa ao modelo assimilacionista que historicamente tentou apagar nossos modos de existir. Ao nos posicionarmos, reafirmamos a escola como espaço estratégico de permanência cultural, onde a memória não é algo estático, mas força viva que orienta o presente e projeta o futuro. Defendemos, assim, uma educação que supere os mecanismos de subordinação para se constituir como território de afirmação coletiva, comprometida com a continuidade das tradições e com o diálogo crítico com o tempo atual.

Nessa mesma direção, Arroyo (2012) defende uma escola que vá além da simples transmissão de conteúdos e se reconheça como espaço de resistência, aberto aos sujeitos historicamente invisibilizados. Ao dialogar com essa perspectiva, compreendemos que, em nossos territórios, não cabe uma formação dissociada das condições materiais e simbólicas que sustentam nossa existência. Aqui, o território assume a centralidade de matriz de sentidos. Desse modo, ao reivindicarmos uma educação diferenciada, denunciamos o silenciamento

histórico e confrontamos a deslegitimação dos saberes tradicionais, afirmando a educação como parte indissociável da luta por direitos e por dignidade.

É a partir dessa compreensão que situamos a reflexão no cotidiano das escolas, tomando a carta de Joseane como convocação para pensar um currículo ancorado nas vivências locais. Trata-se de firmar o território como princípio estruturante do processo formativo, onde se tecem as memórias e as identidades, em consonância com Silva (2012) ao defender que a educação quilombola precisa ser pensada a partir de seus próprios referenciais históricos, culturais e políticos.

Contudo, embora exista a obrigatoriedade legal de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo, conforme as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, ainda persistem práticas excludentes. Em muitas instituições de Salvaterra e do país, tais conteúdos são tratados de forma superficial e episódica. Justificativas como a falta de formação docente ou de materiais didáticos seguem sendo mobilizadas para esvaziar essas diretrizes, evidenciando a distância entre o plano normativo e o cotidiano escolar. Esse cenário, como assinala Silva (2012), exige a revisão crítica dos processos formativos e das bases epistemológicas da prática docente, conforme explicitado a seguir:

> As perspectivas e expectativas em torno da educação quilombola, se não são essas, pelo menos um esforço deverá ser feito para que assegure a participação das comunidades quilombolas. Nesse sentido, constituir outros indicadores que orientem as instituições de ensino e principalmente as de formação de professores (as), é mais do que necessário – é algo que pode ser considerado urgente. A formação dos (as) profissionais de educação tem um peso singular para as mudanças previstas nas legislações e planos educacionais e que tanto a sociedade almeja (Silva, 2012, p.860).

Nessa direção, pensar propostas educativas para nossas comunidades exige enfrentar as desigualdades históricas que marcam a relação entre escola e território. Longe de apenas valorizar identidades, cumpre responder às reivindicações concretas dos quilombos, que há décadas denunciam a distância entre as políticas educacionais e as condições reais de vida. No contexto de Salvaterra, essa fratura se manifesta na ausência de práticas institucionais que assegurem participação, escuta e a efetiva incorporação das demandas coletivas na organização escolar. Nas oficinas de escrevivências, nossas mais velhas reivindicaram que profissionais já formados e pertencentes às próprias comunidades possam atuar nas escolas do território. Tal cenário evidencia que a luta por uma educação comprometida com os quilombos é também uma luta por reconhecimento político e por justiça curricular. Como alerta Mendes (2019):

> Não podemos perder de vista que historicamente os processos educacionais vão na contramão dos interesses de quem defende uma educação que promova um

> pensamento crítico e busca por justiça social. Para que a educação se torne um instrumento de transformação a nosso favor, é preciso que façamos um esforço para ocupar esses espaços, com o compromisso de transformá-la, através da pedagogia engajada (Mendes, 2019, p. 81)

Essa conscientização exige uma perspectiva coletiva e emancipatória, na qual assumimos o papel de cidadãos ativos, ocupando espaços de poder e fala para abrir possibilidades a uma educação que respeite a história das comunidades quilombolas e de outras cujas vozes foram silenciadas. Nesse movimento, a educação libertadora se reafirma como instrumento de resistência e transformação, sendo fundamental para repensar a escola, garantir os direitos assegurados pela Constituição e promover a justiça social.

Nesse contexto, a tese de Givânia Silva (2022), construída a partir de sua atuação em Conceição das Crioulas, reitera a educação como um espaço de resistência e afirmação identitária. Professora, pesquisadora e mulher quilombola, Givânia defende que esse fazer pedagógico possui um significado particular, pois está diretamente ligado às lutas históricas por reconhecimento e equidade. Ao questionar as políticas educacionais brasileiras, ela afirma a educação escolar quilombola como modalidade específica da educação básica, que respeite os territórios, valorize os saberes tradicionais e reconheça as práticas culturais das comunidades.

Sua reflexão revela que a educação quilombola ultrapassa o direito formal, constituindo-se como prática política enraizada nos contextos históricos e sociais. Para desconstruir as narrativas coloniais que naturalizam hierarquias raciais e o mito da democracia racial, é fundamental reconhecer os saberes, as formas de luta e as manifestações culturais quilombolas como pilares de uma educação libertadora.

É nesse espírito de resistência e fortalecimento coletivo que compartilhamos a carta de Claudeth, que traz reflexões sobre a experiência cotidiana da educação em sua comunidade. No escrito a seguir, ela destaca a educação como um processo coletivo e aborda os desafios enfrentados - como as limitações impostas pelas normas escolares às práticas tradicionais -, reafirmando a necessidade de uma pedagogia que dialogue com as realidades locais e fortaleça o protagonismo das comunidades.

Carta 9 – a educação na comunidade

Salvaterra, 2024

Prezados,

Gostaria de compartilhar algumas reflexões sobre a educação em nossa comunidade quilombola, partindo da experiência cotidiana e da construção coletiva de saberes.

Na nossa comunidade, a educação é vista como um processo contínuo e coletivo, um legado que construímos para as futuras gerações. Nosso compromisso é formar pessoas

conscientes da importância de valorizar e preservar a comunidade, com responsabilidade social. A participação dos jovens nos movimentos e ações comunitárias é fundamental para fortalecer nossa identidade e manter a união no território.

A resistência é um elemento central em nossa educação. Mais do que diplomas, valorizamos a perseverança diante das dificuldades, a capacidade de seguir adiante mesmo em contextos adversos. Assim, entendemos a educação para além do ensino formal, valorizando o respeito, a empatia e a transmissão dos saberes ancestrais.

Sabemos que o conhecimento precisa ser partilhado para fortalecer o coletivo, evitando posturas individualistas que comprometem o desenvolvimento comunitário. Na escola, apesar dos desafios, temos buscado construir um Projeto Político-Pedagógico que valorize as práticas locais, promovendo o diálogo entre saberes tradicionais e conteúdos escolares.

No entanto, enfrentamos dificuldades importantes, como as normas que restringem o aprendizado prático das atividades tradicionais, pesca, roça e outras, o que enfraquece o conhecimento ancestral e dificulta a preservação cultural. Além disso, o reconhecimento da identidade quilombola exige um processo de autoconhecimento e superação de preconceitos, especialmente em relação às influências culturais e religiosas históricas.

O movimento quilombola tem papel fundamental na afirmação dessa identidade e na luta por uma educação que respeite nossa história e valores. Por isso, acreditamos que as matrizes pedagógicas que nos orientam precisam estar pautadas na resistência, no respeito às tradições e na valorização do coletivo, garantindo a continuidade cultural e a defesa do nosso território.

Atenciosamente,

Claudeth

Na carta, as palavras não apenas narram experiências: elas respiram memória e anunciam futuro. Aqui, a educação ganha densidade histórica e política, pois se enraíza no cotidiano, nas lutas, nas resistências e nos afetos que sustentam a vida no território. Para nós, mulheres quilombolas, educar não significa apenas assegurar o acesso à escola, mas afirmar um projeto coletivo de existência, tecido a partir de nossos saberes, de nossas práticas e de nossa capacidade histórica de resistir. Nesse contexto, a juventude emerge como sujeito político, chamada a assumir o protagonismo na defesa do território, da cultura e dos direitos coletivos.

A partir dessa articulação, a resistência constitui-se como matriz pedagógica. Longe de ser tema de discurso, revela-se experiência vivida e princípio formativo: é no enfrentamento das injustiças, na organização e na defesa territorial que a juventude aprende, reelabora sentidos e constrói sua consciência histórica. Essas agências juvenis configuram-se como processos formativos que envolvem a ressignificação de regras, crenças, significados e concepções de realidade que estruturam as relações sociais nos territórios.

Nesse cenário, a formação da juventude quilombola em Salvaterra constrói-se na continuidade da luta que atravessa gerações. O movimento também forma, expressando-se na atuação de grupos como o Abayomi, que propõe uma perspectiva de formação política aos

jovens, voltada ao fortalecimento do ser quilombola, pelo reconhecimento de um passado de enfrentamentos e pela permanência de práticas insurgentes frente a um *status quo* que historicamente nos oprime. A nossa identidade implica posicionamento político, consciência histórica e compromisso com a transformação social. Como afirmam Cavalcante e Beltrão (2016), uma das formas de se reconhecer quilombola é assumir esse passado de resistência como herança viva, articulando memória, identidade e ação no presente.

É nesse horizonte que se inscreve a educação defendida na carta, concebida não como mera instrução formal, mas como prática política territorializada. Fundamentada em matrizes pedagógicas que valorizam o território, a resistência às políticas normativas e a articulação orgânica entre escola e comunidade, essa proposta formativa aposta na descolonização identitária como condição de emancipação. Trata-se de preparar jovens para a participação crítica em movimentos sociais, associações e instâncias políticas. Por meio dessa escrevivência afro-feminina amazônica marajoara, constroem-se referenciais capazes de desafiar paradigmas tradicionais e instituir uma epistemologia contra-hegemônica, comprometida com a continuidade das lutas.

A juventude deixa de ser vista apenas como destinatária das políticas educacionais e passa a ser reconhecida como espaço de reinvenções, onde se evidenciam os limites e as possibilidades da escola. O que nossas lideranças nos ensinam é que pertencer ao quilombo implica assumir a cultura dos antepassados como fundamento da existência. Emerge dessa compreensão a nossa força política: ao não negar as raízes, as gerações mais jovens são convocadas a transformar pertencimento em ação coletiva, instigando a mobilização no presente. Nesse movimento, identificamos as bases da educação popular defendidas por Paulo Freire (1987), sobretudo na formação da consciência crítica e no protagonismo dos sujeitos, que deixam de ser objetos para se constituírem como sujeitos históricos de sua própria emancipação.

Entretanto, como apontam Cavalcante e Beltrão (2016), as questões da juventude quilombola ainda são pouco visibilizadas nos conflitos entre currículo oficial e saberes comunitários. Diante dessa invisibilização, torna-se necessário questionar os próprios sentidos da escolarização. Ao propor indicadores que dialoguem com a realidade territorial, busca-se problematizar a função social da escola, interrogando se ela tem favorecido a articulação entre pertencimento, consciência crítica e atuação coletiva. A defesa de uma educação diferenciada, como reivindica Aires (2016), reforça a centralidade dos saberes locais na constituição de uma escola comprometida com a continuidade histórica do quilombo, conforme explicitado a seguir:

> Quando falo de uma educação diferenciada, estou tratando de saberes locais a serem valorizados na rede escolar do território. Um dos primeiros passos será pelos saberes não acionados nas escolas desse território. Desse modo, as práticas educadoras escolares deveriam ser sensíveis ao local onde são ministradas e contribuir na formação desses povos, valorizando suas práticas e manifestações culturais, suas narrativas e demais saberes que, etnicamente, vão deixando de ser reproduzidos pelos próprios moradores. Nossas inquietações nos fazem pensar que tipo de educação queremos adotar (Aires, 2016, p.19).

A carta de Claudeth integra um movimento mais amplo de luta contra as opressões. Suas palavras evidenciam a urgência de descolonizar as práticas pedagógicas para que respeitem as identidades culturais e fortaleçam os Projetos Político-Pedagógicos como instrumentos de formação crítica. Ao denunciar normas que impedem o ensino de práticas tradicionais, Claudeth cria condições para que jovens compreendam a escola como espaço de disputa. Nesse horizonte, sua escrita dialoga com Zélia Amador de Deus (2008) ao defender o "enegrecimento da universidade" e das instituições educativas como estratégia de transformação estrutural. Tal enegrecimento implica formar jovens capazes de desafiar as estruturas racistas e coloniais que organizam os sistemas de ensino.

Essas práticas insurgentes revelam que a formação juvenil acontece também na oralidade, na memória e na ancestralidade. São pedagogias que extrapolam o conteúdo formal e se materializam em assembleias, festas tradicionais, mutirões e mobilizações. Nesses espaços, jovens aprendem a falar em público, organizar coletivos, compreender documentos oficiais e reivindicar direitos. Reconhecer a educação escolar quilombola como modalidade implica, assim, articular escolarização e participação social, fortalecendo a inserção consciente da juventude na defesa do território.

É essa compreensão ampliada de formação que desafia a racionalidade técnica e os modelos ocidentalizados, abrindo caminho para a interculturalidade crítica. Como argumenta Catherine Walsh (2009), trata-se de valorizar saberes marginalizados e promover uma reconfiguração profunda na formação docente e nos currículos. Esse movimento impede que se encare a juventude como público a ser adaptado, reconhecendo-a como sujeito político. Na mesma direção, Paula Ramírez (2020) propõe que a formação docente parta dos saberes insurgentes dos povos racializados, atravessada por suas histórias e territorialidades. Delineia-se uma educação libertadora, tecida na confluência entre o feminismo negro e a luta quilombola, capaz de preparar jovens para disputar narrativas sobre si mesmos.

A reflexão de Sousa (2022) adensa o debate ao deslocar o foco para a centralidade das mulheres na tessitura da vida política quilombola, destacando a força das mais velhas e sua continuidade nas gerações mais novas. Para a autora, a formação da juventude se enraíza em

práticas cotidianas de organização, cuidado coletivo e defesa do território. Trata-se de um aprendizado que se dá na convivência e nas mobilizações. Quando a escola dialoga com essa dinâmica intergeracional, contribui para fortalecer a participação juvenil nas instâncias organizativas e nas lutas por justiça territorial.

A crítica de Daniele Sousa (2019) aos currículos formais que negligenciam os contextos tradicionais reforça a urgência de repensar a formação das novas gerações. A escola que ignora as identidades locais afasta a juventude de sua comunidade, enquanto a escola que as legitima constitui-se como espaço de fortalecimento político. Compreender a educação quilombola como território em disputa implica admitir que a instituição escolar define o tipo de inserção social dos jovens: ou serão conduzidos à ruptura com suas raízes, ou aprofundarão o compromisso com o projeto coletivo do quilombo.

É nesse embate que situo a experiência vivida e sentida nas comunidades Vila União/Campina, Paixão e Rosário, em Salvaterra, no arquipélago do Marajó, meu lugar de pertença. Foi nesse chão, marcado por lutas e memórias, que compreendi como a formação juvenil não se restringe ao espaço escolar, mas se constrói no entrelaçamento permanente entre escola, território e movimento, onde o aprendizado da sala de aula ganha sentido nas assembleias, roças e celebrações.

As cartas das coautoras não apenas expressam demandas pontuais, mas explicitam um projeto educativo enraizado em nossas experiências. Ao narrarem suas trajetórias, ensinam que educar é aprender a resistir, organizar coletivos e defender o território como extensão da própria existência. Desse modo, quando reposicionam o corpo, a espiritualidade e o poder feminino como eixos do conhecimento, questionam o currículo colonial e deslocam as hierarquias que historicamente deslegitimaram nossos saberes.

Abrem-se, assim, caminhos para o reconhecimento das novas gerações como sujeitos históricos e políticos, capazes de interpretar criticamente a realidade e agir sobre ela. Trata-se, portanto, de uma pedagogia da presença e da reexistência que, ao articular memória, luta e esperança, forma jovens não apenas para sobreviver às adversidades, mas para lutar, sonhar e reinventar, coletivamente, os caminhos dos nossos quilombos.

Nesse sentido, a experiência educacional quilombola na Amazônia marajoara, a partir das mulheres, me faz evidenciar as nossas territorialidades, as quais passam a ser tratadas como campo de saber a ser reivindicado. Essa dinâmica é também evidenciada nas reflexões de Silva (2022) quando fala de insurgência e protagonismo feminino quilombola. Conforme destaca a autora, nossos processos educativos, ao atravessarem dimensões sociopolíticas, étnicas, de

gênero e territoriais, estruturam uma epistemologia que resiste às imposições do currículo colonial dominante, configurando-se como práticas de reexistência que nos convocam a repensar não apenas o que significa ensinar e aprender, mas também quem pode ser um educador.

Nesse movimento tecido entre escola, território e luta, vai-se instaurando, no Marajó, especialmente no município de Salvaterra, um paradigma educativo quilombola que não nasce dos gabinetes, mas do chão batido, das marés que sobem e descem, das mãos que plantam e das vozes que ecoam em nossos territórios. É uma pedagogia que se enraíza na ancestralidade como quem finca estacas para sustentar a casa comum; que se sustenta na coletividade como quem sabe que ninguém aprende sozinho; e que floresce na nossa potência criadora, como guardiãs da memória e semeadoras de futuros.

Nesse contexto, as nossas mais velhas nos ensinam o verbo esperançar, tão intensamente anunciado por Paulo Freire, não como espera passiva, mas como gesto de quem constrói, insiste e transforma. Esperançar, aqui, é reunir as crianças e as juventudes em roda; é escrever cartas que guardam histórias; é fazer da casa, da associação, do terreiro e da escola extensões de um mesmo território formativo. É juntar os escritos quilombolas aos conhecimentos que circulam nos encontros, nas festas, nas casas de forno e nas brincadeiras nos igarapés, os quais muitas vezes não cabem nos currículos oficiais da Educação Básica ou do Ensino Superior, mas que sustentam o nosso modo de vida.

Assim, a educação deixa de ser apenas política pública e torna-se prática de existência. Cada palavra escrita carrega a força de quem resistiu e ainda continua resistindo; cada gesto pedagógico ecoa a memória dos que vieram antes; cada jovem que se reconhece quilombola reafirma que aprender é também afirmar pertencimento. Em Salvaterra, o paradigma educativo que se anuncia não pede licença para existir: ele brota. Brota como raiz antiga que rompe o asfalto, como maré que redesenha a paisagem, como canto coletivo que insiste em dizer, estamos aqui, aprendendo, lutando e recriando o mundo.

6.2 Educação como resistência às opressões interseccionadas de gênero, raça e classe

O que embala nossa luta são as forças ancestrais.
Somos mulheres quilombolas, amazônidas, de passos firmes e olhos atentos.
Temos nas mãos os saberes das parteiras, das rezadeiras, das benzedeiras,
e nas palavras, o gesto político das professoras, das enfermeiras, das que cuidam e combatem.
Não somos belas, nem recatadas, e o lar, tantas vezes, é a trincheira.
Pisamos o chão do quilombo com um pé, e com o outro, rompemos cercas e cercamentos.
Tentaram calar nossa voz, tomar nossas terras, apagar nossas raízes.
Mas resistimos.

E seguimos em marcha.
Lutamos por cada palmo de chão,
por cada nome do nosso povo.
Somos filhas da terra,
somos a força que não se dobra:
somos mulheres guerreiras
(BARBOSA, 2025)

A partir da força encarnada nas palavras das nossas mais velhas, abre-se o debate sobre o enfrentamento às opressões interseccionadas de gênero, raça e classe. Essa dinâmica traduz-se em prática viva: a interseccionalidade não se limita à sua formulação acadêmica; ela se manifesta na pele, nas ausências forçadas e nas presenças insurgentes das mulheres negras quilombolas que lutam diariamente por nossos territórios e por nossas existências.

Ao longo desta tese, aposto nessas vozes insurgentes que enfrentam o racismo, o sexismo e as marcas da exclusão socioeconômica. Tais narrativas, que atravessam este trabalho, denunciam e reexistem, revelando que a luta não é um conceito distante, mas um posicionamento político manifesto em cada gesto e palavra.

É nesse entrelaçamento que reitero a ancestralidade como fundamento: carregamos vozes que não caminham atrás, mas conosco. Não andamos sozinhas: trazemos o nosso povo nas marcas do corpo e nas palavras que entoamos. É nessa travessia entre o vivido e o pensado que surge a "lutalitura": um modo de escrever que não separa pensamento de chão, palavra de território, caneta de resistência. Essa escrita, que brota do corpo e da memória, nos conduz a reconhecer que nosso modo de produzir conhecimento é também corporal, ou melhor, corpoeróico, como nos ensina Leda Maria Martins (2003).

O saber não se separa do corpo que sente, sofre, dança, canta e resiste. A oralidade constitui nossa biblioteca viva, nossa Universidade insurgente, ressoando em nossos rituais, encontros e lutas. Tentam sepultar nossas palavras, mas elas germinam em forma de cantos, protestos e narrativas, como gesto de continuidade e reexistência contra um sistema que insiste em apagar nossas formas de saber.

Percorro a universidade carregando a certeza de que a luta permanece sendo a nossa primeira escola. Desde menina, acompanhei minha mãe e as lideranças quilombolas no chão do INCRA, enfrentando os fazendeiros que avançam sobre nossas terras, o racismo e a negação de direitos. Foi ali que aprendi que ocupar espaços é afirmar nossa existência. Essa luta é nossa cartilha: nossos passos ressoam o eco dos que vieram antes, os quais, mesmo sem acesso à escola formal, foram escola e sabedoria na vida.

Essas vivências ancestrais, inscritas na carne e na memória coletiva, já anunciavam o que a teoria nomeia como interseccionalidade. Antes mesmo da formulação do conceito por

Kimberlé Crenshaw (1989), Lélia Gonzalez (2020) já articulava os entrelaçamentos entre raça, gênero e classe a partir da experiência vivida. Sua concepção de "amefricanidade" tensiona o olhar colonial sobre a América Latina e propõe uma identidade forjada no protagonismo negro e indígena. Para Gonzalez (2020), o racismo é estrutural, o fio que costura as desigualdades no Brasil, revelando que a luta de classes possui cor, gênero, ancestralidade e história colonial.

As experiências das mulheres quilombolas protagonistas desta pesquisa materializam essa estrutura racializada e classista. Solange, em sua narrativa, expõe com força as camadas de preconceito sofridas ao longo da vida, conforme compartilha a seguir

> O racismo eu defino quando uma pessoa sofre por causa da sua cor de pele, do seu cabelo, da sua fala, do seu linguajar. Porque quando você sai daqui, vamos supor que vá para outro lugar, como a universidade, sofre racismo lá, pela forma como você fala, pelo lugar de onde você vem" [...] já sofri muito racismo, desde pequena até agora. Quando eu era pequenininha, sofria racismo pela cor da minha pele. [...] A gente sofreu muito mesmo. [...] Aqueles que tinham a pele mais clara não queriam fazer trabalho com a gente, porque éramos da zona rural e diziam que a gente era burra, que não sabia fazer trabalho. E, às vezes, até os professores tinham preconceito. [...] Sofri muito por parte de alunos e de alguns professores, e isso foi um choque muito grande para mim (Solange, quilombo de Vila União/Campina, Salvaterra, PA, 2024).

A narrativa de Solange apresenta uma definição vivida do racismo, aquele que se sente no cotidiano e ultrapassa o conceito abstrato. Emerge uma epistemologia encarnada na qual linguagem, corpo e pertencimento territorial tornam-se alvos de discriminação. Sua vivência revela uma infância marcada desde cedo por práticas discriminatórias, que ferem a autoestima e atravessam a formação da identidade, forçando o aprendizado da resistência frente às violências cotidianas.

Essa experiência se insere num contexto mais amplo. Sousa (2022) afirma que mulheres como Solange operam em intersecções de gênero, raça e território, construindo um agir educativo no qual lideranças femininas negras quilombolas articulam identidade, ancestralidade e pedagogia. A interseccionalidade revela-se, assim, como modo de compreender como essas dimensões moldam a vida de mulheres quilombolas no Marajó, que, como "malungas", exercem agência pedagógica e política na preservação e transmissão de saberes.

A narrativa evidencia o entrelaçamento entre preconceito racial, de classe e por origem territorial, revelando como a hierarquização escolar é atravessada por construções coloniais que associam inteligência a determinados corpos e espaços. Alunos oriundos do campo seguem desvalorizados, e o impacto dessas exclusões é profundo em espaços que deveriam promover

acolhimento, equidade e justiça social. Em contrapartida, muitos educadores reproduzem a exclusão, tornando a escola hostil para quem carrega marcas historicamente marginalizadas.

Essa realidade se estende para o ensino superior, que frequentemente replica as mesmas lógicas excludentes da educação básica. Esses espaços seguem operando sob estruturas coloniais, racistas e elitistas. Por isso, torna-se urgente o compromisso com práticas pedagógicas antirracistas que reconheçam e valorizem os saberes, experiências e trajetórias das populações negras quilombolas e indígenas. Ouvir e legitimar nossas vozes não é apenas um gesto ético, mas uma ação política indispensável à construção de uma educação mais democrática.

Essa urgência se intensifica frente à marginalização naturalizada das mulheres negras quilombolas. Essa exclusão constitui resultado de um projeto histórico que nega o acesso pleno à educação e deslegitima saberes. Como afirma Euclides (2017):

> O que se observa nas trajetórias de afrodescendentes, é um círculo infindável de negações, nos quais a segregação se inicia antes mesmo do ingresso de meninos e meninas negras no sistema educacional, e a cada degrau colocado, aumentam-se as adversidades. Os processos de escolarização para os afrodescendentes além dos demarcadores econômicos influenciarem diretamente na travessia, o próprio racismo e seu círculo de negações constantes da identidade negra, possuem ação direta com o abandono e evasão de estudantes negros e negras (Euclides, 2017, p. 9).

Esse cenário revela que, mesmo com os avanços das políticas públicas, a estrutura institucional continua excludente, exigindo a reafirmação constante da nossa capacidade, existência e direitos. Como assinala bell hooks (2021), o ingresso não basta, sendo imperativo o esforço contínuo para provar o pertencimento. A despeito das políticas de ação afirmativa, a validação da identidade é cobrada diante das instituições, seja nos concursos públicos ou nas bancas de heteroidentificação. Nos corredores da universidade, persiste a exigência de provar a capacidade e o merecimento de ocupar esses espaços.

Emerge, assim, a presença daqueles considerados improváveis - indígenas, quilombolas e povos do campo - que ousamos ocupar espaços de poder, fala e representatividade. Essa inserção, contudo, é constantemente questionada e condicionada à aprovação e validação do outro. Nossa capacidade, saberes, trajetórias e corpos são historicamente testados pelas estruturas, conforme partilha Elieide:

> O racismo tem vários sentidos: existe o racismo ambiental, o racismo institucional e o racismo que se perpetua no dia a dia para nós que somos quilombolas, famílias vulneráveis [...] O racismo vem para maltratar as pessoas, ele não dá liberdade para que andem de cabeça erguida, intimida psicologicamente, e com isso as pessoas sofrem (Elieide, quilombo de Rosário, Salvaterra, PA, 2024).

Sua fala escancara as múltiplas faces do racismo e sua atuação contínua para desestabilizar nossa existência. Daniele Sousa (2019), ao discutir a invisibilidade de estudantes quilombolas no Pará, critica a escola colonial que nega o pertencimento e invisibiliza esses corpos, apontando o olhar interseccional como ferramenta essencial para enfrentar essas estruturas.

Essa crítica ecoa nas experiências que atravessam minha própria trajetória. Lembro-me de um episódio marcante, logo após a graduação, quando uma professora universitária questionou a vaga que conquistei no mestrado, em período anterior às cotas raciais na UEPA. Assim como as colaboradoras, enfrentei o peso da deslegitimação e do olhar que duvida da nossa presença. Mesmo na docência temporária, a estrutura segue nos testando, exigindo a afirmação contínua do nosso pertencimento.

Ingressamos, mas somos compelidas a justificar nossa permanência. Exige-se resiliência para enfrentar a pressão que tenta nos invisibilizar e apagar nossas histórias. Conforme Sousa (2019) reitera, enquanto a lógica colonial imperar, seremos obrigadas a romper os silêncios institucionais, assegurando a nossa voz nos espaços historicamente negados.

Dessa permanência emergem discursos de re-existência. As vozes que denunciam a exclusão constroem, simultaneamente, sentidos de dignidade. Nesse horizonte, Elieide define o significado de ser mulher quilombola:

> Na época, me chamavam de ‘cabelo de bombril’. Eu não tinha conhecimento sobre o racismo, mas hoje, graças a Deus, ao conhecer a importância de como me defender do racista, isso para mim é muito importante, porque hoje a pessoa não me fala qualquer palavra pejorativa, pois eu sei onde buscar meus direitos” [...] “É ser uma mulher que se autodeclara quilombola e não tem vergonha do seu cabelo, [...] da sua pele, dos seus traços faciais. [...] Tudo o que eu sou, eu sou onde quer que seja e aonde quer que eu chegue (Elieide, quilombo de Rosário, Salvaterra, PA, 2024).

Essa narrativa ecoa a força ancestral de quem transforma a dor em denúncia e a denúncia em conhecimento. São vozes que resistem, ocupam e escrevem, mesmo quando o mundo insiste em apagá-las. A história que escrevemos não é feita por exceção, mas por presença. O conhecimento nos liberta, mas é preciso perguntar: a quem ele serve? Como ele pode fortalecer as nossas comunidades, infâncias, mulheres e territórios?

Machado (2019), ao analisar as pedagogias vividas por mulheres quilombolas, destaca que a interseccionalidade entre raça, gênero e posição social no território se expressa como uma pedagogia oculta-presente, que atua não apenas nas salas de aula, mas no cotidiano familiar e comunitário. Essa prática educativa silenciosa, porém, potente, torna-se estratégia de resistência, afirmação política e preservação da identidade coletiva. O reconhecimento dessa

interseccionalidade potencializa o protagonismo feminino nas lutas pelo território e pela cultura, revelando o educar como ato político e de reexistência.

Essa construção, ancorada nas práticas educativas e nos saberes ancestrais, evidencia que ainda não rompemos com as estruturas da colonização. Os que continuam mandando são os mesmos da casa-grande; os que seguem sendo dominados são os filhos e filhas da senzala. Conforme nos convoca a refletir Joseane:

> Hoje em dia, a gente pensa no racismo só quando alguém diz 'ah, porque fulano é preto', mas o racismo vai muito além disso. Então, hoje eu defino o racismo como algo que está presente em todo lugar: racismo na religião, racismo na escola, racismo dentro da própria comunidade, não apenas pela cor da pele, mas por muitas outras coisas que a pessoa vive (Joseane, quilombo de Vila União/Campina, Salvaterra, PA, 2024).

A fala de Joseane amplia a compreensão do racismo como estrutura enraizada que atravessa os mais diversos espaços sociais. Essa lógica de exclusão opera de forma difusa e cotidiana, exigindo ações constantes de denúncia, reelaboração e resistência. Mesmo no tempo presente, a colonialidade se manifesta em práticas e discursos que reproduzem hierarquias raciais e sociais, onde a pigmentação da pele atua como marcador que define acessos, lugares e formas de pertencimento. Ser negro e quilombola no Brasil é enfrentar cotidianamente esse sistema, expresso na negação de direitos, na invisibilização de saberes e no tratamento desigual, perpetuando a exclusão como herança do período escravocrata.

Essa estrutura racializada se faz sentir nas experiências da vida cotidiana. Joseane evidencia como o racismo se expressa nos serviços públicos e nas relações institucionais, conforme relata a seguir

> Já sofri racismo quando fui atendida no posto de saúde. Não vou citar o nome da pessoa, mas ela me olhou dos pés à cabeça e falou uma frase que me deixou ofendida. Como pessoa que mora em uma comunidade quilombola, quando ela falou umas coisas e mencionou 'preta', eu sei que sou preta, mas me senti ofendida pela forma como ela se expressou, pelo jeito que falou. Não foi só lá; eu também já sofri racismo dentro da escola. Para mim, isso foi um choque muito grande (Joseane, quilombo de Vila União/Campina, Salvaterra, PA, 2024).

O relato de Joseane evidencia que o racismo não se restringe a gestos isolados, mas se inscreve em práticas recorrentes que atravessam espaços institucionais como os serviços de saúde, a escola e outras estruturas públicas. Tais espaços atuam como engrenagens de um sistema que hierarquiza vidas, sustentando desigualdades a partir da cor da pele, da classe social, do gênero e do pertencimento territorial. Essa dinâmica revela como o racismo é um mecanismo articulador de exclusões históricas, que segue impactando diretamente a vida das mulheres quilombolas no arquipélago do Marajó, confrontadas com os efeitos da colonialidade

ainda em curso. A leitura a partir do feminismo negro quilombola aprofunda essa compreensão, situando essas experiências como parte de um padrão estrutural que define quem é visível, quem é legitimado e quem é constantemente interrogado em sua existência.

Vivemos opressões entrelaçadas e territorializadas, como o racismo estrutural, o sexismo, a pobreza e a invisibilidade política. Embora essas violências sejam herdadas do colonialismo, elas não nos paralisam; é nesse entrecruzamento que transformamos a dor em força e a invisibilidade em potência coletiva. Partimos da ancestralidade, do pertencimento e da luta cotidiana como práticas afirmativas de existência. Joseane, ao refletir sobre sua trajetória, lembra que "ser uma mulher negra quilombola significa viver aquilo que meus avós e meus pais me ensinaram". Essa afirmação vai além da memória e constitui um projeto político: uma educação construída no chão do quilombo, que reconfigura o saber e produz conhecimento a partir dos nossos corpos, territórios e histórias.

A força política das comunidades quilombolas se revela com vigor, em consonância com Givânia Silva (2022), para quem os quilombos são vivências pulsantes de criação coletiva, "invenções negras e femininas" que não se limitam a resistir, mas que tecem outros modos de existir e conhecer, enraizados nas epistemologias da ancestralidade e do pertencimento ao território. Desse modo, rompemos com a ideia de que apenas reagimos à ordem dominante; as práticas quilombolas são potentes declarações de autonomia, vida insurgente, luta contínua e transformação.

A educação deixa de ser concebida como um caminho individual de ascensão social e passa a ser vivida como prática coletiva e profundamente política, ancorada no território. É nesse espaço que compreendemos como as opressões interligadas de classe, raça, gênero e território impulsionam estratégias de subversão por meio de nossos saberes e vozes. Tais ações ecoam na fala dos moradores que se erguem em defesa dos campos e lagos marajoaras, reafirmando a possibilidade de outros futuros. Assim, a luta não se limita a denunciar as violências históricas, mas a buscar formas concretas de rompê-las.

Nas entrevistas, observações e cartas escritas pelas mulheres, ficou claro que nossas preocupações vão além dos conflitos agrários: envolvem a preservação da biodiversidade que nos cerca e o combate ao avanço de grandes empreendimentos que disputam o nosso chão de direito. O racismo institucional atua como obstáculo permanente ao usufruto da terra quando o Estado nega a titulação dos nossos quilombos. Essa recusa favorece latifundiários e imobiliza as comunidades frente à morosidade do Judiciário, desafiando a nossa resistência cotidiana.

É nesse cenário de descaso que surgem graves conflitos em diversas regiões do país, onde se evidencia a interseção entre racismo, patriarcado e exploração econômica, estruturas da desigualdade brasileira. Nessas disputas, os quilombos enfrentam assassinatos, ameaças constantes e discriminação étnica, alimentando o racismo ambiental que se expressa na precarização agrícola, nas invasões ilegais e na destruição do patrimônio material e imaterial das comunidades.

O conceito de racismo ambiental surgiu no final da década de 1970, nos Estados Unidos, quando o movimento negro se mobilizou contra a instalação de depósitos de resíduos tóxicos em bairros predominantemente habitados por pessoas negras. Foi Benjamin Franklin Chavis Jr. quem cunhou o termo. De acordo com Pacheco (2008), o conceito se consolidou como fundamental para compreendermos como essa forma de opressão se manifesta diariamente, afetando tanto os corpos quanto os territórios das populações tradicionais.

Torna-se impossível calar diante dos conflitos que emergem da ligação profunda entre injustiça social e degradação ambiental, processo sustentado por um modelo civilizatório excludente que traveste de "desenvolvimento" a sistemática negação de direitos pelo Estado. Há anos, nós, quilombolas de Salvaterra e de outras regiões da Amazônia, organizamo-nos para exigir providências; contudo, na maioria das vezes, o que recebemos em troca é um silêncio institucional marcado pelo descaso.

Em Salvaterra, a luta pela terra é indissociável da defesa ecológica. Aqui, os campos vêm se apagando, sucumbindo às queimadas, à criação desordenada de bubalinos e à ação predatória da rizicultura latifundiária que devasta o entorno. O que antes era chão fértil, hoje luta para resistir.

Nesse horizonte, Claudeth, liderança de Rosário, vivencia essa realidade de perto. Em uma de suas cartas produzidas nas oficinas de escrevivência - dirigida às crianças e jovens e enriquecida por trechos de sua entrevista -, ela entrelaça memória, denúncia e esperança. Suas palavras carregam a força de quem tem ligação umbilical com a terra e enfrenta a iminência da devastação, conforme expressa a seguir:

Carta 10 – memória, denúncia, esperança
Salvaterra, PA, 2024

Queridas crianças e jovens quilombolas,
Quero conversar com vocês sobre algo muito importante que a gente enfrenta todos os dias: o racismo. Eu sempre pensei que o racismo só doía quando a gente via na televisão, quando um jogador ou uma pessoa sofria por ser negra. Mas o racismo que vive dentro da nossa

comunidade, aquele que às vezes aparece disfarçado de brincadeira, machuca muito mais. Muitas vezes, sem perceber, a gente faz brincadeiras que acabam sendo racismo, e isso pode ferir o coração de alguém.

Vocês sabem que o racismo está em muitos lugares, não só nas pessoas, mas também no meio em que a gente vive. O racismo ambiental, por exemplo, está destruindo a nossa natureza, a nossa comunidade e o nosso território. Tem também o racismo das instituições, que dificulta nosso direito de cuidar do nosso próprio pedaço de terra, porque negam a titulação para o nosso quilombo.

Muitas vezes, quando queremos fazer coisas simples, como imprimir um documento ou cuidar da saúde, enfrentamos portas fechadas, falta de internet e muita burocracia. Por sermos mulheres, negros, quilombolas, somos olhados de forma diferente, como se não importássemos. Isso não é justo, e a gente precisa se unir para mudar essa realidade.

Dentro da escola e da comunidade, às vezes, nem respeitam a cor do nosso movimento ou o nome que escolhemos para a nossa escola. O município pinta da cor que quer e coloca o nome que acha melhor, sem nos ouvir. No posto de saúde, quando tem fila, a gente que mora na comunidade fica esperando, enquanto quem é branco passa na frente.

Quero que vocês saibam que tudo isso é racismo, é preconceito, e que isso não é certo. Mesmo que pareça difícil, não podemos desistir. A nossa luta é grande, mas vocês são a força que vai continuar essa caminhada, para que as próximas gerações tenham seus direitos respeitados e possam viver com dignidade no nosso território.
Fiquem firmes, pois o futuro é de vocês!

Com muito carinho,
Claudeth

Na carta, o racismo se manifesta para além dos grandes empreendimentos, alcançando as práticas do dia a dia que invisibilizam e negam direitos básicos. O desrespeito à identidade, à organização comunitária, ao nome e à cor da escola, o racismo institucional nos serviços de saúde, a negação do direito à terra e as desigualdades no trabalho e na renda materializam um projeto de exclusão que marginaliza nossas comunidades. Essa realidade, como nos lembra Ochy Curiel (2007), faz parte de uma lógica estrutural que mantém as desigualdades e silencia as margens.

Essa compreensão reforça que a luta por justiça ambiental está entrelaçada à construção de um outro projeto de sociedade, onde a democracia e a cidadania não sejam privilégios, mas direitos vivos e pulsantes de todos. Curiel (2007) nos convida a enxergar essas batalhas como rios que correm profundos, processos políticos que escavam a terra dura da realidade, abrindo caminhos para que novos modos de existir floresçam.

A sabedoria das protagonistas revela um pensar educacional que nasce da vida cotidiana. Elas demonstram como o racismo entrelaçado ao sexismo tece opressões que se manifestam em violências muitas vezes invisíveis, como a violência obstétrica e o silenciamento de nossas

dores. Ainda assim, na resistência que pulsa no território, brota a esperança firme de que as futuras gerações possam, enfim, viver com dignidade e direitos respeitados.

Desse solo de esperança e luta nascem posicionamentos que rompem estruturas excludentes. A tese apresenta, ao mesmo tempo, uma denúncia do presente marcado por injustiças e a anunciação de um futuro construído por sujeitos comprometidos com a transformação social.

No próximo subtópico, essas vozes e visões guiarão o caminho, iluminando os horizontes onde o futuro se constrói. Trata-se de anseios pautados na urgência coletiva pela libertação das opressões.

6.3 Inéditos viáveis no pensar educacional das mulheres quilombolas de Salvaterra, PA

> Nós, mulheres quilombolas, carregamos um punhado de sonhos –
> uns que nascem no íntimo de cada uma,
> outro que florescem no canteiro coletivo da libertação.
> Sonhamos com uma sociedade onde a justiça não seja promessa,
> mas chão firme onde todos possam caminhar.
> E assim, na luta, tornamo-nos guardiãs dessa justiça.
> Não passamos pelos bancos de uma faculdade de Direito,
> mas sabemos que toda batalha é uma escola, e cada passo, um aprendizado.
> Aqui estamos: firmes, de pé,
> com as mãos calejadas de esperança e o coração armado de coragem,
> preparadas e engajadas para seguir tecendo o amanhã
> (BARBOSA, 2025).

Desses sonhos, coragem e aprendizado emergem os inéditos viáveis do pensar educacional das mulheres quilombolas. Assumo o papel de escriba, registrando uma produção coletiva tecida pelas vozes, saberes, práticas e resistências que conferem densidade e sentido a este trabalho, ultrapassando os limites da escrita acadêmica.

Existe uma lacuna entre o conhecimento que se vive no cotidiano e aquele que a academia exige formalizar em livros, teses e dissertações. Os inéditos viáveis discutidos aqui não se reduzem à formalidade acadêmica; enraízam-se nas experiências diárias, nos processos de luta e nos modos de existir e educar forjados pela pluralidade de mulheres e homens dos territórios, revelando saberes que a academia tenta traduzir em categorias próprias.

Esses saberes já são vividos e sentidos em nossas comunidades, brotando do roçado, dos mutirões de convidados, das rodas de histórias, das festas e do cotidiano. Como enfatiza Nêgo Bispo (2021), a dinâmica contracolonial sustenta-se na oralidade e na memória coletiva, dispensando conceitos formais para existir e legitimando os conhecimentos dos territórios

tradicionais. Cada mãe e anciã configura-se como guardiã de saberes orais; é dessa fonte que emergem os horizontes que hoje atravessam essa escrita acadêmica.

Pertencendo ao território, assumo a pesquisa reconhecendo o protagonismo dessas mulheres, cujas experiências conectam o vivido à elaboração analítica, desdobrando a educação de forma inédita e viável, como ilustra Claudeth:

> [...] Se não fosse aquele choque de realidade ali na escola, eu não teria, não iria me autoreconhecer quilombola. Eu teria permanecido na mesma coisa, eu iria fazer pedagogia, então eu saí do campo da pedagogia, justamente pra saber o que é ser quilombola. De onde vem isso? Eu comecei a fazer esses questionamentos e comecei a participar do movimento, porque já tinha a intriga da minha mãe, que está o tempo todo no movimento, e a gente tá sozinho em casa, então aquilo já era uma antipatia… mas aí eu aprendi a valorizar, e estou tentando passar isso pros meus filhos (Claudeth, quilombo Rosário, Salvaterra, PA, 2024).

O depoimento de Claudeth evidencia como o reconhecimento da nossa própria identidade nasce de experiências concretas, das relações familiares, da participação comunitária e da inserção no movimento quilombola, mostrando que o saber sobre si e sobre o território se constrói na prática, antes mesmo de ser nomeado pela academia. Nas comunidades tradicionais, os conceitos não são criados como na universidade. Nossos saberes se enraízam na experiência coletiva e se perpetuam pela oralidade; enquanto a universidade conceitua, as mulheres nos territórios vivem.

A vida converte-se em práxis: ação e reflexão que alimentam a busca pela humanização frente às estruturas de dominação. Ao ingressarmos na academia, aprendemos seus códigos sem abandonar os saberes da luta cotidiana, o que nos impulsiona a construir novas formas de organização social capazes de desafiar os limites históricos da resistência. Como ressalta Moraes (2020), desde a escravidão a população quilombola protagoniza processos de conscientização e luta política, evidenciando a necessidade de articular raça, gênero e classe na criação de alternativas emancipatórias.

O feminismo negro e quilombola dialoga com a pedagogia freireana ao reconhecer que a libertação passa por uma educação transformadora, que nasce das experiências, questiona as estruturas opressoras e se funda no diálogo e na conscientização. As mulheres, que carregam nos corpos e memórias a urgência da liberdade (hooks, 2013), transformam seus sonhos, saberes e práticas em inéditos viáveis, instigando o pensar educacional a se renovar a partir do chão cultivado coletivamente.

Cumpre, contudo, problematizar essa lógica, pois, embora nossos saberes surjam como potência transformadora, a academia frequentemente os enquadra em conceitos rígidos, marcados por vieses androcêntricos, racistas e sexistas. Conceituar não deve significar aprisionar, mas dialogar com a experiência. É sob esse olhar que a decolonialidade, a interculturalidade e o feminismo quilombola se tornam referências indispensáveis, como linguagens críticas que questionam o elitismo acadêmico e a noção de sujeito universal (Curiel, 2007). Ao mobilizá-las, nossas vozes se ampliam, afirmando que nossa existência se enraíza na ação, na reflexão e na prática.

Nesse horizonte, materializa-se o "inédito viável" (Freire, 2018): um sonho ancestral, fortalecido pela persistência de quem se recusa a se limitar ao imediato e insiste em imaginar outros futuros. Esse horizonte brota das práticas cotidianas e dos saberes que alimentam a luta por alternativas concretas de existência e por uma educação antirracista. A defesa da Educação Escolar Quilombola (EEQ) ocupa lugar central, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 008/2012, Diretrizes Curriculares Nacionais - uma conquista histórica do movimento negro. Mesmo após uma década, sua efetivação segue distante da realidade municipal, mas, entre dores e desigualdades, continuamos firmes em manter aceso o sonho de reinventar o amanhã (Sousa, 2022).

O inédito viável articula-se às epistemologias de comunidades tradicionais e exige criatividade para subverter tradições intelectuais que historicamente produziram genocídio, epistemicídio e apagamento nos grandes centros científicos. Subverter significa projetar uma sociedade e uma prática pedagógica que expressem a não neutralidade científica, preservando o potencial transformador dos ensinamentos do passado, abrindo caminhos para um futuro marcado por justiça, liberdade e reconhecimento das nossas vozes coletivas.

Sob o olhar freireano, essa construção configura a concretização de ações transformadoras e a materialização de sonhos possíveis, emergindo da experiência cotidiana de mulheres quilombolas que narram suas resistências. Como parte desse coletivo, reconheço-me nesse movimento ao carregar na escrita as memórias e esperanças herdadas das ancestrais. Como observa Nita Freire (2011, p. 224), trata-se de "projetos e atos das possibilidades humanas [...] trazendo esperança e o germe de transformações voltadas para um futuro mais humano e ético." Essa dimensão se revela na prática educativa e comunitária, como evidencia Claudeth:

> [...]a gente está nessa luta de fazer um projeto de pelo menos dois anos, pra gente trabalhar com as crianças que são a base, os adolescentes, e a gente queria formar os jovens pra eles mesmo ensinarem os menores, mas está sendo muito difícil, você não

> vê uma prática educativa, assim, não realmente essas crianças aqui estão aprendendo. Tá difícil tá se perdendo, com o tempo está sendo muito desvalorizado (Claudeth, quilombo de Rosário, Salvaterra, PA, 2024).

A narrativa mostra que o inédito viável não é abstrato, mas nasce da vivência, da resistência e do cuidado coletivo. Nas trajetórias de Claudeth, Elieide, Solange, Ivete e Joseane, ele se materializa em ações concretas de educação, preservação cultural e formação da juventude, evidenciando que não há dicotomia entre teoria e prática: o conhecimento surge da realidade e torna a educação um ato político e libertador. Assim, o inédito viável articula coragem, ancestralidade e transformação, impulsionando a construção coletiva de horizontes possíveis e éticos, nos quais o sonho não é mero ideal, mas força propulsora para a superação das desigualdades históricas, sociais e raciais.

Desvendar a engrenagem da dominação capitalista e a tomada de consciência sobre aquilo que nos oprime constituem passos essenciais para a libertação, conforme enfatiza Moraes (2020):

> As mulheres negras "quilombolas" imprimem outra lógica aos padrões de luta feminista como trabalhadoras que convivem com as situações concretas da realidade e que não fazem parte da proteção paternalista do "mito" da fragilidade feminina. Assim, na luta cotidiana contra a exploração, a opressão patriarcal e racial, as mulheres negras exercem a resistência, desde o período escravocrata. (Moraes, 2020, p.68).

As mulheres quilombolas não se reconhecem nas formulações do feminismo ocidental; pelo contrário, produzem modos próprios de dizer e agir, construindo outras formas de resistência que inspiram a atuação profissional no chão do quilombo. Como ressalta Solange:

> Ser mulher quilombola é lutar pelos seus direitos, é lutar pelos seus objetivos, suas conquistas, é lutar contra a opressão, em busca de dias melhores, é lutar pela sua coletividade, pelo seu ser, pelo empoderamento, pelo estudo, pra ter um lugar melhor na sociedade, somos mulheres que lutamos para conseguirmos o que queremos (Solange, quilombo de Vila União/Campina, 2024).

São vozes como essas que nos permitem afirmar, à luz de Freire (1987), que a educação carrega a potência de transformar a condição dos oprimidos. Por meio dela, abrimos frestas para cultivar a esperança e reunir, no cotidiano, as bases do amanhã. Fazemo-lo por meio do amor que, como nos lembra bell hooks (2021), é também um gesto político, um princípio que sustenta nossas práticas e fortalece nossas lutas.

Esse fazer pedagógico é herança de nossos antepassados, que, ao romperem as correntes da servidão, criaram formas de viver à margem do cativeiro, negando-se a produzir apenas para sustentar o sistema colonial. Entre os séculos XIX e XX, suas descendentes resistiram e

asseguraram a permanência nos territórios, conquistando o acesso à escola e novas possibilidades de agência diante do Estado. No século XXI, apesar do recrudescimento do racismo, somos as continuadoras dessa luta. Como herdeiros dessa memória, seguimos em busca da vida-liberdade, comprometidas com o direito de legar às próximas gerações territórios titulados, protegidos e vivos (Sousa, 2022).

Todavia, cumpre problematizar os discursos que reduzem a educação a uma fórmula de ascensão individual, pautada no mérito. Essa narrativa ignora as barreiras estruturais que atravessam a vida das mulheres negras quilombolas, muitas das quais chegam à universidade já adultas, carregando trajetórias marcadas pelo racismo, pela pobreza e pela responsabilidade do cuidado familiar. Nesse contexto, falar em "inéditos viáveis" implica compreender que nem todas partimos da mesma linha de partida. O sistema privilegia quem sempre esteve no centro, e a promessa de igualdade revela fissuras frente à realidade de quem resiste diariamente, onde sobreviver constitui, por si só, uma vitória. A história de Elieide materializa essa realidade:

> A minha mãe não tinha condições de nos manter na sala de aula, mas mesmo assim ela dava um jeito, queria que a gente aprendesse, via a educação escolar como algo importante, tanto é que ela mobilizou para que nós tivéssemos uma escola aqui na comunidade. [...] Os meus pais, e a minha vontade, pois sempre quis ser professora e esse sonho eu realizei (Elieide, quilombo de Rosário, Salvaterra, PA, 2024).

A trajetória de Elieide revela que a força coletiva e a determinação são decisivas para superar barreiras materiais, abrindo caminhos para a realização de sonhos. Entretanto, a luta pela educação vai além do acesso à escola: vincula-se à preservação de nossas tradições e ao enfrentamento das ausências da democracia constitucional, que raramente alcança nossos territórios. Mesmo quando algumas de nós conquistam autonomia cultural e financeira, permanecem irmãs e irmãos por quem seguimos batalhando cotidianamente pela dignidade material, subjetiva e psicológica.

É nesse contexto de resistência e reinvenção que se inscrevem as análises de Givânia Silva (2022), ao destacar que esses processos se materializam em ações e representações políticas das mulheres quilombolas, que vêm provocando mudanças no interior do movimento quilombola em todo território nacional, o que, necessariamente, desloca, desarticula e transforma o lugar estabelecido' socialmente para as mulheres - em especial as negras quilombolas.

Essa centralidade dos saberes ancestrais também se manifesta na fala de Joseane, que alerta para a perda progressiva desses conhecimentos geracionais, evidenciando o papel das

mulheres na manutenção das tradições e na construção de práticas políticas transformadoras, conforme expõe a seguir:

> Não tenho filhos, mas se eu tivesse, eu iria ensinar pra ele a cultura, porque a gente vê que é uma coisa que está se perdendo muito, o que os nossos avós viveram no passado, os nossos pais, a gente vê que está totalmente diferente, o nosso ensino que era para ser um ensino diferenciado ele está se perdendo. Hoje a gente vê dentro da escola que os nossos saberes, a nossa cultura está se perdendo, a gente vê eles ensinarem uma questão que não é do nosso cotidiano, uma realidade que não é a nossa. Então, se eu tivesse um filho, eu ia ensinar realmente como era a vivência aqui e tentar passar pra ele o máximo do que eu aprendi, o que os meus pais me ensinaram, os meus avós me ensinaram (Joseane, quilombo de Vila União/Campina, Salvaterra, PA, 2024).

A fala de Joseane evidencia que a utopia se concretiza nas lutas por reconhecimento, na valorização dos saberes ancestrais, no direito ao território e em uma educação que respeite nossas raízes. Esses sonhos configuram inéditos viáveis, espaços de transformação que, embora não plenamente realizados, já registram conquistas significativas. Essa trajetória não é isenta de conflitos, mas é justamente diante dessas dificuldades que encontramos forças para erguer a voz, exigir uma escola que contemple nossas histórias e afirmar nossas práticas como atos de enfrentamento às desigualdades estruturais.

Nesse movimento, estimular as mulheres a compartilharem suas histórias torna-se um aspecto central do feminismo negro e quilombola. Ao nos encorajarmos mutuamente, enfrentamos medos e violências, expressamos coragem, confrontamos o poder e insistimos em ocupar espaços, tornando esses gestos parte de uma agenda vital para todas nós (hooks, 2019).

Claudeth evidencia os riscos e desafios de ser liderança comunitária em contextos conflituosos, mostrando que a realização dos inéditos viáveis exige enfrentar obstáculos concretos, atravessados por disputas históricas e sociais. Conforme ela relata a seguir:

> A gente está lutando pelos que estão vindo, pelos pequenos, mas a gente não sabe até quando, porque eu falo assim: quando você é sozinho, você vai, ah, eu vou representar, eu vou... Tem exemplos de umas lideranças no município que são assim, porque não têm família. Mas pra gente que tem família, a gente vai com o coração na mão, com aquela tristeza, com aquela angústia, principalmente pra gente que vive em uma comunidade conflituosa. Hoje, a gente não sabe se vai e se volta. Hoje eu vivo num sistema de proteção. Então, eles falam: 'Dona Claudeth, a senhora não pode sair para qualquer lugar, a senhora tem que informar o policial pra onde a senhora está indo.' Mano, eu já estou indo e já até cheguei. Eles falam: 'Dona Claudeth é a que mais dá problema.' Porque eu falo assim: você não foi acostumada a viver sob aquela rédea, aqueles impedimentos; você sempre foi livre, e chegar aos trinta anos e viver desse jeito, pra mim não dá. Eu vou ser rebelde ao sistema de proteção o tempo todo, porque eu vou sair, infelizmente eu vou sair, sair com os meus filhos. 'A senhora precisa informar o policial pra onde a senhora está indo.' Eles não sabem nem pra onde eu estou indo, eu já até cheguei de lá. Eu falo assim: eu estou lutando mais por eles hoje, pra que eles não passem pelo que eu estou passando hoje. Por essa aflição, eu adquiri

> ansiedade, um monte de coisas, depressão, mas a gente está lutando e a gente vai vencer, em nome de Jesus (Claudeth, quilombo de Rosário, Salvaterra, PA, 2024).

Essa fala evidencia a coragem que sustenta a militância em comunidades marcadas por conflitos, mostrando que a disputa por direitos se configura como luta pela vida e pela liberdade. O relato revela um pensamento transfronteiriço, conectando mulheres da América Latina e da Amazônia. Nesse horizonte, as experiências se fortalecem, permitindo a resistência e a reinvenção frente às diversas faces do racismo, frequentemente camufladas sob discursos de desenvolvimento, progresso ou modernidade (Gonzalez, 2020; Silva, 2022)

A coragem se constrói coletivamente frente ao genocídio da população negra, ao avanço do agronegócio sobre territórios tradicionais e aos ataques às instituições de ensino (hooks, 2019). Ao somarmos nossas lutas, revelam-se caminhos compartilhados que dão forma às pedagogias "amefricanas", expressando inteligências criativas forjadas em prol da sobrevivência. Trata-se de um manancial de saberes transdisciplinares e matrilineares que resiste às violências do sistema dominante e cria estratégias de vida, aprendizagem e cuidado intergeracional.

Nesse horizonte de cuidado e resistência, Ivete manifesta o desejo de manter os jovens ligados à escola, reconhecendo que a formação das novas gerações é um espaço de construção dos inéditos viáveis e de fortalecimento da comunidade, conforme expressa a seguir:

> Hoje eu desejo para o meu filho, se dependesse de mim, meu filho não tinha casado, eu queria muito que ele estudasse. [...] Gosto muito de conversar com eles, incentivar, para trazer esses jovens que estão fora da escola (Ivete- quilombo de Paixão, Salvaterra, PA, 2024).

A narrativa de Ivete revela seu compromisso com a educação e com a luta quilombola, desenvolvendo estratégias que incentivam os jovens a se apropriarem do espaço escolar. Sua prática pedagógica transforma a sala de aula em um ambiente de entusiasmo pelo aprendizado, orientado para a transformação social. Essa atuação reflete valores de amor e solidariedade, que sustentam a resistência étnica e fundamentam um fazer político guiado pela esperança.

É nesse contexto que se manifesta a esperança descrita por Paulo Freire (2018), iluminando caminhos de aprendizado e ação que se entrelaçam à experiência coletiva e à luta quilombola, conforme afirma o autor:

> A esperança nasce do coração mesmo da pedagogia que tem o oprimido como sujeito. Pois ela implica uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história. E ao mesmo tempo anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais

> democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador (Freire, 2018, p. 11).

Essa reflexão evidencia que a esperança não é um sentimento passivo, mas uma força ativa que move ações e orienta práticas educativas comprometidas com a transformação social. A utopia, como lembra Freire (2018), não é um sonho distante, mas um horizonte que fortalece as ações coletivas, alimentando a caminhada e reafirmando que resistir significa construir outros mundos possíveis, gestados na coragem e na memória herdada de nossos mais velhos, renovadas a cada gesto de amor, solidariedade e transformação dentro de nossos territórios

A grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos é "libertar-se a si e aos opressores" (Freire, 1987, p. 30-31). Tal premissa reforça que a transformação almejada não pode vir de quem detém o poder que oprime, mas deve nascer da consciência e da luta dos próprios oprimidos, da ação coletiva e da coragem de criar caminhos de liberdade e justiça.

Essa esperança esbarra em limites concretos do cotidiano, como os Processos Seletivos Especiais destinados a quilombolas nas universidades. Apesar de concebidos como instrumentos de reparação, ocorre frequentemente a falta de reconhecimento dos vínculos comunitários: homens e mulheres com raízes profundas nos territórios ficam de fora, enquanto sujeitos com conexões menos consistentes conseguem acesso ao ensino superior. Essa contradição evidencia que o direito à educação quilombola não se realiza plenamente, reforçando a urgência de valorizar nossas experiências e saberes ancestrais.

Denunciar essas feridas e pressionar essas políticas é fundamental para que a luta por uma educação emancipadora não se perca em discursos vazios. Reivindica-se que as mulheres negras quilombolas ocupem os espaços de poder: universidades, parlamentos e diretorias, lugares onde as decisões são tomadas. Só assim será possível transformar as estruturas de dentro para fora, com consciência, coletividade e resistência.

Embora o movimento alimente a esperança, é fato que nem todos conseguem avançar no processo formativo. Muitos ficam pelo caminho, fruto de barreiras estruturais, sociais, raciais e de gênero enraizadas. Ainda assim, seguimos acreditando que a transformação virá pela educação, conscientes de que as pautas pelas quais lutamos hoje são continuidades das lutas de nossos ancestrais. Esse legado nos lembra que os problemas sociais não são circunstanciais, mas inscritos em nossos corpos e experiências.

Assume-se, assim, o projeto ancestral de conquistar os "inéditos viáveis", desafiando as estruturas do patriarcado para transformar a sociedade ao atravessar obstáculos históricos e construir novas possibilidades de existir. Nesse horizonte, Claudeth define o significado de sua caminhada:

> O aprendizado, é o que eu sempre falo pra eles que hoje eu não luto por mim, já cheguei aos trinta não chego um pouco mais a frente, mas a gente ta lutando por eles e pelos que eles vão vir trazer pra esse mundo, que é meu sonho claro que um dia também eles construam as famílias deles, mas o aprendizado que eu sempre deixo, um legado que eu estou construindo pra eles é mostrar a importância de ser uma pessoa da comunidade, ser um comunitário, mas um comunitário com responsabilidade que vá valorizar a própria comunidade, valorizar o que a gente está construindo, para mostrar que a nossa luta não vai ser em vão[...] a gente busca formação pra eles, pra que possam entender que eles precisam quando a gente não estiver mais aqui continuar essa luta que a gente sabe que nunca vai ser fácil, mas que eles precisam valorizar o território, os rios, a natureza em si, que eles precisam ser pessoas humildes e não aquelas pessoas gananciosas que queiram construir só para si, mas que seja uma construção no coletivo, é isso que eu falo todo dia pra eles, sempre que eu estou presente. Eu falo, eu quero que vocês sejam umas pessoas que vá construir no coletivo, no social, mostrar a importância de se permanecer unido, porque aqui na comunidade quilombola de Rosário nós somos uma família só, é a família Sousa de Assunção e Assunção de Vasconcelos é as únicas famílias daqui, praticamente foi parente com parente casando e construindo a comunidade. Então eu sempre falo isso pra eles, eu quero que eles valorizem, eu quero que eles participem, por isso hoje pra onde eu vou, qualquer movimento eu estou levando-os, pra eles entenderem a importância de lutar e defender esse território (Claudeth, quilombo de Rosário, Salvaterra, PA, 2024).

As palavras de Claudeth revelam que a luta quilombola é, acima de tudo, um pacto intergeracional, no qual o presente se constrói pensando no futuro e o futuro só é possível se o presente não ceder. É essa consciência que mantém viva a resistência contra um sistema hierarquizado, sustentado por relações sociais de produção exploradoras. No capitalismo, as classes são definidas por interesses materiais antagônicos: de um lado, a classe dominante, dona do capital; de outro, a classe dominada, composta pela força de trabalho, relação na qual a opressão se concretiza.

Esse cenário é reforçado pelo benefício que a elite brasileira obtém de um modelo que perpetua essa lógica, impedindo a consolidação de uma democracia plena, a prática da solidariedade e o exercício efetivo da cidadania. Questiona-se, assim, a viabilidade de se alcançar igualdade sob a égide do capitalismo, a despeito dos arranjos da modernidade. Como lembra Moraes (2020):

> A lógica perversa dos sistemas opressores atravessa as diferentes culturas com estratégias de poder, tanto do patriarcado quanto do capital, que formam a base das desigualdades e das discriminações sociais, raciais e de gêneros. Essa lógica reforça que a premissa central do enfrentamento das desigualdades resultantes da opressão racial trilha pela compreensão do racismo como construção político-ideológica, gestado nas estruturas das relações sociais de classes (Moraes, 2020, p. 70).

Por isso, criar fissuras no sistema, permanecer unidos e construir coletivamente não se configura apenas como gestos de sobrevivência, mas como estratégias políticas e históricas de enfrentamento a uma estrutura que se alimenta da desigualdade e da concentração de poder. É nesse entrelaçamento de memória, luta e ação que se abre espaço para imaginar e conquistar os

inéditos viáveis sonhados por nossos antepassados. Como afirma Célia Xakriabá (2018), “desde os nossos ancestrais que lutamos por uma educação do jeito que a gente quer, sem matar o que a gente é”, um esforço que corresponde à reterritorialização e nos possibilita ressignificar escolas e universidades. Só poderemos alcançar um equilíbrio mais sólido entre a mão que escreve e os pés firmes no chão do território, reconhecendo que a educação verdadeiramente libertadora nasce da relação concreta com nossas raízes e modos de ser.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar esta tese, cujo olhar se volta para o nosso pensar educacional na Amazônia Marajoara, no município de Salvaterra, PA, significou não apenas cumprir uma promessa antiga feita à minha avó Maria Castorina, mas afirmar, no território acadêmico, a legitimidade histórica e epistemológica das histórias do nosso povo. Ao escrever em continuidade à oralidade que ela e tantas outras mulheres sustentaram e sustentam como fio invisível de resistência e memória, assumo que este trabalho não nasce de um gesto individual, mas de uma tessitura coletiva que atravessa gerações.

Recordo, então, as palavras de Conceição Evaristo, para quem "a vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser" (2023), pois foi nessa mistura que compreendi a escrita como ato de responsabilidade histórica. Mais do que registrar vozes, murmúrios, silêncios e gritos abafados, esta tese demonstra que tais experiências constituem saberes vivos, fundamentos epistemológicos e referenciais político-pedagógicos que tensionam a intelectualidade hegemônica e ampliam o conceito de produção de conhecimento. Assim, o gesto de escrever inscreve-se no registro acadêmico como afirmação de uma epistemologia quilombola marajoara, forjada na memória, na luta e na potência criadora das mulheres.

Os resultados desta investigação permitem afirmar, de forma inequívoca, a tese defendida neste estudo: as mulheres do território de Salvaterra-Marajó-PA produzem um pensar educacional próprio, enraizado em suas trajetórias de vida, nas relações sociais e nas práticas de oralidade que sustentam a vida comunitária. Esse "próprio" não se refere a uma experiência homogênea ou essencializada, mas a um pensamento situado, plural e produzido a partir das experiências históricas, territoriais e coletivas dessas mulheres. Ao analisar esses percursos, evidenciam-se processos formativos que pulsam no território, revelando modos outros de ensinar, aprender, produzir e compartilhar conhecimentos. Essa construção constitui uma epistemologia própria, produzida e recriada no cotidiano, na memória ancestral, na coletividade e na oralidade, elementos que se configuram como matrizes pedagógicas fundamentais para a transmissão desses saberes.

Essa epistemologia não se apresenta como abstração, mas como experiência vivida e refletida, que se organiza a partir de matrizes pedagógicas concretas: a memória ancestral, o território como espaço de vida e de pertencimento, a coletividade como princípio formativo e a oralidade como modo legítimo de produzir, partilhar e atualizar conhecimentos. A resistência,

por sua vez, atravessa essas dimensões como força de continuidade e afirmação da existência quilombola. A essas matrizes somam-se ainda a educação como cultura, a educação quilombola e a educação do campo, que reafirmam o território, o trabalho, os modos de vida e as práticas comunitárias como fundamentos do processo educativo.

Nesse contexto, a memória ancestral configura-se como matriz pedagógica porque é por meio dela que se transmite a história das lutas, os ensinamentos das mais velhas e os sentidos de continuidade entre passado, presente e futuro. O território, por sua vez, não é apenas cenário, mas espaço educativo vivo, onde se aprende na relação com a terra, com o rio, com o trabalho e com as práticas culturais. A coletividade estrutura os processos formativos ao afirmar que ninguém aprende sozinho: ensina-se e aprende-se na partilha, nas reuniões do movimento, nas brincadeiras, seja subindo nas árvores ou nas águas do igarapé, nos modos de fazer do dia a dia, na casa de forno e nas roças, com os convidados. Já a oralidade sustenta uma pedagogia da escuta e da palavra, na qual narrar, aconselhar, cantar e dialogar constituem atos formativos que produzem conhecimento e fortalecem os nossos vínculos. São essas matrizes pedagógicas que estruturam nosso modo de ensinar, aprender e interpretar o mundo, configurando uma educação que integra vida, luta e saber como dimensões indissociáveis de um mesmo projeto histórico.

É justamente desse chão formativo que emergem as resistências, as quais também se configuram como matriz pedagógica, não como respostas episódicas às opressões, mas como desdobramentos ético-políticos. Historicamente inscritos nas lutas pela titulação dos territórios quilombolas em Salvaterra, nós convertemos a defesa do território em pedagogia, o cuidado em prática política e a organização comunitária em espaço formativo. Ao enfrentarmos as colonialidades, o racismo estrutural e as estruturas acadêmicas machistas, produzimos não apenas estratégias de sobrevivência, mas elaborações críticas enraizadas na memória, no território, na coletividade e na oralidade - saberes que desafiam os limites da racionalidade hegemônica e afirmam outras formas de conhecer, ensinar e existir.

Nesse movimento, surgem os inéditos viáveis como horizonte ético-político que se enraíza em nossas experiências históricas, pois carregamos em nossos corpos e memórias a urgência da liberdade. Não se trata de abstração, mas de um sonho herdado das ancestrais, fortalecido pela persistência de quem se recusa a aceitar o imediato como destino. Sob o olhar freireano, o inédito viável configura-se como a materialização de ações transformadoras que nascem da nossa consciência crítica acerca das engrenagens da dominação capitalista e das desigualdades estruturais que nos atravessam. Ao reconhecer que não partimos das mesmas condições e que o discurso meritocrático encobre privilégios historicamente acumulados,

afirmamos a educação como prática de desvelamento e de construção de alternativas concretas de existência, alimentadas pelos saberes compartilhados no cotidiano e orientadas por uma perspectiva antirracista. Verdadeiramente libertadora, a educação nasce da relação concreta com nossas raízes e modos de ser.

É nesse terreno que o protagonismo feminino se traduz em práticas educativas que reinventam a escola, reconfiguram os currículos e recusam a separação entre território, cultura e conhecimento. A esperança de construção de uma sociedade mais igualitária, de uma educação diferenciada e de uma outra lógica de escola é compreendida não como espera passiva, mas como força ativa que nos move a organizar ações coletivas, sustentando a criação de fissuras no sistema e a formulação de estratégias políticas de enfrentamento a uma estrutura que se alimenta da desigualdade. Ao narrarmos nossas histórias e inscrevermos na escrita as memórias e práticas herdadas, produzimos um pensar educacional comprometido com a transformação social, no qual permanecer unidas e agir coletivamente deixa de ser apenas gesto de sobrevivência para tornar-se projeto histórico de futuro.

Os resultados desta pesquisa demonstram que esse pensar educacional se constitui como herança viva, transmitida entre gerações e sustentada por um conhecimento que nasce do corpo, das relações sociais e da vida comunitária, aquilo que Conceição Evaristo (2005) denomina escrevivência. Confirmam-se também os entendimentos de bell hooks (2013), para quem a escrita revela experiências partilhadas e registra lutas coletivas, e de Célia Xakriabá (2018), que concebe o corpo como território de memória e ensinamentos ancestrais. Assim, a escrita acadêmica aqui assumida apresenta-se como gesto de resistência e visibilização, articulando trajetórias individuais e coletivas no campo da educação e reafirmando que nosso pensar educacional é, ao mesmo tempo, memória, luta e projeto de futuro.

Esse percurso também me colocou diante de um desafio ético e metodológico fundamental: como articular meu lugar de pertencimento ao território e às mulheres coautoras da pesquisa com as exigências de rigor próprias de uma tese de doutorado. Ser mulher negra, quilombola e amazônida não significou prescindir dos procedimentos científicos, das normas acadêmicas, das orientações institucionais e dos critérios de rigor que fundamentam a produção de uma pesquisa doutoral. Ao contrário, exigiu de mim ainda maior responsabilidade com as escolhas teóricas, metodológicas e analíticas, com a sistematização dos dados, com a interlocução com a literatura científica e com a construção dos argumentos apresentados nesta tese.

Nesse sentido, compreendi que produzir rigor científico não significa necessariamente estabelecer um distanciamento positivista entre pesquisadora, território, experiência e objeto de investigação. O rigor, nesta pesquisa, foi construído pela explicitação do meu lugar de pertencimento, pela coerência entre objeto, objetivos, fundamentos epistemológicos e caminhos metodológicos, pela sistematização das experiências e dos registros produzidos no campo, pelo diálogo com a literatura científica e pela análise crítica do material construído ao longo da investigação.

Ao mesmo tempo, esse rigor não poderia significar o apagamento das experiências, das oralidades e dos modos de produzir conhecimento próprios das mulheres com quem dialoguei. O desafio esteve, portanto, em construir uma escrita academicamente rigorosa sem romper com o compromisso ético de produzir conhecimento desde o território e em diálogo com seus sujeitos.

Nesse processo, compreendi que reconhecer minha posição situada não fragiliza o rigor da pesquisa; ao contrário, torna explícitos os lugares, as relações e as responsabilidades que atravessam a produção do conhecimento. Assim, a escrevivência, a oralitura e a perspectiva dialógica foram assumidas não como substitutas dos procedimentos acadêmicos, mas como caminhos metodológicos coerentes com o objeto, com os sujeitos e com a perspectiva epistemológica desta investigação.

Além disso, a investigação demonstrou que os nossos saberes quilombolas dialogam com espaços formais de educação, desafiando estruturas escolares e acadêmicas ainda marcadas por epistemologias coloniais. Esses saberes ampliam categorias de análise como raça, gênero e classe (Davis, 2016), oferecendo caminhos para práticas educativas críticas que enfrentam o racismo, o sexismo e as desigualdades estruturais. A presença das mulheres quilombolas como professoras, pesquisadoras e lideranças evidencia que o território acadêmico pode ser ocupado como espaço estratégico de resistência e projeção de futuros, rompendo com a ciência cartesiana e propondo uma produção de conhecimento situada, enraizada e coletiva.

Outro desafio esteve relacionado ao tempo da pesquisa. Conciliar o tempo acadêmico com o tempo da comunidade exigiu diálogo e flexibilidade, considerando os afazeres domésticos, o cuidado com a família, o trabalho, as reuniões e as demais responsabilidades assumidas pelas mulheres. Elas, contudo, foram fundamentais nesse processo, ajudando a organizar os encontros e encontrando, junto comigo, possibilidades para que a pesquisa pudesse acontecer sem desconsiderar suas rotinas. Eu também precisei conciliar esse percurso com

minhas próprias responsabilidades e com os diferentes tempos que atravessaram a realização da investigação.

Nesse horizonte, esta pesquisa pode servir de referência para novas investigações, orientando pesquisadores e pesquisadoras a não apenas estudarem os quilombos, mas a se comprometerem com metodologias colaborativas, como a pesquisa-ação, a pesquisa-ação-participativa e a pesquisa participante. Isso implica respeitar as vozes e prioridades de nossos territórios, reconhecendo-nos não como objetos de estudo, mas como sujeitos do saber, produtores de conhecimentos e de práticas pedagógicas capazes de inspirar o campo da educação brasileira. Implica, ainda, sistematizar conhecimentos produzidos com, por e a partir das mulheres quilombolas, deslocando-as da condição histórica de objeto de pesquisa para a de intelectuais, coautoras e produtoras de pensamento educacional. Afinal, nossa intelectualidade, muitas vezes disputada na academia, resiste à linguagem difícil e elitista que historicamente privilegiou os homens brancos da elite, os cronistas e os viajantes, reafirmando que também somos autoras e produtoras de conhecimento.

Nesse horizonte, esta pesquisa pode servir de referência para novas investigações, orientando pesquisadores e pesquisadoras a não apenas estudarem os quilombos, mas a se comprometerem com metodologias colaborativas, como a pesquisa-ação, a pesquisa-ação-participativa e a pesquisa participante. Isso implica respeitar as vozes e prioridades de nossos territórios, reconhecendo-nos não como objetos de estudo, mas como sujeitos do saber, produtores de conhecimentos e de práticas pedagógicas capazes de inspirar o campo da educação brasileira. Afinal, nossa intelectualidade, muitas vezes disputada na academia, resiste à linguagem difícil e elitista que historicamente privilegiou os homens brancos da elite, os cronistas, os viajantes, e reafirma que também somos autoras e produtoras de conhecimento.

Nessa perspectiva, o percurso desta pesquisa enfrentou inúmeros desafios: das limitações de acesso a fontes documentais às barreiras concretas vivenciadas nos territórios quilombolas, como a precariedade da conectividade digital, que dificultava o acesso a materiais durante a escrita de campo. Somaram-se a isso o tempo escasso das mulheres para participarem das oficinas - diante das responsabilidades cotidianas, do trabalho e da atuação no movimento social - e as barreiras acadêmicas da exigência de uma linguagem erudita, muitas vezes distante da oralidade, da memória e da experiência que constituem os saberes quilombolas.

Diante desse cenário, impôs-se uma questão inevitável: para quem estamos elaborando nossas pesquisas? A escrita acadêmica não deveria se encerrar em um pequeno grupo, mas circular entre aqueles e aquelas que vivem nos territórios e produzem os saberes que sustentam

essas investigações. Evidencia-se, assim, o descompasso entre o tempo da universidade, organizado por prazos e exigências formais, e o tempo da comunidade, regido pelas práticas coletivas e por outras lógicas de organização da vida.

Esses conflitos de ritmo, contudo, não permaneceram como meros entraves. Ao serem enfrentados, revelaram-se constitutivos do próprio processo investigativo, exigindo deslocamentos no modo de pesquisar e escrever. A escrita deixou de ser apenas registro para tornar-se espaço de posicionamento, no qual se problematizam os critérios que historicamente delimitaram quem pode falar, a partir de onde e sob quais condições.

Nesse horizonte, esta pesquisa não se encerra em si mesma: abre caminhos e aponta desafios futuros. Entre esses desafios, destaca-se a necessidade de aprofundar a análise sobre as políticas públicas e sua efetividade em nossos territórios, investigando de que modo as garantias legais se concretizam, ou não, nas práticas escolares. Também se impõe o fortalecimento do diálogo entre o feminismo e a educação quilombola, explorando categorias como raça, gênero e classe, trabalhadas por autoras como Lélia Gonzalez e bell hooks, bem como por tantas outras mulheres que, inclusive a partir de nossos próprios territórios, podem iluminar práticas pedagógicas nos quilombos.

Outro campo promissor é a comparação entre oralidade e metodologias de ensino em territórios indígenas e quilombolas, enfatizando a interculturalidade amazônica. Releva-se, também, aprofundar o vínculo entre educação e sustentabilidade, manifesto nas narrativas das protagonistas que lideram processos de resistência ambiental. Cabe ainda refletir sobre a necessidade de uma formação docente intercultural, decolonial e interseccional, de modo que nossos saberes possam ser incorporados nos currículos de formação de professores e nas práticas escolares - desafio persistente frente às conquistas legais. No campo da literatura, urge investigar a escrita das mulheres quilombolas como produção acadêmica e literária emergente, ampliando o reconhecimento de nossas vozes como autoras e intelectuais.

Para encerrar, retomo a linguagem que nos constitui, a palavra ritmada, partilhada, que nasce da roda, do terreiro e do carimbó. Não como ornamento literário, mas como gesto epistemológico que sintetiza todo o percurso desta tese:

No chão firme de Salvaterra
Nasceu saber resistente,
Mulher que ensina na roça
Também forma pela mente.
Território é livro aberto,
Escrito no pé descalço,
Cada luta é um capítulo,
Cada memória é um laço.

Se a escola às vezes esquece
Da raiz que a sustenta,
É a voz da mulher quilombola
Que a história reinventa.
Não é tese que se encerra,
É semente lançada ao chão:
Onde houver mulher que ensina,
Há futuro em construção.
(BARBOSA, 2026)

Esses versos não encerram a tese; traduzem-na. Eles condensam o argumento central desta pesquisa: o território como livro aberto, a memória como laço, a luta como capítulo e a mulher quilombola como sujeito histórico e pedagógico. Assim, a escrita não representa um ponto final, mas continuidade histórica, garantindo que nossas matrizes pedagógicas e saberes sigam formando crianças, jovens e futuras gerações, projetando horizontes de liberdade e resistência.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth. Quilombolas na ilha de Marajó: território e organização política. In: GODOI, Emilia Pietrafesa; MENEZES, Marilda Aparecida de; ACEVEDO MARIN, Rosa (orgs.). **Diversidade do campesinato: expressões e categorias:** construções identitárias e sociabilidades. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 209-227.

ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth; RODRIGUES, Eliana Teles. **Direitos territoriais**: território de povos e comunidades tradicionais no arquipélago de Marajó. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2014.

AIRES, Geovania Machado. **Educação a céu aberto e escolarização no território do Formoso**: um estudo etnográfico a partir dos saberes e conhecimentos tradicionais locais como contribuição para as escolas estabelecidas nas comunidades quilombolas Olho D'Água e Lagoa Mirim. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2016.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Cartografia social e territórios tradicionais**. Manaus: PGSCA-UFAM, 2013.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e conflitos sociais. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (org.). **Terras de quilombo, terras indígenas, babaçuais livres, castanhais do povo, faxinais e fundos de pasto: processos de territorialização e direitos coletivos**. Manaus: PGSCA-UFAM, 2008.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Territórios quilombolas: comentários sobre povos e comunidades tradicionais atingidos por conflitos de terra e atos de violências no decorrer de 2009. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (org.). **Cadernos de debates Nova Cartografia Social: Territórios quilombolas e conflitos**. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/UEA Edições, 2010. p. 318-350.

AMAZÔNIA REAL. **Universidade Estadual do Pará adotará cotas raciais em 2023**. Disponível em: https://amazoniareal.com.br/universidade-estadual-do-para-adotara-cotas-raciais-em-2023/. Acesso em: 29 mai. 2025.

ANZALDUA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas, Florianópolis**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

ARÊDA-OSHAI, Cristina Maria. "**Não é só médico que cura, não é só a medicina que cura**": perspectivas sobre saúde entre coletivos quilombolas no Marajó – Pará/Brasil. 2017. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: Antropologia e História do Processo de Formação Quilombola. Bauru: Edusc, 2006.

BANIWA, Gersen. De Gersen Baniwa para as pessoas que sonham um outro Brasil. In: COSTA, Suzane Lima; XUCURU-KARIRI, Rafael (orgs.). **Cartas para o bem viver.** 1. ed. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros arte e café / paraLeLo13S, 2020. p. 25-35.

BARBOSA, Shirley Cristina Amador. **Educação, resistência e tradição oral**: uma forma outra de ensinar e aprender na comunidade quilombola Vila União/Campina, Salvaterra-PA. 2020. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

BARGAS, Janine de Kássia Rocha; CARDOSO, Luís Fernando Cardoso e. Cartografia social e organização política das comunidades remanescentes de quilombos de Salvaterra, Marajó, Pará, Brasil. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, Belém, v. 10, n. 2, p. 469-488, maio/ago. 2015.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BERTAUX, Daniel. **Nas narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BISPO, Antônio. **Colonização, Quilombos**: modos e significações. 2. ed. Brasília: INCT Brasil Plural, 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB** nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 232, p. 48-49, 30 nov. 2012.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 7, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica. Brasília**: MEC/SECADI, 2013.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CARDOSO, Luís Fernando Cardoso e. Reconhecimento, desrespeito e organização política quilombola na luta por território na Ilha do Marajó (PA). **Revista Cronos**, Natal, v. 14, n. 1, p. 1-17, 2013.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

CAVALCANTE, Breno Neno Silva; BELTRÃO, Jane Felipe. Jovens quilombolas em movimento: a luta pela efetivação de direitos humanos em Salvaterra – Pará. **Revista de Direito e Garantias Fundamentais,** Vitória, v. 17, n. 2, p. 51–80, jul./dez. 2016.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

COSTA, Suzane Lima; XUCURU-KARIRI, Rafael (orgs.). **Cartas para o bem viver**. 1. ed. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros arte e café / paraLeLo13S, 2020.

CPT – COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no campo Brasil 2023**. Goiânia: CPT Nacional, 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139–167, 1989.

CURIEL, Ochy. **Colonialidad y género**: perspectivas feministas decoloniales. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2007.

CURIEL, Ochy. Feminismos pós-coloniais e decoloniais. In: MENDIA AZKUE, Irantzu *et al.* (orgs.). **Otras formas de (re)conocer**: reflexiones, ferramentas y aplicaciones desde la investigación feminista. Bilbao: Hegoa/UPV-EHU, 2014. p. 48.

DAVIS, Angela Yvonne. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEALDINA, Selma dos Santos (org.). **Mulheres quilombolas: territórios de existências negras femininas**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

DEUS, Zélia Amador de. **Os herdeiros de Ananse**: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade. 2008. 295 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2008.

EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas.** 2017. 271 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira)

– Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Humanas, Departamento de Educação, Fortaleza, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/26901. Acesso em: 15 maio 2025.

EVARISTO, Conceição. Da grafia: desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. **Revista Z Cultural**, Rio de Janeiro, ano XV, n. 3, 2º semestre 2020. Disponível em: https://revistazcultural.pacc.ufrj.br/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos-lugares-de-nascimento-de-minha-escrita/. Acesso em: 18 set. 2021.

EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (orgs.). **Mulheres no Mundo** – etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: UFPB – Idéia/Editora Universitária, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 4. ed. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2023.

EVARISTO, Conceição. Vozes-Mulheres. In: **Poemas da recordação e outros movimentos.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008. p. 15.

EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FALS BORDA, Orlando. **Conocimiento y poder popular**: lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia. Bogotá: Punta de Lanza; Siglo XXI Editores, 1985.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Nita). Utopia. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Flávio dos Santos. A **hidra e os pântanos**: mocambos, quilombolas e comunidades de fugitivos no Brasil (séc. XVII ao XIX). São Paulo: Editora UNESP/Pólis, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a igualdade racial**: reflexões e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167–182, jan./jun. 2005.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 223–246.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167–182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONÇALVES, Carmen Regina Teixeira. **Ser quilombola, mulher e negra: a agência do Coletivo de Mulheres Empodere Se do Quilombo de Pinhões**. 2019. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afrolatino-americano**. Organização: Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: União dos Coletivos Pan-Africanistas, 2018.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (orgs.). **Lélia Gonzalez: por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 63–71.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vols. 1 e 2. Seleção e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Terras de uso comum: oralidade e escrita em confronto. In: **Negros e política: a construção da cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 117-130.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 1, p. 133–150, 2014.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

HAMPÂTÉ BÁ, Amadou. **A tradição viva**. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **Intelectuais negras**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-476, 1995.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher**?: mulheres negras e feminismo. Tradução de Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019. 320 p.
HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: analfabetismo entre quilombolas é quase três vezes maior do que na população total do país. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: proporção da população com nível superior completo aumenta de 6,8% em 2000 para 18,4% em 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2018**: arquitetura do Arquipélago do Marajó. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IDESP – INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, SOCIAL E AMBIENTAL DO PARÁ. Estudos integrados da Ilha de Marajó: relatório. Belém: IDESP, 1974. 332 p.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008.

LUZ, Agatha Leticia Eugênio da. **Saberes e processos educativos das lutas de mulheres negras quilombolas da Amazônia:** um estudo a partir das narrativas das Tucandeiras de Jambuaçú, Moju/PA. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

MACHADO, Joana Carmen do Nascimento. **Poder, organização política e pedagogias oculto presentes de mulheres negras do Território Quilombola do Rio Jambuaçú** – Moju/PA. 2019. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 31-61.

MARTINS, Leda Maria. **Performances da oralitura**: corpo, lugar da memória. Letras, Santa Maria, n. 26, p. 63-81, 2003.

MENDES, Maria Aparecida. **Marias crioulas**: emancipação e alianças entre mulheres no enfrentamento à violência doméstica em comunidades tradicionais. 2019. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável junto aos Povos e Terras Tradicionais) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MENDES, Maria Aparecida. Saindo do quarto escuro: violência doméstica e a luta comunitária de mulheres quilombolas em Conceição das Crioulas. In: DEALDINA, Selma dos Santos (org.). **Mulheres quilombolas**: territórios de existências negras femininas. São Paulo: Jandaíra; Selo Sueli Carneiro, 2020. p. 51–66.

MENDES, Ivone Xavier. **Memórias necessárias: narrativas e histórias de mulheres negras quilombolas do município de Monte Alegre de Goiás**. 2023. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.
MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287–324, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

MIRANDA NETO, Manoel José de. **Marajó:** desafio da Amazônia. Belém: CEJUP, 1993.

MORAES, Eunice. **Educação libertadora e feminismo negro: uma teia conceitual de resistência à interseccionalidade das opressões de gênero, de raça e de classe**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2020.

MOTA NETO, João Colares da. **A educação no cotidiano do terreiro: saberes e práticas culturais do Tambor de Mina na Amazônia**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Cuidados éticos na pesquisa. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (orgs.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação.** Belém: EDUEPA, 2010.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13–37, 1996.

PACHECO, Agenor Sarraf. **À margem dos "Marajós**": cotidiano, memórias e imagens da "Cidade-Floresta" Melgaço-Pa. Belém: Paka-Tatu, 2006.

PACHECO, Agenor Sarraf. En el corazón de la Amazonía: identidades, saberes e religiosidades no regime das águas marajoaras. 2009. 354 f. Tese (Doutorado em História Social) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/13141. Acesso em: 29 maio 2025.

PACHECO, Tania. Desigualdade, injustiça ambiental e racismo: uma luta que transcende a cor. **Development in Practice**, Abingdon, v. 18, n. 6, 2008.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2008.

PIZZIMENTI, Cris. **Sou feita de retalhos**. [S. l.: s. n.], 2014. Disponível em: https://www.ufjf.br/pnaic/files/2018/06/Sou-feita-de-retalhos-Cris-Pizzimenti.pdf. Acesso em: 22 maio 2025.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA. Quilombolas da Ilha de Marajó. Série: Movimentos sociais, identidade coletiva e conflitos, **fascículo 7**. Belém: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, jan. 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 201-246.

RAMÍREZ, Paula. **Una didáctica intercultural en la formación de docentes universitarios**: condiciones de posibilidad en Furilofche warria Wallmapu mew. Neuquén: Educo, 2020.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará sob o regime da escravidão**. 3. ed. Belém: IAP, 2005. (Programa Raízes).

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2007.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política: a experiência de "educação diferenciada" do território quilombola de Conceição das Crioulas**. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

SILVA, Givânia Maria da. **O quilombo de Conceição das Crioulas**: uma terra de mulheres – luta e resistência quilombola. 2022. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SILVA, Kleide Iraci Marques. **Mulheres negras quilombolas: um estudo de caso sobre agência feminina na dinâmica da geração familiar, Barrinha, Bom Jesus da Lapa, Bahia**. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: https://hdl.handle.net/1843/38296. Acesso em: 20 jul. 2026.

SOUSA, Daniele Conceição Sarmento de. **Um mergulho nos rios do esquecimento: a invisibilidade do estudante quilombola no estado do Pará.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOUSA, Maria Páscoa Sarmento de. **Resistências malungas: agências sociopolíticas de mulheres quilombolas em Salvaterra, Arquipélago do Marajó** - Pará. 2022. 341 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

TAVARES, Roseane Bittencourt; SILVA, Hilton Pereira. Educação em saúde e ambiente em comunidades quilombolas do Pará/Brasil. Margens: **Revista Interdisciplinar**, Abaetetuba, v. 8, n. 11, p. 132–144, ago. 2014.

TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Cuidados éticos na pesquisa. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (orgs.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 9-24.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Ações afirmativas e cotas** – CEPS/UFPA. Belém: UFPA, 2025. Disponível em: https://www.ceps.ufpa.br/index.php/ceps-em-numeros/91-institucional-ceps/1806-num-acoes-afirmativas. Acesso em: 29 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. U**FPA divulga listão das(os) aprovadas(os) no PSE IQ 2025**. Belém: UFPA, 2025. Disponível em: https://ufpa.br/ufpa-divulga-listao-dasos-aprovadasos-no-pse-iq-2025/. Acesso em: 29 maio 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherine (org.). **Interculturalidad, Estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala, 2009.

XAKRIABÁ, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém-PA