



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

SAMIA KAMYL A FREITAS SILVA

**VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO
ESCOLAR E COMUNITÁRIO DO QUILOMBO SÃO TOMÉ DE TAUÇÚ NO
MUNICÍPIO DE PORTEL/PA**

Macapá

2026

SAMIA KAMYLÁ FREITAS SILVA

**VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO
ESCOLAR E COMUNITÁRIO NO QUILOMBO SÃO TOME DE TAUÇU NO
MUNICÍPIO DE PORTEL/PA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação (PPGED), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá, na Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientadora: Profª. Dra. Eugênia da Luz Silva Foster. Coorientador: Prof. Dr. David Junior de Souza Silva

Macapá

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

- Silva, Samia Kamyla Freitas.
S586v Vivências, experiências e interculturalidade no contexto escolar e comunitário do quilombo São Tomé de Tauçú no município de Portel/PA. / Samia Kamyla Freitas Silva. - Macapá, 2026.
1 recurso eletrônico.
177 f.
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação, Macapá, 2026.
Orientadora: Eugênia da Luz Silva Foster.
Coorientador: David Junior de Souza Silva.
- Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).
1. Educação escolar quilombola. 2. interculturalidade. 3. Contexto escolar. I. Foster, Eugênia da Luz Silva, orientadora. II. Silva, David Junior de Souza, coorientador. III. Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. IV. Título.

CDD 23. ed. – 370.11

SILVA, Samia Kamyla Freitas. **Vivências, experiências e interculturalidade no contexto escolar e comunitário do quilombo São Tomé de Tauçú no município de Portel/PA.** Orientadora: Eugênia da Luz Silva Foster. Coorientador: David Junior de Souza Silva. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Macapá, 2026.

SAMIA KAMYLÁ FREITAS SILVA

**VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO
ESCOLAR E COMUNITÁRIO DO QUILOMBO SÃO TOMÉ DE TAUÇÚ NO
MUNICÍPIO DE PORTEL/PA**

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Eugênia da Luz Silva Foster (Orientadora)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Prof. Dr. David Junior de Souza Silva (Coorientador)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Profa. Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão (Titular Interno)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio (Titular Externo)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre uma dádiva, primeiro que sozinha eu jamais conseguiria desenvolver esse trabalho, o primeiro agradecimento não é práxis, mas é o reconhecimento de que até aqui me ajudou o senhor, primeiro lugar agradecer a Deus.

A melhor maneira de se registrar a memória da gratidão não é certamente, através das cuidadosas listas de pessoas e lugares que a página de agradecimentos comporta. A ajuda que recebemos acontece de forma bem mais casual. Dá-me um prazer especial observar que muitas das pessoas mencionadas abaixo já se sentaram conosco a mesa. Foram ombro amigo nos momentos difíceis, tiveram uma palavra de ânimo nos momentos que quis desistir.

Agradecer aqueles que nunca soltaram a minha mão durante todo o processo, seja na graduação ou na pós- graduação. Minha família, meus irmãos que sempre estiveram comigo nessa jornada acadêmica Jacqueline, Keyze, Henrique, Jerfesson, Jéssica, Aline, Vitória e Neto, um agradecimento aos meus pais, Solange e Aodonildo, quando tive que abrir mão de muito para realizar meus sonhos, renunciar à minha cidade, empregos, ajudas em casa ou na loja, e eles sempre estiveram comigo incentivando “ é pra estudar minha filha? então vai, meu pai então, se pudesse dividiria com ele esse título de mestre, esteve presente em várias ida do campo, não se importava em acordar de madrugada para me levar até meu local de pesquisa, e minha mãe sempre orando. Obrigada pela paciência de vocês.

Agradecer também aos meus amigos: Leudi que está acompanhando essa luta na educação desde o ensino médio e que foi fundamental nos momentos difíceis, sem você não seria possível, aos meus amigos William e Nelson que sempre tinham tempo para me ouvir e dialogar sobre a pesquisa.

Agradecimento especial a minha orientadora Eugênia Foster, por me guiar nessa trajetória, lembro de vários momentos lhe mandar mensagem desesperada, e em poucos minutos de ligação sua sabedoria e experiência me acalmava, “ Samia, não precisa ser um processo doloroso” “ Vai dar tudo certo” essas palavras ficaram em minha cabeça. Agradecer também ao grupo de pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais, aos coordenadores, professor Elivaldo Custódio e demais colegas e irmãos de orientação que fazem parte. Agradecimento especial a Efigênia Rodrigues, irmã de orientação e que desde o início de trabalho esteve me orientando e contribuindo para essa pesquisa.

Ao meu coorientador e amigo David Silva, lembro que compartilhar ainda na graduação que era um sonho entrar no mestrado em educação, ele com sua paciência e otimismo “ você

consegue sim Samia”, obrigada Davi, você tem sido uma expiração e muito necessário dentro da UNIFAP.

Como não agradecer ao PPGED, esse colegiado e programa faz a gente não querer sair da Universidade e ocupá-la cada vez mais, desde os professores, coordenadores, secretária, colegas de mestrado que ficam marcado em nossas lembranças, em especial ao professor André e meu conterrâneo Tadeu Silva, professora Eliana Paixão, que foram fundamentais para que abrisse meus horizontes acadêmicos. Um programa que zela pelo bem-estar dos alunos e professores e luta pelas garantias de direitos e acesso a políticas públicas das minorias e que sempre irei defender. Através do programa em educação e a bolsa de estudo CAPES pude concluir meu mestrado, sem essa política de ação afirmativa eu não conseguiria estudar e não ocuparia um lugar na Universidade, pois para além da oferta, foi me garantido permanência.

Agradecer a CAPES pela de mobilidade internacional, através do mestrado sanduiche, pelo edital Abdias Nascimento (Brasil – Portugal) a oportunidade de uma marajoara, pesquisadora de comunidade tradicionais chegar a outro continente e poder compartilhar suas ideias e teorias e contribuir para internacionalização do seu programa, foram 6 meses de vivências e experiências que nunca serão esquecidos e que foram fundamentais na minha trajetória acadêmica, conheci vários colegas do Brasil inteiro, amigos que levo no coração até hoje, construir um rede de relações sociais com pesquisadores que também trilham pelas dificuldades da academia.

Agradecimento especial a Comunidade Quilombola São Tomé de Tauçú, em nome da minha amiga Dinalva, pelo acolhimento, diálogos e compartilhar suas vivências e resistência dentro do seu território, a todos os professores da comunidade por sua luta diária, não é fácil ser professor em comunidades tradicionais, esses profissionais passam mais tempo fora de suas casas, longe de sua família, mas sempre se dedicando no ensinar e aprender, a direção da escola pelo seu olhar atencioso e cuidadoso com a pesquisa, que esteve sempre solícito e foi fundamental na realização.

A todos e todas que ajudaram na realização dessa pesquisa meu muito obrigada!

*Dedico essa dissertação aos meus avós Maria
Maciel e Benedito Galeno (In memoriam)
por todo carinho e sabedoria compartilhada*

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem ponto de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias, sem formação, sem politizar não é possível. E na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se afunda a educação como processo permanente. Mulheres e homens tornaram-se educáveis na medida que se reconheceram inacabados

(Paulo Freire, 2024)

RESUMO

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade educacional conquistada por meio de intensas lutas e movimentos sociais, contudo a educação também é um espaço de tensão e conflito, e é nesse contexto que surgem os movimentos de resistência, parte de um processo histórico de lutas da população quilombola, que colocam suas demandas para o poder público, no sentido de contemplar seus direitos por muito tempo negados, pois a escola também é um espaço de resistência. Diante disso essa dissertação tem como tema: Vivências, experiências e interculturalidade no contexto escolar e comunitário do quilombo São Tomé de Tauçú no município de Portel/PA. Buscando responder à seguinte questão: como os exercícios de resistência interculturais são experienciados na educação por meio do contexto escolar de uma escola quilombola no município de Portel/PA? Objetivo geral: Analisar os exercícios de resistência interculturais vivenciados no contexto escolar quilombola, a partir da realidade de uma escola em Portel/PA. Objetivos específicos: Contextualizar o processo histórico educacional da educação quilombola no Brasil; discutir interculturalidade, a relação com a educação e seus desdobramentos na educação quilombola da Amazônia; investigar no contexto escolar evidências e experiências que revelam exercícios de resistências interculturais. Tendo como *Lócus* de investigação a escola Deus Está Comigo, localizada na comunidade remanescente quilombola São Tomé de Tauçú, município de Portel/PA. Fundamentada na perspectiva da interculturalidade crítica (Walsh, 2005, 2009; Candau, 2013) e nas teorias sobre práticas de resistência educacional (Heckert, 2004; Freire, 1987; Hooks, 2017). Metodologicamente, adota abordagem qualitativa por meio de estudo de caso (Yin, 2001; André, 2013), com observação participante realizada durante cinco meses (agosto a dezembro de 2025), conversas informais com professoras, lideranças quilombolas. O paradigma indiciário de Ginzburg (1989) orienta o olhar investigativo para práticas sutis e aparentemente secundárias que revelam dinâmicas mais amplas de resistência e colonialidade. Os exercícios de resistência intercultural identificados manifestam-se em múltiplas dimensões do cotidiano escolar comunitário; nas práticas pedagógicas de professoras; na organização do evento do Dia da Consciência Negra, na presença de valores civilizatórios afro-brasileiros — circularidade, musicalidade, comunitarismo, oralidade que atravessam as rotinas escolares, revelando-se em cantigas em roda, compartilhamento de alimentos e organização espacial das atividades; nas parcerias para efetivação do PNAE quilombola e nos projetos de geração de renda que buscam conectar educação, território e autonomia comunitária. Essa resistência se desdobra imediatamente em cobrança frente à educação para a valorização de sua identidade e ancestralidade.

Palavras-Chave: Educação Escolar Quilombola; interculturalidade, resistência; contexto escolar

ABSTRACT

Quilombola School Education is an educational modality that emerged from intense social movements and struggles. Concurrently, education serves as a space marked by tensions and disputes, where resistance movements take shape as part of the historical struggles of Quilombola communities. Through these movements, communities have sought recognition and the fulfillment of rights denied for generations, reaffirming the school not only as a place of learning but also as a space of resistance. This dissertation focuses on lived experiences, community life, and interculturality within the school and community context of the São Tomé de Tauçú Quilombo in the municipality of Portel, Pará, Brazil. It seeks to answer the following research question: How are practices of intercultural resistance experienced within a Quilombola school context in Portel, Pará? The general objective is to analyze the practices of intercultural resistance experienced within a Quilombola school setting, based on the reality of a school in Portel, Pará. The specific objectives are to contextualize the historical development of Quilombola education in Brazil; discuss interculturality, its relationship with education, and its implications for Quilombola education in the Amazon region; and investigate experiences within the school environment that reveal practices of intercultural resistance. The study was conducted at Escola Deus Está Comigo, located in the São Tomé de Tauçú Quilombola community in the municipality of Portel, Pará. It is grounded in the perspective of critical interculturality (Walsh, 2005, 2009; Candau, 2013) and in theories addressing educational resistance practices (Heckert, 2004; Freire, 1987; hooks, 2017). Methodologically, the research adopts a qualitative approach through a case study design (Yin, 2001; André, 2013). Data were generated through participant observation conducted over a five-month period (August to December 2025), as well as through informal conversations with teachers and Quilombola community leaders. Ginzburg's evidential paradigm (1989) guided the investigation, drawing attention to subtle and seemingly secondary practices that reveal broader dynamics of resistance and coloniality. The practices of intercultural resistance identified in this study were expressed across multiple dimensions of everyday school and community life. They were evident in teachers' pedagogical practices, in Black Awareness Day activities, and in Afro-Brazilian civilizational values—such as circularity, musicality, communitarianism, and orality—that permeate school routines. These values manifested through circle songs, shared meals, and the spatial organization of activities. Resistance practices also emerged through partnerships aimed at implementing the National Quilombola School Feeding Program (PNAE) and through income-generation initiatives designed to strengthen the connections among education, territory, and community autonomy. Ultimately, these forms of resistance unfold into ongoing demands for an education that values and affirms Quilombola identity and ancestry.

Keywords: Quilombola School Education; interculturality; resistance; school context.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- localização do município de portel, arquipélago do marajó, estado do pará.	73
figura 2 - foto do município de portel.....	74
figura 3 - mapa de localização do território quilombola de são tomé de tauçú (portel - pará - brasil).....	75
figura 4 - frente da comunidade.....	76
figura 5 - espaços da comunidade.....	76
figura 6 – lideranças quilombolas.....	77
figura 7 - fotos da escola.....	78
figura 8 - rio acutipereira.....	89
figura 9 – Adilson andrade representando sua comunidade	101
figura 10 – confecções de bonecas abayomi pelas crianças da comunidade.....	103
figura 11 – salas da escola Deus Está Comigo	105
figura 12 - valores civilizatórios afro-brasileiros	122
figura 13 – barqueiro indo deixar as crianças pela manhã	123
figura 14 – desenhos e pinturas produzidos pelos alunos.....	127
figura 15 - registros da atividade cotidiano	128
figura 16 - apresentação cultural 2025	130
figura 17 - foto dos cartazes 2025	131
figura 18 - foto do café da manhã coletivo.....	132
figura 19 – fotos da horta comunitária em parceria com a escola	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções encontradas no banco de dados/CAPES e Google Acadêmico	25
Quadro 2 - Caracterização geral da escola	78
Quadro 3 - Caracterização do corpo docente.....	79
Quadro 4 - Perfil dos participantes da pesquisa	80
Quadro 5 - Relação entre objetivos, problemática e categorias de análise.....	85
Quadro 6 - Síntese do percurso metodológico.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMACOL Amazônia Compensados e Laminados

ARQUICOSTT Associação Remanescentes Quilombolas da Comunidade São Tomé de
Tauçú

BNCC Base Nacional Comum Curricular

BDTD Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAAE Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF Constituição Federal

CNS Conselho Nacional de Saúde

CONAQ Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

CMEP Conselho Municipal de Educação de Portel

CNE Conselho Nacional de Educação

CEB Conselho de educação Básica

CPT Comissão Pastoral da Terra

DCMP Diretrizes Curriculares Municipais de Portel

DCNEQ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

EEQ - Educação Escolar Quilombola

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FME Fórum Municipal de Educação de Portel

FCP Fundação Cultural Palmares

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPHAN Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

MRG Microrregião Geográfica

NEER Núcleo de Educação Étnico-Racial

PPP Projeto Político Pedagógico

PPPQ Projeto Político Pedagógico Quilombola

PME Plano Municipal de Educação

PMP - Prefeitura Municipal de Portel

SEMED Secretaria municipal de Educação

SIGERP Sistema de Gestão da Educação Ribeirinha Portelense

SINTEPP Sindicato das/os Trabalhadoras/es em Educação Pública do Pará

SMEP Sistema Municipal de Educação de Portel

UNIFAP Universidade Federal do Amapá

UFPA Universidade Federal do Pará

UFAM Universidade Federal do Amazonas

Sumário

INTRODUÇÃO	16
1 EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: DESCONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA ÚNICA.....	34
1.1 O Perigo da História Única.....	34
1.2 Como um Rio que Flui: Identidade, Ancestralidade e a Luta pelo Reconhecimento de Direito e Território.....	41
1.3 Entre Avanços e Desafios Panorama da Educação Escolar Quilombola.....	48
2 INTERCULTURALIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DA AMAZÔNIA: A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA	55
2.1 Revisitando os Conceitos de Interculturalidade	55
2.2 Entre Saberes e Lutas: resistência e autonomia como categorias da educação crítica	61
2.3 O Contexto Escolar em Comunidades Quilombolas: Para Além dos Muros da Escola	66
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	69
3.1 Abordagem de Pesquisa	69
3.2 Princípios Éticos da Pesquisa	70
3.3 Estudo de Caso como Método.....	71
3.4 Lócus da Pesquisa: Território, Município, Comunidade e Escola	73
3.4.1 Município de Portel	73
3.4.2 A Comunidade.....	75
3.4.3 A Escola: Estrutura, Organização e Desafios.....	78
3.5 Participantes da Pesquisa: Vozes do Território Educativo Quilombola.....	79
3.6 Procedimentos de Análise dos Dados: Do Indício à Interpretação	83

4 VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS INTERCULTURAIS: ANÁLISE DO CONTEXTO ESCOLAR QUILOMBOLA DA COMUNIDADE SÃO TOMÉ DE TAUÇÚ PORTEL- PA	87
4.1 Evidências no Cotidiano Comunitário.....	94
4.1.1 A Luta pela Certificação Quilombola: Resistência Política e Organização Coletiva	94
4.1.2 Tensões Identitárias: Entre Afirmação e Negação do Ser Quilombola.....	95
4.1.3 Organização Política e Participação em Movimentos Sociais.....	100
4.2 O Contexto Escolar.....	105
4.2.1 Infraestrutura e Condições Materiais.....	105
4.2.2 Corpo Docente: Desafios e Potencialidades	108
4.3 Práticas Pedagógicas e Educação Intercultural.....	120
4.3.1 Valorização dos Saberes Quilombolas	134
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
6 REFERÊNCIAS.....	148
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	156
APÊNDICE B - Roteiro de observação para educação escolar quilombola	160
APÊNDICE C – Termo de autorização de uso de nomes e imagem das lideranças	169
APÊNDICE D – Termo de anuência para a escola.....	171
APÊNDICE E – Termo de anuência para a comunidade	173
APÊNDICE F – Termo de anuência a coordenação escolar quilombola	174
ANEXO A - Parecer de Autorização do Comitê de ética	Erro! Indicador não definido.

INTRODUÇÃO

A Amazônia é conhecida no mundo inteiro, seja por ser maior floresta tropical, pela sua biodiversidade, ou até mesmo o imaginário criado de uma natureza intocada, o mundo inteiro fala da Amazônia, mas o que o mundo às vezes esquece é que a Amazônia não é somente a floresta, precisamos desconstruir a ideia de Amazônia de um vazio demográfico (Becker, 2005), essas representações sobre o território amazônico são decorrentes da formação geo-histórica da região a partir da chegada do colonizador e, portanto, são narrativas e imagens coloniais que ignoram os conhecimentos produzidos ao longo de milhares de anos de presença humana na região (Cordeiro *et al* 2024). E apresentar os sujeitos Amazônicos, que não somente moram na Amazônia, mas que nela constroem uma relação única na subjetividade no espaço a qual vivem, sejam eles comunidades tradicionais, ou as grandes metrópoles, pois afinal a Amazônia é multi, pluri, diversa.

Essa Amazônia plural que aqui apresento se materializa especialmente através das práticas educativas que emergem de seus territórios tradicionais. O mosaico sociocultural amazônico, composto por comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas, extrativistas, apresenta desafios específicos para a educação. A diversidade étnica, linguística e cultural dessas populações demanda práticas pedagógicas e um contexto escolar que não apenas reconheçam, mas efetivamente valorizem suas identidades, ancestralidades, saberes e visões de mundo. Como destaca Porto-Gonçalves (2018), a Amazônia não é território homogêneo, mas espaço plural onde diferentes grupos sociais constroem territorialidades específicas que precisam ser respeitadas e incorporadas aos processos educacionais.

Diante disso, no cenário educacional, toda essa diversidade presente nesses espaços necessita de um olhar através da interculturalidade como proposta por Walsh (2005;2009), não se trata apenas do reconhecimento da diversidade, mas da construção de práticas educativas que emergem das próprias experiências dos sujeitos amazônicos, de suas formas de resistência e de seus modos próprios de construir conhecimento. As práticas educativas na Amazônia são atravessadas por saberes e temporalidades próprias, que demandam um olhar específico sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Pesquisar em comunidades tradicionais e grupos historicamente excluídos como as comunidades quilombolas são ações políticas e de engajamento social, sendo configuradas como ações dialógicas e para a libertação.

Diante desse cenário, onde o contexto escolar e as práticas educativas amazônicas demandam abordagens interculturais específicas, fui instigada a investigar como os exercícios de resistência intercultural se manifestam no cotidiano de uma escola quilombola. A escolha por focalizar uma comunidade remanescente quilombola em Portel justifica-se pela necessidade de compreender como, na ausência de políticas educacionais adequadas e currículos específicos, professores e comunidade constroem interculturalidades no contexto escolar que afirmam identidades, valorizam saberes ancestrais e resistem ao apagamento cultural.

A educação e diversidade analisadas a partir da Amazônia, desdobra-se em um leque de possibilidade de temas e reflexões que transpassam sua riqueza sociocultural, particularidades da região amazônica, que é diferente de outras regiões principalmente em relação a diversidade cultural, ribeirinhos, população negra, quilombolas, indígenas, populações no campo. Dito isto, buscarei neste trabalho aproximação teórica metodológica de uma realidade que apresenta característica que faz parte da Amazônia plural: uma comunidade remanescente quilombola.

Desde o início do processo de certificação, a Fundação Cultural Palmares já emitiu 3.103 certidões de certificação de comunidades quilombolas e de acordo com os dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) são 2.526 escolas quilombolas em todo o Brasil, e 275.132 mil estudantes quilombolas (Brasil, 2020, 2022).

O Pará é o quarto estado em números de populações quilombolas do Brasil. Segundo Cpisp¹ (2025) existem 104 Terras Quilombolas Tituladas e parcialmente tituladas e 70 em processo de regularização pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária no Pará (INCRA), essa conjuntura é resultado da luta do povo quilombola pelo reconhecimento de seu território e de sua identidade, fato, que se expressa nas palavras de Marin e Castro (1999) quando vislumbram que “(...) a trajetória política não é projetada na reflexão de um indivíduo, mas na relação com seu grupo e com a sociedade”.

A Educação Escolar Quilombola também constitui uma modalidade educacional que foi conquistada através de intensas lutas dos movimentos sociais. Munanga (2005) mostra que o longo e demorado processo de transformação de nossas estruturas mentais herdadas do mito da democracia racial e dos mecanismos racistas marcaram nossa própria educação e formação. Não podemos esquecer que somos produto de uma educação eurocêntrica; o resgate da memória coletiva, da história e das vivências locais contribui para a valorização da identidade.

Contudo, a educação também é um espaço de tensão e conflito, e é nesse contexto que surgem os movimentos de resistência, parte de um processo histórico de lutas da população

¹ <https://cpisp.org.br/>

negra, quilombola, do campo, ribeirinhos, assim como da população indígena e outros grupos subalternizados². Esses grupos foram colocando suas demandas para o poder público, no sentido de contemplar seus direitos por muito tempo negados, pois a escola também é um espaço de resistência.

Diante desse cenário, a Educação Escolar Quilombola, respaldada pela legislação vigente, emerge no panorama educacional como um importante instrumento de resistência política e cultural. Essa modalidade de ensino atua na contracorrente dos processos de silenciamento ao promover a valorização dos saberes interculturais e ao promover a luta por uma práxis pedagógica efetivamente inclusiva, referenciada na identidade e na garantia de direitos dessas comunidades

A relevância de estudar a educação intercultural em contexto quilombola pode ser construída a partir do conceito de epistemicídio, apresentado como um processo histórico de apagamento e desvalorização de saberes e práticas culturais não hegemônicas, especialmente os saberes afro-brasileiros, indígenas e amazônicos (Carneiro, 2023).

Destacamos também que a “discussão sobre a questão racial no Brasil não é algo reservado e de interesse somente de pessoas ligadas ao grupo e/ou ao Movimento Negro, trata-se de uma questão nacional, pois envolve toda a sociedade negra e branca ao mesmo tempo” (Custódio, 2019, p. 2).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica, CNE/CEB nº 8/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, representa um marco histórico ao reconhecer as especificidades das comunidades quilombolas e garantir uma educação diferenciada, ela ampliou e evidenciou a educação quilombola como uma nova modalidade de ensino e apresentou as diretrizes curriculares para a educação quilombola (Souza, Foster, 2024).

Quanto mais se amplia o direito à educação, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados “Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias (Gomes, 2012, p. 99).

Nessa pesquisa pretendo ir mais além, buscar nos estudos já realizados o debate que vem sendo empreendido a respeito dos dilemas da inclusão das diferenças socioculturais nas

² O conceito de subalternos ou subalternizados está ligado ao pensamento de Gramsci (1934) Subalternizados refere-se a pessoas ou grupos que foram colocados em uma posição de subordinação, marginalização e falta de voz, desprovidos de poder e representação, sendo historicamente silenciados pelas estruturas hegemônicas, como raça, classe, gênero ou colonialismo, em um processo de exclusão e inferiorização social, política e cultural.

escolas, e no contexto escolar. O protagonismo das próprias comunidades e suas representações. O cotidiano escolar que permeia a realidade das comunidades tradicionais e especificamente comunidades quilombolas também possui particularidades, devem ser pensados para além dos muros da escola, o cotidiano escolar é um espaço de aprendizagem e luta, opera a partir de uma epistemologia territorial, onde escola, comunidade e território formam um sistema integrado de produção e circulação de conhecimentos. O lugar onde se aprende, mas também se ensina.

Para construir esse debate, demarco alguns dos autores que irão me ajudar nesta caminhada, trabalhar a diversidade na educação, necessita-se de um olhar com base na interculturalidade. Utilizarei autores(as) como Catherine Walsh (2005, 2009), Vera Candau (2013), Moreira e Candau (2008), Candau e Russo (2010), Reinaldo Fleuri (2004).

As temáticas da diversidade e Educação Escolar Quilombola atravessam as relações étnico-raciais e o racismo, buscamos dialogar com vários autores e entre eles, pesquisadores que também conhecem a realidade da educação na Amazônia e vem se debruçando com muito rigor a esta temática, tais como: Antônio Corrêa, Eugênia Foster e Elivaldo Custódio (2024), Nilma Gomes (2007, 2012).

Para trabalhar a temática de negritude e quilombo utilizamos: Abdias Nascimento (2002), Kabengele Munanga (2020), Simone Ferreira (2012), Piedade Videira (2013). Em Educação Escolar Quilombola, autores(as) como: Custódio (2019); Lourdes Carril (2017); Silvaney Souza, Foster (2024) entre outros tantos nomes que compõem o debate histórico da educação tanto no âmbito geral, como regional.

Menciono também meus conterrâneos portelenses e da região do Marajó, que vêm se dedicando à pesquisa, apesar do número reduzido de alunos que ingressam no sistema de Pós-Graduação, seus estudos têm sido fundamentais para compreender a história e as políticas educacionais da nossa região. Entre esses pesquisadores, destaco: Pantoja Júnior (2024), Núbia Corrêa (2022) e Agenor Pacheco (2010, 2016, 2022).

O conceito de exercícios de resistência, prática de resistência estão fundamentados principalmente em Ana Heckert (2004), Paulo Freire (1987, 2024) e bell hooks (2017), que trabalham práticas educacionais diversas e polifônicas capazes de tecer outras formas de vida, a prática de resistência como autonomia, e a educação como prática libertadora.

O conceito de exercícios de resistência, aqui mobilizado, pressupõe compreender o cotidiano escolar não como espaço de mera reprodução de práticas naturalizadas, mas como campo de criação e disputa. Como propõe Heckert (2004), existem nos cotidianos escolares

processos instituintes³, forças ativas que interrogam práticas sociais cristalizadas e engendram novas configurações.

No contexto quilombola, esses processos instituintes se manifestam quando professores, estudantes e comunidade constroem ensinamentos que afirmam outros modos de existência, outros saberes, outras epistemologias. São exercícios cotidianos de resistência intercultural: gestos, falas, escolhas pedagógicas que, mesmo diante da ausência de políticas adequadas, insistem em valorizar a identidade quilombola e os saberes ancestrais. É esse movimento criativo de resistência que esta pesquisa busca identificar e analisar.

É nesse contexto, de práticas educativas que resistem, de comunidades que afirmam suas identidades apesar do apagamento estrutural – que resolvi, enquanto marajoara⁴, portelense e pesquisadora de comunidades tradicionais, "ancorar meu barco". A metáfora náutica não é casual: nas águas do Marajó, ancorar significa estabelecer pertencimento, criar vínculo com o território, comprometer-se com quem ali vive. Como nos ensina Kilomba (2019), escrever emerge como possibilidade de tornar-se sujeito da própria história, rompendo com o lugar historicamente reservado aos grupos subalternizados como meros objetos de pesquisa.

Pesquisar em comunidades quilombolas, portanto, não é gesto neutro, é posicionamento político. É escolha de amplificar vozes historicamente silenciadas, de visibilizar práticas de resistência frequentemente ignoradas, de reconhecer que os saberes produzidos nessas comunidades são epistemologias legítimas que desafiam a colonialidade do saber (Quijano, 2000).

Nascer e crescer⁵ em Portel, município amazônico marcado pela presença de rios e florestas, constituiu minha primeira geografia afetiva. Minha avó, Maria Maciel, nascida à beira do rio Jacundá, é a primeira referência desta ancestralidade ribeirinha que marca minha identidade, ela veio até Portel na expectativa de criar seus filhos. Me encantavam seus conhecimentos sobre a floresta, seu trabalho como seringueira e na roça. Como nos ensina Krenak (2022), essas memórias ancestrais são como rios capazes de esculpir não só pedras, mas identidades. A minha trajetória iniciou-se em Portel, aluna de escola pública, cresci rodeada de

³ Aqui estamos utilizando o conceito a partir da Ana Heckert (2004). Processos instituintes dizem respeito às forças ativas que interrogam as práticas sociais naturalizadas e, deste modo, engendram novos problemas e incitam o desenho de novas configurações. A este respeito remetemos a Lourau, R. *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993. Saidon, O.; Kamkhagi, V. (Org.). *Análise Institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.

⁴ Como os moradores da região do Marajó costumam se identificar, o conceito atribuído aqui, vai além de morar, mas a pertença a cultura e ancestralidade dos povos que já habitavam na região do Marajó.

⁵ Utilizo em alguns trechos a primeira pessoa do singular, por se tratar de relatos pessoais.

mulheres fortes como a minha mãe Solange, que possuem trajetórias de vidas marcadas pela dor, mas que sempre lutaram pela melhoria de vida dos seus filhos.

Fui uma das primeiras entre meus irmãos a conseguir entrar na Universidade pública, no ano de 2018, iniciei minha trajetória acadêmica no curso de licenciatura em sociologia, na Universidade Federal do Amapá. Nesse espaço, os diálogos, rodas de conversa, leituras e a pesquisa foram fundamentais para que eu me descobrisse enquanto marajoara, amazônida, compreendesse mais sobre nossa história de resistência.

Em 2021, comecei a estagiar em uma escola municipal ribeirinha de Portel, ainda em contexto pandêmico. As aulas ocorriam de forma remota, enfrentando sérias barreiras, isso impôs aos trabalhadores docentes e à comunidade escolar uma série de desafios únicos. Em Portel, por exemplo, os professores das comunidades ribeirinhas precisavam entregar pessoalmente nas casas de seus alunos as apostilas diagnósticas e atividades escolares. Os trajetos que percorremos durante as entregas das apostilas levavam mais de dois dias pelos rios e igarapés. Registrei e filmei todo esse percurso, documentando não apenas as dificuldades, mas também a força e a resistência dessas comunidades.

Quando cheguei na escola, os impactos da Covid-19 eram evidentes no espaço escolar. O número de evasão escolar tinha aumentado significativamente, principalmente entre os alunos dos anos finais do ensino fundamental. Como resposta, os professores começaram a se mobilizar junto à comunidade para criar estratégias que trouxessem os alunos de volta à escola. Desenvolvemos projetos pedagógicos, eventos culturais e esportivos, ambiente de leitura e outras iniciativas que nasciam dessa parceria entre escola e comunidade.

Durante esses quase dois anos, meu olhar como pesquisadora permaneceu sensível às vivências das escolas à beira dos rios e florestas portelenses. Comecei a perceber um certo conflito dentro do sistema escolar municipal, as políticas públicas, formação de professores e conteúdos didáticos pareciam não dialogar com os aspectos identitários, culturais e territoriais que fazem parte do contexto social dessas comunidades. Durante conversas e trocas de experiências com vários professores da zona rural do município de Portel, em formações, encontros, até nos trajetos de viagem para chegar nas comunidades, as falas deles ecoavam no mesmo sentido “a nossa realidade escolar é diferente da cidade”.

Essas vivências, atuação dentro da educação em comunidades ribeirinhas, me despertaram o interesse em pesquisar sobre a educação na Amazônia, ser professora em um país onde ao longo da história colocou sérias barreiras às populações remanescentes de quilombo, indígenas, do campo, águas e florestas, no sentido de acesso aos direitos enquanto cidadãos, mas ao longo da caminhada percebemos as mudanças que vem ocorrendo, conquistas e

reivindicações da Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação Indígena, se articula com outros dispositivos importantes como: Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, o Decreto 6.040/2007, a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, resultado do protagonismo dos movimentos sociais e das políticas públicas tensionadas pelos movimentos sociais.

Uma outra experiência na Universidade pública, através da mobilidade internacional, onde pela primeira vez viajei para fora do Brasil até a Europa, o destino Portugal, com objetivo de compreender como a educação intercultural se desdobra tanto no Brasil como em Portugal.

Pesquisar fora do Brasil me fez compreender a importância dos discursos decoloniais e contra o colonialismo, e como os discursos coloniais ainda são presente nesses países, um exemplo, em uma das visitas de campo em uma escola pública em uma turma do 4º ano, em um bairro periférico, coincidentemente a aula do dia era sobre “expansão marítima”, no vídeo apresentado as crianças foi narrado a história da expansão de Portugal sobre as colônias, narrativa hegemônica apresentava a crise econômica Portuguesa como catalisadora que encorajou seus navegantes a desbravarem os oceanos em busca de riquezas. África, Ásia e Brasil seriam sua solução de miséria Europeia. As terras foram “descobertas” e o que as crianças precisavam lembrar na aula era apenas em que ano Pedro Alves Cabral descobriu o Brasil. Como se lá nada houvesse! As relações sociais, cosmologias e epistemológicas dos povos originários são sistematicamente apagados, tornados inexistentes. Na narrativa apresentada na aula não só em escolas portuguesas, mas que se repetem também no Brasil, apenas o heroísmo português é importante, os indígenas que aqui no Brasil já habitavam são desconsiderados e tratado inclusive como inimigos.

Nessa construção hegemônica repassada na escola portuguesa exclui; o tráfico de pessoas escravizadas; genocídio; os sequestros e todo sofrimento infligido; elementos estes que não encontram lugar na história heroica colonial. Mas uma pergunta curiosa de um aluno, acende a chama de continuarmos nossos discursos anticoloniais. – Professor para que eles queriam tanto especiarias e objetos luxuosos, eu não entendo! indagação essa que pegou o professor de surpresa, e não soube respondê-lo. Naquele momento me segurei para colocar mais indagações na roda valeu a pena ? como foram essas relações de conquistas ? o que pensam os portugueses sobre as terras que ali estavam ? Com essas pequenas indagações não podemos mudar o mundo, mas podemos balançá-lo. Não podemos mudar toda a história de invasão de nosso país, mas podemos e devemos contá-la de forma diferente, “de outro lado” do qual não saiu e navegou, mas resistiu com todas as suas forças a todo processo de dominação.

A história do colonialismo se repete na Amazônia, hoje vista como a periferia do Brasil, vários discursos são fundamentados que precisamos “desenvolver” nos colocam em uma zona perigosa, reinstalam a mesma matriz colonial de poder.

Afinal, se éramos a solução da miséria portuguesa então éramos ricos, mas ao longo do processo de invasão fomos saqueados não somente nossas riquezas naturais como também nossas identidades foram esvaziando-se. Hoje com meu olhar a partir da Universidade, percebo a necessidade de uma construção de uma identidade amazônica, marajoara, e defesa dos nossos territórios de uma guerra que nunca terminou, apenas se tornou sutil e invisível. A Amazônia não pode continuar a colônia do Brasil!

Como dizia Abdias Nascimento as Universidades devem ser espaços de reparação histórica e não de perpetuação de privilégios. Diante disso, este trabalho busca valorizar uma comunidade quilombola amazônica, por muitas vezes esquecida no interior de Portel, mas que luta para que sua ancestralidade, sua identidade seja resgatada e possa ser trabalhada dentro de sala de aula.

Ao chegar em Portugal, inicialmente eu buscava trabalhar a interculturalidade na prática de professores portugueses, afinal os números de imigrantes no país cada vez mais tem aumentado, a maior colônia de imigrantes em Portugal são os brasileiros, representando a maior comunidade estrangeira no país. Mas logo me deparei com uma resposta que não tem, não existe. Mas a ausência também é um dado.

Portugal ao contrário do que se gosta de afirmar, não é um país homogêneo, como também não é um território de imigração recente, é necessário lembrá-lo do seu passado colonial, que os discursos de Portugal homogênea fazem parte de um projeto de invisibilização, e que “ qualquer processo de construção de homogeneidade implica em violência, por mais simbólica que seja” (Araújo, 2018).

Portugal, ainda se utiliza do mito da democracia racial, muito fundamentado na ideia de Gilberto Freyre, inclusive era um dos autores brasileiros que encontrávamos com frequência nas bibliotecas, a ideia de que lá não existem racismo que todos são iguais, sustentado pelo Luso tropicalismo. Já alertamos que não reconhecer a diferença é a principal barreira para se chegar à interculturalidade.

Abdias Nascimento foi um dos primeiros intelectuais a confrontar sistematicamente a ideia que o Brasil seria uma “democracia racial” em sua obra “O genocídio do Negro Brasileiro”; não é à toa que o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, gerido pela CAPES e pelo Ministério da Educação (MEC), homenageia Abdias Nascimento (1914-2011) por ele ter sido uma das figuras mais importantes da história brasileira na luta pelos

direitos civis e humanos da população negra, destacando-se como ativista, intelectual, político e artista.

Marta Araújo (2018) analisa criticamente a interculturalidade em Portugal, destacando que as políticas interculturais frequentemente se limitam a iniciativas simbólicas, sem enfrentar as dinâmicas estruturais de poder. A autora argumenta que, ao adotar uma abordagem funcional, essas políticas tratam a diversidade cultural de forma essencialista e despolitizada.

Essa mudança não deve ser de cima para baixo, como Portugal costuma reproduzir, trabalhando a diversidade e inclusão a partir de uma lógica institucional, que costuma pensar a diversidade por exemplo a partir da preocupação do insucesso escolar de muitas crianças imigrantes que não conseguiram se encaixar no modelo padronizado de educação portuguesa.

Diferente do Brasil, onde o marco legal da educação intercultural é influenciado e tensionado, principalmente a partir dos movimentos sociais negros, indígenas, das populações tradicionais e conquistados através de resistência. Este reconhecimento não foi uma concessão do Estado, mas resultado de intensas mobilizações sociais durante o processo constituinte, com participação ativa de movimentos indígenas, negros e de outras comunidades.

Ser pesquisadores decoloniais e pesquisar na Europa por mais antagônico que parece, fez perceber a necessidade de estarmos e ocuparmos esses espaços. O Brasil tem muito a contribuir e ensinar, nossos questionamentos geram reflexões, desconforto. É importante sim que confrontamos, questionamos e apontamos.

Para essa pesquisa, o caráter diferenciado do estudo é evidenciado a partir da revisão de literatura ancorado nas produções acadêmicas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como também buscas nos repositórios de teses e dissertações de programa de Pós-Graduação em educação da região amazônica. Utilizou-se os seguintes descritores na busca: Educação intercultural *and* prática de professores, educação intercultural *and* prática pedagógica, Interculturalidade *and* prática de ensino, Amazônia *and* educação intercultural. Educação Escolar Quilombola *and* contexto escolar.

No refinamento da busca foram usados os seguintes critérios de inclusão: período de publicação (2016 a 2024), resumos em língua portuguesa, revistas científicas e artigos com revisão por pares. A busca teve os seguintes critérios: tipo de acesso; somente arquivos abertos, acesso gratuito, anos de publicação, de 2016 a 2024, idioma brasileiro. Como critério de exclusão: trabalhos em língua estrangeira, produções duplicadas, produções não disponíveis para download, teses, dissertações ou artigos sobre interculturalidade em outras áreas diferentes da educação e arquivos sem ter o foco na temática trabalhada nesta pesquisa.

A próxima etapa produzida de forma manual, aproveitou-se e buscou apenas arquivos que aproximavam-se dos objetivos desta pesquisa, os arquivos foram separados em uma tabela *Microsoft Excel* classificados com as seguintes divisões, Título, ano, autor(a), instituição de pesquisa, programa de pós-graduação, teses ou dissertações, palavras-chaves, objetivo, tipo de estudo, tipo de pesquisa, participantes, instrumentos de coleta de dados, local da coleta, procedimento de coleta de dados e principais resultados, no total foram selecionados para serem analisados pois compreendiam a temática deste trabalho no total de: 12 arquivos analisados como nos mostra o quadro a seguir.

Quadro 1- Produções encontradas no banco de dados/CAPES e Google Acadêmico

TÍTULO: Identidades amazônicas, saberes e currículo das escolas de ensino fundamental em Parintins – AM	
Pesquisadora: Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins	Traz para o centro do debate sobre a formação humana nas Amazônia, temáticas e conceitos fundamentais, permitindo a visualização de elementos imprescindíveis para um desenho curricular e caminhada formativa dentro da educação que dialogue com a realidade local, neste caso o sob a perspectiva da realidade educacional do município de Parintins- AM. Teve como objetivo geral: Investigar em que medida o currículo escolar contribui para o reconhecimento e fortalecimento das identidades culturais amazônicas no processo de formação dos estudantes do ensino fundamental em Parintins- Amazonas. As bases metodológicas da investigação se assentaram na perspectiva hermenêutica-dialética. Como técnica de coleta de dados utilizou a análise documental, entrevistas, relatos de experiências docentes e aplicação de atividades didáticas com os alunos. Como resultados foi observado que, os discursos e práticas curriculares identificados na investigação comprovaram insuficiente visibilidade aos saberes locais que traduzem as identidades culturais dos estudantes parintinenses. Embora os sujeitos confirmem a importância desses saberes serem incorporados aos conteúdos curriculares, comprovou-se a ausência de diálogo e da inserção concreta deles no currículo escolar. Todavia os docentes evidenciaram que, quando tal inclusão ocorre, gera interesse e participação dos estudantes, contextualiza a aprendizagem e contribui para o reconhecimento das identidades culturais locais. Salientou-se a perspectiva do currículo intercultural crítico como possibilidade de dar visibilidade às identidades culturais dos sujeitos parintinenses, cujo diálogo se configura como estratégia pedagógica de debate sobre as diferenças e de contextualização dos conteúdos culturais mobilizados no currículo, contrapondo o monoculturalismo do saber, as concepções essencialistas e assimilacionistas de identidade e os currículos norteados por projetos comuns e uniformizantes que se constroem sob perspectivas antidialógicas, conteudistas e mercadológicas.
UFAM	
Ano: 2016	

TÍTULO: “Se eu não fizer o bem, o mal não faço!”: as práticas culturais/religiosas

afro-indígenas do quilombo do Cria-ú e o currículo de ensino religioso da escola estadual quilombola José Bonifácio”	
Pesquisador: Moisés de Jesus Prazeres dos Santos Bezerra	Teve como objetivo compreender como se configuram as experiências religiosas vivenciadas pelas benzedeiras criaenses, região quilombola do Amapá, e como tais vivências estão dispostas no currículo oficial da disciplina de Ensino Religioso da escola da comunidade. A metodologia pautou-se em Estudo de Caso do tipo etnográfico, de abordagem qualitativa, com técnicas de pesquisa baseadas na observação participante, entrevistas semiestruturadas e a descrição dos fatos. Os resultados apontam que no Quilombo do Cria-ú, assim como em toda a região amazônica, os trabalhos físicos e espirituais desenvolvidos pelas benzedeiras, como benzeções, passes, aconselhamentos, partos, massagens, produção de garrafadas, banhos e chás de plantas medicinais, entre outras atividades, são muito recorridos e compõem a identidade afro-indígena local. Os resultados apontam também, que mesmo estando localizada em uma área quilombola e ser regulamentada por legislações específicas, a prática do Ensino Religioso, ministrado do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, ainda segue padrões confessionais, reduzindo os conteúdos ministrados em sala de aula a valores e princípios morais do cristianismo, não considerando os elementos afro-indígenas da religiosidade local.
UNIFAP	
Ano: 2016	

TÍTULO: Prática docente, Saberes culturais e Educação Quilombola: estudo da experiência da Escola Municipal Américo Pinheiro de Brito na Comunidade Quilombola do América –Bragança/Pará	
Pesquisador: Peterson Francisco de Almeida Pantoja	Analisa "a relação entre a prática docente, os saberes culturais e a Educação Quilombola, tomando como locus de investigação a experiência de uma escola localizada na comunidade quilombola do América. Os resultados revelaram que "apesar do avanço com relação à discussão teórica e da legislação que trata das populações quilombolas, especialmente na Educação, os saberes culturais quilombolas ainda são pouco afirmados e trabalhados na prática docente”
UFPA	
Ano: 2017	

TÍTULO: Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural	
Pesquisador: Antônio Luiz Parladin dos Santos	Teve como objetivo: analisar a constituição das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica, trata-se de uma abordagem qualitativa, como possíveis resultados, o autor compreende que; as representações sociais dos/as professores/as do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial - num contexto diferenciado de mudanças socioculturais, político-legais, econômicas e educacionais engendrado desde o processo de redemocratização do Brasil, apresentam perspectivas ambíguas
UFPA	
Ano: 2018	

	que em alguns momentos podem reproduzir o racismo, o preconceito e discriminação racial via educação. E que para “novas mudanças sejam concretizadas na sociedade e no cotidiano escolar vem sendo construído a partir de aproximações da perspectiva intercultural como referencial demandado pelos alunos e alunas e impulsionados pela organização e mobilização do Movimento Negro” (Santos, 2018, p. 251).
--	---

TÍTULO: Juventudes quilombolas: memória, resistência e construção de identidades	
Pesquisador: José Rodrigo Pontes dos Santos	Teve objetivo analisar os processos de construção de identidades desenvolvidos pelos(as) jovens quilombolas nos confrontos entre as suas relações e práticas no contexto do quilombo e com territórios externos, assim como as estratégias de resistências que são geradas nesses processos. Metodologicamente, o trabalho se desenvolveu por meio da pesquisa participante e da aplicação de um formulário discutido. Os possíveis resultados trazem as interações no interior das comunidades e revelam atividades educativas que são repassadas de geração a geração por meio de práticas cotidianas como pesca, caça e extração de frutos da mata, que constituem traços da cultura, memória e ancestralidade dos quilombolas, dando vida e sustento à identidade do grupo quilombola. Por outro lado, as mudanças ocorridas pela globalização romperam com as fronteiras entre as nações e propiciaram a formação de novas identidades construídas mediante a mesclagem de novos valores, visões de mundo e de cultura.
UFPA	
Ano: 2018	

TÍTULO: Educação quilombola constituição de lideranças e práticas de resistências na comunidade quilombola de Umarizal Beira, Baião-Pará	
Pesquisador: Oberdan da Silva Medeiros	Teve como objetivo geral: analisar o processo de constituição de lideranças negras e práticas de resistências como fator educativo na Comunidade Quilombola de Umarizal Beira, Baião-Pará. O problema da investigação contextualiza os processos excludentes da violência colonial contra a população afrodescendente escravizada que culminaram na produção do racismo na organização política e social da sociedade brasileira, a metodologia consiste em uma abordagem Pós-colonial (decolonial) e utilizou como instrumento de pesquisa entrevista com as lideranças da comunidade. o estudo destaca os saberes da cultura afrodescendente e as práticas educativas como mecanismos de luta, formação e organização política comunitária. A pesquisa abre espaço a pensamentos-outros negados e destituídos desde o processo colonial. Os resultados preliminares indicam que a constituição das lideranças quilombolas encontra-se fortemente pautada em processos culturais e políticos que constituem as Afrodescendências de suas (re)existências nas lutas contra o racismo e todas as mazelas sociais, tendo a educação um importante papel a contribuir com o processo de constituição de suas identidades étnico-raciais quilombolas.
UFPA	
Ano: 2018	

TÍTULO: “Enquanto uma canoa desce o rio...” relação entre saberes culturais e práticas pedagógicas em uma escola na comunidade ribeirinha (ilha) do Combú, Belém do Pará	
Pesquisadora: Arianne Sabádo de Melo	Teve como problema central indagar: as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal de Educação do Campo Milton Monte promovem a relação dialógica entre os saberes culturais dos povos ribeirinhos e os conhecimentos escolares? Metodologicamente trata-se de uma abordagem qualitativa com contribuições do método dialético que com ajuda da observação participante e entrevista semiestruturada, a autora chegou aos seguintes resultados, que as práticas pedagógicas dos educadores da instituição pesquisada conseguem dialogar com os saberes culturais dos povos ribeirinhos, demonstrando ainda que este é um processo que, apesar de não ser simples e exigir esforço dos educadores como mediadores no processo de construção do conhecimento é essencial na formação dos sujeitos ribeirinhos.
UFPA	
Ano: 2020	

TÍTULO: Saberes do território educativo amazônico: perspectivas de uma epistemologia das águas na interrelação ribeirinhos quilombolas	
Pesquisadora: Maria Barbara da Costa Cardoso	O estudo objetiva depreender de que modo, no território educativo das águas da Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, os saberes que circulam e se articulam na interrelação ribeirinhos-quilombolas, contribuem para uma compreensão de epistemologia das águas sustentadas na r-existência e resistência amazônica. A tese se realizou na perspectiva da pesquisa do materialismo histórico-dialético, elencando as categorias: contradição, mediação práxis, totalidade. Nos procedimentos técnicos utilizou-se pesquisa bibliográfica em obras e documentos, observação participante, coleta de dados e entrevistas. Como resultado, empreendeu-se que os saberes na dinâmica em que circulam e se articulam no território educativo das águas amazônicas - Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro - se fazem num processo dialógico com os sujeitos que se formam neste processo e tornam-se ainda formadores com os sujeitos que vivenciam uma relação direta ou indireta com as águas, em que se incluem os Movimentos Sociais. A pesquisa constatou que os sujeitos das águas amazônicas se constituem enquanto ser humano-natureza-ancestralidade rompendo com a concepção hegemônica de educação e emergem novas possibilidades de resistência amazônica de uma Educação do Campo, que configura-se numa perspectiva de epistemologia das águas construída com os sujeitos amazônidas e não-amazônidas, incitando o debate das águas como direito.
UFPA	
Ano: 2020	

TÍTULO: Entre rios e tablados: o currículo multiculturalista nas práticas pedagógicas dos professores na comunidade ribeirinha de Ipixuna Miranda	
Pesquisadora: Antonia	Tem como objetivo: compreender os saberes culturais envolvidos na

Fladiana Nascimento dos Santos	prática pedagógica dos professores, considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção do conhecimento na comunidade do Ipixuna Miranda. Os caminhos metodológicos fundamentam-se na abordagem qualitativa de pesquisa, pautados na epistemologia do Estudo de Caso como método de pesquisa mediado pela história oral como parte da estratégia metodológica para uma investigação compreensiva das vozes dos participantes. Como possíveis resultados, observou-se que as professoras são conhecedoras dos saberes culturais locais de modo a se envolverem nas rotinas daquela comunidade. Sobre envolver os alunos na construção do conhecimento faz-se necessário a construção de hábitos formativos para a representatividade social fato que não ocorre no interior das salas de aula ipixunaenses. Observou-se ainda, iniciativas de trabalho pontuais com a cultura local, fato que contribui para um currículo do tipo turístico e folclorizado constatando que apenas em certa medida os saberes culturais estão presentes nas práticas pedagógicas dos professores, considerando o currículo multiculturalista que envolve os alunos na construção do conhecimento. apesar de as percepções das professoras retratam um conceito bem formulado sobre o que vem a ser o currículo e currículo multiculturalista, suas práticas não coadunam com esta perspectiva e indicam a falta de <i>expertises</i> necessárias para o trabalho a cultural local. Aliadas às percepções, as professoras expressam que a falta de formação inicial e de um desenvolvimento profissional com foco na cultura local compõe os fatores responsáveis pela falta de tais <i>expertises</i>.
UNIFAP	
Ano: 2021	

TÍTULO: Territórios formativos na Amazônia Amapaense: um Estudo de Caso na escola família agroextrativista do carvão – EFAC	
Pesquisadora: Iris da Costa e Silva	Teve como objetivo: compreender os saberes dos educadores do campo sobre territórios formativos e suas contribuições para o fortalecimento da pedagogia da alternância na Escola Família Agroextrativista do Carvão-EFAC, situada no Distrito do Carvão, pertencente ao município de Mazagão/AP. No que concerne à metodologia, trata-se de um Estudo de Caso, de abordagem qualitativa. Os resultados apontam que a compreensão de território formativo é pautada na relação tempo/vivência escolar e comunidade. De maneira que se compreende território como a base educacional, visto que o trabalho parte da comunidade para escola, fomentando assim, uma escola viva, com ações valoradas pela Pedagogia da Alternância, cujos sujeitos detém apropriação cultural, a fim de compreender sua essência social na articulação escola-comunidade. Assim, constatou-se a importância do Território Formativo para a valorização dos saberes, vivências e singularidades dos sujeitos na Amazônia Amapaense, o que se reflete diretamente na formação do sujeito, bem como no desenvolvimento da região.
UNIFAP	
Ano: 2022	

TÍTULO: "É uma questão de pele, é uma questão de cor, Curiaú mostra tua cara!": identidade cultural e institucional da escola quilombola estadual José Bonifácio.	
Pesquisadora: Neliane Freitas	Teve por intuito investigar as circunstâncias que deram origem ao Projeto "Curiaú Mostra Tua Cara" e como ele vem sendo interpretado e executado pela escola através da ótica da gestão escolar, equipe de projetos e dos professores dos componentes curriculares de História, Artes, Literatura, Ensino Religioso e Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental. Outrossim, observar como está ocorrendo a implementação da legislação antirracismo na Escola Quilombola Estadual José Bonifácio a partir da implementação da Lei n. 10.639/03 e da Resolução n. 08/2012. O estudo consiste em uma abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso. Os resultados apontam para o esforço coletivo da comunidade escolar na garantia de um currículo afro referenciado; no entanto, o seu desempenho tem esbarrado em alguns problemas recorrentes como a falta de engajamento por parte de alguns professores nas ações do projeto durante o ano letivo, a falta de recurso financeiro para arcar com as despesas do projeto, por este motivo o desembolso financeiro (de custo alto) tem ficado a cargo da equipe de projetos.
UNIFAP	
Ano: 2023	

TÍTULO: Educação do campo: narrativas que protagonizam práticas de resistência	
Pesquisadora: Joana Laura Cota Corrêa; Miranilde Oliveira Neves	Corrêa e Neves (2021), buscam refletir como a educação do campo contribui para o protagonismo das práticas educativas de resistência no campo. A metodologia deste estudo baseou-se na abordagem qualitativa, pesquisa de campo e história de vida, com apoio da observação participante, a partir de entrevista semiestruturada. A pesquisa permitiu perceber o quanto é importante ajustar as vivências e experiências dos estudantes às práticas escolares e o quanto é necessário valorizar as culturas existentes nas comunidades nas quais o educador compartilha conhecimentos. É preciso reconhecer que uma prática docente que valorize o que cada estudante traz para a sala de aula contribui, indubitavelmente, para a sua formação mais humana e equitativa.
ARTIGO	
Ano: 2021	

Fonte: Própria

A revisão de literatura evidencia produção significativa sobre educação em contextos amazônicos (2016-2023), concentrada em três eixos: identidades culturais amazônicas, educação quilombola e saberes curriculares. Os estudos convergem ao demonstrar a desconexão entre currículos oficiais e realidades culturais locais (Martins, 2016; Pantoja, 2017; Santos, A., 2021), revelando que, apesar dos avanços legais, os saberes quilombolas permanecem pouco afirmados na prática docente (Bezerra, 2016; Pantoja, 2017; Freitas, 2023).

Trabalhos como os de Medeiros (2018), Santos, J. (2018) e Corrêa e Neves (2021) reconhecem a educação quilombola como espaço de resistência frente a projetos coloniais, enquanto Martins (2016) e Santos, A. (2018) defendem o currículo intercultural crítico como

alternativa ao monoculturalismo. Cardoso (2020) e Melo (2020) destacam epistemologias territoriais amazônicas que rompem com concepções hegemônicas de educação.

Três lacunas críticas emergem da literatura: ausência de estudos em Portel/PA, deixando vazio sobre educação quilombola neste município; falta de articulação conceitual entre interculturalidade e resistência, tratados separadamente nos trabalhos analisados; e escassez de pesquisas sobre vivências cotidianas, prevalecendo análises curriculares e documentais.

Esta investigação insere-se precisamente nas lacunas identificadas ao: (1) focalizar escola quilombola em Portel/PA, ampliando o mapeamento geográfico de experiências educacionais quilombolas paraenses; (2) articular organicamente educação intercultural e resistência, compreendendo exercícios interculturais como práticas políticas de resistência cotidiana.

A pesquisa contribui, portanto, para o campo ao propor inovação teórico-conceitual que reconhece agências quilombolas e ao visibilizar realidade educacional até então não investigada, respondendo às demandas por estudos que articulem interculturalidade crítica, resistência decolonial e saberes territoriais amazônicos.

Após o mapeamento de estudos que já se debruçaram sobre o tema e na perspectiva de saber como os saberes e experiências dessa comunidade reverberam no contexto escolar, vislumbrando uma educação antirracista e situada, surgiu o seguinte **problema de pesquisa**: Como os exercícios de resistência interculturais são experienciados na educação por meio do contexto escolar de uma escola quilombola no município de Portel/PA?

Objetivo geral: Analisar os exercícios de resistência interculturais vivenciados no contexto escolar quilombola, a partir da realidade de uma escola em Portel/PA.

Objetivos específicos: Contextualizar o processo histórico educacional da educação quilombola no Brasil; discutir interculturalidade, a relação com a educação e seus desdobramentos na educação quilombola da Amazônia; Investigar no contexto escolar evidências e experiências que revelam exercícios de resistências interculturais.

O *lôcus* deste estudo é uma escola municipal de ensino fundamental Deus Está Comigo, localizada na comunidade Remanescente de Quilombola São Tomé de Tauçú no rio Acutipeira, município de Portel/PA, uma terra de crianças, jovens e adultos que são herdeiros da condição humana deixadas pelos seus descendentes que foram vítimas de uma migração forçada e tiveram, como definido em Canclini (1997), sua cultura deslocada e por conta da sua resistência produziram processos de resistência que a fizeram fluir por rotas impossíveis de se prever de antemão, tendo que reconstruir no local uma nova realidade. A escolha destas instituições não

é aleatória, mas representa a possibilidade de compreender como os processos de resistências interculturais estão presentes no cotidiano da escola.

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa (Gamboa, 2018) Bauer e Gaskel (2008) e se constitui como um Estudo de Caso, conforme Yin (2001), André (2013), caracterizando-se como um estudo profundo de um fenômeno educacional, com ênfase nas suas singularidades, a pesquisa inspira-se no Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg (1989) como abordagem interpretativa.

Este paradigma orienta a pesquisadora a identificar e interpretar os pequenos indícios ou sinais que emergem no cotidiano escolar, considerando-os como pistas que revelam práticas de resistência e invenção. O Paradigma Indiciário inspirou a análise das observações do cotidiano escolar, permitindo interpretar relatos e exemplos do cotidiano como indícios de práticas que "fogem ao prescrito" ou que afirmam modos alternativos de ensino e aprendizagem.

A coleta de dados foi conduzida com base nos princípios da observação participante, para coletar os indícios e as pistas desse processo de inclusão na escola de ensino fundamental Deus está comigo na comunidade remanescente quilombola São Tomé de Tauçú, realizadas durante os meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro. Para a análise dos dados utilizei a Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

A relevância desta pesquisa se manifesta em diferentes dimensões. Academicamente, contribui para preencher uma lacuna nos estudos sobre práticas pedagógicas interculturais em contextos amazônicos específicos, contribui para preencher uma lacuna geográfica nos estudos sobre educação na Amazônia, uma vez que as pesquisas anteriores se concentraram em outras localidades.

Esta escolha permite compreender as especificidades das práticas educativas interculturais em um contexto ainda pouco explorado academicamente pois quando voltamos nosso olhar para as pesquisas realizadas no município de Portel, percebe-se a ausência de pesquisas voltadas à temática da educação quilombola.

O estudo traz, na introdução, as motivações para o desenvolvimento da pesquisa, o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, a revisão de literatura, e em linhas gerais, os caminhos metodológicos. Para alcançar os objetivos propostos, esta dissertação encontra-se estruturada em cinco capítulos que se articulam progressivamente. O primeiro capítulo, "Educação e Território: Desconstruindo a História Única", contextualiza histórica, sociopolítica e culturalmente o município de Portel e a comunidade remanescente quilombola São Tomé de Tauçú. Recupero a história de formação do território, marcada pela tensão entre

colonizadores e povos originários, e apresento a luta contemporânea pelo reconhecimento quilombola. Este capítulo é fundamental para compreender que a educação não se dá em vácuo, mas em território com história, memória e disputas específicas.

O segundo capítulo, "Interculturalidade e seus Desdobramentos na Educação da Amazônia: A Educação Intercultural como Prática de Resistência", constrói o referencial teórico que fundamenta a análise. Diálogo com os conceitos de interculturalidade crítica (Walsh, 2005, 2009), educação libertadora (Freire, 1987, 2024; hooks, 2017), exercícios de resistência (Heckert, 2004), colonialidade (Quijano, 2005) e educação escolar quilombola (Gomes, 2017). Argumento que a educação intercultural em contextos quilombolas amazônicos não é apenas reconhecimento da diversidade, mas exercício político de resistência contra o epistemicídio (Carneiro, 2023) e o apagamento cultural.

O terceiro capítulo, "Percurso Metodológico da Pesquisa", apresenta as escolhas teórico-metodológicas que orientaram a investigação. Justifico a abordagem qualitativa (Gamboa, 2018; Bauer; Gaskel, 2008) e o estudo de caso (Yin, 2001; André, 2013) como caminhos adequados para compreender as especificidades do contexto escolar quilombola. Detalho como o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989) orienta a observação participante, permitindo identificar nos gestos, falas e práticas cotidianas os indícios de resistência intercultural. Explicito ainda os procedimentos de análise de conteúdo (Bardin, 2016) e as categorias analíticas mobilizadas.

O quarto capítulo, "Vivências e resistências interculturais: análise do contexto escolar e comunitário da comunidade São Tomé de Tauçú Portel- PA, constitui o núcleo analítico da dissertação. Apresento e analiso os dados produzidos durante 5 (cinco) meses de observação participante na escola. Identifico exercícios de resistência intercultural e demonstro como, na ausência de políticas adequadas e currículos específicos, professores e comunidade criam práticas educativas que afirmam identidades e saberes historicamente subalternizados.

Nas Considerações finais, retomo a problemática e os objetivos que guiaram este estudo para sistematizar os principais achados. Discuto as potencialidades e limites dos exercícios de resistência intercultural identificados, evidencio a distância entre marcos legais (Diretrizes Curriculares Nacionais para EEQ) e práticas efetivas, e aponto horizontes para políticas educacionais, formação docente e pesquisas futuras. Argumento que os quilombos, desde o período colonial até hoje, constituem territórios de resistência criativa e a educação quilombola precisa ser reconhecida e apoiada como exercício dessa resistência que afirma outros modos de existir, conhecer e educar.

1 EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: DESCONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA ÚNICA

Nesta seção o foco volta-se para a relação entre a educação e o território, com informações históricas, sociopolíticas e culturais, um panorama sobre a história de Portel e a inserção da comunidade remanescente, destacando a tensão entre os colonizadores e os povos originários, um esforço claro em desconstruir a “história única” eurocêntrica, trazendo à tona perspectivas invisibilizadas como as culturas marajoaras e a resistência negra, analisaremos como a narrativa histórica das populações da Amazônia e especial no território de Portel tem sido moldada por uma perspectiva eurocêntrica, impactando diretamente a educação e a identidade cultural.

1.1 O Perigo da História Única

A história da comunidade se entrelaça junto à história do município de Portel, especificamente no seu processo de transformação social e nas relações de poder. Nesta pesquisa, optei por abordar essas histórias sob uma perspectiva diferente das que geralmente são contadas.

Essa história é frequentemente apresentada sob uma narrativa única, focada na chegada dos jesuítas e na fundação da Vila de Arucará. Essa abordagem eurocêntrica, que exalta a atuação de figuras como o Padre Antônio Vieira, invisibiliza os povos e culturas que já habitavam a região antes da colonização.

Vivemos em uma sociedade onde é comum ouvir histórias únicas sobre indivíduos ou grupos, narrativas que, repetidas à exaustão, tornam-se verdades definitivas. A escritora nigeriana Adichie (2019) alerta para o perigo dessas histórias únicas: "O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer com que ela se torne a narrativa definitiva" (Adichie, 2019, p. 23). No contexto de Portel, a história única tem servido para deslegitimar as culturas indígenas e afrodescendentes, enquanto glorifica a colonização e os projetos desenvolvimentistas que moldaram a região.

A perpetuação dessa narrativa única é evidente na maneira como o Padre Antônio Vieira é frequentemente exaltado. Como observa Agenor Pacheco (2010, p. 16), "Padre Antônio Vieira, continuamente heroificado e até santificado, tanto pelos cronistas da ordem quanto pela historiografia regional, transforma-se na única arma que faz o presente marajoara não se esquecer de seu passado, ou melhor, o passado reatualizado desdobra-se em espelhos do

presente." Essa exaltação ignora os sujeitos que já habitavam a região do Marajó antes da chegada dos colonizadores portugueses e que resistiram bravamente à invasão de suas terras.

Precisamos descortinar a história de Portel, para além do que predominantemente é contado e reproduzido, visibilizando os outros sujeitos que aqui já estavam antes da chegada dos colonizadores, nesse sentido, buscou-se a história inviabilizada dos povos marajoaras.

Antes da chegada dos portugueses à região, o arquipélago do Marajó era habitado por diversos povos indígenas, entre eles os Aruãs e os Nheengaíbas, que protagonizaram uma rica história de resistência e produção cultural. Estudos arqueológicos indicam que os marajoaras viviam na região entre 400 e 1.600 a.C., sendo conhecidos por sua extraordinária produção de cerâmicas, que alcançaram reconhecimento mundial. Segundo Pacheco (2022), "uma cultura ancestral e traz o protagonismo das nações indígenas que habitaram as Américas antes da chegada dos europeus" (Pacheco, 2022).

As nações Aruãs e Nheengaíbas tinham modos de vida distintos. Os Aruãs viviam às margens da costa do arquipélago, em contato com o oceano Atlântico, enquanto os Nheengaíbas ocupavam as florestas banhadas pelo rio Amazonas. O termo "Nheengaíbas" foi uma denominação pejorativa dada pelos portugueses, que os chamavam de "gente de língua travada", pois não compreendiam o dialeto indígena. Essa nomeação, carregada de preconceito, reflete a tentativa dos colonizadores de deslegitimar as culturas locais (Pacheco, 2022).

A chegada dos portugueses no século XVII transformou profundamente o território marajoara. Movidos pela cobiça por terras e riquezas, os colonizadores iniciaram uma série de expedições militares para subjugar os povos indígenas. Essas investidas foram particularmente violentas contra os Nheengaíbas e os Aruãs, que resistiram bravamente. Como destaca Pacheco (2016) "a cobiça portuguesa pelas terras marajoaras transformou campos e florestas em territórios importantes de produções econômicas, sustentadas pelo viveiro de homens, mulheres e culturas ali reunidas, em tentativas de submissão" (Pacheco, 2016, p.33).

A guerra contra os povos indígenas e a chegada dos jesuítas. As expedições organizadas pelos capitães portugueses, muitas vezes em aliança com os tupinambás já submetidos, tinham como objetivo exterminar ou escravizar as nações marajoaras. Apesar da brutalidade, essas campanhas falharam em subjugar completamente os povos indígenas. Os Nheengaíbas, conhecidos por sua valentia, continuaram resistindo. Diante disso, os portugueses recorreram à ajuda dos missionários jesuítas, cuja abordagem era baseada na catequese e na pacificação (Pacheco, 2010).

O Padre Antônio Vieira desempenhou um papel central nesse processo. Em 1659, ele conseguiu selar um tratado de paz com os Nheengaíbas, permitindo que os portugueses

navegassem livremente pelos estreitos de Breves, uma rota estratégica para a exploração econômica do Vale Amazônico. Esse tratado, no entanto, não foi uma "bênção", como sugere o hino portelense, mas o início de um processo de destruição cultural e territorial dos povos indígenas. Como afirma Barroso (1953) "quem havia de pacificá-los eram os santos missionários e não os portugueses, com os seus mosquetes e arcabuzes impiedosos, que lavraram o ódio, a perseguição, a fome, a miséria e a destruição no seio desses pobres seres, que, apesar de serem *bárbaros*, eram também humanos" (Barroso, 1953 p. 87, apud Pacheco, 2010, p. 21, grifo nosso).

Durante os primeiros anos de ocupação portuguesa na Amazônia houve aqui um conflito muito grande entre missionários e colonos pela posse do índio. Ambos estavam a serviço da Coroa portuguesa, mas os objetivos eram diferentes. Os missionários desejavam obter a mão-de-obra do índio através da catequese, que seria um processo lento e gradual. Os colonos sempre ressaltavam o lado cruel e bárbaro dos índios e lutavam pela escravidão dos povos, pois segundo eles, os índios nada mais eram que objetos de conquista e extermínio, que ali estavam para serem utilizados a serviço dos interesses de cobiça da coroa portuguesa, a fim de concretizar o projeto colonial para a Amazônia (PME, 2015, p. 13).

A fundação da Vila de Arucará, que mais tarde daria origem ao município de Portel, ocorreu nesse contexto de violência e expropriação. A missão jesuítica se estabeleceu às margens dos rios Pacajá e Guanapu, onde hoje se localiza a sede do município. À época, a vila reunia diversas nações indígenas, incluindo os Nheengaíbas, Mamaianases, Oriquenas e Pacajazes (Pacheco, 2010, p. 27). Essa diversidade, no entanto, foi gradualmente sufocada pela política colonial portuguesa, que buscava homogeneizar e controlar as populações indígenas.

A narrativa sobre Portel celebra a "bênção" dos missionários jesuítas. Essa abordagem exemplifica o perigo da história única". O hino portelense, ao afirmar "De Portugal chegou a nossa bênção, fazendo orgulho para um povo", perpetua uma visão romantizada que silencia as guerras sangrentas, o genocídio e a escravização dos povos originários. Essa narrativa não apenas encobre a violência colonial, mas também legitima a continuidade da exploração econômica e cultural da Amazônia.

Como argumenta Enrique Dussel (1992), a colonização foi um processo de "invenção da América", no qual os povos originários foram "encobertos" e transformados no "outro" a ser subjugado. No caso da Amazônia, as representações históricas continuam sendo marcadas por um olhar eurocêntrico, que reduz a região a um espaço de recursos naturais a serem explorados. Essa visão ignora a riqueza cultural, histórica e política das populações locais, que resistem há séculos à lógica da colonização e do capitalismo.

Recontar a história de Portel significa descortinar as narrativas únicas e visibilizar os sujeitos que foram apagados pelos discursos coloniais. Os povos indígenas, como os

Nheengaitabas e os Aruãs, e as comunidades afrodescendentes que mais tarde se estabeleceram na região devem ser reconhecidos como protagonistas dessa história. Suas lutas e resistências moldaram o território e continuam a influenciar as dinâmicas sociopolíticas locais.

Portel, assim como a Amazônia em geral, é um território de tensões e disputas, onde o passado colonial ainda reverbera nas relações de poder contemporâneas. A história do município não começa com a chegada dos colonizadores; ela é muito mais antiga e complexa, marcada pela presença de povos originários que desenvolveram culturas sofisticadas e sustentáveis. Recontar essa história é um ato de resistência contra o epistemicídio (Carneiro, 2012) e a colonialidade do saber (Quijano, 2000), um passo necessário para construir uma narrativa mais justa e inclusiva. Com a chegada dos colonizadores, nós não passamos a existir, mas passamos a ter rupturas, interesses econômicos e disputas. As representações históricas sobre a Amazônia, durante muito tempo foi vista muito mais pela ótica dos seus colonizadores do que pelos seus próprios habitantes.

Uma das primeiras imagens produzidas para Amazônia pelos colonizadores é de uma região rica em recursos naturais e que precisava ser explorada. A região amazônica sempre foi pensada por meio do olhar eurocêntrico, mas não é somente pelo europeu que a região foi (é) colonizada. Ela segue vista como periferia do Brasil e pensada como um lugar com recursos naturais infinitos que devem ser explorados por quem é de fora, visto que sua população local não seria capaz de lidar com essas riquezas (Oliveira, 2018).

Como também, “é possível compreender o processo de incentivos que resultaram nas implantações de empresas madeireiras no município de Portel e em outros municípios do Marajó e, com isso, as transformações sociais, ambientais, econômicas e culturais que ocorreram até os dias atuais”(Corrêa, 2023, p.23).

Um dos exemplos foi a empresa norte Americana Amazônia Compensados e Laminados, que se instalou no município de Portel no final da década de 50, a empresa não mudou apenas as formas de trabalho no município que vivia do extrativismo, agricultura, mas também as relações sociais e culturais, como também os impactos socioambientais e processos de desterritorialização causados pelo modelo destrutivo da economia madeira, o que aliás continua até hoje, e tem afetado principalmente as populações que vivem na zona rural do município.

As comunidades Quilombolas que fazem parte do município também surgiram neste contexto, apesar de que a presença negra na região do Marajó começa entre os séculos XVII e XIX, palco de muitas fugas de quilombos (Pacheco, 2016).

No ciclo da borracha muitos nordestinos negros vieram para cá, entre eles as comunidades de remanescente de quilombo, São Tomé de Tauçú, e São Sebastião do Cipoal, segundo os relatos históricos, a comunidade Tauçú foram conduzidos do Continente Africano no século XIX, mais ou menos no ano de 1863, no Pará se instalaram no rio Caruaca, município de curralinho no arquipélago do Marajó. No ano de 1970 se trasladaram para o rio Guajará ainda neste município e, posteriormente, no ano de 1972 migraram para o rio Acutipereira no município de Portel, habitando o atual território que se denominou de Comunidade Remanescente de quilombo de São Tomé de Tauçú, atualmente conta com aproximadamente 40 famílias (Silva, *et al*, 2020, p. 177).

A trajetória da outra comunidade quilombola São Sebastião do Cipoal segundo os relatos de uma das moradoras mais antiga, conta que seus pais chegaram até a região para fugir da seca que lhes assolava no Nordeste, “eles se juntaram dez pessoas e vieram de lá pra cá. E vieram à vara e a remo. Vieram e quando chegaram em Breves ficou cinco e cinco veio pra cá. Aí quando chegaram ali no Cipoal, o papai ficou lá, os outros foram embora aqui pra riba (...)” (UFPA, 2014, p. 3).

A Amazônia é um território de múltiplas culturas, etnias e linguagens, um espaço onde diferentes formas de conhecimento coexistem e se confrontam. Como afirma Porto-Gonçalves (2010), a Amazônia abriga diversas "Amazônias", um mosaico de histórias e saberes. No entanto, sua diversidade tem sido historicamente invisibilizada por perspectivas coloniais e eurocêntricas, que reduziram a região a uma posição subalterna dentro do Brasil e do mundo.

Essa subalternidade amazônica foi construída tanto no passado quanto no presente. Como destaca Loureiro (2019), "a Amazônia começava a ser o “Outro inferior” para quem a conhecia e para os que sabiam dela", uma visão legitimada por discursos que destacavam as distâncias geográficas, o linguajar diferenciado, a predominância indígena e cabocla da população, e a intensa relação dessas sociedades com a natureza. Essa narrativa, marcada pelo estigma do "atraso", posicionou a Amazônia como um polo de inferioridade em relação ao restante do país, perpetuando desigualdades históricas e culturais (Loureiro, 2019, p. 198).

Para além dessa visão homogênea e estereotipada, os povos amazônicos resistem há séculos à colonialidade, contestando as representações eurocêntricas que os relega à marginalidade. Como argumenta Gonçalves (2012), enquanto para os de fora a Amazônia pode parecer um espaço homogêneo, para quem nela vive, a região é plural e multifacetada, repleta de identidades que se vinculam profundamente ao território.

A escola, como dimensão social, política e cultural, desempenhou um papel central na consolidação dessa narrativa subalterna. Historicamente, a educação na Amazônia foi

estruturada a partir de políticas coloniais e desenvolvimentistas, que utilizaram a escola como um dispositivo de poder para homogeneizar e disciplinar as populações locais. "à desnaturalização dos fenômenos sociais, ou seja, tomá-los não como algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído, é um primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos". É preciso, portanto, compreender como a educação na Amazônia foi moldada por processos históricos que buscaram encobrir as especificidades culturais de seus povos (Veiga-Neto, 2003, p.7).

[...] Queremos a instrução primaria derramada por todos os ângulos, por todas as cidades, por todas as villas, aldêas, freguezias, povoações da província. Onde houver um fôlego humano para quem o alfabeto for um phantasma, um enigma indecifrável, ahi queremos um professor. Porque só assim attingiremos o pé de nação civilisada, porque enfim só a luz da instrução pode libertar o povo brasileiro da ignorância em que se debate [...]. (Província do Pará, 1876, p. 3, apud Nery, 2021, p. 74).

A educação era vista por estes administradores públicos como um instrumento para se alterar os modos de vida da população da Amazônia, encarados de maneira depreciativa. Na escola idealizada pelas ações governamentais “os valores do homem moderno eram projetados como superiores e universalmente válidos. O choque destes valores com os hábitos das culturas populares parecia inevitável”. O pesquisador amapaense afirma que as incongruências entre a educação moderna e o modo de vida dos populares geraram incompreensões e altos índices de fracasso escolar (Lobato, 2009, p.24).

No período colonial, a escola foi um instrumento para a catequese e a assimilação cultural, subordinando as populações indígenas e negras aos interesses econômicos e políticos da Coroa portuguesa. Com o avanço dos projetos de modernização na Amazônia, especialmente durante os ciclos da borracha e a ditadura militar, a educação passou a ser vista como um meio de "desenvolvimento" e “integração nacional”. A lógica subjacente era preparar mão de obra para os grandes projetos econômicos, enquanto as populações do campo e das florestas eram deslocadas para as cidades (Saviani 2013; Loureiro, 2007).

Como observa Loureiro (2007), a urbanização forçada e os projetos desenvolvimentistas das décadas de 1960 a 1980 intensificaram o deslocamento de populações interioranas para os centros urbanos, exigindo a criação de escolas, unidades de saúde e outras estruturas sociais. Contudo, essa expansão educacional não foi acompanhada por uma inclusão verdadeiramente equitativa. O acesso à escola permaneceu limitado para grande parte da população amazônica, especialmente para as comunidades tradicionais, do campo e quilombolas, perpetuando desigualdades regionais e sociais.

Face à velocidade com que a sociedade brasileira se urbanizou, criou-se um enorme hiato entre os numerosos alunos que buscavam a escola nos anos 70/80 e os que realmente tinham acesso a ela. O acesso à escola, disponível para uns, mas não para

todos, tem um impacto forte sobre as camadas pobres da sociedade [...] (Loureiro, 2007, p. 23).

A escola na Amazônia, ao longo de sua história, não apenas reproduziu desigualdades, mas também desempenhou um papel ativo no apagamento dos saberes locais. Como argumenta Carneiro (2023), a educação tem sido um espaço de epistemicídio, um processo de deslegitimação e destruição de formas de conhecimento não hegemônicas. No caso amazônico, isso se manifesta na desvalorização dos saberes indígenas, quilombolas e ribeirinhos, que são frequentemente ignorados ou considerados inferiores pelo sistema educacional.

Esse epistemicídio é parte de uma lógica mais ampla de colonialidade do saber (Quijano 2000), que transforma a educação em um instrumento de dominação cultural. A ideia de uma escola única, padronizada e baseada em modelos eurocêntricos, ignora a pluralidade de experiências e conhecimentos que compõem a Amazônia. Como observa Veiga-Neto (2003, p. 7), "a educação escolarizada foi colocada a serviço de uma modernidade que deveria se tornar a mais homogênea e menos ambivalente possível". Essa homogeneização cultural, promovida pela escola, contribuiu para a marginalização das populações amazônicas e para a perda de suas identidades e saberes tradicionais.

Castro-Gomes (2005) discorre sobre a invenção do “outro”, compreende que as políticas e as instituições estatais tais como a escola, foram definidas pelo imperativo jurídico da “modernização”; a escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito que os “ideais reguladores”. O que se busca é introduzir uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser “útil à pátria”. A educação enquanto movimento de política de estado, sua função era colonizar substancialidades (Gomes, 2005, p. 82).

Além disso, essa narrativa não apenas marginaliza as experiências dos povos indígenas e afrodescendentes, mas também influencia diretamente a prática educativa nas escolas quilombolas. A escola passa a ter outra representação dentro do contexto da cidade, onde o não acesso acaba gerando exclusão social moderna das populações, principalmente aos mais pobres, podemos fazer várias considerações, a educação chega junto com os grandes “desenvolvimentos”, porque a educação não era considerada um direito básico, mas como um instrumento de desenvolvimento. O papel da escola era desempenhar, amontoar as pessoas na urbanização e tirar as pessoas do meio rural, para ceder território aos grandes projetos desenvolvimentistas.

A perspectiva hegemônica da educação na Amazônia começou a ser contestada a partir das lutas dos movimentos sociais, que reivindicaram o reconhecimento das especificidades culturais e territoriais das populações locais. Movimentos indígenas, quilombolas e do campo

têm pressionado por uma educação que valorize seus modos de vida, suas histórias e seus conhecimentos, rompendo com a lógica padronizadora do sistema educacional.

A instituição de marcos regulatórios para a Educação Escolar Quilombola, embora represente um avanço normativo inegável, expõe uma lacuna complexa entre a prescrição legal e a realidade das redes de ensino. No plano teórico, essa legislação emerge como uma possibilidade contra-hegemônica à lógica dominante, propondo uma pedagogia que dialogue com as realidades locais e que valorize as identidades culturais das comunidades. Contudo, a efetivação dessa garantia legal frequentemente colide com precarizações estruturais e escolhas administrativas que retardam sua implementação plena no cotidiano escolar. Como argumenta Carril (2017, p. 555), "propõe-se pensar a educação quilombola com base nos contextos de uso do território, da etnicidade e da memória presentes nas narrativas dos sujeitos, no intuito de construir metodologias que proporcionem aprendizagens tendo como ponto de partida elementos referentes às realidades locais das comunidades". Assim, o desafio reside em converter as prerrogativas do texto da lei em práxis pedagógica concreta.

A relação entre educação e território é central para compreender os desafios e as possibilidades da educação na Amazônia. O território é um espaço vivido e transformado pelas práticas diárias dos indivíduos e grupos (Santos, 2005). Para as populações quilombolas, indígenas e do campo, o território não é apenas um espaço físico, mas também um elemento fundamental de sua identidade e de suas práticas culturais.

a partir dessa realidade que encontramos no território, hoje novos recortes, além da velha categoria região; e isso é um resultado da nova construção do espaço e do novo funcionamento do território, através daquilo que estou chamando de horizontalidades e verticalidades (Santos, 2005, p.256).

Gomes (2012) fala sobre a importância de pensarmos outros paradigmas para a educação, que não separe corpo, arte, que busque retratar a resistência e desvele esse processo marcado de dominação e hierarquia a qual fomos subjugados; “processos esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento das outras por meio explícitas e simbólicas de força e violência (Gomes, 2012, p. 102).

1.2 Como um Rio que Flui: Identidade, Ancestralidade e a Luta pelo Reconhecimento de Direito e Território

A identidade quilombola é resultado de processos históricos marcados pela resistência à escravidão, pela luta pela liberdade e pela preservação de práticas culturais e sociais únicas.

“Se em áreas banto da África, *kilombò* significava sociedades de homens guerreiros, no Brasil colonial a denominação quilombola passou a designar homens e mulheres, africanos e afrodescendentes, que se rebelavam ante a sua situação de escravizados” onde reconstituíam seu modo de viver em liberdade (Ferreira, 2012, p. 647).

Os quilombos, como espaços de resistência, surgiram em resposta às condições opressivas impostas pela escravidão, consolidando-se como um dos mais importantes movimentos de reação ao sistema colonial. Após a abolição formal da escravidão, as comunidades remanescentes de quilombo enfrentaram novas formas de exclusão e invisibilidade, mas continuaram a afirmar sua identidade por meio de suas práticas culturais, de seus laços com a terra e de suas lutas por reconhecimento e direitos.

As populações negras brasileiras que corporificaram os Quilombos em todo o território nacional sempre enfrentaram inúmeros desafios para chegarem a determinados espaços geográficos de difícil acesso, estrategicamente escolhidos para que conseguissem viver longe das diversas formas de agressões psicológicas, física, moral e espiritual a que eram submetidos pelo processo escravocrata brasileiro (Videira, 2013, p. 69).

Para compreender o que significa ser quilombola, é necessário revisitar os conceitos históricos e sociais que sustentam essa identidade. Segundo Nascimento (2002, p. 90) “os africanos e africanas se auto libertaram da escravidão através da fuga; constituía-se em agrupamentos denominados quilombos como um meio de organizarem sua existência individual e coletiva, e como forma de combater ao sistema de opressão”. Nesse sentido, os quilombos eram espaços físicos e simbólicos de liberdade, onde africanos escravizados e seus descendentes podiam reconstruir suas vidas e resistir à desumanização. Onde houve escravidão houve resistência, o quilombo pode ser considerado como um dos movimentos mais fortes de reação a escravidão.

Após a abolição da escravidão, em 1888, os negros libertos continuaram a enfrentar profundas desigualdades sociais, econômicas e raciais. Além de não haver políticas reparatórias durante todo esse processo, os negros ainda tiveram que enfrentar uma ideologia do branqueamento, a exemplos como Freyre que em (1933), publicou a obra “Casa Grande e Senzala”, no qual apresenta um caráter positivo da mestiçagem brasileira, segundo ele, a escravização brasileira teria sido mais branda, havendo relações cordiais entre os escravos e seus senhores, a democracia racial buscou apagar da memória social as lutas e as dores da escravidão.

Até hoje, o discurso da democracia racial ainda é forte e presente em nossa sociedade, a ideia que todos somos iguais, ignorando o racismo estrutural e nega o racismo no Brasil, na tentativa de apagar todo processo histórico de invisibilidade, dor e luta enfrentada pelos negros

e indígenas desde o período colonial. Para Nascimento (2002) “democracia racial ainda é invocada para silenciar os negros, significando opressão individual e coletiva afro-brasileira, degradação e proscrição de sua herança cultural”.

Os registros de violência materializadas nas relações interpessoais e institucionais demonstrando desigualdade social imposta, que muitas vezes são mascaradas pelas ideias de uma democracia racial. Precisamos refletir sobre relações sociais que promovem e reproduzem desigualdade social e racismo no Brasil “o racismo e a desigualdade social são estruturais no Brasil, o primeiro como estratégia e o segundo como repercussão e critério de distribuição de direitos e privilégios. Todo esse processo resulta do eurocentrismo como justificação e o racismo como estratégia e expropriação (Corrêa, Foster e Custódio 2024, p. 18).

Foster (2015) compreende que o racismo;

é um problema que também está atrelado a toda uma longa história, cujos lastros podemos buscar na Velha Grécia com suas divisões e classificações. Mais tarde é glorificado em outros patamares, no Iluminismo, que dá sustentação ao processo expansionista europeu, dividindo a humanidade em civilizados e bárbaros, como hoje na globalização que classifica povos em desenvolvidos e subdesenvolvidos. Ele pode estar sendo realimentado sutilmente, através das memórias e das narrativas que penetram na escola. Por isso, é importante estarmos alertas para as aprendizagens sutis de negação do outro, da diferença (Foster, 2015, p. 79).

Como observa Nascimento (2002), a abolição foi uma "transação realizada por brancos, pelos brancos e para os benefícios dos brancos", que negligenciou qualquer política reparatória para os negros. Essa ausência de reparação, aliada à ideologia do branqueamento e à perpetuação do racismo estrutural, contribuiu para a marginalização das comunidades quilombolas. No entanto, essas comunidades mantiveram vivas suas tradições e valores, reafirmando sua identidade e resistindo ao apagamento histórico.

Ao expor as anuências invisíveis da escravidão, e a lógica que contradizia as propostas da modernidade, do liberalismo e do capitalismo, Nascimento (2002) revela que o processo de abolição formal estava ligado “umbilicalmente vinculado à revolução industrial inglesa; a emergência da produção baseada no trabalho “livre” necessitava de um mercado para a manufatura industrial”. Assim, ele desvelou a fraude que permeou essa transição: na prática os senhores se auto libertavam de qualquer responsabilidade aos escravos agora considerados “livres” (Nascimento, 2002, p. 91).

Após a abolição formal da escravidão a 13 de maio de 1888 o africano escravizado adquiriu a condição legal de “cidadão”. Paradoxalmente, no mesmo instante ele se tornou um negro indesejável, agredido por todos os lados, excluído da sociedade, marginalizado no mercado de trabalho, destituído da própria existência humana. Se a escravidão significou crime hediondo contra cerca de 300 milhões de africanos, a maneira como os africanos foram “emancipados” em nosso país não ficou atrás como prática de genocídio cruel (Nascimento, 2002, p. 91).

Desde a chegada dos europeus às terras do Novo Mundo até as primeiras duas décadas do século XXI, o “racismo secularmente introjetado na sociedade brasileira manteve-se incólume reproduzindo a desigualdade social e a violência étnico-racial” (Corrêa, Foster e Custódio 2024, p.26). A invasão da América para fins de expropriação e a negação do outro, o eurocentrismo como justificação e o racismo como estratégia de dominação e expropriação, ocorreu como;

A nova realidade gerada com a submissão dos povos americanos, africanos e asiáticos decorrente da expansão europeia no planeta levou à construção da visão etnocêntrica e racista que ideologicamente passou a justificar a imposição dos valores europeus aos dominados com a finalidade principal de expropriação do fruto de trabalho destes e de outros recursos existentes no território invadido (Corrêa, Foster e Custódio, 2024, p. 22).

Ao fazer uma análise histórica sobre as relações que promovem e reproduzem a desigualdade e o racismo no Brasil, Corrêa, Foster e Custódio (2024, p. 35), constata que “são fenômenos que atingem ao mesmo tempo, e de forma negativa, os negros e os indígenas, que são os grupos raciais mais expropriados economicamente no Brasil”.

Para manter e alavancar seus interesses de expropriação, os invasores, escravocratas, latifundiários, capitalistas, utilizaram todos os meios possíveis, legais, ilegais, para submeter, dominar e expropriar outros seres humanos. Além da violência explícita contra os corpos, utilizaram-se da violência simbólica e de ideologia para sedimentar suas narrativas justificando a opressão, a dominação e a expropriação. O projeto do opressor introjetado no oprimido o aliena e promove atitudes de defesa da ordem que o oprime (Corrêa, Foster e Custódio 2024, p. 35).

A escrita de Fanon (1961) expõe sucessivamente enredos, paisagens e contextos da violência colonial para dizer: “nenhuma teoria é útil se no seu centro não estiver a preocupação de lidar com esse horror, fruto de um mundo compartimentado” o autor nos convoca a entender como violência muito daquilo que nos é vendido como progresso, desenvolvimento, ordem e civilização. Encontramos em “Os condenados da terra” a descrição de um mundo onde a práxis violenta é totalizante (Fanon, 1961, p. 6).

Para os colonizadores, a violência oferece a gramática mobilizada para garantir sua supremacia e sua possibilidade de ser como atributo exclusivo deles. É pela violência que impuseram e impõem valores (éticos, morais, religiosos, culturais), saberes, modelos político-econômico-estéticos que definiram e definem o lícito e o ilícito, o normal e o anormal, tomando a si e às suas práticas como ponto de referência narcísico. O empreendimento colonial fez nascer a ideia de humanidade, elaborada a partir dos alvos da violência total. A humanidade foi reduzida a um atributo exclusivo, a partir da experiência de quem é branco, de ascendência europeia, cisgênero, heterossexual, cristão, proprietário, sem deficiência, tudo no masculino. E é exatamente a partir do contingente que sobra, e que não pode ser, que Fanon se dedicou a pensar os efeitos da experiência colonial no continente africano e na diáspora (Fanon, 2022, p. 7).

Fanon (2022) destaca que o racismo estrutural é uma herança direta do colonialismo, perpetuando a exclusão e a marginalização dos povos colonizados nas sociedades pós-coloniais,

o colonialismo não apenas subjuga economicamente, mas também destrói os sistemas culturais e epistemológicos dos povos colonizados, impondo uma visão de mundo europeia como única e legítima. “[...] Durante o período colonial convidava-se o povo a lutar contra a opressão. Depois da libertação nacional, é ele convidado a lutar contra a miséria, o analfabetismo, o subdesenvolvimento. A luta, afirmam todos, continua. O povo verifica que a vida é um combate sem fim” (Fanon, 2022, p. 73).

Mas não podemos esquecer dos movimentos de resistência frente a esse processo de dominação. Junto com os quilombos, destacam-se importantes movimentos intelectuais negros abolicionistas, como Luís Gama (1830-1882). Filho de uma ex-escrava e de um fidalgo português, nasceu na Bahia livre, mas foi vendido como escravo pelo próprio pai. Conseguiu aprender a ler e escrever, estudou, libertou-se da escravidão e tornou-se um brilhante advogado e jornalista. É considerado o patrono da abolição no Brasil e dedicou sua vida à luta pela libertação dos negros e pelo fim da escravatura. “Ele incorporou à luta abolicionista um modelo de dignidade, generosidade, coragem, integridade e grandeza” (Nascimento, 2002, p. 95).

Joaquim Nabuco (1849-1910); deputado, político, diplomata e jornalista, foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras e da Sociedade Antiescravidão Brasileira, além de outros como Rui Barbosa (1849-1923); Eusébio de Queirós. Tanto os mocambos e quilombos e movimentos abolicionistas foram fundamentais no processo de resistência e abolição da escravatura, sendo os movimentos sociais negros fundamentais na pressão para o reconhecimento jurídico das terras dos quilombos.

A distinção entre "quilombos históricos" e "comunidades remanescentes de quilombo" é importante para entender a trajetória dessas comunidades. Enquanto os quilombos históricos eram formados por africanos escravizados que fugiam das fazendas e se organizavam em territórios autônomos, as comunidades remanescentes de quilombo incluem grupos que, ao longo do tempo, preservaram práticas culturais, sociais e econômicas herdadas dos quilombos originais, mesmo que não ocupem os mesmos territórios. O termo "remanescente" reforça a relação dessas comunidades com a resistência histórica ao sistema escravocrata, mas também reconhece suas demandas contemporâneas por direitos e reconhecimento.

Nada mais adequado para apresentarmos a história dos afrodescendentes pela luta pela liberdade do que os quilombos, desde Palmares, no passado, aos kalungas, na atualidade. Os quilombos são apresentados como uma instituição política africana da região banta, repensados na realidade brasileira como uma alternativa de organização social ao escravismo criminoso. Quilombo como uma forma de luta contra a injustiça, que vem desde o escravismo aos dias de hoje, ou seja, que percorre a história do Brasil, em todas as épocas e em todas as regiões do País. Quilombos que criaram economias importantes e povoações expressivas e duradouras por todas as partes do País. Forma de instituição que demonstra a rebeldia e a tenacidade do povo africano e afrodescendente na luta contra a escravidão. Depois de uma introdução que revise a

origem africana, o início das histórias dos afrodescendentes pode ser dado pelos quilombos (Cunha Júnior, 2005, p.263, 264).

A presença negra na Amazônia foi bastante marcante, ao contrário de um consenso que tenta apagar a presença na região, “A questão do negro no arquipélago marajoara não se difere de distintas regiões do Grão-Pará, visto que a principal mão de obra era o negro que foi inserido neste território” (Silva, 2009, p. 65).

Pretendo mostrar, assim, que, se a região amazônica é uma localidade habitada por uma numerosa população indígena, porém nem por isso, o segmento negro nessa parte do país deixou de ser significativa, em especial, porque, como veremos escravidão negra na Amazônia, apesar de possuir algumas características específicas que a tornaram similar, ao mesmo tempo diferiu daquela que se deu no restante do Brasil. É importante ressaltar que os reflexos desse processo ainda podem ser encontrados realidade atual das sociedades e das escolas dessa região, merecendo, portanto, por sua significação, uma visibilidade maior ou, talvez, um olhar menos enviesado (Foster, 2015, p.136).

Na atualidade, estas comunidades quilombolas tem se disseminado por diversas regiões do Brasil, Pará e, sobretudo, especificamente, no Arquipélago do Marajó, visto que podem ser identificadas 07 comunidades remanescentes de quilombo tituladas nesta região os quais são denominados de (Gurupá Mirim, Jocojo, Flexinha, Carrazedo; Igarapé Preto (Gurupá), Badonha, Pampelonia, Teofilo (Oeiras do Pará, Baião, Mocajuba, Bagre); Santa Luzia (Salvaterra); Gurupá (Cachoeira do Ararí); Rosário (Salvaterra); Bacabal (Salvaterra) e São Tomé de Tauçú (Portel), além das certificada, São Sebastião do Cipoal (que ainda não possui a titulação das terras (Silva, 2019. p.66).

A comunidade quilombola São Tomé de Tauçú, localizada no rio Acutipereira, no município de Portel, é um exemplo concreto da continuidade histórica e da adaptação das comunidades quilombolas às mudanças socioterritoriais. Segundo relatos de moradores mais antigos, a comunidade foi formada por famílias negras que migraram do Nordeste para a região amazônica em busca de melhores condições de vida.

A comunidade São Tomé de Tauçú foi certificada como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares em 2016, conforme o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Esse decreto define as comunidades remanescentes de quilombo como "grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida". A certificação é um marco importante no reconhecimento da identidade quilombola e na luta por direitos territoriais e culturais (Brasil, 2003).

O título de reconhecimento de domínio coletivo veio em 2018 através do INTERPA – instituto de terras do Pará, com o número processo nº 2014/550843 na comunidade Tauçú, que atualmente é a única comunidade quilombola titulada pelo INTERPA no município de Portel.

A identidade quilombola não está apenas ligada à ancestralidade africana, mas também à relação com o território e aos modos de vida que dele emergem. No caso da comunidade São Tomé de Tauçú, essa identidade foi moldada pela interação com o rio Acutipereira e com a floresta amazônica. Embora tenham migrado do Nordeste, os moradores da comunidade reinventaram suas práticas culturais e econômicas no novo território, estabelecendo uma relação de dependência com os rios e florestas.

Essa relação com o território é central para a identidade quilombola, pois envolve não apenas a subsistência, mas também a preservação de valores culturais e espirituais. Como observa a Fundação Cultural Palmares (2024), "as comunidades remanescentes de quilombo se adaptaram a viver em regiões por vezes hostis. Porém, mantendo suas tradições culturais, aprenderam a tirar seu sustento dos recursos naturais disponíveis ao mesmo tempo em que se tornaram diretamente responsáveis por sua preservação". Como também a memória coletiva que testemunha a pertença territorial dessas comunidades, como descreve Ferreira (2012);

como aqueles relacionados à sua ancestralidade e ao período da escravidão; às suas formas peculiares de linguagem presentes nas categorias nativas; aos seus saberes oriundos da observação, leitura e usos do ambiente; às suas práticas de cura; aos seus rituais religiosos e festivos; e às suas redes de parentesco, trocas e solidariedade (Ferreira, 2012, p. 651).

A ressignificação do território como espaço de resistência e pertencimento é um aspecto fundamental da identidade quilombola. Mesmo em contextos de deslocamento forçado, como o vivido pelas famílias que fundaram a comunidade São Tomé de Tauçú, a ancestralidade e os valores coletivos são preservados, reafirmando a conexão histórica e cultural com os quilombos originais.

Embora o reconhecimento jurídico das comunidades remanescentes de quilombo tenha avançado nas últimas décadas, a luta por direitos continua. A certificação das terras é apenas o primeiro passo; as comunidades enfrentam desafios relacionados à regularização fundiária, à preservação cultural e ao acesso a políticas públicas, como saúde, educação e infraestrutura.

Reconhecer e valorizar as comunidades remanescentes de quilombo é essencial para combater o racismo estrutural, a invisibilidade histórica e o epistemicídio que ainda persistem na sociedade brasileira. Essas comunidades não apenas preservam o legado dos quilombos, mas também constroem novas formas de resistência e protagonismo no presente. Sendo assim a

“identidade quilombola caminha na desconstrução da inferioridade que foi ideologicamente atribuída pelo sistema colonial a todos e quaisquer elementos da negritude” (Ferreira, 2012, p. 651).

1.3 Entre Avanços e Desafios Panorama da Educação Escolar Quilombola

A Educação Escolar Quilombola surge como um espaço de resistência e afirmação identitária para as comunidades quilombolas no Brasil, configurando-se como resultado de décadas de luta do movimento negro e, especificamente, da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Essa modalidade de ensino busca garantir que as especificidades culturais, sociais, históricas e territoriais dessas comunidades sejam reconhecidas e valorizadas no ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma educação mais plural e inclusiva que rompa com a histórica invisibilização dos saberes afro-brasileiros.

Nesse cenário de luta para garantir os direitos dos povos quilombola, desencadearam-se também as reivindicações pela educação escolar quilombola enquanto política educacional. Problemática denunciada constantemente pelo movimento negro, pela (CONAQ) e setores da sociedade que exigem a educação pública e de qualidade para todos (BRASIL, 2011). Essas reivindicações não se limitavam ao acesso à educação formal, mas demandavam uma ruptura epistemológica com o modelo eurocêntrico que historicamente subalternizou e deslegitimou os conhecimentos produzidos pelas comunidades negras.

A Educação Escolar Quilombola foi formalmente reconhecida no Brasil por meio de legislações que visam garantir o direito à educação diferenciada, respeitando as especificidades culturais e territoriais das comunidades quilombolas. Entre os principais marcos legais, destacam-se:

- **Constituição Federal de 1988**, Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT): reconhece o direito das comunidades quilombolas à posse definitiva de seus territórios, o que inclui o direito à educação como parte do reconhecimento de sua identidade cultural.
- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996**: estabelece que a educação deve respeitar a diversidade étnico-racial e promover a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas.
- **Decreto nº 4.887/2003**: regulamenta o processo de identificação, reconhecimento e

titulação das terras quilombolas, reforçando o papel da educação na garantia de direitos territoriais.

- **Lei nº 10.639/2003:** altera a LDBEN para incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, contribuindo para o combate ao racismo e à valorização da identidade quilombola.
- **Resolução CNE/CEB nº 8/2012:** estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, reconhecendo oficialmente essa modalidade de ensino e detalhando orientações para sua implementação.

Junto a Lei n.º 10.639/2003, que inclui no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, temos outros documentos resultados de lutas e reivindicações do movimento social negro do nosso país Formando um conjunto de leis e normativas denominadas de “políticas de ações afirmativas”, são eles; a Lei n.º 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade da "História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena" em todo o currículo escolar, e há, ainda, as resoluções do Conselho Nacional de Educação n.º 1/2004 - que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira - e n.º 8/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Bezerra, Foster, 2024, p. 77).

A Lei n.º 10.639/2003 tem como objetivo “formar cidadãos conhecedores das visões de mundo, experiências históricas e contribuições da população negra para a formação da identidade nacional e para a afirmação da identidade étnica do povo brasileiro”. Esta proposta é considerada um avanço significativo e quebra de um silêncio em torno das questões raciais por muito tempo ignoradas nas escolas, com a implementação, “visa-se à superação de mentalidades e práticas racistas, promovendo uma reforma nos conteúdos escolares, nas metodologias de ensino e nas relações estabelecidas no universo das escolas” (Bezerra, Foster, 2024, p.82).

Na contemporaneidade a Lei Federal 10.639/2003 vem ao encontro das reivindicações do movimento negro e assume um papel de política pública no processo de construção identitária dos afro-brasileiros, visando cumprir um papel outrora negado na sociedade brasileira (Souza, Foster, 2024, p. 122).

A escolarização no Brasil após a Lei Federal 10.639/2003 assume novas perspectivas outrora negligenciadas pelo Estado brasileiro: resgatar a identidade histórica, social e cultural de parte da população antes invisibilizada, principalmente no contexto da educação escolar, resgatando também suas contribuições para a formação da cultura brasileira, assim como na cultura de matriz africana (Souza, Foster, 2024, p. 123).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), começou, em 2011, o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Estas diretrizes têm a finalidade de “orientar os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola” (BRASIL, 2011, p.05).

Esse marco representa o reconhecimento oficial de que as comunidades quilombolas demandam uma educação que dialogue com suas especificidades, não se restringindo à simples inclusão de conteúdos, mas exigindo uma reformulação estrutural da proposta pedagógica.

A diferença entre educação quilombola e Educação Escolar Quilombola é significativa e reflete as especificidades culturais, sociais e históricas de cada contexto. Compreender essa distinção é fundamental para evitar reducionismos que limitem a potência educativa das comunidades quilombolas ao espaço escolar formal.

A Educação Quilombola refere-se aos processos educativos amplos e cotidianos que ocorrem nas comunidades quilombolas, perpassando as diversas dimensões da vida comunitária. É direcionada às comunidades formadas por descendentes de africanos escravizados que resistiram à opressão e estabeleceram territórios autônomos de existência e produção de conhecimento.

Essa modalidade de educação busca promover a identidade cultural, a memória coletiva e os saberes tradicionais dessas comunidades, transmitidos de geração em geração através da oralidade, das práticas produtivas, das manifestações culturais e da relação com o território. Arruti (2017) destaca que a educação quilombola deve ser um espaço de afirmação da identidade afro-brasileira e de resistência cultural, enfrentando as desigualdades históricas que essas comunidades vivenciam.

Nesse sentido, a Educação Quilombola transcende os muros da escola e se constitui como um processo formativo que acontece no cotidiano comunitário: nas roças, nos terreiros, nas festas, nos mutirões, na transmissão oral das histórias ancestrais. É uma educação que se fundamenta na circularidade do conhecimento, onde os mais velhos são reconhecidos como mestres e a aprendizagem se dá pela vivência e pelo exemplo.

Segundo Custódio (2019), para que uma educação quilombola de qualidade faça sentido para os indivíduos dessas comunidades, é necessário reconhecer, primeiramente, a existência desses quilombos, de sua realidade histórica e dos sujeitos que neles vivem. Para tanto, a

educação precisa compreender os processos históricos, culturais, religiosos, a relação social e de trabalho que são vivenciadas por esses sujeitos em seu cotidiano (Custódio, 2019, p. 8).

Já a Educação Escolar Quilombola refere-se especificamente à educação que ocorre nas instituições escolares localizadas em territórios quilombolas ou que atendem estudantes oriundos dessas comunidades. Essa modalidade é regulamentada por diretrizes que visam garantir que o currículo escolar reflita as especificidades culturais e históricas das comunidades quilombolas, estabelecendo um diálogo necessário entre os saberes escolares e os saberes comunitários. A Resolução CNE/CEB Nº 8/2012 estabelece que a proposta pedagógica deve ser fundamentada na memória coletiva, nas práticas culturais e nas tecnologias de produção do trabalho das comunidades quilombolas. O Artigo 41 da Resolução CNE/CEB Nº 8/2012 explicita:

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.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (Brasil, 2012).

A Educação Escolar Quilombola, portanto, é uma forma de institucionalizar e garantir direitos educacionais que respeitem e valorizem a cultura e identidade quilombola dentro do sistema formal de ensino. Contudo, é fundamental que essa educação escolarizada não se apresente como substitutiva ou superior à Educação Quilombola mais ampla, mas sim como complementar e dialógica, reconhecendo que a escola é apenas um dos espaços educativos presentes no território quilombola.

Para compreender a especificidade da Educação Escolar Quilombola, é necessário reconhecer a indissociabilidade entre território, identidade e pedagogia nas comunidades quilombolas. Essas três dimensões não podem ser tratadas de forma fragmentada, pois se constituem mutuamente e fundamentam o projeto educativo quilombola.

O território quilombola não se configura apenas como espaço físico de ocupação, mas como espaço de produção de existência, conhecimento e memória. É no território que se materializam as relações sociais, as práticas culturais, os modos de produção e as formas de organização comunitária. O território é, portanto, pedagógico em si mesmo: ensina sobre o cultivo da terra, sobre as plantas medicinais, sobre os ciclos da natureza, sobre a ancestralidade inscrita nos lugares sagrados. Como afirma Carril (2017);

Propõe-se pensar a educação quilombola com base nos contextos de uso do território, da etnicidade e da memória presentes nas narrativas dos sujeitos no intuito de construir metodologias que proporcionem aprendizagens tendo como ponto de partida

elementos referentes às realidades locais das comunidades. Nesse sentido, rompe com uma longa história de alienação e exclusão étnica e racial que se inaugura com a formação da sociedade brasileira (Carril, 2017, p. 555).

A identidade quilombola, por sua vez, se constrói na relação com esse território e com a memória coletiva que nele se inscreve. Não se trata de uma identidade essencialista ou estática, mas de uma identidade política e culturalmente construída, que afirma na resistência histórica à escravidão e às diversas formas de opressão que se seguiram. A identidade quilombola se forja no reconhecimento da ancestralidade africana, na valorização das práticas culturais afro-brasileiras e na luta cotidiana pelo direito ao território e à existência digna. É uma identidade que se constrói relacionamento, no diálogo entre o passado ancestral, o presente vivido e o futuro projetado para as novas gerações.

A pedagogia quilombola, nesse contexto, emerge do território e sustenta a identidade. Ela se fundamenta em princípios próprios: a circularidade do conhecimento, o respeito aos mais velhos como portadores de sabedoria, a oralidade como forma legítima de transmissão do saber, a coletividade como valor estruturante, a conexão com a ancestralidade e a relação de reciprocidade com a natureza.

Quando a Educação Escolar Quilombola se propõe a dialogar com essas dimensões, ela precisa necessariamente repensar seus pressupostos epistemológicos e pedagógicos. Não basta incluir conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira no currículo se a estrutura escolar continua reproduzindo lógicas eurocêntrica de hierarquização dos saberes. A Educação Escolar Quilombola exige, como indica a legislação, pedagogia própria: uma pedagogia que reconheça o território como espaço educativo, que valorize a identidade quilombola como potência e que dialogue com os modos próprios de ensinar e aprender das comunidades.

As organizações dos movimentos sociais negros buscam que seus direitos sejam respeitados dentro do espaço escolar. Compreendemos que o "espaço escolar reflete a sociedade e suas contradições, sendo palco de conflitos e desigualdades múltiplas e sobrepostas". Diante disso, "a escola não pode mais permanecer atuando perante os seus alunos, ideologicamente, como se todos fossem iguais, reproduzindo um ideal abstrato dos sujeitos, ao mesmo tempo transmitindo uma neutralidade em seus conteúdos curriculares" (Carril, 2017, p. 551).

Mesmo após mais de duas décadas da publicação da Lei 10.639/2003, e diante das conquistas legislativas, as escolas ainda são espaços de fortalecimento de desigualdades sociais. Como afirmam Bezerra e Foster (2024, p. 80), "apesar das políticas públicas buscarem alcançar uma igualdade, o racismo é um fato". A discriminação existente no Brasil é um legado da sociedade escravista de mais de um século atrás, cujos efeitos persistem na contemporaneidade

através do que Mbembe (2016) denomina necropolítica: uma política de morte que determina quem pode viver e quem deve morrer, operando também no campo simbólico através da negação epistêmica e da invisibilização das existências negras.

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 2011 mostram que no Brasil, dos 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% são negros e que, dos 53 milhões de pobres, 63% são negros. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo demográfico de 2010, aponta também que um trabalhador negro ganha, em média, um pouco mais da metade (57,4%) do rendimento recebido pelos trabalhadores não negros. Conforme dados levantados pelo IPEA (2011), a cada três assassinatos no Brasil, duas vítimas são pessoas negras (Bezerra; Foster, 2024, p. 81).

Esses dados evidenciam que, "mesmo que o Brasil tenha uma população significativamente negra, ainda é racista e perpetuador de relações exploratórias e discriminatórias" (Bezerra; Foster, 2024, p. 79).

Nesse contexto, a Educação Escolar Quilombola não pode prescindir da discussão sobre a realidade histórica e política que envolve a questão quilombola no país. Dessa forma, os sistemas de ensino, as escolas, os docentes, os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e Superior, ao implementarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, deverão incluir em seus currículos, além dos aspectos legais e normativos que regem a organização escolar brasileira, a conceituação de quilombo; a articulação entre quilombos, terra e território; os avanços e os limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira; a memória; a oralidade; o trabalho e a cultura (BRASIL, 2011, p. 29).

Por isso a importância das políticas afirmativas, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Porém, compreendemos que somente o currículo não seria suficiente. É necessário que a educação quilombola rompa com uma longa história de alienação e exclusão étnica e racial que se inaugura com a formação da sociedade brasileira (Carril, 2017, p. 555).

Carneiro (2023) aborda o epistemicídio como um elemento central que compõe as estruturas de poder e conhecimento. O conceito de epistemicídio refere-se à destruição de formas de conhecimento, especialmente aquelas provenientes de grupos marginalizados, como os afrodescendentes e indígenas. Essa destruição se dá não apenas pela exclusão desses saberes, mas também pela deslegitimação e invisibilização. A autora discute como o epistemicídio se manifesta nas instituições educacionais, que frequentemente reproduzem um modelo de

conhecimento eurocêntrico e hegemônico, perpetuando a desvalorização dos saberes e culturas não ocidentais:

o epistemicídio o implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento considerado legítimo ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta. O conceito de epistemicídio, assim definido, nos permite compreender as múltiplas formas em que se expressam as contradições vividas pelos negros com relação à educação e, sobretudo, as desigualdades raciais nesse campo (Carneiro, 2023, p. 73).

Nesse sentido, a implementação da Educação Escolar Quilombola pode ser vista como uma estratégia de enfrentamento ao epistemicídio, ao promover o reconhecimento dos saberes locais e a valorização da memória coletiva das comunidades quilombolas. É uma forma de resistência à desumanização histórica imposta às comunidades afrodescendentes, retomando a valorização dos saberes territoriais, ancestrais e comunitários ao invés da imposição exclusiva de perspectivas eurocêtricas.

O processo de escolarização e a própria escola enquanto instituição normativa de transmissão do conhecimento devem ser norteadas por valores e conceitos válidos para o conjunto de toda a sociedade, incluindo os seus diversos grupos étnicos, o que torna possível a ruptura de velhos conceitos descontextualizados, abrindo, assim, espaços para novos saberes e conhecimentos, estes adequados a uma realidade diversificada e pluriétnica, como é o caso da educação escolar quilombola, à luz de uma perspectiva multicultural, em suas múltiplas realidades (Souza, Foster, 2024, p. 134).

A Educação Escolar Quilombola, ao promover uma pedagogia antirracista e valorizar os saberes afro-brasileiros, tem como objetivo atuar como uma estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural e de construção de uma sociedade mais igualitária. As práticas pedagógicas na escola quilombola não deveriam ser apenas uma forma de ensino, mas também de um ato político de resistência à opressão histórica, afirmando a existência, a dignidade e a potência epistêmica das comunidades quilombolas.

2 INTERCULTURALIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DA AMAZÔNIA: A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA

2.1 Revisitando os Conceitos de Interculturalidade

Os estudos culturais podem ser considerados como a base teórica para a discussão sobre interculturalidade. Refletir sobre os estudos culturais na América Latina, compreende-se que a cultura deve ser pensada em relação com a economia e a política e não de maneira isolada. Veiga-Neto (2003) parte da compreensão de que a cultura é o centro, “não porque ocupe o centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos” e atravessa inclusive as outras instituições sociais como a escola por exemplo, por isso a importância de compreendermos aspectos epistemológicos entre a cultura e educação (Veiga-Neto, 2003, p. 6).

Ao longo da história, as populações subalternizadas foram oprimidas pela imposição de uma educação de elites. A formação da sociedade brasileira vai se constituindo na perspectiva dos colonizadores, trazendo reflexos em todos os setores sociais e formando paradigmas hegemônicos, que servem até a atualidade para sustentar uma lógica de dominação.

Parto do pressuposto que a educação numa concepção hegemônica não favorece o desenvolvimento social, cultural e educacional dos territórios camponeses e quilombolas, cabendo a esses grupos excluídos socialmente, a luta por seus direitos negados, educação precisa surge por meio de um movimento de luta e resistência e a partir do diálogo intercultural, busca pela emancipação e autonomia da educação que contempla sua população, valorizando a diferença e particularidades, num sentido diretamente oposto à imposição do projeto hegemônico.

A relação entre a escola e a cultura, não há educação que não esteja imersa na cultura;

No cumprimento de sua função social fundamental, qual seja, a viabilização do acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade às novas gerações, a escola encontra-se na condição privilegiada de fomentar a constituição de identidades afins a um projeto de sociedade de acordo com determinados aspectos sociais e culturais. Diante dos diversos condicionantes aos quais está submetida, geralmente o faz em direção àquele que se apresenta hegemônico no contexto em que se encontra (Souza, 2012 p. 14).

As práticas educativas, enquanto práticas sociais, têm uma dimensão cultural que depende de significados e com elas estão estreitamente associadas.

Segundo Sacristán e Pérez Gómez (2000), o currículo escolar caracteriza-se como um processo pedagógico e social em que a cultura acadêmica é apenas uma parte. Há uma

ligação íntima entre as práticas escolares e as práticas culturais vivenciadas no contexto social. Quando a construção do currículo se dá de modo não reflexivo, corre-se o risco de reproduzir a lógica arrevesada e avassaladora que tanto tem massacrado culturas, comunidades e sujeitos que se apresentam na condição de dominados, subordinados (Souza, 2012, p. 20).

Peter McLaren (1997) explora as possibilidades de uma educação multicultural crítica, que resiste ao modelo assimilacionista e à lógica neoliberal de universalização cultural. Para McLaren (1997), a justiça social não pode ser reduzida à mera aplicação formal da lei, mas exige uma transformação contínua e profunda das estruturas que sustentam as desigualdades. Nesse sentido, o autor argumenta que é necessário repensar as relações entre identidade e diferença, reconhecendo que a diversidade cultural é construída dentro de relações de poder.

Para o autor, as posições liberais e conservadoras veem a cultura e a diversidade como um “bálsamo calmante” também compreendem que a justiça já existe e precisa apenas ser igualmente distribuída. Entretanto, a justiça não existe simplesmente porque a lei existe, a justiça necessita ser continuamente criada e conquistada.

As limitações de um multiculturalismo que está preso dentro de uma lógica de democracia sob o jugo do capitalismo tardio, McLaren (1997) argumenta que os sujeitos são convidados a se esvaziarem de toda a identidade racial ou étnica e se apresentarem como “descorporificados” diante da lei, esse processo de “desnudamento cultural” o que representa a dominação universal. É contra essa lógica peculiar de democracia, o que o autor irá chamar de pós-modernismo de resistência ou multiculturalismo crítico que argumenta que as pessoas precisam repensar as relações entre identidade e diferença.

O autor apresenta uma crítica aos conceitos de multiculturalismo liberal e conservador, como uma tendência de política de assimilação, ambos assumem que vivemos em uma cultura comum e igualitária, dentro de uma democracia pluralista, os grupos privilegiados ocultam vantagens e defendem uma humanidade comum e universal sem levar em consideração as diferenças. Porém o multiculturalismo crítico vai contra essa lógica de humanidade comum e universal ao explorar identidade dentro do contexto de poder, e entender que as diferenças são construções históricas e culturais (McLaren, 1997, p. 77).

Sobre a abordagem assimilacionista, Moreira e Candau (2008), descrevem que parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, apenas no sentido descritivo, não existindo igualdade de oportunidade para todos, onde “no caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas em que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na dinâmica” (Moreira e Candau, 2008, p. 21).

Ao abordar o multiculturalismo e a crítica pós-moderna, na construção de uma pedagogia de resistência e transformação, McLaren (1997) destaca que essas abordagens se contrapõem a essa lógica assimilacionistas, e estão como outras possibilidades de práticas pedagógicas, tem despontado de maneira proeminente no desenvolvimento de novas práxis pedagógicas, educadores e alunos precisam resistir contra os privilégios universal, pois;

Enquanto resisto contra o privilegiamento de um universalismo falso, uma falsa unidade que nega as lacunas internas do desejo corporal, tanto educadoras como alunas e alunos precisam abrir-se para a possibilidade de alteridade de maneira que a particularidade do ser individual possa tornar-se visível nas relações de poder e privilégio (McLaren, 1997, p. 96).

McLaren (1997) parte de uma crítica ao multiculturalismo liberal e conservador que tende a tratar a diversidade de forma superficial, o multiculturalismo crítico é uma abordagem pedagógica que busca a transformação da sociedade, reconhecendo que a justiça não é uma condição pré-existente que basta ser aplicada, mas algo que precisa ser continuamente criado. Ele argumenta que a educação deve resistir às forças do capitalismo global e promover uma consciência crítica das desigualdades.

A interculturalidade parte do objetivo de uma necessidade de promover o relacionamento positivo em diferentes grupos de culturas. Catherine Walsh (2009) desenvolve sua concepção de interculturalidade a partir de uma perspectiva fundamentalmente decolonial, que busca transcender a mera constatação da existência de diferentes culturas ou o simples desejo de inclusão dentro de um modelo social estabelecido.

Para Walsh, a interculturalidade representa um projeto político, social, ético e epistêmico que visa à transformação estrutural da sociedade. Walsh (2009) é uma referência central para pensar a interculturalidade como um projeto político de resistência ao colonialismo. Ela introduz a ideia de uma interculturalidade crítica, que questiona a colonialidade do poder e do saber.

McLaren (1997) e Walsh (2009) convergem na ideia de que a educação deve ser um espaço de transformação social e resistência. Enquanto McLaren identifica o capitalismo global como a principal força de opressão, Walsh amplia essa crítica ao abordar a colonialidade como um sistema que articula poder, saber e ser, perpetuando as desigualdades.

A interculturalidade vai além da mera convivência entre culturas e busca um diálogo crítico e transformador entre culturas, desafiando as relações de poder que historicamente marginalizaram determinados grupos. A interculturalidade não é apenas uma questão de reconhecimento cultural, mas também uma luta contra a desigualdade e o colonialismo (Walsh, 2005, 2009).

Catherine Walsh (2009), apresenta três perspectivas distintas de interculturalidade: a relacional, que se refere ao contato e intercâmbio entre culturas; a funcional, que reconhece a diversidade cultural visando incluí-la na estrutura social estabelecida; e a crítica, que questiona as estruturas coloniais e propõe a transformação das estruturas e instituições que mantêm as desigualdades sociais.

Para se trabalhar a interculturalidade crítica é necessário partimos da ideia de como as diversidades foram construídas “diferença é construída dentro de uma estrutura colonial e matriz de poder racializado e hierárquico, com brancos e “branqueados” no topo e povos indígenas e afrodescendentes na base”. A interculturalidade deve ser entendida como um desenho e uma proposta de sociedade, que não apenas reconheça a diferença, mas que vise a transformação da sociedade e das relações sociais de poder, políticas (Walsh, 2009, p.4).

Para Fleuri (2017) a interculturalidade tal como destaca Walsh (2009), emerge do contexto das lutas dos grupos e movimentos sociais contra o processo de exclusão, reconhecendo o significado e a identidade cultural de cada grupo e o potencial de conflitos.

Walsh (2005, 2009) contribui com uma perspectiva especificamente latino-americana, enfatizando a necessidade de descolonização do conhecimento e das relações sociais. Sua abordagem da interculturalidade crítica dialoga com a análise de Hall (2006) sobre como as identidades culturais são atravessadas por relações de poder e com a concepção de Bhabha (1997) sobre os espaços de negociação cultural.

O "terceiro espaço" de Bhabha pode ser entendido como o lócus onde a interculturalidade crítica de Walsh se materializa e onde as identidades móveis e múltiplas descritas por Hall se articulam e se transformam. Este espaço de hibridismo não é apenas um local de encontro cultural, mas um espaço de contestação política e epistemológica.

Esta articulação teórica nos oferece ferramentas para analisar e compreender os processos interculturais contemporâneos em sua complexidade, reconhecendo tanto seus aspectos políticos e epistêmicos quanto suas dimensões identitárias e culturais. Mais do que isso, nos permite vislumbrar possibilidades de transformação social através do diálogo intercultural crítico e da criação de espaços de resistência e negociação cultural.

Essa articulação busca promover uma interação dialógica entre pertencimento e diferença, passado e presente, inclusão e exclusão, e controle e resistência, sempre reconhecendo hegemonia, poder e autoridade cultura que tenta se impor social e politicamente” (Walsh, 2005, p. 8).

Segundo Walsh (2005) o maior desafio da interculturalidade é “não esconder as desigualdades, contradições e conflitos da sociedade ou do conhecimento e conhecimento (algo

que a gestão política muitas vezes tenta fazer), mas sim trabalhar e intervir neles”. Trabalhar a interculturalidade como um processo social e político.

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América (Fleuri, 2017, p. 182).

Candau (2013) traz a interculturalidade para o campo educacional, discutindo como ela pode ser implementada nas práticas pedagógicas. Sua abordagem está alinhada com a ideia de uma educação para a diversidade que valoriza as diferenças culturais e combate às desigualdades. Candau (2013), argumenta que a interculturalidade deve promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Para a autora, a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

A educação indígena representa a principal matriz de origem do conceito de interculturalidade no Brasil. Este movimento iniciou-se com a preocupação em oferecer uma educação que respeitasse e incorporasse as culturas indígenas no processo educativo, reconhecendo suas especificidades e necessidades particulares.

O movimento negro trouxe contribuições significativas para o enriquecimento da perspectiva intercultural no país. Suas lutas por reconhecimento, valorização cultural e combate ao racismo ampliaram a compreensão da interculturalidade para além da questão indígena. As experiências de educação popular também foram fundamentais para a construção do conceito de interculturalidade no Brasil. Estas práticas educativas, desenvolvidas em diferentes contextos e com diversos grupos sociais, contribuíram para uma visão mais ampla e plural da educação intercultural (Candau, Russo, 2010).

A construção da interculturalidade no contexto brasileiro é resultado de um processo histórico particular, que engloba diferentes lutas e movimentos sociais. Esta construção plural e complexa reflete as especificidades do contexto latino-americano e brasileiro, destacando a importância de se considerar as diferentes vozes e experiências na construção de uma educação verdadeiramente intercultural (Candau, Russo, 2010).

A perspectiva intercultural da educação irá ajudar a entender esses movimentos sócio-políticos emergentes. Nessa pesquisa a partir de buscas no Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais, análise da legislação quilombola, as políticas curriculares, e matriz curricular municipal de Portel, para compreender se esses núcleos buscam ou não estratégias políticas que

favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação e exclusão, pois sabemos a importância de valorizar a diversidade cultural dos povos da Amazônia e sua luta contra processos excludentes, dominantes que desvalorizam o “diferente”, Gomes (2007) afirma;

Existem grupos humanos que, devido a sua história e cultura, garantem sua sobrevivência e produzem conhecimentos por meio de uma relação mais direta com o ambiente em que vivem. Entre eles podemos destacar os indígenas, as comunidades tradicionais (como os seringueiros), os remanescentes de quilombos, os trabalhadores do campo e demais povos da floresta. Estes constroem conhecimentos variados a respeito dos recursos da biodiversidade que nem sempre são considerados pela escola. Nos últimos anos, esses grupos vêm se organizando cada vez mais e passam a exigir das escolas e dos órgãos responsáveis por elas o direito ao reconhecimento dos seus saberes e sua incorporação aos currículos (Gomes, 2007, p. 21).

Candau (2016), complementa essa visão ao propor que a perspectiva intercultural na educação deve: promover o reconhecimento das diferentes identidades culturais; valorizar as histórias e experiências dos diferentes grupos socioculturais; desenvolver projetos que articulem igualdade e diferença; repensar as relações entre saberes escolares e saberes tradicionais.

Moreira e Candau (2008) entendem que “existe uma relação intrínseca entre educação e cultura”, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores, pois entendemos a escola como espaço de “cruzamentos de culturas” para romper com as ideias homogeneizadoras, “o debate multicultural na América Latina nos coloca diante de nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nós construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos a cultura hegemônica”(Moreira e Candau, 2008, p. 17).

O multiculturalismo influenciado pelo projeto político intercultural, interativo ou crítico, concebe a cultura como campo de conflito, de permanente construção e negociação de sentidos. Nesse caso, a diferença não fica isolada em sua matriz, nem se afirma uma identidade homogênea baseada no princípio da universalidade. Para o multiculturalismo crítico, a sociedade é permeada por intensos processos de hibridização cultural. Não existe uma cultura pura, tampouco uma que seja melhor que a outra e por isso mereça assumir para si um caráter universal (Souza, 2012, p. 60).

A prática pedagógica surge como uma importante ferramenta de perspectivas multiculturais crítica de educação. “O educador tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, precisamos conceber a escola como um espaço de crítica e produção cultural” (Moreira e Candau, 2008, p. 33).

O movimento da educação popular nas décadas de 50 e 60 também contribuíram significativamente para o reconhecimento e valorização das culturas dos diferentes grupos sociais e subalternos e excluídos (Fleuri, 2003, p. 22).

Pensar a educação na perspectiva intercultural significa pensar a escola como espaço de diálogo, se apresenta como democrática, crítica e dialógica pautada numa aprendizagem significativa e contextualizada do cenário social e cultural a qual está inserida (Oliveira, 2015).

O diálogo em Paulo Freire apresenta como caminho metodológico para promover o encontro entre as diferenças e as relações interculturais. Ele inclusive aponta nas relações interculturais a necessidade de diálogo e a superação da invasão intercultural. Ser dialógico é transformar a realidade com o outro e não invadir a cultura do outro (Oliveira, 2015).

O pensamento de Paulo Freire à educação intercultural é mencionado por diversos autores que pesquisam sobre o assunto. Oliveira (2015) destaca as contribuições de categorias construídas por Freire em sua pedagogia do oprimido: a relação que estabelece entre cultura e educação, o uso do diálogo como estratégia pedagógica, a possibilidade da reflexão crítica e política sobre o processo de humanização - desumanização entre outras.

Diante disso, Oliveira considera que "esses fatores de caráter ético-político e pedagógicos presentes em seu pensamento educacional evidenciam Paulo Freire a gênese da educação intercultural crítica no Brasil" autor que irá base também para pensarmos os conceitos de resistência e autonomia (Oliveira, 2015, p.108).

Compreendidos os fundamentos teóricos da interculturalidade crítica, é necessário agora investigar como esses princípios se materializam em práticas concretas de resistência no cotidiano educacional quilombola.

2.2 Entre Saberes e Lutas: resistência e autonomia como categorias da educação crítica

O conceito de exercício de resistência apresentado a partir de Ana Heckert (2004) é uma base rica, a qual traz uma abordagem criativa e transformadora da resistência, conectada a ideia de invenção, autonomia e transformação no cotidiano escolar; Heckert (2004) conceitua que;

Os processos de resistência significam não apenas oposição a uma dada situação, mas criação e, portanto, afirmação de práticas educacionais diversas e polifônicas passíveis de tecerem outras formas de vida; agem no lugar de apenas reagir. Fabricações estas que implicam em mutações dos modos de existência, dos modos de organização e sentido do trabalho, das formas de produção do conhecimento e das diversas redes de sociabilidade (Heckert, 2004, p. 15).

Atentos a assinalar as lutas e invenções que permeiam o cotidiano das práticas dos professores e dos alunos no contexto escolar “Práticas de resistência são aquelas que não apenas atendem ao prescrito, ao designado, ao já esperado, mas que no seu fazer esboçam outros modos de ação”. Quando insistimos nos exercícios de resistência que se afirmam na escola, queremos

indicar a importância de estarmos atentos às entrelinhas das propostas oficiais do fazer cotidiano nas escolas (Heckert, 2004, p. 27).

A resistência, como apresentada, não deve ser entendida apenas como oposição ou reação, mas como um ato criativo que transforma práticas e modos de existir. O que torna essa abordagem especialmente relevante é sua ênfase na produção de novos sentidos. Em um contexto educacional, como as escolas quilombolas, essa resistência pode ser traduzida em práticas pedagógicas e culturais que fogem ao prescrito, rompem com a hierarquia tradicional dos currículos e criam espaços para a valorização de saberes locais, identidades híbridas e processos de aprendizagem inventivos. A prática não é uma resposta a já dado, outras práticas são possíveis e outras práticas já existem.

No cotidiano escolar, essas práticas de resistência não se limitam a cumprir o esperado ou designado, mas exploram possibilidades alternativas de ação e pensamento, transformando o espaço educativo em um campo de invenção. Elas interrogam as relações de poder e submissão típicas da escola formal, buscando inscrever novos sentidos e formas de sociabilidade no fazer pedagógico.

Heckert (2004) se inspira em Foucault ao afirmar que as relações de poder nunca são absolutas e que a resistência emerge de forma local e imprevisível. Para Foucault (1999), onde há poder há resistência, entendida não como a negação do poder, mas como algo que atravessa e transforma. Essa abordagem é útil para pensar o cotidiano escolar como um espaço onde processos de resistência pode surgir “nas entrelinhas” das propostas oficiais e curriculares, muitas vezes de forma espontânea e criativa. “Os processos de resistência podem se dar de forma local, vêm de onde menos se espera; tem a potência de atravessar instituições e organizações interrogando seus modos de funcionamento ou ainda fabricando outro sentido” (Heckert, 2004, p. 42- 43).

Os processos de resistência não ganham visibilidade apenas na formulação e oficialização de uma proposta política, ou nas cartas de intenção partidárias e sindicais. Eles inscrevem-se e fazem incisões nas margens destas proposições. Insinuam-se por meio dos personagens anônimos que interrogam as proposições oficiais e alteram as rotas dos programas e propostas formulados, utilizando-se de estratégias extremamente inusitadas (Heckert, 2004, p. 47).

As resistências são imprevisíveis, esboçam outros modos de ação coletiva e desprezam os limites instituídos, imprimindo novos contornos nas formas de luta e nas práticas que se insinuam em meio aos processos de sujeição que aviltam a vida. Os processos de resistência são aqueles que não atendem ao prescrito, ao designado, ao já esperado, mas esboçam outros modos de ação coletiva.

O cotidiano da sala de aula é um campo de aprendizagem diverso, formado por vários processos sociais que envolve, o professor, o aluno, o ambiente ao qual estão envolvidos, e dentro desse espaço não se constitui apenas de repetições e conservação de práticas naturalizadas, mas também é tecido por experiências instituintes afirmadores de outros modos de existência.

As experiências instituintes, traduzidas em movimentos muitas vezes silenciosos, nem sempre visíveis e quase sempre negligenciados, caminham justamente na contramão dessa concepção de "novo" dominante nessas tendências inovadoras. São experiências que, embora prenhes de ambivalências, visam construir novos modos de fazer e pensar a educação escolar. Procuram analisar e incorporar nas suas práticas cotidianas memórias amordaçadas no passado, bem como as narrações que as organizam. Memórias que precisam ser compartilhadas se queremos ajudar a construir uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, precisamos atender às diferenças, valorizá-las na sua especificidade, nas suas histórias e memórias (Foster, 2015, p.166).

Paulo Freire é uma referência essencial para conectar o conceito de resistência ao campo educacional. Freire (1987) entende a educação como um ato político e libertador, no qual os indivíduos deixam de ser passivos e se tornam sujeitos ativos na construção dos saberes. Sua ideia de “práxis” - a união entre a reflexão e a ação transformadora dialoga diretamente com a proposta de Heckert de resistência como criação.

Na perspectiva freireana, a consolidação de um processo educativo genuinamente libertador pressupõe, fundamentalmente, a abertura ao diálogo com os múltiplos saberes que emanam da diversidade de seus sujeitos. Sob essa ideia, compreende-se que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1989, p. 20), configurando-se como um movimento estético e político no qual o sujeito apreende o sentido do vivido e alinha com suas experiências e as territorializa em um mesmo tempo e espaço. Na literatura freireana, essa leitura da realidade guarda estreita relação com os horizontes de autonomia, dialogicidade e transformação social. No contexto da Educação Escolar Quilombola, ampliar esse conceito implica reconhecer que o território, a memória coletiva e as práticas ancestrais constituem a primeira e mais densa 'leitura de mundo' dos discentes.

Assim, o código escrito formal não deve anular esse repertório prévio, mas dialogar com ele de maneira simétrica, transformando a alfabetização e o letramento em atos de conscientização e afirmação identitária.

Freire destaca que o ensinar exige respeito aos saberes do educando; “à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que o educando, sobretudo as classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos nas práticas comunitárias” (Freire, 2024, p. 3).

Ensinar também exige reconhecimento da identidade cultural, “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção”(Freire, 2024, p.47).

A educação quilombola constitui um processo educativo comunitário que antecede e transcende a institucionalização escolar. Baseada na oralidade, na territorialidade e na ancestralidade, esta forma de educação representa sistema pedagógico próprio desenvolvido historicamente pelas comunidades quilombolas como estratégia de resistência e preservação cultural (Silva *et al*, 2025).

Paulo Freire chama atenção para os saberes da cultura popular “ saberes que são culturais e envolvem o corpo inteiro, ou seja, a consciência e o corpo, a razão e a sensibilidade. Saberes da cultura popular expressos pela oralidade, pelo corpo, pelo olhar e pelos gestos” (Oliveira, 2015, p.30).

Nas práticas sociais, a luta popular de resistência nas buscas das soluções das necessidades básicas, vividas no cotidiano, engendra um saber e um fazer popular, que são culturais e que se constituem no suporte teórico da educação popular (Oliveira, 2015 p. 31).

A perspectiva de Heckert de resistência como criação encontra ressonância na pedagogia crítica de Paulo Freire (1987), que entende a educação como um ato político e transformador. Para Freire, a educação não deve ser um ato de domesticação, mas de libertação, no qual os professores e alunos criam junto saberes e práticas. Esse diálogo entre Heckert e Freire reforça a ideia de que a resistência no espaço escolar não é apenas reação passiva, mas práxis, uma ação reflexiva e transformadora que reinventa os modos de ser e aprender.

A bell hooks⁶ (2017) discute a educação como prática libertadora, enfatizando o papel da resistência na criação de pedagogias que valorizem a diferença. Para hooks, a sala de aula deve ser um espaço onde os alunos e professores possam questionar, resistir e transformar as estruturas de opressão. A educação, nesse sentido, não é neutra, ela é um ato político, e sua função principal deve ser a criação de consciência crítica.

Hooks (2017) inspira-se em Freire para defender que a educação deve ser um espaço de transformação, ela rejeita a ideia de uma educação passiva, propondo, em vez disso, uma pedagogia que permita aos alunos e professores desafiar as normas opressoras. Assim como Herckert (2004), hooks (2017) vê o processo educativo como um espaço de criação, onde práticas de resistência podem emergir para transformar a opressão em potência criativa.

Como nos demonstra Paulo Freire (2024);

Ao reconhecer que, precisamos porque nos tornamos seres capazes de observar, de

⁶ A autora gosta de ser mencionada assim, com letras minúsculas

comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a *probabilidade de transgredir* a ética, jamais poderia aceitar a transgressão como direito, mas como uma possibilidade. Possibilidade contra a que devemos lutar, e não diante da qual cruzar os braços (Freire, 2024, p.98).

A educação como transgressão exige coragem para desafiar as normas opressivas e excludentes que estruturam o sistema educacional “ a transgressão do qual fala hooks é a ação libertadora de confiança nos sujeitos da educação, em especial naqueles e naquelas que pertencem aos grupos socialmente discriminados ao longo do processo histórico” (Gomes, 2024 p.12).

Como afirma Gomes no prefácio de hooks (2024) “ao transgredirmos por meio de uma educação que nos liberta e liberta nossos(as) estudantes, traímos o legado de repressão e negação que nos foi transmitido pelas formas conservadoras de educação que marcam as trajetórias de nossas gerações e daquelas que nos antecederam” (hooks 2024, p.13).

A pedagogia engajada e o fazer da sua prática de ensino um foco de resistência;

A resistência reside na interação consciente com os discursos e representações dominantes e normativas e na criação ativa de espaços de oposição analítico e culturais. Evidentemente, uma resistência aleatória e isolada não é tão eficaz quanto aquela mobilizada por meio de prática politizada e sistemática de ensinar e aprender (Mohanty, 1990 apud hooks, 2024, p.27).

A resistência também pode estar em respeitar a “leitura do mundo” com a que o educando chega na escola; segundo Freire (2024) “respeitar a leitura do mundo do educando significa tomá-lo como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento” (Freire, 2024, p. 120).

Hooks (2017) utiliza o conceito de “margens” como um espaço de resistência, para ela as margens não são apenas lugares de exclusão, mas também espaço de possibilidades, onde práticas alternativas podem emergir. Ela argumenta que as pessoas marginalizadas (como comunidades negras, quilombolas, indígenas) têm o poder de transformar as estruturas de poder a partir de suas próprias práticas culturais e pedagógicas.

Portanto, os autores trazem várias reflexões de como podemos pensar a educação, não somente como uma educação engessada, eurocêntrica, mas criar várias possibilidades e caminhos que podem ser seguidos, no sentindo ao respeito ao educando e sua realidade, autores que sonham que a educação deve ser utilizada como resistência, liberdade e pluralidade dos conhecimentos e autonomia dos educandos. Através dessas reflexões, somos convidados a pensar, que educação queremos? E quais caminhos estão seguindo?

2.3 O Contexto Escolar em Comunidades Quilombolas: Para Além dos Muros da Escola

O mergulho no cotidiano escolar possibilita conhecer a riqueza, a multiplicidade e a complexidade que estão nas escolas, entre alunos, professores, pais, entre as práticas e o contexto com a comunidade. Permite aproximar-se de cenas miúdas do dia a dia que constituem o contexto, assim como os conflitos presente nesses espaços (Ferraz, 2010, p. 73).

O cotidiano escolar é também espaço de luta e de possibilidades transformadoras, como nos mostra Ferraz (2010);

A escola é um campo propício para a emergência das contradições socioculturais e econômicas que marcam nossa sociedade. Convivem lado a lado no cotidiano escolar, movimentos em favor da consolidação da ideologia dominante e toda uma dinâmica de resistência e contraposição que se move no sentido de questionar a ordem vigente, e de concretizar uma participação efetiva (Ferraz, 2010, p. 74).

A escola é um espaço institucional e de mediação social, não é um campo neutro, ao contrário produz e reproduz e legitima relações hegemônicas. Mas ao mesmo tempo apresenta momentos de resistência e mesmo construção de contra hegemonia. Se por um lado há mecanismo de dominação e conservação, por outro procedem à transformação (Ferraz, 2010, p. 75).

O contexto escolar em comunidades quilombolas não podem ser compreendido apenas como o espaço físico da escola ou reduzido aos documentos curriculares e discursos institucionais. Conforme propõe Carril (2017), o território quilombola constitui-se como "contexto e texto" para a educação, onde as propostas educacionais devem necessariamente partir da etnicidade e da cultura, abarcando o contexto e o texto territorial. Nessa perspectiva, os quilombolas trazem um território que fala por meio da história oral, configurando-se como espaço impregnado de significações identitárias e ancestralidade.

Nesse sentido, a experiência da diversidade étnica e cultural, a exemplo dos quilombos, é a contrapartida da educação nos processos de reconhecimento que ampliam o valor das leis que foram aprovadas, e as escolas, professores e educadores são desafiados a buscar caminhos que levem a múltiplas culturas para dentro dos muros da escola e para além deles, incorporando outras fontes de sabedoria não presentes na educação formal. E, por fim, atribuir valor ético e político ao processo educacional para que se modifiquem não somente os currículos escolares, mas a cultura escolar (Carril, 2017, p.559).

O contexto escolar quilombola opera a partir de uma epistemologia territorial, onde escola, comunidade e território formam um sistema integrado de produção e circulação de conhecimentos. Não se trata apenas de "incluir" saberes comunitários no currículo escolar, mas de reconhecer que o próprio território é produtor de conhecimento, assim como a comunidade é sujeito epistêmico. O território quilombola não é cenário, mas agente educativo; não é pano

de fundo, mas texto a ser lido, interpretado e constantemente reescrito pelas práticas comunitárias.

Arruti (2006) contribui para essa compreensão ao afirmar o território modela a situação evocada no contexto das ideias e valores que a evocam, tornando-se fundamental para pensar o processo educativo quilombola;

Se o território é mais evidentemente suporte e matéria da memória, respondendo aos interesses sociais e políticos da recordação, ele também acaba por operar como um condicionante sociocultural dos modos de lembrar, um meio de convencionalização da memória, isto é, de modelagem que a situação evocada sofre no contexto das ideias e valores que a evocam (Arruti, 2006, p. 238).

Nesse sentido, o contexto escolar quilombola envolve as relações territoriais, culturais, históricas e comunitárias que permeiam o processo educativo, exigindo que o currículo seja considerado para além da esfera governamental, contemplando principalmente o envolvimento e os planejamentos vivenciados e reconstruídos no cotidiano da comunidade.

A compreensão do contexto escolar quilombola dialoga diretamente com uma perspectiva de educação democrática, na qual o aprendizado não está confinado à sala de aula. Para hooks (2019) “educação democrática, o aprendizado nunca está confinado a escola sentado em uma sala de aula, vemos o ensino e aprendizado ocorrendo constantemente na educação democrática, compartilhando conhecimento recolhidos em sala de aula e fora desses espaços” (hooks, 2019, p. 200).

Para que se desenvolva um espírito de estudar e aprender que transcenda a sala de aula, o aprendizado precisa ser entendido como uma experiência integral. Como afirma Palmer (1999), “a educação é sobre cura e integridade. É sobre empoderamento, liberdade, transcendência, sobre renovar a vitalidade da vida. É sobre encontrar e reivindicar a nós mesmos e nosso lugar no mundo” (Palmer 1999, apud hooks, 2019, p. 200).

Essa perspectiva é particularmente relevante para as comunidades quilombolas, conforme destaca Carril (2017, p. 554), “não deixaram de construir saberes e práticas que moldaram sua própria vida, aprendendo a cada encontro com o outro os jogos de poder e a importância de estratégias que lhes permitissem lutar pela existência e serem sujeitos da organização social”.

Os educadores que atuam em contextos quilombolas são desafiados a ensinar para além do espaço da sala de aula, movendo-se no mundo e compartilhando conhecimento de maneiras diversas. Para hooks (2019), a conversa é o lugar central da pedagogia para o educador democrático, e a troca de ideias dentro e fora dos espaços escolares permite que o conhecimento seja compartilhado de múltiplas formas.

Nessa perspectiva, os educadores democráticos precisam encontrar formas de ensinar e compartilhar conhecimento de maneira a não reforçar estruturas de dominação existentes. Ao contrário, devem contribuir para processos de reconhecimento que ampliem o valor das conquistas legais e incorporem outras fontes de sabedoria não presentes na educação formal tradicional.

A experiência da diversidade étnica e cultural, exemplificada pelos quilombos, constitui-se como contrapartida da educação nos processos de reconhecimento. As escolas, professores e educadores são desafiados a buscar caminhos que levem as múltiplas culturas para dentro dos muros da escola e, principalmente, para além deles, reconhecendo que o território quilombola é educador em si mesmo.

Esse desafio implica atribuir valor ético e político ao processo educacional, modificando não somente os currículos escolares, mas fundamentalmente a cultura escolar. O contexto escolar quilombola, portanto, demanda uma reconfiguração epistemológica que reconheça o território como texto pedagógico, a comunidade como produtora de conhecimento e a ancestralidade como fonte legítima de sabedoria.

O conceito de Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg é importante para pensarmos as práticas cotidianas e resistências que são sutis, invisíveis e que muitas vezes se manifestam nas “margens”. O conceito pode ajudar junto a metodologia para identificar e interpretar “os sinais e vestígios” das práticas cotidianas escolar.

Ginzburg dinamizou o conceito de Paradigma Indiciário em seu ensaio Sinais: raízes de um Paradigma Indiciário (1989), onde propõe uma metodologia baseada na análise de pistas, sinais e aparências aparentemente “secundárias” ou “menores”, mas que revelam dinâmicas sociais e culturais mais amplas. Os detalhes menores são fundamentais: pequenos elementos, muitas vezes ignorados, podem conter informações cruciais sobre práticas, resistências e significados ocultos. Ginzburg (1989) enfatiza que cotidiano em suas práticas e gestos mais simples, pode ser aplicado para revelar estruturas e dinâmicas sociais.

Ao trabalhar com práticas de resistência no espaço escolar, podemos utilizar a ideia de Ginzburg (1989) de que os “sinais menores” podem revelar dinâmicas mais amplas. As práticas de resistência descritas por Heckert (2004) que emergem nas “margens” hooks (1994) dos currículos prescritos ou “nas entrelinhas” do cotidiano escolar, muitas vezes são sutis, imprevisíveis e não documentadas oficialmente. O paradigma Indiciário ajuda a investigar essas práticas “invisíveis” e a integrar seus significados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1 Abordagem de Pesquisa

A representação prática das produções científicas se fundamenta na pesquisa, processo que exige comprometimento, dedicação e fundamentação epistemológica, a fim de que se possa materializar um trabalho significativo para a comunidade acadêmica e sociedade em geral. De acordo com Gamboa (1998), a base epistemológica da pesquisa educacional preocupa-se pelo teor metodológico que garante as várias formas de interpretação da realidade, maneiras de relacionar sujeito e objeto, ou de interpretar o real, o abstrato e o concreto na produção do conhecimento.

Precisamos ter cuidado para que nossas pesquisas científicas não caiam em uma ótica positivista. Nas ciências sociais e na educação, tanto o investigador quanto os investigados são sujeitos, o objeto é a realidade (Gamboa, 2012, p. 45). Quando a investigação se desdobra nas condições de apenas cumprir um requisito acadêmico, se reduz a um “protocolo”, nessas perspectivas a pesquisa perde a capacidade de instrumento de conhecer a problemática da realidade (Gamboa, 2012, p. 46).

A pesquisa pode ser definida como um processo de produção de conhecimento para a compreensão de uma dada realidade, ou seja, um conhecimento que auxilia na interpretação dessa realidade. Esse conhecimento diz respeito à compreensão teórica do mundo e das coisas, buscando significados para elas. No entanto, o processo de construção do conhecimento sobre o mundo não é individual; ele é social e coletivamente produzido. O conhecimento pode ser libertador ou opressor, pois não é neutro. Quando atua de forma coletiva, é libertador, mas, quando serve para defender os interesses de determinadas classes ou grupos, acaba sendo opressor (Tozzoni-Reis, 2009).

Segundo Chizzotti (2016) "o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta as características, atribuindo-lhes um significado" (Chizzotti 2016, p. 78). Essas colocações são importantes ao analisarmos o ponto de partida desta pesquisa, que se concentra na construção do conhecimento coletivo a partir da realidade da educação na Amazônia, buscando compreender os processos que envolvem a educação, as comunidades e os sujeitos amazônicos.

A metodologia constitui o caminho pelo qual o pesquisador se aproxima de seu objeto de estudo, revelando não apenas técnicas e procedimentos, mas também posicionamentos

epistemológicos e éticos. Como afirma André (2013, p. 96), "o rigor metodológico não é medido pela indicação do tipo de pesquisa, mas por uma descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo". Neste capítulo, apresento e justifico as escolhas teórico-metodológicas que orientaram esta investigação sobre exercícios de resistência interculturais no contexto escolar quilombola.

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada no pressuposto de que "diferentes métodos e formas de abordar a realidade educativa estão implícitos em diferentes pressupostos que precisam ser desvelados" a pesquisa qualitativa se propõe a compreender, descrever e interpretar fenômenos sociais em sua complexidade e especificidade (Gamboa, 2018, p. 22).

A escolha por essa abordagem justifica-se pela natureza do objeto investigado: os exercícios de resistência interculturais no cotidiano escolar quilombola são fenômenos sutis, contextualizados, atravessados por relações de poder, história, cultura e afetos. Não se trata de quantificar práticas, mas de compreender seus significados, intencionalidades e impactos a partir da perspectiva dos sujeitos que as vivenciam.

Como destacam Bauer e Gaskell (2008, p. 30), "a pesquisa qualitativa é, muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado". Esse posicionamento é fundamental quando se pesquisa comunidades historicamente silenciadas, como os quilombolas. Não se trata de "dar voz" (pois essas comunidades sempre tiveram voz), mas de criar condições para que suas vozes sejam ouvidas, registradas e legitimadas academicamente.

Em territórios tradicionais, a pesquisa qualitativa assume contornos específicos: é um ato de envolvimento, uma relação mútua entre pesquisador e realidade investigada. O conhecimento não é monopólio de grupos específicos, devendo-se respeitar os saberes, vivências e histórias dos sujeitos participantes. Como pesquisadora marajoara, portelense, minha aproximação com o campo não foi de estranhamento absoluto, mas de reconhecimento de territorialidades e modos de vida que fazem parte da minha própria constituição identitária.

3.2 Princípios Éticos da Pesquisa

É necessário pontuarmos que essa pesquisa foi guiada dentro da ética. Os aspectos étnicos são de extrema relevância na pesquisa qualitativa, por isso devem ser considerados antes de se conduzir o estudo, assim, esta pesquisa, antes de iniciar seu procedimento, foi submetida à apreciação do Conselho de Ética em pesquisa da Universidade Federal do Amapá, após a

referida qualificação, seguindo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado com o Parecer do CEP n. 7.781.182, pronunciadas na Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016 - do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), a qual aprova as diretrizes e normas de pesquisas que envolvem seres humanos.

Considerando que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes (Brasil, 2016, p. 1).

Antes de iniciar as observações professores, profissionais de apoio e lideranças assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice A). Durante as observações participantes: foi respeitada a rotina escolar, evitando interferências que pudessem alterar o ambiente natural, as anotações de campo foram realizadas de forma discreta.

Para garantir a integridade dos dados: as observações foram registradas em diário de campo, os registros foram codificados para preservar a identidade dos participantes, os quais foram escolhidos pseudônimo. Todo material coletado foi armazenado em local seguro, com acesso restrito ao pesquisador, após o período determinado pelo Comitê de Ética, os dados serão descartados adequadamente.

3.3 Estudo de Caso como Método

O método utilizado nesta pesquisa foi o Estudo de Caso, conforme as contribuições de Yin (2001) e André (2013). Yin (2001, p. 21) define estudo de caso como método científico, com etapas bem definidas e planejamento cuidadoso, que permite "preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real", sendo especialmente útil para investigar fenômenos que ocorrem em contextos reais e complexos.

A escolha pelo estudo de caso justifica-se pela necessidade de compreender profundamente e contextualmente como os exercícios de resistência interculturais se manifestam em uma escola quilombola específica. Não busco generalizar resultados para todas as escolas quilombolas do Brasil ou mesmo do Pará, mas compreender as particularidades, especificidades e singularidades de São Tomé de Tauçú.

Como argumenta André (2013), o estudo de caso qualitativo pressupõe três aspectos fundamentais:

Primeiro: aproximação do pesquisador com o campo investigativo: passei cinco meses imersa no cotidiano da comunidade e da escola, estabelecendo vínculos, participando de atividades, observando e sendo observada; segundo: multiplicidade de dimensões: utilizei

diversos instrumentos (observação participante, conversas informais, análise documental, registros fotográficos) para contemplar diferentes aspectos do fenômeno investigado; e por último: comprometimento ético: assumo responsabilidade pelas evidências apresentadas, pela proteção dos participantes e pelo uso social desta pesquisa.

Seguindo as recomendações de Yin (2001), o planejamento deste estudo de caso incluiu; definição clara da questão de pesquisa: como os exercícios de resistência interculturais são experienciados no contexto escolar da comunidade São Tomé de Tauçú? Seleção do caso: a escola Deus Está Comigo foi escolhida por estar localizada em comunidade quilombola certificada, em município (Portel/PA) ainda não contemplado por pesquisas sobre educação escolar quilombola, representando lacuna geográfica e temática identificada no estado do conhecimento. Múltiplas fontes de evidência: para garantir validade dos resultados, utilizei triangulação de dados provenientes de: observação participante, conversas informais, análise documental (legislações, resoluções municipais), registros fotográficos e audiovisuais. Organização dos dados: Construção de diário de campo ampliado, com separação entre descrições (o que foi observado) e interpretações (minhas reflexões), facilitando posterior análise.

A pesquisa inspira-se no Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg (1989) como abordagem interpretativa que orienta o olhar da pesquisadora durante a observação participante. Ginzburg propõe um método de investigação baseado na atenção aos detalhes aparentemente marginais, aos indícios, aos sinais secundários que, quando interpretados, revelam fenômenos mais amplos e significativos.

No contexto desta pesquisa, o paradigma indiciário orientou-me a não buscar apenas práticas pedagógicas formais ou ações explicitamente nomeadas como "resistência intercultural", mas a estar atenta aos pequenos gestos, falas, improvisações, silêncios, escolhas pedagógicas cotidianas que, mesmo sutis, indicam exercícios de resistência.

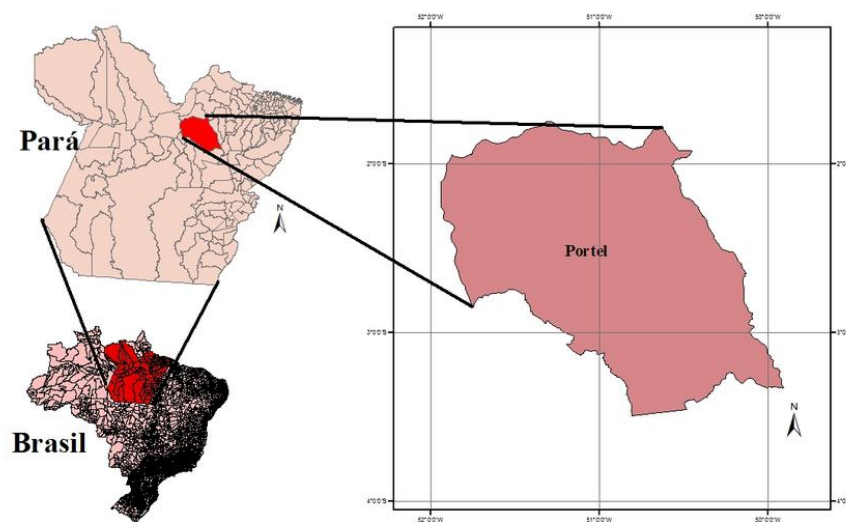
Esses "detalhes menores" não são irrelevantes, são pistas que revelam dinâmicas pedagógicas, culturais e políticas mais amplas. O paradigma indiciário, portanto, não é apenas técnica, mas sensibilidade epistemológica que reconhece que os exercícios de resistência nem sempre são ruidosos ou espetaculares, mas muitas vezes se manifestam no ordinário, no cotidiano, no aparentemente banal.

3.4 Locus da Pesquisa: Território, Município, Comunidade e Escola

3.4.1 Município de Portel

Portel é município do Estado do Pará situado a 278 milhas de Belém (capital do estado) por via aérea e 324 km por via fluvial, sendo este o principal meio de transporte. Encontra-se entre os dezesseis municípios que compõem a Mesorregião Geográfica do Marajó, considerado o maior arquipélago de mar e rios do mundo, localizado no extremo norte do Pará (figura 1), contemplando a foz do rio Amazonas e o oceano Atlântico. Embora o município esteja incluído politicamente no arquipélago do Marajó, geograficamente não faz parte de nenhuma ilha que compõe o arquipélago, tratando-se de uma península, como ilustrado no mapa a seguir (IBGE, 2022).

Figura 1- Localização do município de Portel, Arquipélago do Marajó, estado do Pará.



Fonte: Santos, Santana (2012)

Com população de 62.445 habitantes, dos quais 52% habitam áreas rurais, Portel reflete realidade comum na Amazônia: forte presença de populações tradicionais que mantêm relações próprias com o território e seus recursos naturais (IBGE, 2022). Banhado pelos rios Anapú, Acutipereira, Camarapí e Pacajá, o município tem nas águas não apenas suas vias de transporte, mas elementos constitutivos das identidades e modos de vida de suas populações.

Na figura 2 observamos uma foto da frente do município banhado pelo rio Camarapí, na imagem é possível visualizar a presença de várias embarcações de pequeno e médio porte,

responsáveis por fazer o transporte das populações que vivem na zona rural e estão diariamente na cidade.

Figura 2 - Foto do município de Portel



Fonte: Correio Paraense (2017)

A educação neste contexto enfrenta desafios históricos. Os índices educacionais do município, como o IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica) de 3,4 para os anos iniciais e 3,1 para os anos finais do ensino fundamental em 2023, revelam uma realidade que demanda atenção. Contudo, para além dos números, é necessário compreender como são esses contextos em que a educação está inserida. Como aponta Hage (2011), a educação na Amazônia não pode ser pensada apenas a partir de índices quantitativos, mas deve considerar as especificidades dos territórios e seus sujeitos.

No que se refere à presença quilombola, Portel possui duas comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares (São Tomé de Tauçú e São Sebastião do Cipoal) e três em processo de estudo e certificação. Essa conjuntura evidencia a relevância demográfica e cultural das populações quilombolas no município e a necessidade de políticas educacionais específicas que contemplem suas especificidades.

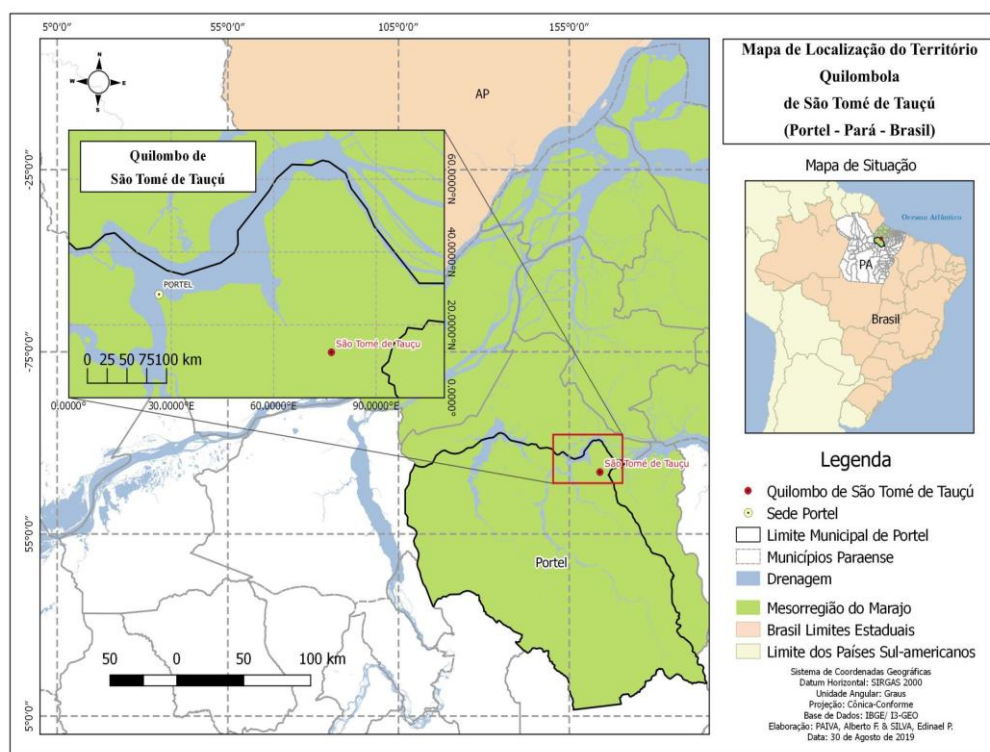
Contudo, apesar dessa presença significativa, não foram identificadas pesquisas acadêmicas sobre educação escolar quilombola em Portel no levantamento do estado do conhecimento realizado, configurando lacuna que esta investigação contribui para preencher.

3.4.2 A Comunidade

A comunidade São Tomé de Tauçú está localizada no rio Acutipereira e é constituída por 40 famílias distribuídas ao longo do território, formadas principalmente por dois troncos familiares: Pinto e Andrade. O processo de certificação pela Fundação Cultural Palmares ocorreu entre 2012 e 2016, resultando na Portaria 103/2016, após intenso processo de mobilização comunitária.

A figura 3 traz a localização geográfica da comunidade São Tomé de Tauçú, nela é possível observar a distância da comunidade do município de Portel, além da dimensão do percurso pelo rio, que exige atravessar pela Bahia de Portel até chegar no rio Acutipereira.

Figura 3 - Mapa de Localização do Território Quilombola de São Tomé de Tauçú (Portel - Pará - Brasil)



Fonte: Silva, Edinael P.; Paiva, Alberto F., 2019.

Sobre a característica da comunidade. A maioria das casas são de madeira, cobertas por telhas ou palhas de palmeiras locais. Na frente das casas, à beira d'água, têm-se os trapiches – pontes elevadas de madeira que possibilitam o embarque e desembarque. As casas situam-se geralmente distantes umas das outras, exceto na "vila" (área com maior concentração de

moradias), onde ficam também a igreja católica, a sede comunitária e o alojamento de professores, cozinha comunitária que ainda está em construção.

Foram feitos registro fotográficos dos espaços da comunidade, a figura abaixo registra a frente da comunidade, que possui um trapiche de madeira que é utilizado tanto pela comunidade quanto pela escola, como também três prédios, da direita para esquerda temos um prédio de madeira que funciona como sala de aula, de alvenaria temos a igreja católica que está em construção e por último temos a cozinha comunitária construída pela associação da comunidade.

Figura 4 - Frente da comunidade



Fonte: Própria (2025)

Figura 5 - Espaços da comunidade



Fonte: Própria (2025)

Nas figuras 5 temos outro ângulo do trapiche da comunidade, com o rio e floresta como fundo, além do campo de futebol, onde ocorre os jogos tanto feminino quanto masculino todos os dias.

Sobre as bases econômicas a comunidade sobrevive principalmente da monocultura da mandioca (*Manihot esculenta crantz*) e seus derivados (farinha d'água, tapioca, tucupi), coleta de frutos (banana, cupuaçu, piquiá, pupunha, açaí, bacaba, marí, uxí, bacuri). O açaí e a bacaba vêm sendo manejados e produzidos em grande escala, fomentando renda tanto dos quilombolas quanto de comunidades ribeirinhas vizinhas.

Em relação a organização política a comunidade possui uma Associação dos Remanescentes Quilombolas da Comunidade São Tomé de Tauçú (ARQUICOSTT) é presidida por Adilson Andrade e vice presidida por Maria Dinalva (sua irmã), na figura 6 é possível observar as lideranças da associação presente no evento da comunidade. Observou-se a presença de jovens em cargos de confiança, atuando com conselho fiscal e secretária. revelando preocupação com continuidade da luta quilombola e formação de novas lideranças.

Figura 6 – Lideranças Quilombolas (Adilson e Dinalva)



Fonte: Própria (2025)

A comunidade conta com uma articulação com movimentos sociais, ela recebe parceria da MALUNGU (Coordenação Estadual das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Pará), que oferece formações, oficinas e articulação política para jovens lideranças quilombolas. E os grupos de jovens quilombolas do Marajó Salvaterra como o ABAYOMI. Essa parceria ocorre com a participação das lideranças nos eventos estaduais e assessoria jurídica e administrativa de forma remota.

Um detalhe que chama atenção nessa imagem do seu Adilson e dona Dinalva ambas as lideranças dentro da comunidade é que na camisa deles está assim “1888 a minha existência não começou aqui”, dizer que a existência do povo quilombola não começou 1888, é um

lembrete poderoso que a história e a identidade do povo negro não se limitam ao período da escravidão ou ato jurídico da Lei Áurea, mas remontam a raízes milenares e civilizações ricas da África ou seja, é o reconhecimento de que sua linhagem e história de vida possuem fundamentos muito anteriores às datas impostas pelos livros de história colonial.

3.4.3 A Escola: Estrutura, Organização e Desafios

A escola investigada (figura 7) funciona como anexo da Escola de Ensino Fundamental Santo Ezequiel Moreno, recebendo a denominação administrativa de Deus Está Comigo, localizada na comunidade São Tomé de Tauçú, rio Acutipereira, zona rural de Portel/PA.

Figura 7 - Fotos da escola



Fonte: Própria (2025)

Quadro 2- Caracterização Geral da Escola (2025)

Aspecto	Descrição
Nome oficial	E.M.E.F DEUS ESTÁ COMIGO
Localização	Comunidade Quilombola São Tomé de Tauçú, Rio Acutipereira, Portel/PA
Vínculo administrativo	Anexa da Escola Santo Ezequiel Moreno
Estrutura física	Funciona na sede comunitária (espaço multiuso) - não possui prédio escolar próprio
Etapas ofertadas	Educação Infantil (Pré-escola) e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais
Turnos	Matutino (Educação Infantil e Anos Iniciais) e Vespertino (Anos Finais)

Aspecto	Descrição
Total de estudantes	90 alunos
Corpo docente	(total 7) professores – nenhum é quilombola, um (01) ribeirinho
Equipe pedagógica	(02) coordenadores escola referência e anexo
Apoio	(1) Auxiliar de classe , (1) agente administrativo (01) auxiliar administrativo (6) auxiliar de serviços gerais (com exceção de 01 auxiliar de classe, o restante é da comunidade e quilombola)

Fonte: (Própria, 2025)

Quadro 3 - Caracterização do Corpo Docente

Função	Quantidade	Formação	Vínculo	Residência
Professores regentes	7	predominância: pedagogia	(01) Efetivo (06) temporário	Maioria reside em Portel (não na comunidade)
Auxiliares de AEE	1	Pedagogia	Temporário	Portel
Coordenação pedagógica	2	Pedagogia	01 efetivo 01 temporário	Portel

Fonte: (elaboração própria, com informações administrativas, 2025)

3.5 Participantes da Pesquisa: Vozes do Território Educativo Quilombola

Esta pesquisa não trabalhou com "sujeitos de pesquisa" no sentido positivista, mas com participantes, colaboradores (Brandão (1987), pessoas que contribuíram ativamente, compartilhando suas vivências, saberes e perspectivas. Durante os cinco meses de imersão no campo (agosto a dezembro de 2025), estabeleci vínculos com diversos integrantes da comunidade escolar e comunitária.

Os sujeitos colaboradores desta pesquisa totalizaram seis participantes: duas professoras, duas lideranças e dois moradores locais. Inicialmente, o convite para integrar o estudo foi estendido a todo o corpo docente da instituição. Contudo, durante as imersões no ambiente escolar, as duas professoras mencionadas demonstraram maior abertura e receptividade, participando de forma mais ativa no processo de observação. Adicionalmente, pesou na seleção o fato de que ambas ministravam aulas nos turnos matutino e vespertino, permitindo um acompanhamento mais abrangente de suas rotinas pedagógicas.

Para preservar a identidade dos participantes, conforme compromisso ético firmado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), utilizo pseudônimos inspirados em elementos da flora amazônica, conectando simbolicamente as pessoas ao território que habitam e defendem.

Quadro 4- Perfil dos Participantes da Pesquisa

Pseudônimo	Vínculo/Função	Características Relevantes	Forma de Participação
Orquídea	Professora dos anos Iniciais e finais	Mulher negra, demonstra sensibilidade para questões étnico-raciais	Observação de aulas, conversas informais,
Bromélia	Professora dos anos iniciais e finais	Mulher ribeirinha, com sensibilidade para as questões étnicos raciais	Observação de aulas, conversas informais, compartilhamento de atividades desenvolvidas, e registros de atividades cotidianas e eventos na escola
Adilson (nome real mantido com autorização)	Presidente da ARQUICOSTT (Associação Quilombola)	Liderança comunitária, conhecido como "Pezão"	Conversa sobre história da comunidade, certificação, organização política
Dinalva (nome real mantido com autorização)	Vice-presidente da ARQUICOSTT	Liderança histórica, participou ativamente do processo de certificação	Conversa sobre história da comunidade, memória do processo de luta
Vitória – Régia	Jovem liderança quilombola e funcionária da escola	Articulada com MALUNGU, busca formação política, orgulho da identidade quilombola	Conversa sobre juventude quilombola, tensões identitárias, projetos comunitários

Fonte: (Própria,2025)

Algumas observações sobre os participantes da pesquisa: as lideranças Adilson, Dinalva autorizaram uso de seus nomes reais, considerando que são figuras públicas na comunidade e suas falas representam posicionamentos políticos da associação quilombola.

Em relação aos professores: receberam pseudônimos para preservar identidade, ainda que suas práticas pedagógicas sejam analisadas. A escolha de nomes de plantas (Bromélia, Orquídea simboliza enraizamento, resistência e beleza, considerando também que a comunidade possui 6 professoras e apenas 01 professor. Em relação aos estudantes, não foram identificados individualmente. Quando mencionados, utilizo termos genéricos ("uma criança", "estudantes da pré-escola").

Já a comunidade em geral, moradores que interagiram durante eventos, finais de semana, programações culturais não são identificadas nominalmente, sendo referenciados de forma coletiva ou com descrições genéricas preservando anonimato.

A observação participante constituiu o principal instrumento de produção de dados desta pesquisa, elaborei de um roteiro de observação (disponível no apêndice B) com focos específicos relacionados às categorias prévias.

A observação participante propõe um contato direto com os participantes envolvidos na realidade estudada. Possibilitou a vivência de situações de conhecimento sobre o mundo dos participantes, costumes, crenças, modo de vida, e a percepção das características físicas da comunidade, da escola e do cotidiano escolar.

Trata-se de técnica de pesquisa qualitativa particularmente valiosa no estudo de caso, pois, ao se inserir no ambiente investigado, o pesquisador obtém visão interna e detalhada dos fenômenos, permitindo compreensão profunda dos contextos sociais e culturais.

A imersão em campo ocorreu no período de agosto a dezembro de 2025, sendo estruturada a partir da observação participante no cotidiano da escola e da comunidade. O percurso metodológico desenvolveu-se de forma processual, dividindo-se em diferentes frentes de atuação para a coleta de dados. Inicialmente, acompanhou-se a rotina das aulas regulares da Pré-escola e dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Na sequência, estendeu-se a observação para os fluxos diários da instituição, compreendendo os momentos de entrada, merenda, recreio e saída dos alunos.

Para além do espaço da sala de aula, o acompanhamento envolveu a participação em atividades pedagógicas específicas, como projetos escolares, oficinas e eventos em datas comemorativas. A inserção comunitária deu-se por meio do acompanhamento de ações sociais baseadas na parceria entre escola e comunidade, bem como pela presença em programações locais aos finais de semana, incluindo festas religiosas e reuniões da associação de moradores.

Por fim, o processo de investigação abrangeu os deslocamentos territoriais da pesquisadora, realizados por meio de viagens de barco, rabeta e estradas, o que viabilizou uma compreensão prática das relações de vivência entre a comunidade, as águas e a floresta. Todas as observações e interações foram registradas sistematicamente em um diário de campo para posterior análise analítica. O detalhamento processual e o passo a passo dessas ações, bem como as ferramentas de registro utilizadas, serão pontuados e aprofundados teoricamente no Capítulo 4 desta dissertação.

As observações foram registradas em diário de campo ampliado, seguindo recomendações de Stake (1995 apud André, 2013) de proporcionar "experiências vicárias ao leitor", dando "sensação de ter estado lá". O diário incluiu: a parte das descrições densas com detalhamento do contexto físico, social, cultural, registro de falas, algumas transcritas literalmente. Descrição de situações observadas, aulas, interações, eventos. Documentação audiovisual: fotografias (quando autorizadas) de atividades pedagógicas, eventos culturais, espaços da escola e comunidade.

Em substituição às entrevistas formais estruturadas, adotou-se a realização de conversas informais como procedimento para a coleta de dados. Essa escolha metodológica justifica-se pela própria dinâmica de interação nas comunidades tradicionais, ambientes nos quais a oralidade, a informalidade e a temporalidade própria dos diálogos cotidianos são fundamentais para o estabelecimento de vínculos de confiança e para a partilha genuína de saberes.

As conversas aconteceram em diversos momentos e espaços, intervalos entre aulas, horários de planejamento pedagógico, finais de semana nas casas de moradores, durante deslocamentos de barco, em eventos comunitários.

Embora informais, essas conversas seguiram tópicos-guia previamente elaborados relacionados às questões da pesquisa: história da comunidade e processo de certificação; percepções sobre educação quilombola; desafios e potencialidades da escola; práticas pedagógicas relacionadas à identidade e cultura quilombola; relação entre escola e comunidade; saberes ancestrais e sua presença (ou ausência) no currículo. Os registros foram feitos imediatamente após cada conversa para preservar fidedignidade, incluindo falas literais quando possível e contexto da conversa.

Além da observação e conversas, analisei, documentos legais/normativos tais como: Resolução CNE/CEB nº 8/2012 (Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola); Lei 10.639/2003 (História e Cultura Afro-Brasileira); Lei 11.947/2009 (PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar); Portaria 103/2016 da Fundação Palmares (certificação de Tauçú).

Documentos municipais como: Lei Municipal nº 768/2009 (Sistema Municipal de Educação de Portel); Lei Municipal nº 769/2009 (Conselho Municipal de Educação); Lei Municipal nº 847/2015 (Plano Municipal de Educação).

Documentos escolares como: “Projeto de incentivo à permanência escolar com geração de renda e soberania alimentar nas turmas da EJA e comunidades quilombolas do município de Portel” e “PROJETO UBUNTU Quebrando preconceito e valorizando Cor e Arte”.

3.6 Procedimentos de Análise dos Dados: Do Indício à Interpretação

Para análise e interpretação dos dados produzidos, utilizei a Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), caracterizada como conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

A análise seguiu as três fases cronológicas propostas por Bardin:

1) Pré-análise:

- Organização do material coletado (diário de campo, transcrições de conversas, fotografias, documentos)
- Leitura flutuante de todo o material
- Constituição do corpus de análise

2) Exploração do material:

- Codificação dos dados
- Recorte das unidades de registro (trechos significativos)
- Classificação e agregação em categorias

3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação:

- Análise das categorias à luz do referencial teórico
- Estabelecimento de relações entre categorias
- Interpretação dos exercícios de resistência intercultural identificados

O processo de categorização seguiu abordagem mista, com categorias definidas a priori (a partir do referencial teórico) e a posteriori (emergentes dos dados). Como afirma Bardin (2016, p. 150), "a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos".

Categorias prévias: Estabelecidas antes da imersão em campo, fundamentadas no referencial teórico sobre educação intercultural crítica (Walsh, Candau, Fleuri) e práticas de resistência (Heckert, Freire, Hooks): as categorias definidas foram;

1) **EDUCAÇÃO INTERCULTURAL:**

- Diálogo entre saberes escolares e saberes quilombolas
- Valorização da identidade e cultura local
- Práticas pedagógicas descolonizadoras
- Relações étnico-raciais na escola

2) **EXERCÍCIOS DE RESISTÊNCIA:**

- Ressignificação do currículo oficial
- Estratégias de valorização da identidade e ancestralidade cultural
- Enfrentamento ao racismo estrutural
- Autonomia pedagógica docente no contexto escolar

Categorias emergentes: durante o processo de análise de conteúdo, outras categorias emergiram dos dados de campo, não previstas inicialmente, mas fundamentais para compreender a complexidade dos exercícios de resistência intercultural em São Tomé de Tauçú. Como afirma Bardin (2016), a análise de conteúdo permite não apenas confirmar hipóteses prévias, mas descobrir dimensões não antecipadas do fenômeno investigado

3) **VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS:**

- Circularidade (organização espacial em rodas/círculos)
- Musicalidade (presença de cantigas, ritmos, corpo em movimento)
- Comunitarismo (partilha, solidariedade, coletividade)
- Oralidade (narrativas, contação de histórias, memória oral)
- Corporeidade (corpo como instrumento pedagógico)

4) **FRONTEIRAS POROSAS ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE:**

- Práticas comunitárias que adentram a escola
- Gestão comunitária da educação (lideranças cobrando práticas específicas)
- Saberes ancestrais como base curricular potencial
- Território como espaço educativo ampliado

5) **TENSÕES E CONTRADIÇÕES:**

- Afirmação vs. negação da identidade quilombola
- Legalidade vs. efetividade (marcos legais e práticas concretas)
- Autonomia docente vs. ausência de formação específica
- Resistência criativa vs. limites estruturais

Quadro - 5 Relação entre Objetivos, Problemática e Categorias de Análise

Elemento da Pesquisa	Descrição	Categorias Relacionadas
Objetivo Geral	Analisar os exercícios de resistência interculturais vivenciados no contexto escolar quilombola, a partir da realidade de uma escola em Portel/PA	Todas as categorias (prévias e emergentes)
Objetivo Específico 1	Contextualizar o processo histórico educacional da educação quilombola no Brasil	(contemplado no referencial teórico)
Objetivo Específico 2	Discutir interculturalidade, a relação com a educação e seus desdobramentos na educação quilombola da Amazônia	Categoria 1: Educação Intercultural; Categoria 4: Fronteiras Porosas
Objetivo Específico 3	Investigar no contexto escolar evidências e experiências que revelam exercícios de resistências interculturais	Categoria 2: Exercícios de Resistência; Categoria 3: Valores Civilizatórios; Categoria 5: Tensões e Contradições
Problema de pesquisa	Como os exercícios de resistência interculturais são experienciados na educação por meio do contexto escolar de uma escola quilombola no município de Portel/PA?	Todas as categorias convergem para responder à problemática, evidenciando exercícios de resistência em múltiplas dimensões

Fonte: Própria

O percurso metodológico aqui apresentado não é mero procedimento burocrático, mas caminho epistemológico que revela posicionamentos teóricos, políticos e éticos. O caminho metodológico percorrido pode ser sintetizado da seguinte forma:

Quadro 6 - Síntese do Percurso Metodológico

Dimensão	Escolha Metodológica	Justificativa
Abordagem	Qualitativa	Compreender significados, contextos e especificidades dos exercícios de resistência intercultural
Método	Estudo de Caso	Investigar profundamente o contexto específico de São Tomé de Tauçú
Inspiração Paradigma Indiciário	Indiciário (Ginzburg)	Atenção aos detalhes, gestos, indícios sutis que revelam resistências cotidianas
Instrumento principal	Observação Participante	Imersão no cotidiano escolar-comunitário por 5 meses
Instrumentos complementares	Conversas informais, análise documental, registros fotográficos	Triangulação de múltiplas fontes de evidência
Análise de dados	Análise de Conteúdo (Bardin)	Sistematização rigorosa através de categorias prévias e emergentes
Participantes	Professores, lideranças quilombolas	Múltiplas vozes do território educativo quilombola
Aspectos éticos	TCLE, anonimato (pseudônimos), devolutiva à comunidade	Compromisso ético-político com os participantes

Fonte: Própria

Com esse percurso metodológico rigorosamente descrito, passo agora à análise dos dados produzidos durante a imersão em campo. No próximo capítulo, apresento e interpreto os exercícios de resistência intercultural identificados no cotidiano escolar-comunitário de São Tomé de Tauçú, demonstrando como, na ausência de políticas adequadas e currículos específicos, professores, estudantes e comunidade constroem práticas educativas que afirmam identidades, valorizam saberes ancestrais e resistem ao apagamento cultural.

4 VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS INTERCULTURAIS: ANÁLISE DO CONTEXTO ESCOLAR QUILOMBOLA DA COMUNIDADE SÃO TOMÉ DE TAUÇÚ PORTEL- PA

Esta seção concentra dados levantados no trabalho de campo. Visa realizar uma discussão mais profunda sobre o campo de investigação e os(as) colaboradores(as)⁷ da pesquisa. Para isso, foram feitas diversas visitas à comunidade citada durante o período que compreende agosto a dezembro de 2025. Embora tenhamos delimitado esse tempo/espaço na realização desta pesquisa, vale lembrar que nosso vínculo com a comunidade vem sendo construído desde o mês de abril de 2025, onde na primeira visita me apresentei e pedi a permissão para a realização desta pesquisa, eles me receberam bem e muito entusiasmados com os diálogos.

A amizade construída durante os meses facilitou nosso acesso ao contexto educacional, ajudando-nos a perceber, de forma mais próxima, suas relações com o território, com seus familiares e práticas comunitárias, como pesca, caça, plantio de roças, afazeres domésticos, diversão, manifestações culturais e organização política empreitada, principalmente por meio da associação quilombola e o contexto escolar. Todos esses momentos foram essenciais para se entender a trajetória percorrida pela comunidade.

Silva (2019) dedicou a sua pesquisa a entender a reestruturação do modo de vida quilombola na comunidade de Tauçú, e foi importante para apresentar os relatos da formação da comunidade;

A constituição do seu território ocorreu por meio de uma trajetória vivenciada pelos pais dos denominados neste trabalho, os “veteranos”, haja vista que tais remanescentes quilombolas vieram do estado do Ceará, onde exerciam sua força de trabalho como escravos. Estes sujeitos, devido à escravidão fugiram para o Rio Caruaca, posteriormente, se deslocaram para o Rio Guajará, ambos no município de Currálinho (senhores, Constantino de Andrade, Genésio de Andrade, Raimundo Bento de Andrade, Nilo de Andrade e Antônia Maria), onde passaram a trabalhar com o proprietário das terras chamado atualmente território de remanescente de quilombo da Comunidade de São Tomé de Tauçú, localizado no Rio Acutipereira município de Portel (PA). Os pais dos veteranos, após anos de trabalho tornaram-se “fregueses” e muito queridos pelo proprietário das terras, após alguns anos vieram a óbito e os veteranos migraram para o território onde atualmente é considerado dos remanescentes de quilombo. Esta migração ocorreu objetivando a produção de roças, visto que no local onde residiam não havia espaço para fazerem suas roças. Entretanto, após essa conjuntura decidiram (morar, edificar sua família) e constituir seu modo de vida neste território onde atualmente residem (Silva, 2019, p. 21).

Sobre o significado do nome Tauçú, seu Adilson Andrade, atual presidente da associação, explica;

Já mandaram pra nós aqui sobre esse nome de Tauçú; Tauçú significa ou uma coisa grande que teve aqui e significa também uma pessoa resistente na comunidade, vamos

⁷ O termo colaborador é usado por Brandão (1987) para se reportar aos informantes da pesquisa. Ele é usado sob o argumento de que, muito além de meros informantes ou interlocutores, os sujeitos são ativos na pesquisa, suscitando reflexões e apresentando questões novas.

dizer que não para de lutar, vamos dizer que seja vista, uma força maior, aí várias coisas, mas foi pesquisado que é uma coisa resistente no caso. E São Tomé é o Padroeiro da comunidade (Adilson, informação verbal, 2025).

Essa explicação do nome já revela um elemento central para nossa análise: a resistência como marca identitária inscrita na própria nomeação do território, conectando ancestralidade e luta contemporânea.

O vínculo com o território é muito forte por parte dos quilombolas. De seu espaço, todos retiram seu sustento, aproveitando todos os recursos que lhes são disponíveis; por isso, é conservado e resguardado por todos nas comunidades. Por agregar toda essa importância, esse território ocupa lugar central nos ensinamentos dos adultos junto aos jovens, uma vez que conserva marcas da ancestralidade dos quilombolas, de luta e resistência, além de ser um espaço de uso comum, onde a terra e a água são de uso coletivo, não se limitando a uma pessoa ou a um grupo. O intelectual quilombola Nego Bispo traz uma importante reflexão sobre o compartilhamento;

Quando ouço a palavra confluência ou a palavra compartilhamento pelo mundo fico muito festivo, quando ouço troca, entretanto sempre digo “cuidado, não é troca, é compartilhamento” porque troca significa um relógio por um relógio, enquanto no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham (Bispo, 2023, p.36).

Minha primeira visita na comunidade foi em período de festa no município de Portel, um festival das águas⁸ estava acontecendo em Portel e uma das programações contava com um grupo de canoeiros que vinham de Belém e iriam fazer um trajeto remando de Portel até a comunidade remanescente. Aproveitei a carona no barco que daria o apoio durante três dias de viagem.

A experiência sem dúvidas nos fez refletir sobre os desafios que os antepassados tiveram para chegar até em suas comunidades, pois antes os meios de transportes eram as canoas e claro os canoeiros visitantes ficaram admirados com as habilidades das crianças ao remar, várias apareceram com seus cascos⁹ e acompanhavam os passeios. Foi um momento muito especial de valorização da cultura ribeirinha e quilombola amazônica¹⁰. Cardoso (2020) em seu trabalho conta um pouco dessa relação das comunidades com as águas;

Os sujeitos das águas da comunidade vivenciam no contexto ribeirinho e quilombola suas diversidades e relações. Fazem travessias diárias de uma comunidade à outra, de

⁸ No município é conhecido como Aquafest, mas a pesquisadora irá adotar a linguagem brasileira.

⁹ Embarcação feita de madeira e utilizada remo.

¹⁰ A explosão de cultura, tradição, aventura e valorização dos saberes amazônico rendeu um belíssimo trabalho visual a qual eu recomendo que assistam para compreender melhor os territórios envolvidos na pesquisa, pode ser acessado através do link:

https://www.instagram.com/reel/D11IGMRuAja/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA=

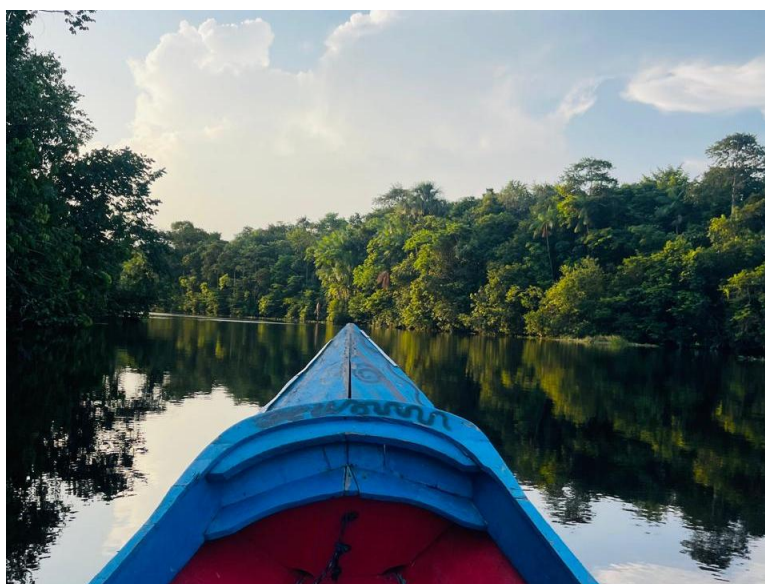
casa em casa, da comunidade à cidade, da cidade à comunidade. Assim se movem, assim são movidos. Um povo que tem um percurso de vida, de história, de educação, de resistência (Cardoso, 2020, p.59).

No dia da oficina de Canoa, realizada por uma equipe de atletas vindo de Belém do Pará, dona Dinalva foi convidada para dar uma entrevista e pude acompanhar seus relatos sobre a sua relação com as águas e canoas, "quando comecei a estudar era remando, acordava 5 (cinco) horas da madrugada para chegar às 7 (sete) horas da manhã na escola" ela também expressou seu apego ao território quilombola e que não pretende morar em outro lugar e que foi ali que conseguiu criar todos seus filhos.

O rio faz parte do dia a dia dos comunitários quilombolas, não é somente seu meio de transporte, mas também seu local de banho, utilizado nas tarefas do cotidiano, e o momento preferido das crianças, e no rio que muitos mariscam, para a comunidade o rio Acutipereira tem todo um significado e importância, na figura 8 é possível visualizar o rio Acutipereira, às margens da comunidade, através dele que a dona Dinalva junto com os outros moradores construíram suas famílias, para eles o rio Acutipereira representa não só um meio de locomoção, mas também um pertencimento a um lugar, a figura a seguir mostra a beleza do rio Acutipereira que é carregado de significados representativos para os que dele dependem e navegam e possuem uma relação de parceria.

Como nos mostra Cardoso (2020, p. 66) “Para os ribeirinhos-quilombolas que vivem cotidianamente na relação com os rios, a água é sua vida, sua natureza, a via natural de locomoção, local de seu sustento, espaço lúdico e do divino, desprovido de valor econômico, mas, essencialmente, seu modo de ser e viver”.

Figura 8 - rio Acutipereira



Fonte: Própria (2025)

Durante mais de três meses de pesquisa, utilizei de inúmeros trajeto e meios para se chegar até a comunidade, de barco em carona com equipe gestora, um percurso de quase duas horas, ou pela estrada chegava até a comunidade Esídio Maciel uma hora de estrada de terra e de lá seguia o percurso de rabeta em um percurso de meia hora. Conteí com apoio de várias pessoas, carona de moto, rabeta, várias vezes os moradores da comunidade foram me buscar e me deixar de rabeta, enfrentei inúmeros desafios, um deles foi um quase naufrágio de rabeta, mas esses percursos me ajudaram a refletir sobre a nossa relação enquanto marajoara com a natureza.

Uma reflexão em relação a dinâmica do tempo e a socialização de uma comunidade tradicional. Ao chegar observou-se que as pessoas dialogavam sem pressa, o tempo é diferente, não tem a correria e os compromissos de hora em hora como nos centros urbanos, sempre que vamos na casa de alguém que mora em comunidades tradicionais essa pessoa irá te receber com um café e irá te ouvir senta-se com você.

Observou-se isso quando fui em um domingo na casa da dona Dinalva. Logo ao chegar falei que ela poderia ficar em seus compromissos que eu não iria lhe atrapalhar, sempre ficava lembrando do tempo, parecia que eu estava mais preocupada com a hora do que ela. Dona Dinalva marcou nossa conversa próximo ao horário do almoço, enquanto nós conversamos a hora se passava, lembro-me que fui eu novamente que interrompi a conversa, pois me preocupava o avançar das horas, mas ela sempre tranquila.

É característico das comunidades tradicionais portelenses contar muitas histórias, ao conversamos com os sujeitos da comunidade observamos que eles não se limitam a poucas palavras, deixando-se levar pelas memórias. A partir desse território, muitas vozes dos sujeitos foram ouvidas, junto com suas experiências, enunciações, dando assim, consistência à pesquisa.

Para Bakhtin (2006) a fala dos sujeitos nos permite observar estruturas carregadas de valores e símbolos, estes que nascem das relações estabelecidas entre estes e seu território. A possibilidade de ouvir, perceber e compreender a natureza de práticas que se desenvolvem no território. Apreciar a fala como um dos elementos fundantes na compreensão da realidade, de nos permitir perceber elementos ideológicos, desvelar transformações e transições que estão em processo em determinado território.

Assim, na simplicidade de receber e acolher quem chega em suas humildes casas feitas de madeira, o quilombola do rio Acutipereira comumente nos pede para entrar, sentar-se e, sem muita demora, nos oferece um cafezinho, às vezes acompanhado com pupunha ou tapioca. Logo, outras pessoas que por ali se encontram vêm fazer parte do diálogo.

A socialização na comunidade aparenta estar sempre conectada por redes de sociabilidade. Um exemplo: em uma visita, cheguei e perguntei por uma pessoa: "fulano tá aí?". Logo me responderam que ele não estava lá, mas em Portel resolvendo compromisso. Resolvi perguntar pela Dona Dinalva para mais de uma pessoa, e todas elas sabiam onde ela estava e ainda acrescentavam todas as informações: "Dinalva não está, ela foi cedo para município de Melgaço fazer uma venda de farinha".

Dia de semana, principalmente pela manhã, é difícil encontrar alguém na vila, somente os que trabalham no dia a dia na escola. Por isso, minhas visitas para conseguir falar com as lideranças eram sempre aos finais de semana.

Observou-se que esse processo das pessoas saberem o que cada um está fazendo e onde cada um pode estar, surge como algo intrínseco das comunidades quilombolas, apesar de morarem separados, existe uma coletividade; as pessoas não vivem em seu mundo isoladas em suas casas, mas fazem parte do dia a dia umas das outras. Todos se conhecem, dialogam e interagem, estão ligados por uma sociabilidade. Tudo o que acontece na comunidade todos sabem; as notícias se espalham, as informações, os mutirões, as reuniões. Ou seja, a lógica de tempo e sociabilidade é diferente dos centros urbanos.

O intelectual Nego Bispo, afirma que o tempo no quilombo é diferente e precioso, o contato, os diálogos, o sentar na mesa são valorizados, diferente do mundo capitalista que utiliza o tempo como uma forma de ganhar dinheiro, o tempo dentro de uma comunidade tradicional é utilizado como forma de dialogar e contar histórias.

No quilombo, contamos histórias na boca da noite, na lua cheia, ao redor da fogueira. As histórias são contadas de modo prazerosos e por todos. Nós contamos histórias sem cobrar nada de ninguém, o que fazemos para fortalecer a nossa trajetória (Bispo, 2023, p.25).

Diante da complexidade em pesquisar a territorialidade amazônica, exige-se do pesquisador sensibilidade em cada detalhe, pois:

Adentrar no território amazônico é emergir na ontologia, compreendendo-a como o estudo da natureza do ser, da existência e da própria realidade com suas simbologias, incluindo-se as relações no campo político, na dimensão econômica, geográfica, ecológica, cultural. Conhecer a realidade amazônica requer reconhecer sua enorme riqueza, seu povo, suas histórias, suas memórias, seus mitos, suas lendas e suas crenças (Cardoso, 2020 p. 20).

Os saberes tradicionais são valores, mitos e práticas gerados e transmitidos primordialmente por meio da oralidade e da experiência compartilhada entre gerações. Longe de configurarem saberes estáticos ou ultrapassados, essas categorias representam sistemas vivos de compreensão do mundo que ancoram a identidade coletiva e a memória histórica do grupo. Como aponta a literatura clássica sobre o tema (Cunha, 2009), tais saberes são indissociáveis

do modo de vida das populações tradicionais, atuando como ferramentas de resistência política e de afirmação cultural frente às tentativas de homogeneização da sociedade urbano-industrial.

Alguns aspectos relacionados aos conhecimentos tradicionais que os remanescentes possuem, visto que sempre houve por parte da população quilombola estratégia de saúde especialmente aos que envolvem ao poder das ervas medicinais;

Essas doenças pequenas como gripe, febre, dor de cabeça a gente cuida por aqui mesmo, nós fazemos uns chás que são muito bons. E temos aqui nessa floresta muitos remédios (o mastruz, o boldo, a cana ficha, copaíba e o limão) que são bons para curar muitas doenças como (inflamação, doenças do fígado, reumatismo, dor na barriga, diarreia) ainda lhe digo mais que aqui tem remédio para tudo, nossas tataravós e avós que nos ensinaram (Silva, 2019, p. 79).

“Dona Elzébia dispõe de um conhecimento rico sobre plantas, ervas, óleos vegetais e animais para fins medicinais faz remédio com banhas de Tatu, preguiça, macaco, além de utilizar Jambu, chicória, alho, verônica e casca de ameixeira e andiroba” (Silva *et al.*, 2025).

Os quilombos possuem um conhecimento ancestral e profundo sobre ervas e plantas medicinais, transmitido entre gerações, que é fundamental para a saúde e identidade dessas comunidades. Esse saber é usado para tratar diversas enfermidades, muitas vezes como alternativa devido à dificuldade de acesso a serviços de saúde.

As plantas são usadas no cotidiano, no Tauçú o acesso a saúde pública é limitado, o posto de saúde mais próximo é na comunidade Ezídio Maciel, por isso, a fitoterapia tradicional é uma alternativa prática e acessível para as comunidades. O conhecimento tradicional abrange diversas formas de preparo, como chás, garrafadas, sucos e pomadas, o uso das plantas e seus preparos são transmitidos oralmente, de geração em geração, sendo uma parte essencial da cultura e identidade quilombola.

Dona Dinalva me relatou que foi parteira por mais de 40 anos, ela aprendeu a ser parteira aos 15 anos de idade, e mais de 60 crianças da comunidade passaram pelas suas mãos. Sua história como parteira teve destaque regional através de evento promovido em Belém pelo instituto Médico Sem Fronteira, dona Dinalva trouxe para a roda de conversa seu conhecimento e experiência a décadas ajudando as gestantes dentro de sua comunidade.

Além do trabalho e saberes tradicionais, as comunidades também são unidas pelas manifestações religiosas, que une as comunidades quilombolas e ribeirinhas, visto que é um hábito recorrente às comunidades visitarem festejos uma das outras, as programações contam festividades como a do Santo Padroeiro “São Tomé” o apóstolo de Jesus pautado nos dogmas da igreja católica apostólica romana, com celebração da missa, posteriormente, bingo e torneio.

Os cultos ocorrem dia de domingo pela manhã a comunidade se reúne para celebração e posteriormente são realizadas reuniões na busca de organizar fundos para a reforma da igreja.

Observei em conversas que houve uma diminuição nos números de participantes na comunidade, hoje a comunidade conta com um número bem reduzido e poucas programações.

Um dos motivos pode estar relacionado a pouco envolvimento dos jovens nas festividades, eles preferem apenas participar de atividades festivas e esporte, deixando de lado a cultura religiosa que no passado era mais movimentada.

No mês de junho foi realizado o *círio fluvial ribeirinho* tendo como comunidade anfitriã a do rio Acutipereira nas proximidades da comunidade remanescente Tauçú, a procissão reuniu embarcações enfeitadas das comunidades, inclusive a Tauçú, e uma multidão de devotos em um cortejo fluvial marcado por orações, cânticos e manifestações de fé. A festividade é organizada por instituições religiosas locais, com apoio de movimentos comunitários, resgatando a importância da religiosidade popular na Amazônia.

A comunidade contava com uma programação que juntava o sincretismo religioso¹¹ era a festividade realizada na comunidade quilombola “São Tomé Roceiro”, um santo roceiro e tinha como objetivo resgatar a cultura africana trazidas por seus antepassados.

Neste evento, logo ao amanhecer ocorre o café da manhã com diversas iguarias (pé de moleque, macaxeira, bejû-baré, bejû chica, todos derivados da mandioca) sob a presença de todos os quilombolas e de sujeitos de comunidades ribeirinhas. Juntos, fazem uma oração de agradecimento ao santo (rezam o pai nosso e ave-maria). Em seguida cada indivíduo toma para si uma ferramenta (enxada, terçado, panela, violão, cheque, tumba), com estes instrumentos tocam e cantam no traslado realizado até a roça comunitária. Posterior à conjuntura apresentada, inicia-se o traslado com o santo até a roça comunitária que já se encontra preparada para o cultivo da “*maniva*”. Durante esta procissão, as pessoas cantam louvores católicos e de origem africana acompanhado de muitas palmas. Após a realização do traslado todos se preparam para o grande almoço ofertado pelos remanescentes de quilombo. A posteriori, o jogo de futebol masculino e feminino e ao cair da noite a novena (Silva, 2019, p. 93).

Perguntei para alguns comunitários se a programação ainda era realizada, porém fui informada que deixou de ocorrer durante alguns anos, o motivo pode também estar relacionado a pouca atenção dos mais jovens nas programações religiosas, apesar dos mais velhos terem o anseio em voltar com a programação novamente, muitos são os desafios para retornar, necessidade de um diálogo junto à comunidade, muitos acabam desmotivados e deixando a programação esquecida, a comunidade passou por algumas mudanças administrativas e fortaleceu outros movimentos como a programação da festividade realizada no Dia da Consciência Negra que já faz parte da programação da comunidade, considerada tradição.

Diante disso, observamos que os saberes quilombolas abrangem conhecimentos diversos: práticas agrícolas sustentáveis, medicina tradicional, gastronomia, arte, música e

¹¹ O sincretismo religioso consiste na presença de um ritual, ideia, organização, símbolos ou objetos artísticos originários de uma religião e que são incorporadas à outra (Bezerra, acesso em: 02 nov. 2025)

narrativas orais, todos transmitidos através de metodologias próprias que integram corpo, mente e espírito. Estes saberes presentes hoje na comunidade representam epistemologias em resistência ao tempo, que passam de geração em geração e circulam pelo território quilombola.

4.1 Evidências no Cotidiano Comunitário

4.1.1 A Luta pela Certificação Quilombola: Resistência Política e Organização Coletiva

Em 2012, teve início o processo de certificação da comunidade São Tomé de Tauçú como território quilombola. Dona Dinalva, vice-presidente da associação, participou ativamente desse processo e nos contou como foi;

Em 2012 eu era dirigente de comunidade na época, ai eu fui num encontro de dirigente lá pra Portel, ai meu irmão ficou, quando deu meio dia era la no Manarijó, ai eu vi que uma senhora chamava meu nome, estava eu com uma Cumadre, eu olhei para trás era eu, paremo lá com ela me chamou pelo meu nome, falou que já tinha vindo aqui na comunidade e conversado com o pé, num eventozinho, se apresentou como dona Rosa Azevedo e dona Eliana eram quilombolas eles perguntaram em Portel se alguém conhecia famílias assim negra ne? Ai elas falaram que conheciam, eram nos aqui e no Cipoal, só que aqui sempre é mais perto, cipoal sempre é mais longe, ai ela agarrou e marcou um dia que ela ia chegar em Portel, e vieram aqui. Fazer tipo um estudo com nós, de onde nós viemos, quem era nossos pais, como foi pra vim pra cá. Foram 2 anos de processo, fomos para Macapá, fomos para Belém, fomos para um lugar e outro até que conseguimos (Dinalva, informação verbal, 2025).

O processo de certificação, que durou 5 anos, envolveu deslocamentos, estudos genealógicos e históricos, e representou um exercício coletivo de resistência pela afirmação identitária, resultou na Portaria 103/2016 Fundação Palmares. A busca pela certificação não se limitou a um reconhecimento burocrático, mas configurou-se como ato político de visibilização de uma existência historicamente negada.

Até 2016, não existia comunidade quilombola certificada em Portel. Esse dado não é mera informação administrativa, mas revelador de um apagamento histórico estrutural. As comunidades que hoje se reconhecem e são reconhecidas como quilombolas — São Tomé de Tauçú e São Sebastião do Cipoal — eram tratadas institucionalmente como comunidades ribeirinha, recebendo educação do campo indiferenciada, sem reconhecimento de suas especificidades étnico-territoriais.

O processo de certificação de São Tomé de Tauçú (2012-2016) marca, portanto, uma virada epistêmica e política fundamental. Conforme relatado por Dona Dinalva, a chegada das pesquisadoras Rosa Azevedo e Eliana não foi acaso, mas resultado de articulação do movimento quilombola estadual que buscava identificar e apoiar comunidades remanescentes. O processo

durou quatro anos e envolveu estudos genealógicos, históricos, deslocamentos para Belém e Macapá, constituindo-se como pedagogia política: a comunidade aprendeu, coletivamente, a narrar sua própria história, a articular memórias dispersas em narrativa coletiva, a mobilizar categorias jurídicas (quilombo, remanescente, território tradicional) para defender sua existência.

Esse movimento de afirmação identitária não partiu do Estado, mas da própria comunidade, que pressionou e continua pressionando o município, demonstrando que são diferentes e que querem educação diferenciada. As lideranças têm a responsabilidade de manter o conhecimento circulando dentro da comunidade. Depois que a comunidade foi certificada e passou a ser quilombola, existe uma reivindicação por parte das lideranças em que a escola faça um trabalho voltados para os conhecimentos construídos dentro da escola a partir da comunidade. A escola faz um trabalho junto com a comunidade na busca de valorização da identidade quilombola por muito tempo negligenciada por parte do poder público.

Essa pressão comunitária sobre o município para efetivação de educação diferenciada configura o que Walsh (2009) denomina interculturalidade como projeto político de transformação. Não se trata de pedir reconhecimento dentro das estruturas existentes (interculturalidade funcional), mas de exigir transformação dessas estruturas para que contemplem especificidades quilombolas (interculturalidade crítica).

A certificação em 2016 inaugura, portanto, nova fase nas relações entre comunidade, escola e poder público. Se antes a invisibilização permitia que o município tratasse a escola como anexo do campo, após a certificação as lideranças quilombolas passam a cobrar sistematicamente que a educação contemple ancestralidade, território e identidade específica e com uma infraestrutura de qualidade para a educação dentro da comunidade. Como veremos adiante, essa cobrança nem sempre é atendida, mas estabelece tensão produtiva que impede a completa naturalização do apagamento.

4.1.2 Tensões Identitárias: Entre Afirmação e Negação do Ser Quilombola

Um achado que demanda análise aprofundada, emergiu em uma conversa informal durante uma das visitas. Ao me apresentar como pesquisadora de comunidades quilombola, um morador que não é quilombola disse: "aqui, quilombola mesmo é só o nome, não tem nada de quilombola, aqui não tem nada, só o território mesmo, os quilombolas legítimos já morreram, não ficou nada". Continuando, ele disse: "mas na verdade eu não sei também se tem ou não tem".

Tentei pedir para ele explicar o que entendia como quilombola, mas não obtive respostas; ele mudou de assunto. Muitas pessoas costumam dizer que a comunidade não é quilombola porque não tem nada de quilombo, apenas o nome.

Essas falas nos colocam diante de uma tensão identitária fundamental. Que representações sobre quilombos foram construídas historicamente que levam à percepção de que "os quilombolas legítimos já morreram"? A resposta a esse estranhamento reside no peso de uma narrativa histórica oficial que tendeu a congelar o conceito de quilombo no período colonial. Na memória social hegemônica, a identidade quilombola ficou vinculada estritamente à figura do escravizado fugido do século XVIII e ao isolamento geográfico. Por conseguinte, quando sujeitos externos ou mesmo locais se deparam com comunidades contemporâneas inseridas nas dinâmicas da modernidade, há uma recusa em reconhecer sua legitimidade, operando sob a falsa premissa do desaparecimento étnico.

Para romper com esse anacronismo, faz-se necessário tensionar conceitualmente o termo. Conforme destaca Munanga (2020), os quilombos não se limitam ao marco temporal da escravidão, os quilombos representam uma continuidade histórica da luta por liberdade e autonomia. No Brasil contemporâneo, as comunidades remanescentes de quilombo são reconhecidas como herdeiras dessa tradição histórica e como sujeitos de direitos, especialmente após a Constituição de 1988, que concederam o reconhecimento jurídico de suas terras e identidades. Através de muitas lutas e resistência, os quilombos superaram a ideia do passado; seu (ré)aparecimento demonstra que os quilombolas não desapareceram no período colonial.

A resistência quilombola não se restringe a uma forma fixa ou a características físicas específicas, mas se atualiza em práticas contemporâneas de organização, defesa do território e manutenção de modos de vida, e isso a comunidade São Tomé de Tauçú tem de sobra!

Para a pesquisadora Videira (2013), "Os quilombos são territórios heterogêneos com direitos garantidos por lei e de culturas distintas constituem dessa maneira, porque são imbricados com o espaço geográfico e com a constituição histórica que os origina" (Videira, 2013, p. 67); para compreender as dinâmicas sociais que atravessam os quilombos é necessário entender que;

Suas culturas são complexas, dinâmicas e seus sentidos estão impressos nelas mesmos. Isso implica dizer que para conhecê-las é preciso vivenciá-las em suas sutilezas, gestuais, símbolos, religiosidade, no que é dito pela oralidade, expressões faciais corporais e pelos silêncios dos sentimentos e emoções (Videira, 2013, p. 69).

Os quilombos, históricos ou contemporâneos, representam mais do que um espaço geográfico; eles são símbolos de resistência, luta e criação de alternativas ao sistema opressor. Como destaca Nascimento (2002), "o quilombo rompe com a ideia do passado e demonstra que

a luta continua no presente". A história da comunidade São Tomé de Tauçú e de tantas outras comunidades quilombolas na Amazônia é uma demonstração viva de que a resistência não foi encerrada no período colonial, mas segue sendo um elemento central da identidade quilombola.

A fala do morador pode revelar uma internalização de uma visão funcional de identidade quilombola, possivelmente associada a imagens estereotipadas de quilombos históricos (como Palmares), levando à percepção de que sem determinadas características visíveis (instrumentos tradicionais específicos, isolamento geográfico), não haveria autenticidade quilombola, ou que somente os pais de dona Dinalva eram quilombolas “legítimos” e que essa ancestralidade não estaria presente no sangue e na história da comunidade”, o que não é verdade, ela está presente sim.

Contudo, no mesmo território, encontramos narrativas completamente distintas. Vitoria-Régia, jovem liderança da comunidade, ao gravar vídeo para inscrição em bolsa destinada a mulheres negras com perfil de liderança, afirma com orgulho;

Me chamo Vitoria- Régia, tenho 25 anos e sou de uma comunidade quilombola são Tomé de Tauçú, que fica localizada no município de Portel, estado do Pará, como jovem participo dos movimentos quilombolas e essa bolsa iria ajudar muito no desenvolvimento da minha comunidade, porque eu já tenho uma trajetória de participação, como mulher preta e liderança, essa bolsa me ajudaria a acessar políticas públicas, conhecer novas políticas quilombolas e trazer novos projetos para dentro da minha comunidade, eu já tenho uma trajetória com a MALUNGU é uma instituição que trabalha só com comunidade quilombolas dos municípios do Pará, eles dão muitos apoio para a juventude, pros jovens líderes das comunidades quilombolas a buscar conhecimento a conhecer políticas públicas e como trabalhar projetos dentro da comunidade, eu já tenho essa trajetória com eles, eles (MALUNGU) fazem muitas oficinas, curso e sempre me convidam para participar e eu como liderança estou sempre participando de projetos, oficinas, reuniões on-line, essa bolsa só fortaleceria mais esse conhecimento, esse desenvolvimento da comunidade, essa bolsa ajudaria muito nos projetos que eu tenho vontade de trazer para dentro da comunidade, tenho vontade de trazer oficina de empoderamento reconhecimento para que nossos jovens e mulheres possam ser mais engajados nos projetos da comunidade e possam se sentir mais quilombola e vários outros projetos como oficina de bijoias e oficinas de croché (...) (Vitória- Régia, informação verbal, 2025).

A contraposição entre essas duas vozes, a do morador que nega a existência quilombola contemporânea e a de Vitoria- Régia, que afirma orgulhosamente quilombola, evidencia que a identidade não é homogênea, nem consensual no território. Essa tensão, longe de ser um problema, constitui-se como campo fértil para compreender processos identitários complexos contemporâneos.

Vitoria- Régia relatou em conversa informal: "muitos jovens dizem 'Deus me livre ser quilombola', porque eles ainda não entendem o que é ser quilombola, eu tenho o maior orgulho da minha identidade e a história de resistência do nosso povo". Essa fala revela que a rejeição à identidade quilombola por parte de alguns jovens não decorre necessariamente de ausência

de elementos culturais, mas de desconhecimento da história e do significado político dessa identidade.

Esses jovens na sua maioria são alunos do ensino médio que se deslocam da comunidade para estudar no meio urbano, visto que a comunidade não tem ainda ensino médio, esse deslocamento pode causar tensões na identidade, principalmente quando a escola urbana que recebem esses alunos não consegue trabalhar as relações étnicas raciais e a identidade presente na diversidade amazônica. Esse conflito faz que com que muitos jovens não se enxerguem dentro dessa identidade que é pouco (ou quase ausente) dentro dos espaços urbanos.

Diante disso, pelo fato de trabalharmos com as questões de práticas, grupos e origens diferentes é crucial dentro da interculturalidade trabalharmos o conceito de identidade. O conceito de identidade desenvolvido por Stuart Hall (2006) oferece importantes ferramentas para compreender os processos interculturais.

Hall (2006) argumenta que as identidades culturais não são fixas ou essencialistas, mas construções discursivas que se transformam continuamente, como o rio que flui. Para ele, a identidade é um "ponto de sutura" entre os discursos e práticas que tentam nos "interpelar" ou nos colocar em nosso lugar como sujeitos sociais, e os processos que produzem subjetividades.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada (Hall, 2006, p.14).

A interculturalidade, nesse sentido, é um espaço de disputa e construção de novas identidades, especialmente em contextos de resistência, como as comunidades quilombolas, como a escola quilombola pode ser um espaço de construção de identidades híbridas, que resistem às imposições culturais hegemônicas e afirmam as especificidades culturais quilombolas.

O conceito de Stuart Hall (2006), nos ajuda a entender o que vem acontecendo com a identidade de alguns jovens dentro do quilombo de Tauçú, muito por não se envolverem com as dinâmicas políticas e movimentos sociais e partir desse contato com outras culturas não quilombolas, acabam sendo interpelados pelos esse processo de negação, pois como afirma Hall (2006) a identidade não é fixa, ela está em constante transformação.

Homi Bhabha (1997) introduz o conceito de "terceiro espaço" como um local de hibridismo cultural onde novos significados e identidades podem ser negociados. Para Bhabha (1997), este espaço representa uma área de negociação, contestação e transformação cultural. O terceiro espaço é caracterizado por: ambivalência e contradição; resistência às estruturas de dominação; potencial para novas formas de agência cultural.

A interculturalidade crítica de Walsh (2005,2009) encontra ressonância no conceito de terceiro espaço de Bhabha (1997), pois ambos propõem espaços de resistência e transformação das estruturas de poder estabelecidas. A concepção não essencialista de identidade de Hall (2006) complementa essa perspectiva ao demonstrar como as identidades são constantemente negociadas e transformadas nesses espaços de encontro cultural.

A noção do terceiro espaço é útil para compreender as relações entre interculturalidade, este terceiro espaço de interculturalidade constrói uma ponte de relacionamento, uma articulação social entre pessoas e grupos culturais diferentes. Visualizar a relação entre culturas como algo fluido, móvel e dialético, como também ambivalente, contraditória e conflituosa; também sugere que não há fronteiras rígidas entre culturas ou entre pessoas que pertencem a grupos diferentes cultural, pois não existem culturas puras ou estáticas, mas divisões dinâmico e flexível em que há sempre vestígios ou vestígios dos “outros” em nós mesmos (Walsh, 2005, p. 8).

A identidade não é algo fixo, mas como um rio que flui, ela se misturam e se transformam de acordo com as experiências (ouvir e falar), as identidades não estão separadas nas gavetas, o terceiro espaço é como um lugar invisível onde as diferentes culturas se encontram, negociam e criam algo, há ambivalências, mas também criatividade.

A interculturalidade é um grande diálogo das diferentes culturas, mas não é um diálogo de “fachada” onde uma cultura fala mais alto e as outras apenas escutam. Nesse diálogo todos devem ter voz. Aqui entra a ideia de terceiro espaço de Bhabha (1997), a interculturalidade crítica cria esse lugar onde as culturas não apenas coexistem, mas se encontram para negociar, resistir e construir algo novo.

No contexto das comunidades tradicionais, a escola quilombola pode constituir-se como materialização desse terceiro espaço. É nesse ambiente institucional que a interculturalidade crítica se operacionaliza, transformando a sala de aula e os espaços educativos em palcos de negociação identitária. Essa práxis pedagógica viabiliza a convergência entre os conhecimentos tradicionais originários da comunidade e os saberes formais do currículo universal, estruturando um ecossistema educativo em que o aprendizado científico e a sabedoria ancestral se complementam sem que ocorra o apagamento de nenhum dos polos.

Aqui, os exercícios de resistência intercultural ganham contornos específicos: não se trata apenas de resistir a opressões externas, mas de construir internamente processos educativos que fortaleçam a compreensão do que significa ser quilombola hoje. Vitória- Régia está tentando articular a vinda de um evento do ABAYOMI até a comunidade, enfrentando dificuldades estruturais (falta de alojamento ou escola para os convidados ficarem), mas mantendo o objetivo de promover oficinas de empoderamento e reconhecimento.

Essa tensão identitária não pode ser compreendida fora do contexto da colonialidade do poder (Quijano, 2005), que historicamente produziu hierarquias raciais e epistêmicas,

desvalorizando saberes e existências negras e indígenas. Como afirma Cardoso (2020, p. 81), a colonialidade atua "nos âmbitos da subjetividade e intersubjetividade, através de instrumentos de coerção, tendo em vista a reprodução e perpetuação das relações sociais de dominação".

Portanto, quando um morador afirma que "não tem nada de quilombola", ele pode estar expressando os efeitos da colonialidade sobre sua própria autopercepção. A educação intercultural crítica, nesse contexto, precisa atuar justamente na desconstrução dessas hierarquias internalizadas, promovendo o que Freire (1987) denominou conscientização, um processo de desvelamento crítico da realidade.

Diante da complexidade que envolve a construção da identidade na contemporaneidade, depreende-se que a inserção desses debates no cotidiano escolar assume um papel estratégico. A instituição educativa, ao consolidar-se como um espaço de diálogo entre as diferenças, cumpre a função social de subsidiar a formação de sujeitos críticos e conscientes de suas realidades. Sob essa ótica, o fortalecimento da identidade quilombola entre os jovens ultrapassa o plano do reconhecimento individual, configurando-se como um fator de mobilização coletiva na luta pela garantia do território e de seus direitos correlatos. Torna-se evidente, portanto, que a articulação política por direitos fundamentais guarda estreita dependência com o processo de autodefinição e valorização identitária desses discentes.

4.1.3 Organização Política e Participação em Movimentos Sociais

Atualmente, a associação (ARQUICOSTT) consegue acompanhar as discussões em rede com outros movimentos sociais. A principal parceira da comunidade é a MALUNGU. Vitoria- Régia destaca: "eu já tenho uma trajetória com a MALUNGU, é uma instituição que trabalha só com comunidades quilombolas dos municípios do Pará, eles dão muito apoio para a juventude, pros jovens líderes das comunidades quilombolas a buscar conhecimento, a conhecer políticas públicas e como trabalhar projetos dentro da comunidade".

A coordenação estadual MALUNGU tem sido o braço direito da comunidade desde do início do processo de certificação, seja em serviços administrativos simples, até em eventos estaduais, regionais, como também no âmbito federal, a coordenação viabiliza vários projetos e editais de fomento para a comunidade participar, o que tem sido de muita valia, projetos como cozinha comunitária, conexão de internet e muitos outros.

Essa articulação com movimentos sociais (seja a MALUNGU e outros) configura-se como exercício de resistência educativa que ultrapassa os muros escolares, os comunitários que estão em constante contato com os movimentos relatam que aprendem bastante e que tem muitas experiências que fora do movimento não teriam.

Freire (1987), ao expressar seu pensar e sua práxis pedagógica, firmou a possibilidade de criar, de fazer acontecer uma educação diferente, significativa. A educação libertadora deve ser concebida no processo de contribuir na formação do senso crítico e político. Nessa ótica, a ação de educar transpõe a sala de aula e se faz presente no âmago dos movimentos sociais: a Associação dos Remanescentes Quilombolas de Tauçú constitui-se como espaço educativo fundamental para a formação do senso crítico político e social de todos que participam dela, seja nas deliberações, eventos, encontros ou até na atuação política frente as suas demandas perante o poder público.

Como evidencia Cardoso (2020, p. 176), "a educação libertadora se centra na educação democrática, des-veladora, desafiadora, um ato crítico de conhecimento, de leitura da realidade, de compreensão de como funciona a sociedade". Desse modo, pode perpassar as estruturas institucionalizadas e adentrar nos movimentos e coletivos sociais, e o caso da associação do quilombo de Tauçú, e muito comum encontrar as lideranças em eventos políticos e sociais dentro do município, e tudo é relatada em reunião de alinhamento.

Durante uma ação intersetorial integrada entre a secretaria de assistência, saúde e SEMED, no lançamento do projeto piloto "Projeto de incentivo de permanência escolar com geração de renda", realizado na escola Deus Está Comigo, no território quilombola do Tauçú, observou-se que na mesa de cerimônia do evento, encontravam-se algumas autoridades municipais, na (figura 9), seu Adilson realizou uma fala representando sua comunidade e solicitando seus direitos enquanto quilombolas. Essa estratégia evidencia movimentação política na atuação das lideranças, que aproveitam momentos institucionais para pautar reivindicações, como demonstrado na figura a seguir;

Figura 9 – Adilson Andrade representando sua comunidade



Fonte: Própria (2025)

As lideranças também participaram de vários eventos e fórum formativos, audiências públicas, eventos tanto no município de Portel quando pelo estado do Pará, dona Dinalva já chegou a ir em eventos da (CONAC) em Brasília, como também ministrou um curso sobre seus conhecimentos tradicionais como parteira em Belém, através da ONG Médicos Sem Fronteiras em 2024. Recentemente seu Adilson esteve participando do primeiro fórum comunitário de Portel do Selo (UNICEF) Fundo das Nações Unidas para a Infância. Apesar de todas as dificuldades de deslocamento, as lideranças sempre fazem questão de participar das atividades.

Um quilombola também bastante engajada é a Vitória – Régia. Para fazer uma filmagem, para inscrição no programa de fomento destinado as mulheres quilombolas a colaboradora escolheu um lugar dentro da floresta, pois lá estaria bem iluminado e com silêncio, conforme o edital exigia. Para chegar até lá não foi fácil; Vitória- Régia já tinha me alertado que o caminho de sua casa era bem difícil, exigia equilíbrio por uma travessia por uns caminhos feitos de açaizeiros deitados, além de um igapó¹². O local escolhido para a gravação já é em si significativo: a floresta como cenário não foi apenas uma escolha técnica, mas simbólica, conectando sua fala de liderança ao território quilombola.

Nos relatos das mulheres inscritas, observei que traziam sua cor e identidade quilombola com muito orgulho, e suas principais propostas de projetos eram dentro da educação. Observou-se que as mulheres quilombolas identificam a educação como campo prioritário de atuação e transformação no seu território.

¹² área alagada, um pequeno igarapé

As mulheres que participaram do momento de gravação eram na sua maioria mãe de alunos; no que diz respeito à escolarização, em suas falas elas veem a escola como local de aprendizagem, e como via de ascensão social. Aspiram melhorias e depositam na escola a possibilidade de adquirir os conhecimentos necessários para alcançar qualidade de vida e melhores condições financeiras.

Gostaria de trazer uma observação durante uma ação social na comunidade em parceria com a escola e várias secretárias municipais, foi realizado oficinas de turbante e bonecas Abayomi¹³. Na figura abaixo é possível visualizar um dos registros da oficina de boneca, onde as crianças estão confeccionando as bonecas (figura 10). A atividade que tinha como objetivo contemplar a comunidade no seu aspecto quilombola teve a participação em peso dos comunitários, quase todas as mulheres estavam com os turbantes confeccionados e as crianças participaram das oficinas de bonecas.

Figura 10 – Confeccões de bonecas Abayomi pelas crianças da comunidade



Fonte: Própria (2025)

As bonecas Abayomi, criadas pela artesã Lena Martins na década de 1980, são símbolos de resistência e da cultura afro-brasileira, usadas para promover o orgulho da identidade negra. Como destaca Ramos (2021), é importante não romantizar sua origem (a narrativa de que eram feitas por mães em navios negreiros), mas reconhecê-las como criação contemporânea de resistência e afirmação identitária. Lena Martins ressalta que "a inspiração vem" do

¹³ As bonecas Abayomi são bonecas de pano brasileiras, criadas pela artesã Lena Martins na década de 1980. Elas são símbolos de resistência e da cultura afro-brasileira, sendo usadas para promover o orgulho da identidade negra. O nome "Abayomi" vem do iorubá e significa "aquele que traz felicidade ou alegria".

envolvimento com o movimento de mulheres negras e da abertura de consciência vendo palestras do movimento negro (Lunetas, 2021).

As abayomis foram criadas em 1987, um ano antes do centenário da abolição da escravidão. Discussões sobre a redemocratização do país estavam em erupção, tornando o envolvimento com as abayomis cada vez mais intenso. O resultado desse profundo contato com a boneca resultou no nascimento da Coop Abayomi. Uma cooperativa de artesãs negras organizadas como “Artesãs Livres Associadas”, que virou um espaço referência na época. Feita de retalhos, sem uso de cola ou linha, e dando um novo destino para o que primordialmente seria tratado como lixo, Lena Martins ressalta que as bonecas abayomi surgem da sequência de acontecimentos em que a busca por identidade é constante. “Mistura o momento em que eu me envolvo com o movimento de mulheres negras e abro a minha consciência vendo palestras do movimento negro. Então, eu acho que a inspiração vem daí”, diz.

Resistência e autoestima. Luciane Adriano reforça que “a abayomi tem o seu valor como objeto de resistência por mostrar um ciclo da vida”. Além de “gerar possibilidades por meio da criação de autoestima”. A boneca se tornou um instrumento capaz de fomentar elementos de matriz africana na educação formal. Dessa forma, há o fortalecendo a autoestima do povo preto por meio da afetividade e reconstruindo histórias de pessoas marginalizadas da periferia do Rio de Janeiro (Ramos, 2021, p.3).

Essas organizações podem ser vistas também entre os agricultores, um exemplo seria o relato de um deles em seus anseios em transformar os modos de produção para além da roça de mandioca, que é um processo demorado (cerca de um ano) e que exige muito trabalho braçal. A comunidade está com objetivo de fazer um aviário, horta e piscicultura. Como ele mesmo expressa: "isso que eu falo, nós temos que mudar nossa realidade de anos para meses, estamos trabalhando mais e ganhando menos e é custoso, precisamos mudar nossa realidade, temos que trabalhar com a mão e com a cabeça" (agricultor familiar, informação verbal, 2025).

Essa fala revela consciência crítica sobre a necessidade de diversificar a produção, não por abandono de práticas tradicionais, mas por reconhecimento de que a resistência também exige adaptação e inovação. O trabalho "com a mão e com a cabeça" expressa a busca por autonomia e sustentabilidade que não se limita à reprodução de modelos herdados, mas os reinventa criativamente.

Cardoso (2020, p. 181) nos oferece um conceito fundamental para compreender essas dinâmicas;

A resistência flui como movimento, numa dinâmica dialética, proveniente da ancestralidade, da memória e da identidade, o espaço dinamizador da cultura de matriz dos povos originários, tradicionais, ribeirinhos e quilombolas, seringueiros, assentados, agricultores, e outras etnias. A história dos sujeitos das águas da Amazônia está sobreposta pelo mesmo teor de conteúdo, desde o seu passado à existência presente, no que diz respeito às origens, trabalho, produções, lutas, fugas, manifestações, religiosidade e outras formas coletivas de resistências. No combate à dominação do opressor, as lutas duraram todo o período histórico colonial escravista e de servidão, infligidos, basicamente, pelos europeus, e continuam até os dias de hoje, apresentando novas configurações e novas estratégias de resistências, adaptadas à sociedade capitalista contemporânea (Cardoso, 2020, p.181).

Essas "novas estratégias de resistência" estão muito presentes dentro da comunidade. A busca por diversificação produtiva, a articulação com movimentos sociais, a participação em editais de fomento.

Compreender a história das comunidades quilombolas é fundamental para reconhecer a importância da resistência cultural. Essa resistência não se limitou ao passado, mas se manifesta nas práticas educativas e no contexto escolar atual, que devem ter como objetivo valorizar saberes locais e combater a marginalização.

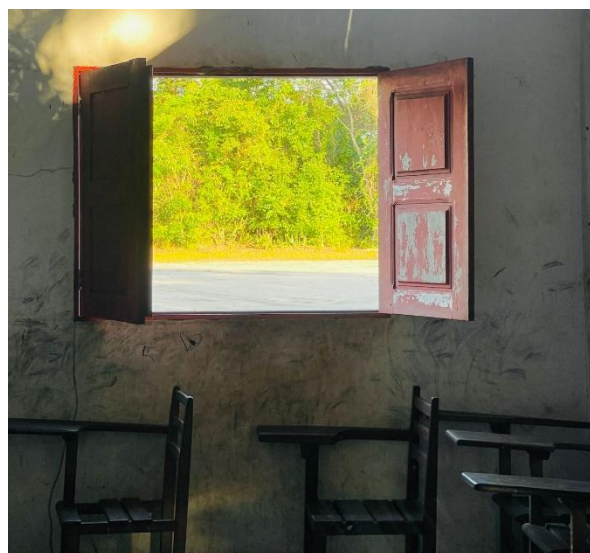
4.2 O Contexto Escolar

4.2.1 Infraestrutura e Condições Materiais

Um dado estrutural fundamental para compreender o contexto educacional de São Tomé de Tauçú é a ausência de prédio escolar próprio. As aulas acontecem na sede comunitária, um espaço multiuso que serve para programações festivas (bingo, festa dançante, aniversários), reuniões da associação e sala de aula. Realidade vivenciada por muitas comunidades ribeirinhas e quilombolas na Amazônia brasileira.

A escola fica localizada nesse espaço de estrutura de madeira e parede e piso de cimento, pintado de verde e branco, dividido em três salas de aulas, uma cozinha e dois banheiros, duas janelas grandes nas laterais, um quadro e cadeiras de madeiras na sala.

Figura 11 – Salas da escola Deus Está Comigo



Fonte: Própria (2025)

Recentemente foi construído um alojamento de madeira para os professores que vêm da cidade, evidenciando que parte do corpo docente não reside na comunidade, antes de ser construído os professores que vinham da cidade e não tinham outro lugar para ficar dormiam dentro da cozinha da escola, apesar do novo alojamento ainda não ter banheiro e água encanada já é considerado um grande avanço por parte dos professores que relataram que esperavam por muito tempo um espaço para poder ficar.

Dos sete professores, duas residem próximo a comunidade, e o restante mora na cidade e retorna para suas casas aos finais de semana e feriados prolongados.

Sua localização é na parte alta do terreno descampado, próximo a áreas ainda florestada permitindo receber os ventos que atravessam a terra firme, inclusive próximo a escola tem duas árvores bem grandes que dão sombras, em baixo foram construídos vários bancos e ali que as prosas acontecem.

Para o abastecimento de água, a escola conta com um poço artesiano, que foi construído por solicitação da Associação Comunitária. Há uma caixa d'água que recebe e distribui a água exclusivamente para a escola. A comunidade recebe água de outro sistema próprio também de poço artesiano, que abastece todos os moradores.

Quanto à limpeza e conservação, a escola possui seis agente de serviços gerais lotado, mas enfrente desafios estruturais, com um local improvisado, as paredes são sujas, há carteiras riscadas e muito poeira, fato relacionado a escola ter piso de cimento, os banheiros também possui poucas condições de uso, assim como as partes de sustentação do telhado possui muito cupim. Todos os funcionários de apoio, como serviços gerais são moradores da comunidade.

De modo geral, a escola necessita de pintura, reposição de algumas lâmpadas, manutenção e reforma do telhado sobre as aulas e salão. Há muitos anos que a comunidade reivindica uma escola própria e de qualidade, mas que esbarra em burocracias, questões políticas e muitas promessas.

A instituição conta com um Conselho Escolar ativo, órgão deliberativo essencial para a gestão dos recursos provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Governo Federal. Com previsão de execução para o ano de 2026, o planejamento financeiro destina-se à aquisição de materiais pedagógicos e de consumo, bem como à realização de reparos na infraestrutura física. Espera-se que tais investimentos impactem positivamente a gestão democrática e, por conseguinte, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Observei que a escola não possui um refeitório, apenas uma mesa grande com dois bancos que atendem apenas a quantidade de uma turma, que foi feita com recursos próprio de

uma professora. Outros alunos procuram os lugares como os bancos debaixo das árvores para merendar.

A ausência de prédio escolar adequado materializa a invisibilização dessas populações nas políticas educacionais. Como demonstra Hage (2011) em suas pesquisas sobre educação na Amazônia, a precariedade da infraestrutura escolar em contextos rurais e quilombolas não decorre de escassez de recursos, mas de escolhas políticas que destinam investimentos prioritariamente para centros urbanos, reproduzindo lógica colonial de hierarquização territorial, mesmo a comunidade quilombola de Tauçú que está há uma distância de uma hora e trinta minutos de distância, ainda estão ausente de muitas infraestruturas.

Essa configuração constitui o que Gomes (2017) identifica como racismo institucional no campo educacional: práticas, normas e omissões do Estado que produzem tratamento diferenciado (e inferiorizado) para grupos étnico-raciais específicos. Quando o poder público mantém escola quilombola funcionando em espaço inadequado, sem refeitório apropriado, com infraestrutura improvisada, está negligenciando a luta do povo quilombola e o direito à uma educação de qualidade.

Pois a falta de acesso a políticas públicas básicas, como educação de qualidade, é vivenciada como continuidade de opressões históricas. Como afirma Freire (2024, p. 45), "como cobrar das crianças o mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes, se o poder público revela absoluta desconsideração à coisa pública?". Essa indagação freireana ganha densidade particular em contextos quilombolas: como formar sujeitos conscientes de seus direitos se o próprio Estado, através da precariedade da escola, demonstra diariamente que seus direitos não importam?

Freire (2024, p. 65) é ainda mais incisivo ao afirmar que "o professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar suas tarefas docentes. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico". A precariedade, portanto, não apenas desrespeita estudantes quilombolas, mas inviabiliza o próprio trabalho docente, configurando dupla precariedade com os que aprendem e aos que ensinam.

A denúncia da precariedade não significa, como alerta Freire (2024), aceitar o discurso acomodado do "não há o que fazer". Ao contrário, explicitar essas condições é ato político de resistência que subsidia reivindicações e responsabiliza o poder público. Como argumenta hooks (2017), a pedagogia engajada exige que educadores não naturalizem a opressão, mas a tornem visível e combatível. Nomear a precariedade é recusar sua normalização.

4.2.2 Corpo Docente: Desafios e Potencialidades

A comunidade não tem nenhum professor formado que seja quilombola. Tive contato com alguns jovens quilombolas que estão cursando licenciaturas, mas ainda não terminaram e enfrentam dificuldades para se deslocar frequentemente até Portel para conseguir se formar, tendo que conciliar os trabalhos do dia a dia com a faculdade, faz que com que muitos optem em desistir do curso ou parar.

Essas dificuldades impedem a formação de professores quilombolas, perpetuando um ciclo de dependência de educadores externos. Essa situação demanda políticas específicas de formação docente que considerem as realidades dos povos tradicionais, como também de mais engajamento por parte da comunidade em formar profissionais que sejam do seu território. Fora os professores, todos os funcionários de apoio são da comunidade, mas é necessário de professores formados que sejam da comunidade.

A Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, é explícita ao determinar, em seu Art. 48

Art. 48 A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas. Art. 49 Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas (Brasil, 2012, p.16).

Essa legislação reconhece algo fundamental: professores quilombolas não são apenas desejáveis, mas necessários para a efetivação da educação escolar quilombola, por isso a importância de a comunidade incentivar que mais quilombolas da comunidade busquem o caminho da licenciatura e atuem dentro do seu próprio território.

Quando adentramos na esfera municipal, buscamos olhar sobre os documentos que direcionam ou atravessam a educação escolar quilombola. O primeiro é o Sistema Municipal de Educação de Portel (SMEP), através da Lei Municipal nº 768 de 14 de outubro de 2009, a criação do Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP), via Lei Municipal nº 769 de 14 de outubro de 2009 e a criação do Plano Municipal de Educação (PME) e do Fórum Municipal de Educação (FME), por meio da Lei Municipal nº 847 de 23 de junho de 2015.

Junto a esses documentos, dialoguei com meu conterrâneo que recentemente fez uma análise sobre as políticas educacionais dentro do município de Portel, Pantoja Júnior (2024). “Em grande medida, essas políticas educacionais são reflexo de lutas sociais e das

reivindicações dos trabalhadores (as) da educação (docentes e não docentes), que nos espaços coletivos e de discussão lograram êxito em suas demandas” (Pantoja Júnior, 2024, p. 74).

O SMEP (2009), que tem como as instituições de ensino educação básica mantida pelo município e a educação infantil, o município não conta ainda com escolas privadas, e o ensino médio está sob a responsabilidade do governo do estado. Segundo o **art. 5º** - As ações da Secretaria Municipal de Educação pautar-se-ão nos princípios (Portel, 2009).

- I – Gestão democrática do ensino público;
- II - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- III - Garantia de padrão de qualidade;
- IV - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;
- VII - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino

A criação do SMEP (2009), CMEP (2009), representou um avanço na forma de organização e gestão da educação municipal, CMEP “desempenha função importante normatizando e fiscalizando, por exemplo, ações relacionadas à área educacional em Portel”, (Pantoja Júnior, 2024, p. 76).

Pantoja Júnior (2024) faz uma observação sobre as principais cobranças dos professores em relação às conferências municipais que aconteceram nos anos de (2007, 2009, 2013, 2015, 2018 e 2021), problemas que ainda perpetuam e fazem parte da realidade educacional do município de Portel e atingem principalmente a educação do campo e quilombola nas zonas rurais.

Nestes espaços de discussão, as professoras e os professores, denunciaram, por exemplo, as precariedades pelas enfrentadas no exercício de suas atividades como: a falta de infraestrutura das escolas (em muitas localidades da zona rural do município, por exemplo, as aulas ocorriam/ocorrem em espaços cedidos pelas comunidades ou doado/emprestado por algum morador local), o acúmulo de funções, pois de forma concomitante atuavam/atuam como docentes e como zelador (a), merendeira (a), vigia, dentre outras, a carência no tocante aos recursos para desenvolverem seus trabalhos nas instituições de ensino, as faltas – e as más condições – de transporte escolar as/aos discentes, a pouca quantidade ou absoluta falta de qualidade na alimentação escolar e a inexistência de acompanhamento e de formações pedagógicas continuadas (Pantoja Júnior, 2024, p. 75).

Cobranças essas que ainda continuam nas escolas das zonas rurais, e principalmente quilombolas, tais como a Tauçú que vem travando lutas por infraestrutura na comunidade decorreram de processos de mobilização, e a própria construção da escola (cedida pela comunidade) deve-se à luta dos moradores, em particular após a criação da associação comunitária, numa ação insistente, penosa e paciente junto às instancias de poder local. Mesmo

que não atenda às necessidades de todos os moradores pois não oferece EJA, sinaliza um caminho, abertura para novas conquistas.

Ter uma escola na comunidade é muito importante, pois agrega valor social, mas é necessário que seja um espaço de qualidade para atender os alunos e professores, observamos que o princípio III - Garantia de padrão de qualidade; IV - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola não estão sendo cumpridos dentro do quilombo do Tauçú, o município tem sido ausente perante um padrão de qualidade para a escola.

A criação do Plano Municipal de Educação é um exemplo de luta e conquista “a construção do PME, que é um instrumento jurídico-normativo e que traz de forma expressa as diretrizes, objetivos, metas e 76 estratégias, foi se dando de forma ampla, participativa e integrando o poder público local e sociedade civil organizada” (Pantoja Júnior, 2024, p. 75). “A criação e a implementação do SMEP e do CMEP trouxe plena autonomia e agilidade à rede de ensino. Além disto, tal criação veio promover a organização e a padronização dos trabalhos pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação) e pelas instituições de ensino” (Pantoja Júnior, 2024, p. 76).

O plano tem vigência entre 2015 até 2025, sobre a Educação Escolar Quilombola, o plano menciona que; Portel até o ano de 2012 não tinha turmas de Educação Infantil em comunidades quilombolas. Essas turmas passaram a serem formadas a partir do ano de 2013, ano em que estas comunidades foram reconhecidas juridicamente como remanescentes quilombolas e puderam ser informados no Censo.

De 2013 a 2014 houve um aumento significativo de atendimento a comunidade quilombolas, pois em 2013 o município atendia 17 alunos e em 2014 houve um aumento de 70 crianças matriculadas na educação infantil demonstrando um percentual de 4,1% de aumento nessas comunidades (Portel, 2015, p. 40).

Portel não ofertava turmas de Educação Infantil em áreas quilombolas até 2012. Esse atendimento institucionalizado só teve início em 2013, concomitante ao reconhecimento jurídico daquelas comunidades como remanescentes de quilombos, o que resultou em um salto expressivo nas matrículas, que passaram de 17 alunos em 2013 para 70 crianças em 2014 (Portel, 2015, p. 40).

Entre as estratégias sugeridas pelo PME, as que contemplam a educação escolar quilombola são;

1.3 - Articular políticas de acesso e permanência, de modo que possa garantir que as crianças ingressem nas instituições educativas, erradicando as desigualdades étnico-raciais e ampliando as taxas de permanência e conclusão de estudantes do campo, negros, povos da floresta, povos das águas, quilombolas, das comunidades tradicionais, das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

1.4 - Implantar salas de recursos multifuncionais e garantir a formação continuada de professores/as para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, ribeirinha e de comunidade quilombolas;

[...]1.11 - Garantir e implementar programas específicos para formação inicial e continuada de profissionais da educação para as escolas do campo, ribeirinha, comunidades quilombolas, dos povos da floresta, dos povos das águas, ciganos, para a educação especial, populações tradicionais e demais segmentos. Atendimento Educacional Especializado[...];

[...]2.17 - Construir a Política Municipal de Organização Curricular da Educação Quilombola, alinhada às Diretrizes Curriculares Municipais e ao SIGERP, bem como à Política Estadual e Nacional para esta modalidade de ensino[...];

[...]15.3 – Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; (PNE) (Portel, 2015, p. 40-42).

O PME foi feito de lutas, e a sua efetividade também encontra desafios, principalmente relacionados a formação de professores que atuam em comunidades quilombolas, como também a política municipal de organização curricular quilombola. No entanto, ao confrontar as diretrizes do PME com a realidade empírica constatada em campo, evidencia-se um severo distanciamento entre a previsão normativa e a prática cotidiana.

O plano estabelece estratégias fundamentais para a Educação Escolar Quilombola, tais como a articulação de políticas de acesso e permanência para erradicar as desigualdades étnico-raciais (Estratégia 1.3), a implantação de salas de recursos multifuncionais (Estratégia 1.4), o fomento a programas específicos de formação inicial e continuada para profissionais que atuam nesses territórios (Estratégias 1.11 e 15.3), além da própria construção de uma Política Municipal de Organização Curricular da Educação Quilombola (Estratégia 2.17) (Portel, 2015, p. 40-42).

A despeito de tais previsões, a realidade do Tauçú denuncia o descumprimento sistemático dessas metas: a escola ressenha-se da falta de formação continuada para as professoras colaboradoras, inexistem salas de recursos para o atendimento especializado e a política de organização curricular específica ainda se mostra um horizonte distante. Desse modo, o diálogo com o PME revela que, embora a legislação municipal reconheça o direito à especificidade quilombola, a conversão dessas estratégias em políticas públicas efetivas permanece como uma promessa não cumprida na Amazônia portelense.

Mas reconhece-se que a escola Deus Está Comigo tem sido atuante em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), todos os alunos que possuem laudo, tem acompanhamento de um profissional, seja um professor específico ou um auxiliar de classe para (AEE), realidade essa que o município tem cumprido, quando relatei para um professora portuguesa durante o intercâmbio que no Brasil por lei, as crianças com laudos ou que precisam de acompanhamento, possuem um professor ou auxiliar em sala para ajudar no processo de

ensino e aprendizagem segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), ela ficou sem acreditar, realidade distante da educação portuguesa, onde o professor titular precisa se desdobrar para dar atenção a todos alunos, independente se eles tiveram laudos e necessitarem que acompanhamento especializado.

Outra legislação também analisada durante a pesquisa das normativas municipais estão a luz da Resolução nº 001 de 2013 do CMEP, o art. 2º e o inciso XII apresentam a seguinte redação: “compromisso com uma educação antirracista pela vivência de relações étnico-raciais e promoção do bem de todos sem preconceito e sem outras formas de discriminação”. A Educação Escolar Quilombola, segundo a normativa, CMEP, o art. 91;

Art. 91. A educação escolar quilombola é desenvolvida em estabelecimentos de ensino inscritos em suas terras e culturas, demandando 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 (Portel, 2013, p. 49).

A escola não possuía projeto político pedagógico (PPP) no período em que se realizou a coleta de dados. Conforme o relato do diretor, isso se deve ao fato que a escola passou por mudanças administrativas de núcleo, e o (PPP) estava vinculado a outra escola, ou seja, desatualizado; essa contradição representa o que Medeiros (2018) afirma;

Na história da educação brasileira, percebe-se a ausência de reflexão ampla sobre as relações raciais no planejamento das ações da escola, evidenciando um silêncio que de certa forma opõe obstáculos à promoção de relações interpessoais respeitáveis e que promovam a igualdade entre os agentes sociais que integram o cotidiano escolar (Medeiros, 2018, p. 20).

O (PPP) é o documento que materializa o projeto de educação de uma instituição, expressando sua identidade, seus valores, suas concepções pedagógicas e seus compromissos políticos. Quando uma escola quilombola não possui (PPP) próprio e atualizado, opera-se um apagamento de sua especificidade, submetendo-a a diretrizes genéricas que não contemplam as particularidades de seu contexto sociocultural.

Também ausência de currículos que contemplem a Educação Escolar Quilombola- EEQ dentro do município de Portel, a própria pasta de EEQ se encontra diluída em meio a pasta de ciências humanas e educação de Jovens e Adultos EJA, a qual apenas uma técnica pedagógica fica responsável por 3 (três) pastas, acumulando várias funções e demandas, não conseguindo avançar nas pautas que uma pasta tão importante como EEQ necessita dentro do município, principalmente pelo número de alunos e escolas e comunidades que estão em processo de certificação que exigem um olhar especial por parte da coordenação.

A ausência de um currículo específico para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) na rede municipal está diretamente imbricada às escolhas de gestão da Secretaria Municipal de

Educação. Ao centralizar as demandas dessa modalidade em uma única servidora, o poder público adota uma postura administrativa que não é neutra; ao contrário, evidencia que a EEQ não se constitui como prioridade na agenda educacional do município. Essa negligência estrutural se torna flagrante quando comparada à organização da educação urbana, que dispõe de coordenações específicas, equipes ampliadas e aportes de recursos diferenciados. Assim, enquanto a área urbana recebe suporte robusto, a EEQ, que abrange duas comunidades certificadas e três em processo de certificação, fica refém de uma única profissional sobrecarregada, inviabilizando o fôlego técnico necessário para a elaboração do documento curricular.

Candau (2013) e Moreira e Candau (2008) enfatizam que o currículo escolar nunca é neutro, mas sempre expressa relações de poder, selecionando quais conhecimentos são considerados legítimos e quais são marginalizados. A ausência de um (PPP) construído coletivamente com a comunidade quilombola, como também a falta de um currículo quilombola e poucos servidores dentro da pasta quilombola significa que a educação quilombola continua sendo feita externamente, reproduzindo hierarquias.

Como destaca Loureiro (2007), a escola não pode mais permanecer atuando perante os seus alunos, ideologicamente, como se todos fossem iguais, reproduzindo um ideal abstrato dos sujeitos. É necessário que a EEQ seja pensada a partir da pluralidade de seus povos e territórios, em diálogo e parceria com a comunidade, assim a diversidade seja respeitada.

O currículo é fundamental para a implementação dos saberes ancestrais dentro da modalidade escolar quilombola, mas pesquisas revelam os desafios enfrentados, como retrata Custódio (2023) na sua pesquisa sobre os materiais didáticos de Educação Escolar Quilombola (EEQ) produzidos pelos sistemas estaduais de ensino brasileiro. Ele revelou um cenário preocupante: apenas 5 dos 26 estados brasileiros produziram algum tipo de material específico para essa modalidade de ensino.

Os resultados da pesquisa de Custódio (2023) apontam para a necessidade urgente de políticas públicas mais efetivas, maior participação das comunidades quilombolas na elaboração de materiais didáticos e formação adequada de professores para trabalhar com esta temática, realidade essa que não é distante do município de Portel.

A falta de material didático adequado para trabalhar a história, cultura e saber quilombola foi relatado pelos professores, uma realidade de ausência no âmbito nacional, professores que desejam trabalhar essas temáticas a partir de uma outra perspectiva, não só contando a história de “como e quando o Brasil foi descoberto” reproduzindo essas narrativas, a época Brasil Colônia, são poucos ou quase ausentes os materiais didáticos disponíveis sobre

a história da África e da resistência do povo quilombola, para que esses assuntos sejam trabalhados de forma didática dentro da educação básica é necessário que o professor(a) façam suas próprias pesquisas e montem um material adequado para cada ano ou série.

Como enfatiza Gomes (2017, p. 118), é momento de "descolonizar os currículos e o conhecimento", reconhecendo que esta descolonização na educação quilombola representa não apenas demanda específica, mas contribuição fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e plural no Brasil.

A Lei 10.639/2003 e o Parecer CNE/CP nº 003/2004, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, representam, como destaca Medeiros (2018, p. 126), "a urgência em quebrar o paradigma de exclusão e desrespeito que prevaleceram até então no trato da história do povo negro". Contudo, sem um (PPP), currículo e formação específica que efetive essas diretrizes no contexto específico quilombola, a lei permanece como letra morta.

Apesar de não ter (PPP) atualizado e currículo, tive acesso a dois projetos pedagógicos para momentos específicos sob direção da pasta quilombola, um do ano de 2023 e outro recente de 2025 que contemplaram a comunidade, o primeiro é o projeto titulado: “Projeto Ubuntu Quebrando preconceito e valorizando Cor e Arte”, organizado a partir de 2023. O projeto Ubuntu tem como objetivo geral e específico.

Geral: Promover intervenções a partir deste projeto, enfatizando a contribuição do negro no cenário nacional nas ações culturais, trabalho e renda, educação e política, outras que firmem uma proposta e compromisso ao desenvolvimento integral do estudante, objetivando uma educação antirracista, que valorize os direitos humanos e promoção da cultura de paz, capaz de alcançar uma educação que satisfaça necessidades básicas de aprendizagem do educando, no melhor e mais pleno sentido de seu desenvolvimento, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver, a ser e a respeitar o outrem. Tornando-se neste sentido, protagonista na própria construção do conhecimento e na atuação diante dos desafios da vida real. Específico: Definir objetos de conhecimento e unidades temáticas relacionados a presença do negro na sociedade brasileira para ser trabalhado em todas as etapas da Educação Básica; Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo; Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários; Investir em atividades que promovam aos alunos a ampliação e a compreensão da sua própria história, da sua forma de viver e de se relacionar; proporcionar que as crianças possam fazer relações de semelhanças e diferenças entre elas e outros grupos sociais que se encontram próximos ou distantes delas; Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos. Promover reflexões sobre a presença positiva da imagem da população negra nas mídias e meios de comunicação; Discutir territorialidade (conceito e sentido) das comunidades remanescente de quilombolas e a importância desses povos no

município de Portel. Implementar estratégias pedagógicas que valorizem as diversas manifestações culturais e as simbologias de matrizes africanas. Promover o respeito mútuo e valorização das identidades independente de classe social; Sistematizar sobre a valorização da população negra enquanto cidadãos de direitos e deveres (Portel, 2023).

Como Metodologia;

Logo, em comemoração ao Dia da Consciência Negra as escolas podem preparar e desenvolver ações nas quais se destacam:

a valorização da população negra e fortalecimento das relações étnico raciais dentro da sala de aula através de: Cantinhos de leitura para educação infantil, com livros e que exaltem a negritude, e que tenha como protagonista a criança negra, como por exemplo “O pequeno príncipe PRETO,” entre outros; Desenhos animados que protagonizam a presença do negro e não mero coadjuvante, como por exemplo a Doutora brinquedos, Guilhermina e Candelário, Bino e Fino, além é claro de utilizar desenhos dos próprios personagens como momento de pintura que implicará no processo de ensino e aprendizagem; Oficinas de produção das bonecas Abayomi, do uso do Turbante, das tranças nagôs, para as professoras da educação infantil, anos iniciais e finais, com participação dos professores de educação artística; Atividades de educação física que busque este fortalecimento da cultura negra, e no combate a qualquer tipo de discriminação nas modalidades esportivas (Portel, 2023).

O projeto foi dividido em duas fases, a primeira no mês de maio, em alusão a data 13 de maio que relembra abolição da escravidão em nosso país. E segunda fase aconteceu no mês de novembro em alusão ao 20 de novembro onde comemoração ao Dia da Consciência Negra; “com a participação das escolas da cidade, através de apresentações culturais, diversificadas como dança, músicas, poesias, coreografias, encenações teatrais, e a garantia da participação de alunos das comunidades quilombolas, e das escolas que recebem este alunado” (Portel, 2025).

Também no ano de 2025, aconteceu a primeira feira intermunicipal para as relações étnicos raciais na educação infantil, o projeto ocorreu com uma culminância em uma quadra poliesportiva na área urbana e contou como uma extensão na escola quilombola Deus Está Comigo, com a programação elaborada no seu próprio espaço e pelos seus agentes educativos, trabalhado na educação infantil.

Esse projeto é importante pois, trabalha a temática das relações étnicos raciais para além da comunidade, levando o diálogo para a cidade, a primeira feira intermunicipal na educação infantil expandiu ainda mais essa construção plural, que aos poucos vai ganhando destaque dentro do município.

O segundo projeto disponibilizado pela coordenação da pasta quilombola, a qual eu tive presente na sua culminância é o “Projeto de incentivo à permanência escolar com geração de renda e soberania alimentar nas turmas da EJA e comunidades quilombolas do município de Portel”.

O projeto teve como objetivo geral e específicos e justificativa;

Geral: Promover a inclusão socioeducacional de jovens e adultos pertencentes às turmas da EJA e comunidades quilombolas de Portel, por meio de cursos técnicos de formação inicial e continuada em práticas agroecológicas sustentáveis, visando à permanência escolar, à soberania alimentar e à geração de renda. Específico: Oferecer cursos FIC em piscicultura, Meliponicultura, avicultura, horta ecológica, manejo de açaizais nativos e sistemas agroflorestais. Fortalecer a identidade cultural e ambiental das comunidades quilombolas. Incentivar a permanência dos alunos na escola por meio da integração entre teoria e prática produtiva. Promover a produção de alimentos saudáveis e sustentáveis nas comunidades. Estimular a organização comunitária e cooperativa para comercialização dos produtos. Contribuir para a redução da vulnerabilidade socioeconômica.

Este projeto, portanto, fundamenta-se em metodologias participativas, promovendo a articulação entre educação contextualizada, práticas agroecológicas e geração de renda. Ao integrar saberes tradicionais e conhecimentos científicos, buscamos contribuir para a soberania alimentar, a valorização cultural e o fortalecimento da identidade das comunidades quilombolas de Portel, surgindo como uma resposta concreta a essas demandas, oferecendo alternativas de ensino-aprendizagem baseadas em métodos e em práticas agroecológicas adaptadas ao bioma amazônico. Ao integrar educação, geração de renda e valorização dos saberes tradicionais, o projeto busca contribuir para o desenvolvimento sustentável e inclusivo dessas comunidades (Portel, 2025).

Até o momento desta pesquisa, a comunidade já contava com avicultura de pequeno porte, horta ecológica, apesar do projeto ser mantido pela escola, com a participação dos alunos e professores dos anos finais, pois a escola não possui turma de EJA, existe uma parceria com a comunidade através da associação, ela cedeu as madeiras e mão de obra para a confecção da estrutura e é responsável pela manutenção do projeto.

O projeto foi bem recebido pela comunidade, no início de abril, o seu Adilson relatou o anseio em trabalhar com esse projeto, em mudar a realidade da comunidade, a forma de sustento dos comunitários e novas técnicas de aprendizagem do cultivo da terra e geração de renda, através desse projeto os comunitários poderão aprender e ensinar e reproduzir esse conhecimento em outros espaços, além de aproximar ainda mais a associação, comunidade e escola.

Em relação as práticas de professores na comunidade quilombola Tauçú, em uma conversa informal com uma professora que aqui chamarei de Bromélia, ela expressou seu anseio em buscar mais conhecimento sobre a educação escolar quilombola. A professora disse que gostaria de aprender mais sobre os aspectos relacionados à identidade, história e cultura da comunidade para aprimorar suas aulas. Relatou que ela mesma busca incorporar em sua prática atividades escolares os aspectos culturais de negritude, e disse que os professores são cobrados pelas lideranças da comunidade para que incorporem em sua prática os saberes ancestrais e cultura quilombola.

Como afirma Hage (2011), os professores que atuam em escolas tradicionais são desafiados a desenvolver práticas pedagógicas que articulem os conhecimentos universais com

os saberes locais, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e capazes de defender seus territórios e modos de vida. Esse diálogo entre educação e território é essencial para romper com a lógica colonial e construir um contexto escolar que realmente reflita a pluralidade amazônica.

Quando perguntei sobre as formações de professores, ela disse que dificilmente tem formação específica quilombola e quando ocorre é apenas para os professores que atuam na educação infantil e/ou na disciplina de artes. Recentemente os professores tiveram um curso voltado para educação quilombola, porém o curso era para ser feito durante meses, mas acabou ocorrendo de forma rápida, voltado para questões mais teóricas, não se trabalhou a prática de atividades que poderiam ser desenvolvida em sala de aula.

Essa fala revela múltiplas dimensões do problema da formação docente. Primeiro, evidencia que há disposição e interesse por parte dos professores em trabalhar adequadamente com a especificidade quilombola. Bromélia demonstra sensibilidade e compromisso ao reconhecer que precisa aprender mais para atuar melhor. Segundo o relato da professora Bromélia, as lideranças quilombolas estão atentas as práticas dos professores e cobram que a educação contemple os saberes ancestrais e território. Terceiro, expõe a insuficiência e inadequação das formações oferecidas pelo sistema educacional.

Por ser uma localidade considerada perto, e por questões políticas a rotatividade de professores e gestão escolar é muito grande dentro da comunidade, de 2025 para 2026 permaneceu apenas 3 professores, essa mudança também interfere na prática de professores, principalmente com a falta de um currículo escolar quilombola.

Para que haja uma continuidade do trabalho pedagógico é necessário que esses professores que chegam na comunidade tenham acesso ao PPP ou formação específica para educação escolar quilombola, tudo isso poderia contribuir para uma educação que contemplo o contexto local a qual está inserida, pois entender, respeitar e valorizar a diversidade sociocultural presente na comunidade é o caminho para que haja uma educação intercultural e para isso, Fleuri (2017) argumenta que a educação intercultural exige formação docente específica que desenvolva sensibilidade para lidar com a complexidade das relações culturais, superando tanto o etnocentrismo quanto o relativismo cultural ingênuo.

A formação não pode ser meramente informativa ou teórica, mas precisa desenvolver competências práticas para o diálogo intercultural. Por isso a necessidade de professores quilombolas trabalhando dentro do território, apesar de essa dificuldade, não depende apenas de questões políticas, mas também da formação de nível superior dos comunitários, realidade

que vem se alterando em passos lentos, a partir de 2026, a escola passou a ter dentro do seu quadro auxiliar de classe quilombola.

Compreendemos que o quilombo desenvolveu uma relação intensa com a terra, e com o território, apesar dos avanços nas diretrizes curriculares, existe a necessidade em reconhecer a relação entre a escolarização e as comunidades quilombolas, e a própria cultura escolar padronizada, hierárquica, disciplinadora, que muitas da vezes vão em encontro das experiências de diversidade étnica cultural dentro dos quilombos, os modos de vida, a memória, as ancestralidades precisam ser incorporadas neste processo.

Por isso a importância da sensibilidade dos próprios professores que ao serem escolhidos para trabalhar em uma comunidade quilombola, busquem entender o contexto cultural ao qual estão sendo inseridos e incorporar em suas aulas atividades que façam parte da vivência dos alunos, que respeitem sua cultura e história e que busque valorizar sua ancestralidade.

Candau e Russo (2010) enfatizam que a formação de professores para a educação intercultural deve incluir: 1) análise das relações sociais e raciais no Brasil; 2) compreensão de conceitos como racismo, discriminação, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura; 3) desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam relações étnico-raciais equitativas; 4) análise crítica de materiais didáticos.

O Parecer CNE/CP nº 003/2004 determina que deve haver;

nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004, p.2).

Durante as observações, constatou-se que as formações oferecidas pela Secretaria de Educação do município não contemplam especificamente nem a educação do campo nem a Educação Escolar Quilombola. As formações são divididas por educação infantil ou por disciplina ou educação em tempo integral, além dos projetos específicos como Alfabetiza Pará; Escola das Adolescências, as formações voltadas para as relações étnico raciais geralmente abrangem apenas um ou dois professores por ela, não sendo trabalhada com todos que atuam na comunidade.

Essas medidas administrativas, essa falta de um olhar diferenciado por parte do poder público local não é neutra, “essa concepção de modelo necessário indica e fortalece a ideia de que todos são iguais e devem aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo e da mesma forma,

substituindo-se na escola o desejo de saber pela obrigatoriedade de saber” (Ferraz, 2010, p. 207).

A escolha do município em não trabalhar um currículo ou formações diferenciadas que contemplem a diversidade da educação escolar quilombola acaba sendo como um apagamento de uma identidade em que comunidade luta diariamente para manter “aqui nós somos quilombolas”.

Existem formações feitas por instituições públicas para a educação quilombola no município, são ações isoladas feitas por universidades e institutos federais, como em 2024 a IFPA – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará desenvolveu o projeto “Água flor: Minha floresta, Meu Quintal” e “Japim: Vivências das comunidades Marajoaras e a Filosofia” o projeto que teve como apoio o ministério público estadual e município de Portel aconteceu na escola quilombola no rio Pacajá, não contemplando a comunidade pesquisada (Portel, 2024).

Em 2024, o IFPA em parceria com a secretária realizou o curso de aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola. A formação faz parte da implementação da Política Nacional das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), desenvolvida pelo MEC, com o objetivo de fortalecer práticas educativas antirracistas e promover o etnodesenvolvimento das comunidades quilombolas locais (Prefeitura de Portel, 2024).

Os grupos historicamente marginalizados lutam por reconhecimento de suas formas de conhecer e ensinar “ Não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos” (Arroyo, 2011, p. 42). Os diferentes grupos sociais, incluindo movimentos do campo, quilombolas, indígenas, são portadores de pedagogias e conhecimentos legítimos que devem disputar espaço nas formações pedagógicas.

O intelectual quilombola Bispo (2023), desenvolve a noção de contracolonização, como um processo de resistência e manutenção dos saberes tradicionais quilombolas, Bispo apresenta o conceito de saberes “biointerativos”, que se contrapõem aos saberes “sintéticos” da modernidade colonial. Esses saberes ancestrais são construídos através da interação direta com a natureza e a comunidade, princípio fundamental para pensar currículos escolares quilombolas que valorizem conhecimento territorializado. Bispo (2023) também utiliza o conceito de confluência, encontro de diferentes saberes sem hierarquização, além de valorizar a oralidade como forma legítima de produção e transmissão de conhecimento.

Percebi a vontade dos professores de mergulharem na cultura e ancestralidade dos alunos, porém necessitando do apoio de currículos e formações integrem o saber quilombola. Bromélia se declarou ribeirinha e, apesar de não morar na comunidade, possui uma relação de

afeto e proteção principalmente com as crianças. Essa dimensão afetiva da relação pedagógica é fundamental e será mais bem explorada quando analisarmos suas práticas concretas em sala de aula.

As dificuldades decorrentes da infraestrutura, das condições do isolamento, da falta de assistência e dos problemas familiares, dos currículos e formações pensadas a partir da diversidade das comunidades. Consideram que a escola rural é desprivilegiada, e a quilombola mais ainda, há certo descaso por parte das autoridades com a educação do campo e da educação quilombola, privilegiando ambiente urbano. Faltam verbas para proporcionar melhores condições de trabalho, acompanhamento pedagógico e apoio para lidar com as dificuldades. Outro problema refere-se à rotatividade de professores, visto que dos 7 (sete), somente uma está a mais de 5 anos na escola. É preciso oferecer condições para que se possa desenvolver um bom trabalho.

Sem currículos diferenciados a escola quilombola apera com elas métricas de “sucesso” (IDEB por exemplo) que escolas urbanas, sem considerar suas especificidades, visto que os estudantes acabam sendo avaliados por padrões que inviabilizam seus saberes tradicionais e sua aproximação com o território e com a terra.

Reconhecer esse apagamento institucional não significa vitimizar a comunidade ou negar os exercícios de resistência que ocorrem (como demonstrarei adiante). Significa compreender que a escola quilombola é campo de disputa hegemônica, onde forças instituídas (colonialidade, universalização, apagamento) e forças instituintes (resistência, afirmação identitária, autonomia) coexistem em tensão.

O papel da pesquisa, portanto, é desvelar essas tensões, tornando visíveis os mecanismos sutis pelos quais o Estado, mesmo em contextos democráticos, continua operando lógicas coloniais. Só assim podemos construir estratégias efetivas de resistência e transformação. A luta por educação quilombola, portanto, é indissociável da luta por existência e dignidade dessas populações.

4.3 Práticas Pedagógicas e Educação Intercultural

Neste tópico serão analisadas as relações e situações que ocorrem efetivamente no cotidiano da escola, nos episódios rotineiros e triviais ou nos planejamentos e procedimentos organizacionais. O cotidiano pode ser pensado como uma realidade complexa, multiplicidades, um campo de forças em permanente luta. A escola é resultado de uma ampla rede de reações entre os agentes ali envolvidos.

Sendo assim, a prática de educação a partir da realidade da cultura amazônica encontra-se com a diversidade, com diferentes condições de vida locais, saberes, valores, práticas sociais educativas, bem com uma variedade de sujeitos camponeses. “Realidades distintas, que não apresentam como uma verdade conhecida, mas como possibilidades de existir em um ambiente que continuamente se movimenta, e que potencializa maneiras amazônicas de estar no tempo” (Feraç, 2010, p. 198).

A partir das observações cotidianas, constataram-se algumas práticas pedagógicas tradicionais e rotinizadas, pautadas predominantemente em aulas expositivas e na transcrição de conteúdo do quadro. Esse cenário vincula-se, primeiramente, à escassez de recursos didáticos na instituição. Embora a escola conte com um Conselho Escolar, a aquisição de equipamentos projetados para diversificar as dinâmicas de ensino, tais como impressoras, projetores multimídia (*data show*), sistemas de som e materiais pedagógicos específicos, teve início somente no ano de 2026. Somado a esse déficit estrutural, nota-se também uma dificuldade por parte do corpo docente em explorar o território comunitário como um espaço legítimo de aprendizagem viva e territorializada.

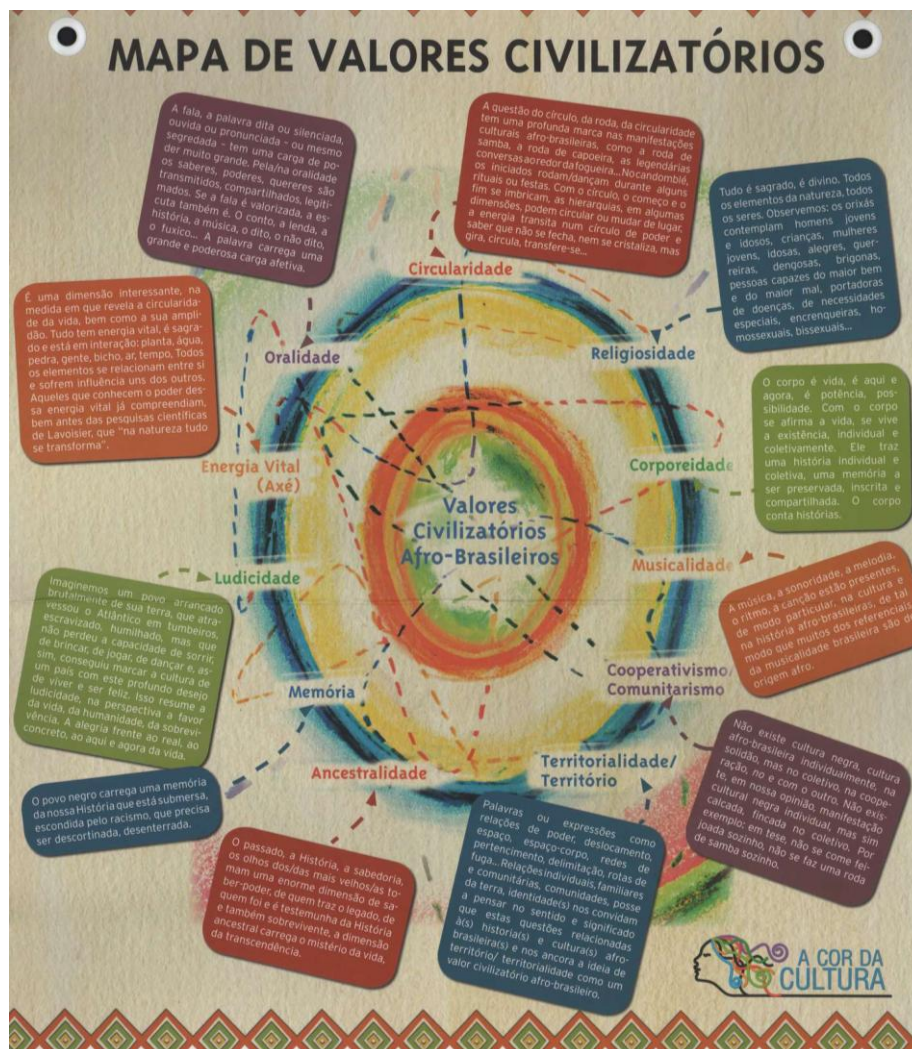
Porém, nesse mesmo ambiente escolar, emergem inquietudes que clamam por outros modos de organização e compreensão dos processos ali vivenciados. Afinal, “se há forças instituídas em ação, é porque há mecanismos instituintes com potencial de engajamento e mudança” (Ferraz, 2010, p. 211). Durante as incursões em campo, uma das observações acompanhou a turma da Pré-escola (crianças de 4 e 5 anos). A docente, aqui sob o pseudônimo de Orquídea, relatou que os estudantes vivenciam uma rotina na qual as cantigas de roda antecedem o registro da frequência, sendo este o momento de maior adesão do grupo. Na ocasião observada, a atividade envolveu a música “Jacaré no rio”, mobilizando os alunos em movimentos circulares e interativos pela sala de aula, seguidos por uma dinâmica lúdica também realizada em formato de roda.

Essa prática pedagógica, embora rotineira, carrega significados profundos quando analisada à luz dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros. A roda e a cantiga deixam de ser meros recursos de entretenimento infantil e revelam-se como aproximação a ancestralidade. Nelas, a circularidade e a oralidade se manifestam na prática: o formato da roda elimina barreiras hierárquicas, permitindo que todos se olhem e interajam em condições de reciprocidade, enquanto o canto corporificado aciona a memória e o comunitarismo.

Para compreender a profundidade das interações observadas na Pré-escola, torna-se imprescindível recorrer aos referenciais teóricos que mapeiam a cosmovisão africana e suas reinvenções no contexto brasileiro. Nesse sentido, destaca-se o arranjo metodológico do projeto

A Cor da Cultura, — salvaguardado pelo Portal acervo/Sueli Carneiro — sistematiza tais saberes. A Figura 12 apresenta o Mapa de Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, uma representação circular que descentraliza a lógica eurocêntrica de ensino e evidencia como diferentes dimensões da vida e da cultura estão interconectadas. Longe de serem conceitos abstratos, esses valores operam como chaves de leitura pedagógica para interpretar as práticas cotidianas de resistência e identidade no chão da escola quilombola.

Figura 12 - Valores Civilizatórios Afro-brasileiros



Fonte: arquivo Sueli Carneiro (2023)

Segundo Trindade, (2020-2022?, p. 4) ao pesquisar a importância dos valores afro-brasileiros na educação infantil ela conceitua os aspectos a seguir;

Musicalidade – A música é um dos aspectos afro-brasileiros mais emblemáticos. Um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança. **Ludicidade** – A ludicidade, a alegria, o gosto pelo riso pela diversão, a celebração da vida. Se valores afro-brasileiros na educação não fôssemos um povo que afirma cotidianamente a vida, um povo que quer e deseja viver, estaríamos mortos, mortos em vida, sem cultura, sem manifestações culturais genuínas, sem axé. Portanto, brinquemos na Educação Infantil, muita brincadeira, muito brilho no olho, muito riso,

muita celebração da vida (Trindade, 2020-2022?, p.4).

A circularidade, presente na organização das crianças em roda, não é apenas uma escolha metodológica aleatória, mas expressa uma cosmovisão afro-brasileira. Diferentemente da organização em fileiras (que estabelece hierarquias espaciais, com frente e atrás, quem está mais perto ou longe do professor), o círculo coloca todos em posição de igualdade, permite o olhar face a face, favorece a interação horizontal. Lima e Silva (2022, p. 2) ressaltam que;

Os valores civilizatórios afro-brasileiros e africanos fazem parte dessa tradição oral e estão intrinsecamente entranhados em nossa cultura e sociedade, desempenhando um papel relevante na formação identitária e social da população brasileira. Esses valores estão imersos em nosso convívio e cotidiano, mas há um silenciamento acerca de sua existência e sua herança cultural e social, provenientes das consequências do racismo presentes em nosso país (Lima, Silva, 2022, p. 2).

As rotinas das aulas acontecem da seguinte forma: os alunos que residem perto da escola deslocam-se a pé e sozinhos, em geral acompanhados de irmãos e primos. Os alunos de provenientes das localidades mais afastada aguardam o transporte escolar que é feito pelos barqueiros¹⁴ como registrado na figura 13, trazendo as crianças que não moram na vila, buscando cada criança em seu porto ao longo do rio nas proximidades da comunidade, o barqueiro tem que passar bem cedo nas casas para poder chegar no horário da aula, visto que o percurso é parando em porto em porto de cada casa, o horário das aulas acaba sendo bem flexível, pois o transporte leva desde as crianças da pré-escola até os anos finais.

Na figura 13, é possível observar o barco saindo do trapiche da escola e indo deixar as crianças que não moram na vila, mas em casas próximas na beira do rio, todos os dias durante as aulas esse trajeto faz parte das rotinas das crianças que dependem do transporte escolar para chegar na escola.

Figura 13 – Barqueiro indo deixar as crianças pela manhã

¹⁴ Proprietários de pequenas embarcações que prestam serviço para a secretaria municipal de educação para o transporte dos alunos.



Fonte: Própria (2025)

No horário da manhã, funciona apenas as turmas dos anos iniciais, etapa da pré-escola (04 e 05 anos de idade) e turmas multisseriadas ¹⁵(1º e 2º ano) e uma turma de (3º ano). Na pré-escola a professora titular conta com uma auxiliar e nas demais turmas além de professores titulares a sala conta com auxiliares de atendimento educacional especializado (AEE). No horário da tarde funciona as turmas do (4º e 5º) ano e Ensino fundamental II – (6º ao 9º ano) de forma multisseriada.

A aula conta com a pausa para o recreio e lanche, nessa pausa observei que as crianças gostam de utilizar os espaços fora da escola, algumas merendam debaixo das árvores que tem ao redor da escola, na hora do recreio gostam de brincar pelo campo de futebol.

Após a pausa, elas voltam para a sala de aula para as finalizações das atividades, encerrando as que vem com os barqueiros retornam e outras que moram na vila voltam para suas casas. A ênfase na alfabetização está muito presente em todas as séries, isto é, cobra-se dos alunos que devem ler e escrever. Observei em alguns momentos que as atividades em sala de aula tornam-se rotinizadas, dispersas.

Observou-se que a escola como um lugar de aprender a ler e escrever, na sua maioria privilegia a transmissão do saber universal, dentro do que é cobrado nos currículos municipais que são somente um, tanto para escolas urbanas, quantos para as escolas rurais e quilombolas.

Nas formações os professores são muito cobrados que devem obedecer a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, além de que o município está passando por um processo avaliativo na busca de alcançar um nível maior no IDEB, os professores precisam passar para seus alunos

¹⁵ Turmas multisseriadas são compostas por estudantes de diferentes idades/séries/anos/ciclos nas mesmas turmas e salas de aulas.

várias avaliações de nível municipal como o AVALIA PORTEL, como também estadual, projeto CRIANÇA ALFABETIZADA, além das avaliações nacionais SAEB – sistema de avaliação da educação básica.

As dificuldades de aprendizagem são explicitadas em função das condições específicas, falta de acompanhamento dos pais, que na sua maioria não concluíram os estudos, os professores relatam muito dificuldade principalmente após a pandemia, onde muitos alunos não tiveram acesso à educação e acabaram enfrentando muitas barreiras de aprendizagem.

Em certo momento de atividade lúdica, percebe-se a distorção, enquanto alguns alunos são mais participativos, outros não gostam, desistem em cima da hora, o professor precisa ficar chamando a atenção, parece haver um obstáculo tanto por parte dos professores que não conseguiam fazer a atividade se tornar interessante, quanto pelos alunos que não tinham grande interesse em participar.

Em uma visita de domingo, observei que umas crianças junto com outras colegas estavam alisando seus cabelos, ato este que até lhes machucavam, pois, a prancha estava muito quente, perguntei para as crianças o motivo, elas disseram que não gostavam dos seus cabelos, eu disse por quê? Existiam outras técnicas que poderiam lhe deixar mais belas, elas falaram que o cabelo dava muito trabalho. Percebi que para as crianças existiam um conflito em relação aos seus cabelos.

Diante disso, com objetivo de compreender o enfrentamento ao racismo e a autonomia pedagógica docente, realizei uma atividade de intervenção. A atividade utilizou o livro "O Cabelo de Lelê", de Valéria Belém (2007), que retrata a história de uma menina que questiona a origem e beleza de seus cabelos cacheados e crespos. O livro aborda temas como a autoaceitação, a valorização da identidade negra e a herança cultural africana, mostrando a jornada de Lelê para encontrar uma identidade positiva e entender que seus cachos carregam a história de sua ancestralidade.

A atividade tinha como objetivos: promover valorização positiva de cabelos crespos, observar identificação das crianças com personagem negra, identificar estratégias de enfrentamento ao racismo relacionado ao cabelo.

A atividade foi combinada antes com os professores. Quando cheguei e contei sobre a história, observei que elas gostaram bastante e que, inclusive, o livro já tinha sido utilizado por algumas anteriormente com as crianças.

O desenvolvimento se deu da seguinte forma: primeiro momento foi a contação da história para as turmas dos anos iniciais, de forma lúdica e com auxílio de materiais confeccionados. As crianças foram sentadas em semicírculos.

Uma das crianças que não ia participar das atividades, pois era dos anos finais, viu o livro sobre a mesa e me disse: "a gente já estudou sobre esse livro, há uns anos atrás". Ela pediu para fazer a leitura do livro enquanto eu aguardava o horário de entrar nas salas. Logo na capa ela já se identificou, disse que o cabelo dela ficava igual ao da capa antigamente e continuou a leitura.

Esse episódio revela algo importante: há práticas de valorização da identidade negra acontecendo na escola. A estudante mais velha demonstrou identificação positiva com a personagem e quis reler o livro por iniciativa própria, evidenciando que a atividade anterior teve impacto em sua autopercepção.

Durante a contação, fiz algumas provocações: "Alguém aqui já parou para pensar no próprio cabelo?", "Levanta a mão quem tem cabelo crespo? Cacheado? Liso?", "Cada cabelo é especial! Hoje vamos conhecer a Lelê e o cabelo dela!".

Percebi que as crianças levantavam a mão com orgulho. A professora Orquídea utilizou tom de voz entusiasmado e valorizador, mostrou interação com destaque, desenhou várias formas de cabelos no quadro. A professora era negra e tinha cabelo cacheado; mostrou o seu cabelo para as crianças com orgulho. Em uma das páginas existiam desenhos de vários tipos de penteados de cabelos negros; perguntei qual era o preferido deles e foi aquela festa, saindo da cadeira para mostrar seu favorito. As crianças sorriam ao ver a Lelê com o cabelo crespo.

A postura da professora orquídea foi fundamental para a atividade. Ao mostrar seu próprio cabelo cacheado com orgulho, ela se colocou como referência positiva de identidade negra para as crianças. Hooks (2017) enfatiza a importância da representatividade e da pedagogia engajada, na qual o educador não se coloca como figura neutra, mas assume suas identidades e utiliza sua experiência como recurso pedagógico.

Bento (2012) afirma que a formação da identidade da criança acontece por meio da socialização e das relações estabelecidas com o outro, em que é construída sua autoimagem e autoconceito. Assim, é de suma importância que sua identidade racial e sua percepção sobre diferenças raciais sejam bem trabalhadas nessa etapa do desenvolvimento humano. A escola é um dos principais espaços para refletir, ensinar e aprender sobre as diferentes etnias que formam a variedade de culturas no Brasil, sendo de extrema relevância o ensinamento dessas culturas.

O segundo momento foi uma atividade artística: as crianças tinham que desenhar vários tipos de cabelo afros figura 14, com vários materiais disponíveis, como tinta, giz de cera, papel crepom. Deixei todo o material disponível na mesa para ver quais seriam as cores escolhidas pelas crianças. Observei que a professora utilizava frases como: "Cada cabelo aqui é especial: crespos, cacheados, lisos, todos lindos!".

No final, os alunos perguntaram se podiam ficar com os desenhos, que iam levar para mostrar para as mães. A professora pediu atividades para os alunos que não puderam estar na aula no dia da atividade. Esse desejo de levar os desenhos para casa e mostrar para as mães indica que a atividade teve significado afetivo e identitário para as crianças, estabelecendo pontes entre escola e família.

Figura 14 – Desenhos e pinturas produzidos pelos alunos



Fonte: Própria (2025)

A professora Bromélia compartilhou comigo algumas atividades desenvolvidas ao longo do ano com as turmas figuram 15, como material de apoio pedagógico foi utilizado a leitura do livro de bell hooks (2018) “Meu crespo é de rainha” “nós trabalhamos a valorização da identidade, autoestima e respeito a diversidade étnico racial”; A sequência didática contou com uma das atividades a contação da história e a produção de desenho (Bromélia, informação verbal, 2025).

Figura 15 - Registros da atividade cotidiano

ESCOLA: _____ TURMA: _____
 NOME: _____ PROFESSORA: _____
 DATA: ____/____/____

LEIA UM TRECHO DO POEMA:
 Meu crespo é de rainha por Bell Horta

FELIZ COM O MEU CRESPO
 O MEU CRESPO É DE RAINHA
 FELIZ COM MEU CABELO
 FIRME E FORTE,
 COM OS CACHOS QUE GIRAM,
 E O FIO FEITO MOLASE ENROLA,
 VIRA CAMBALHOTAI
 MENININHA VOCÊ É
 UMA GRACINHA
 NOSSO CRESPO É DE RAINHA

ILUSTRE O TRECHO DO POEMA
 QUE VOCÊ LEU.

PINTO O TEXTO:
 DE LARANJA UMA PALAVRA COM LH:
 DE VERDE AS PALAVRAS QUE RIMAM
 NUMERE OS VERSOS DO POEMA
 CIRCULE DE AZUL A PALAVRA QUE COMEÇA O TEXTO.
 CIRCULE DE VERMELHO A ÚLTIMA PALAVRA DO TEXTO.
 PINTO DE ROSA A PALAVRA CRESPO E ESCREVA QUANTAS
 VEZES ELA APARECE NO POEMA

Fonte: Professora Bromélia (2024)

No mês de junho todos os anos a escola desenvolve o projeto de danças juninas, com a quadrilha da escola, esse ano a apresentação formada pelos alunos dos anos finais teve como temática a valorização da cultura paraense e local, as crianças da comunidade gostam muito de atividades que envolve danças e músicas, nas festas juninas participam com muita empolgação.

Um dos eventos mais esperado na comunidade, inclusive que tem ganhado destaque dentro do município, é a programação do dia da consciência negra dentro da comunidade remanescente de Tauçú que conta com a parceria da escola. A iniciativa faz parte do calendário da associação e da escola e desdobra-se em para além de temas relacionados a temática dentro da sala de aula, também são envolvidos ensaios de dança, teatro, apresentações e confecções de materiais para serem ornamentados e apresentados no dia do evento que tem a culminância no dia 20 de novembro.

Em relação ao Dia da Consciência Negra existe oficialmente desde 2003 como celebração escolar, mas desdobrou-se através da Lei nº 12.519/2011, que instituiu o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra em 20 de novembro; e atualmente a Lei nº 14.759/2023, que tornou esse dia feriado nacional.

A data da morte de Zumbi dos Palmares, descoberta por historiadores no início da década de 1970, motivou membros do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, em um congresso realizado em São Paulo, no ano de 1978, a elegerem a figura de Zumbi como um símbolo da luta e resistência dos negros

escravizados no Brasil, bem como da luta por direitos que os afro-brasileiros reivindicam (Fernandes, 2025).

O objetivo do Dia da Consciência Negra é celebrar e valorizar a cultura afro-brasileira, promover a igualdade racial, combater o racismo estrutural e lembrar a história de luta do povo negro, especialmente a resistência contra a escravidão, personificada na figura de Zumbi dos Palmares.

A iniciativa da comunidade quilombola do Tauçú em celebrar o dia 20 de novembro e dentro dessa festa incorporar todos os elementos que trazem a representação da cultura negra e quilombola como vamos observar, nas danças, na alimentação, nas representações simbólicas representa a força da comunidade em buscar sempre está vivendo as raízes da sua origem, a data é um momento para reflexão sobre os desafios atuais e a busca por uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Dentro das atividades realizadas nesse período estão, apresentação de alunos e comunitários com danças com raízes africanas como a capoeira, a música escolhida para apresentação em 2024 foi a canção "Jogo de Angola" de Clara Nunes, que faz referência à Capoeira Angola, a forma mais antiga da capoeira. A letra celebra a resistência negra e a herança cultural afro-brasileira, fazendo uma clara alusão a essa manifestação cultural que mistura luta, dança e musicalidade. Em 2025, as apresentações desdobram-se me torno de músicas como Olodum e samba.

Nas apresentações os alunos dançam com roupas brancas e colares, as mulheres utilizam turbante na cabeça; em uma roda feita no meio do evento, observou-se que a apresentação conta com várias gerações, crianças, adolescentes adultos e senhoras, algumas meninas realizam passos de samba de roda e os meninos acrescentam os passos de capoeiras, enquanto apresentam a comunidade prestigia ao redor a beleza que envolve vida, música, arte e resistência. Segue o trecho da música escolhida no ano de 2024;

E ao som do tambor primitivo
Berimbau, maraca e viola
Negro gritava: Abre ala
Vai ter Jogo De Angola
Perna de brigar, camará
Perna de brigar, olê
Dança guerreira
Corpo do negro é de mola na capoeira
Negro embola e desembola
E a dança que era uma festa pro dono da terra
Virou a principal defesa do negro na guerra
Pelo que se chamou libertação
E por toda força, coragem e rebeldia

Louvado será todo dia
 Que esse povo cantar e lembrar o Jogo De Angola
 Da escravidão no Brasil
 No tempo em que o negro chegava fechado em gaiola
 Nasceu no Brasil Quilombo e quilombola
 (Jogo de Angola – Clara Nunes)

Além do ritmo e música, os detalhes escolhidos na apresentação também são símbolos de resistência. Nas religiões de matriz africana no Brasil, como o Candomblé e a Umbanda, a roupa branca é utilizada por seu profundo simbolismo de paz, purificação e conexão espiritual, os colares e turbantes, todos são elementos de resistência da cultura africana e complementam a dança.

Na figura 16, é possível observar os alunos dos anos finais da escola Deus Está Comigo, no dia 20 de novembro de 2025, apresentando um teatro sobre o significado da capoeira e sua representatividade para o povo negro.

Figura 16 - Apresentação cultural 2025



Fonte: Própria (2025)

Durante o dia inteiro de evento, são organizados feiras e artesanatos confeccionados pela comunidade, pelas paredes ficam cartazes com receitas de comida do quilombo, cartazes lembrando da importância e valorização da consciência negra (figura 17), cartazes com símbolos da cultura africana, além do projeto cultural da escola que tem como título “arte e cor” que conta com seu painel colorido e representativo e vários elementos símbolos de resistência negra e cultura local, como cestos, quadros, colais e pinturas.

A divisão da organização do evento ocorre da seguinte forma, a escola fica responsável por algumas apresentações pela parte da manhã e pela decoração do espaço, no dia anterior aos eventos, professores e alguns alunos se juntam em um mutirão para fazer a ornamentação do espaço, e toda a programação é feita pela associação, pois o evento é da comunidade quilombola de Tauçú, a escola entra como a principal parceira para a realização, apesar da culminância ser no dia 20 de novembro, durante todo o mês são trabalhados as apresentações e a temática em sala de aula.

Figura 17 - Foto dos cartazes 2025



Fonte: Própria (2025)

A comida também está presente no projeto pois é um elemento muito importante dentro da cultura africana, representa história, ancestralidade e resistência, sendo uma forma de preservar a memória e fortalecer a identidade.

No dia do projeto é servido um café da manhã para todos os presentes, são feitas comidas locais como bolo de macaxeira, batata doce, beiju de farinha, tapioquinha, bolo de milho, frutas, sucos e café (Figura 18).

Figura 18 - Foto do café da manhã coletivo



Fonte: Própria (2025)

Após o café é realizado um culto em ações de graça, fala negra e apresentações dos grupos formados pela escola. As apresentações desse ano, retratam a origem da capoeira como uma forma de resistência dos povos africanos escravizados, misturando luta, dança e música para se defenderem e preservarem sua cultura. Os movimentos de luta eram disfarçados em passos de dança para enganar os senhores e capatazes, tornando a prática menos suspeita e, assim, sendo utilizada em senzalas, quilombos e nas ruas para defesa pessoal e para manter viva a cultura africana. A capoeira foi criminalizada, mas resistiu e hoje é reconhecida como patrimônio cultural brasileiro. Também contou com apresentações de danças regionais, que contavam a história do negro no Brasil e trouxeram elementos da cultura amazônica.

Na parte da tarde ocorre torneio de futebol masculino e feminino. A noite a programação conta com apresentação com o grupo de carimbó Pérola Negra e desfiles. A programação conta com uma expectativa expressiva de participações, tanto de pessoas da comunidade quanto visitantes que gostam de prestigiar o evento, como também festa dançante com aparelhagens vindas de outros municípios.

Segundo a fala da liderança na abertura do evento “toda a programação buscar resgatar as raízes do nosso povo” “ a festa dançante também, quando os escravos só tinham esse divertimento” durante todo o dia é feita a venda de alimentos e bebidas para arrecadar fundos para a comunidade (Adilson, 2025, informação verbal).

Perguntei sobre como funciona a programação para o presidente da associação “aqui é tudo na parceria, a escola representa, a comunidade representa, que é quase só uma coisa”. Percebe-se que todos os detalhes do evento são pensados como forma de resgate e valorização da cultura afro-brasileira e local, a escola entra como principal parceira da Associação Remanescentes Quilombolas da Comunidade São Tomé de Tauçú (ARQUICOSTT), durante semanas são trabalhados de forma interdisciplinar a confecções de materiais, as apresentações, as contações de histórias todo o apoio pedagógico necessário para o evento.

Nas observações feita antes e durante o evento, notou-se uma certa distância do corpo docente em algumas atividades. Ao conversar com algumas lideranças, relataram que esse distanciamento não é comum entre os professores, mas que esse ano específico aconteceu.

Em relação as práticas pedagógicas dos professores, embora valiosa, revela uma tensão que atravessa o cotidiano escolar de São Tomé de Tauçú: trabalha-se a negritude, mas a identidade quilombola específica permanece pouco explorada. A valorização dos cabelos crespos, fundamental no combate ao racismo, dialoga com a experiência de crianças negras em contextos urbanos e rurais diversos. Mas percebe-se a ausência da identidade quilombolas nas abordagens dos professores, um dos motivos pode estar relacionado ao não conhecer a identidade do local onde se trabalha, neste caso específico uma comunidade quilombola. A identidade quilombola não se reduz à dimensão étnico-racial, embora a englobe. Ela articula raça, território, ancestralidade, modos de vida, relação com a terra e organização política.

A dificuldade em se trabalhar as questões relacionadas a identidades podem estar ligadas a ausência de currículo diferenciado, sem diretrizes claras sobre o que significa um currículo quilombola, a escola reproduz práticas de educação antirracista genérica, aplicáveis a qualquer contexto. Ausência de formações de docentes específicas em EEQ, visto que os professores, embora comprometidos, não tiveram acesso a formações que os instrumentalizem a trabalhar a identidade quilombola para além da negritude. Além da falta de professores quilombolas.

Essa tensão coloca em xeque uma questão fundamental: estamos diante de uma escola quilombola ou de uma escola no quilombo? A diferença é crucial. Uma escola no quilombo está geograficamente localizada em território tradicional, mas opera com lógicas pedagógicas externas, reproduzindo currículos universalizantes. Uma escola quilombola, por sua vez, fundamenta-se epistemologicamente nos saberes, valores e organização social da comunidade, fazendo do território não apenas cenário, mas texto pedagógico (Carril, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012) são explícitas ao definir que a EEQ deve: garantir o direito à identidade própria e específica; valorizar saberes, história e memória quilombolas; promover protagonismo dos estudantes quilombolas; e articular conhecimentos científicos e saberes tradicionais.

Sabemos que a escola tem um papel fundamental na formação de sujeitos políticos conscientes de seus direitos enquanto quilombolas, mas como esses jovens exercerão cidadania quilombolas se a própria escola não trabalhar sistematicamente sua identidade? A escola, nesse contexto, não é apenas espaço de transmissão de conhecimentos, mas arena estratégica de resistência e continuidade quilombola. Quando falha em trabalhar a identidade territorial específica, contribui, ainda que involuntariamente, para o apagamento que historicamente tem vitimado essas populações.

4.3.1 Valorização dos Saberes Quilombolas

No âmbito macropolítico, a organização escolar é reprodutora de orientações normativas, estabelecidas nos centros de decisão política e de controle. Mas no nível micropolítico, o cotidiano escolar, assumindo seus autores concretos, pode confirmar ou reinventar a existência do centro (Ferraz, 2010, p.68).

Durante o horário da refeição, observei que uma criança trouxe um pouco de farinha em uma vasilha e compartilhou com todos os colegas da mesa. A farinha é considerada a base da cultura alimentar amazônica, passando de geração em geração.

Esse gesto infantil aparentemente simples revela múltiplas dimensões da educação intercultural. Primeiramente, evidencia o que Trindade (2000-2022) denomina "comunitarismo" como valor civilizatório afro-brasileiro. O ato de compartilhar o alimento não é apenas generosidade individual, mas expressão de uma ética comunitária na qual o bem-estar

coletivo é valorizado. Imagine crianças da cidade levando farinha ou alimentos para serem compartilhados na escola com todos os colegas, esse tipo de relação é específico de comunidades tradicionais do campo e quilombola, a partilha faz parte do seu dia a dia.

Cardoso (2020) enfatiza que a cultura quilombola se fundamenta em princípios de reciprocidade e solidariedade. Quando a criança leva farinha para a escola e a compartilha com os colegas, ela está mobilizando saberes e valores comunitários no espaço escolar, ressignificando práticas alimentares institucionalizadas.

Esse episódio nos coloca diante de uma problemática mais ampla: a relação entre alimentação escolar e identidade cultural quilombola. Vale lembrar que a merenda escolar em comunidades quilombolas deveria incluir alimentos e práticas culinárias locais para valorizar a cultura dessas comunidades, como o uso de mandioca, milho, frutas nativas, priorizando a compra de alimentos da agricultura familiar e comunidades tradicionais, como os quilombolas.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) garante a alimentação de estudantes da educação básica pública no Brasil, promovendo saúde, aprendizado e formação de hábitos alimentares saudáveis. Regulamentado pela Lei nº 11.947/2009, o programa oferece refeições e ações de educação nutricional, utilizando também alimentos da agricultura familiar, o que fortalece o setor no campo (Brasil, 2025).

No início do ano, perguntei se a comunidade através da associação, conseguia fazer entregas de merenda escolar do PNAE. Os discursos foram cheios de desafios, principalmente em relação à documentação. Os agricultores relataram que os prazos eram avisados em cima da hora e que havia questões de burocracia para a aquisição de documentos e para a compra direta dos produtos. Os agricultores sempre organizam suas roças para atender a demanda da escola, mas muitas vezes são poucos que conseguem entregar. Sentiam falta de um diálogo junto à Secretaria de Educação para viabilizar essa parceria;

Aqui temos tudo, farinha, tapioca, banana, acará, cupu, abacaxi, tapiocinha aí nossas crianças ficam comendo comidas processadas, sem farinha, e as vezes venham pegar aqui farinha para comer. Isso seria uma renda para as famílias, cara disse, a gente não tem quase nada, seria uma renda (agricultor familiar, informação verbal, 2025).

A comunidade possui abundância de alimentos saudáveis, culturalmente significativos e adequados à alimentação escolar, mas as crianças consomem muitos alimentos vindas de fora, desvalorizando os alimentos produzidos pela comunidade, considerados não adequados ou não suficientes para a merenda escolar institucionalizada.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) consiste no repasse de recursos financeiros federais para o atendimento de estudantes matriculados em todas as etapas e modalidades da educação básica nas redes municipal, distrital, estadual e federal e nas entidades qualificadas como filantrópicas ou por elas mantidas, nas escolas confessionais mantidas por entidade sem fins lucrativos e nas escolas comunitárias

conveniadas com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com o objetivo de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo[...].

[...]Com a publicação da Resolução CD/FNDE nº 02, de 10 de março de 2023, que alterou a Resolução CD/FNDE nº 06/2020, os valores per capita sofreram reajuste e passaram a vigorar da seguinte forma: d) R\$ 0,86 (oitenta e seis centavos de Real) para os estudantes matriculados em escolas de educação básica localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos; f) R\$ 1,37 (um Real e trinta e sete centavos de Real) para os estudantes matriculados em creches, inclusive as localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos; [...] Fundamentado pela diretriz de emprego da alimentação saudável e adequada e o apoio ao desenvolvimento sustentável, com valorização dos gêneros alimentícios produzidos em âmbito local, o Art. 14 da Lei nº 11.947/2009 estabelece que, no mínimo, 30% do valor dos recursos federais do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE repassados pelo FNDE deve ser investido na compra direta de produtos da agricultura familiar, medida que estimula o desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades (Brasil, 2025).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) consiste no repasse de recursos financeiros federais para o atendimento de estudantes matriculados em todas as etapas e modalidades da educação básica. Com a publicação da Resolução CD/FNDE nº 02, de 10 de março de 2023, os valores *per capita* sofreram reajuste, estabelecendo R\$ 0,86 para estudantes de escolas localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos, e R\$ 1,37 para os matriculados em creches dessas mesmas regiões. Essa estipulação financeira representa uma diferença de aproximadamente 19,44% a mais para as comunidades quilombolas quando comparada ao valor repassado para as escolas de ensino regular urbano e cujo montante fixado pela mesma resolução é de R\$ 0,72 por aluno.

Historicamente, o Art. 14 da Lei nº 11.947/2009 determinava que, no mínimo, 30% desses recursos repassados pelo FNDE fossem investidos na compra direta de produtos da agricultura familiar. Contudo, a partir de 1º de janeiro de 2026, esse cenário normativo avançou significativamente com a entrada em vigor da Lei nº 15.226/2025. Sancionada e publicada no Diário Oficial da União, a nova legislação alterou a regra de 2009 e ampliou o percentual mínimo de aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural de 30% para 45%. Essa recente mudança jurídica acentua o apoio ao desenvolvimento sustentável, potencializando a geração de renda e a segurança alimentar e nutricional dentro dos territórios quilombolas.

Contudo, entre a legislação e sua efetivação há um abismo de obstáculos burocráticos, falta de diálogo institucional e, fundamentalmente, falta de vontade política. Quando os agricultores relatam que os prazos são avisados "em cima da hora" e que encontram dificuldades com documentação, evidencia-se que as estruturas administrativas não estão organizadas para facilitar a participação quilombola.

O detalhe da criança que leva farinha e compartilha com os colegas revela que, apesar da ausência de farinha na merenda oficial, as crianças quilombolas mantêm vínculo com esse alimento identitário e praticam a solidariedade comunitária, durante o ano inteiro a comunidade é servida por várias safras do extrativismo, época da pupunha, bacuri, bacaba, açaí, ao longo do território são encontradas várias árvores frutíferas como o taperebá, ingá, mangueiras e outras frutas que as crianças sempre costumam ir atrás durante os intervalos das aulas.

Através das reivindicações da comunidade junto à Secretaria de Educação, em setembro de 2025 eles foram contemplados com um projeto piloto chamado "Projeto de incentivo à Permanência escolar com geração de renda". Sua existência indica que as pressões da comunidade estão gerando alguma resposta institucional; uma parceria com a comunidade, onde foram instalados um aviário, uma estufa de hortaliças hidropônicas (figura 19), pelo que observei o projeto é de parceria da comunidade através da associação junto a escola, onde os alunos dos anos finais terão contato com os alimentos e produção.

Na Figura 19, está registrado a foto da estufa de hortaliças hidropônicas feitas em parceria com escola que fica na responsabilidade tanto da associação quanto da escola, também é possível observar ao fundo, parte da estrutura de aviários, o conjunto pode ser utilizado futuramente como um laboratório vivo de experiências dentro da comunidade.

Figura 19 – Fotos da Horta comunitária em parceria com a escola



Fonte: Própria (2025)

O projeto piloto, primeiro implantando no município visa justamente dialogar com a principal demanda da comunidade na geração de renda, a produção dos alimentos e aves serão destinados ao programa de alimentação escolar, resultados de conquistas das demandas sociais da comunidade.

Esses conhecimentos ancestrais se expressam nas práticas cotidianas, nos ritos, nas celebrações, nas curas com plantas medicinais e na organização comunitária, sendo transmitidos oralmente de geração em geração. Para Carneiro (2003), os saberes tradicionais são formas de resistência cultural e estão diretamente associados à manutenção da identidade étnico-racial e territorial. “Trata-se de um saber que resiste ao apagamento e que fundamenta as lutas por dignidade e reconhecimento de grupos historicamente oprimidos” (Carneiro, 2003, p. 41).

O reconhecimento dos saberes ancestrais como epistemologias em resistência, conforme demonstrado, não se efetiva automaticamente através de marcos legais. Sua legitimação demanda uma transformação paradigmática das relações entre diferentes sistemas de conhecimento. Nesse sentido, a interculturalidade crítica emerge como ferramenta teórico-metodológica capaz de superar as dicotomias que hierarquizam saberes e culturas.

Embora os marcos legais representem conquistas significativas, as tensões epistêmicas evidenciadas apontam para um desafio fundamental: como reconhecer os saberes ancestrais quilombolas não apenas como patrimônio cultural, mas como epistemologias legítimas. Essa questão nos conduz à necessidade de compreender esses conhecimentos como sistemas de resistência.

Os saberes ancestrais são construções coletivas forjadas na vivência, na oralidade e na relação simbiótica com o território. Estão profundamente enraizados na memória social de povos tradicionais, como indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, e representam formas autônomas de produzir conhecimento e sentido. Tais saberes não apenas resistem à homogeneização epistemológica imposta pela colonialidade do saber, como também oferecem alternativas sustentáveis, éticas e comunitárias de existência.

Uma educação menor configura acontecimentos, singularidades que sustentam a diferença e a descentralização. Produzir novos significados e sentidos para a ação escolar é uma ação rebelde que se traduz em práticas instituintes, seja no âmbito da organização curricular e das ações pedagógicas desenvolvidas cotidianamente na sala de aula, seja no âmbito da formação das professoras, ou ainda no âmbito da relação escola-comunidade (Ferraz, 2010, p. 70).

A educação escolar quilombola também tem um papel fundamental na luta contra o racismo estrutural e a desigualdade social. Ela propõe uma educação que não apenas ensina conteúdos, mas também fomenta uma conscientização crítica sobre a história e os direitos dos

povos quilombolas. Ribeiro (2019), destaca a importância de uma educação que promova a equidade racial e combata o racismo estrutural presente nas instituições de ensino. A educação escolar quilombola se apresenta como uma ferramenta essencial para descolonizar os currículos escolares e construir práticas pedagógicas antirracistas. Assim, a escola quilombola torna-se um espaço de resistência e de reinvenção de possibilidades para o futuro das novas gerações.

Afirmar esses escapes é, sem dúvida, estar atento às linhas de fuga, que estão no mundo e que, muitas vezes microscópicas ou mesmo invisíveis, estão produzindo/criando outras realidades. Assim, construindo fio a fio, tecem-se caminhos, saberes, derivas, procurando "dar passagem àquilo que deixa de ser a cada momento, ao que não é capturado", ao movimento, à diferença (Ferraz, 2010, p. 70).

Embora as instituições de ensino frequentemente operam sobre uma lógica capitalista e urbana, adotando-as como matrizes de subjetivação padronizadas, o cotidiano escolar não é homogêneo. Nele, emergem possibilidades latentes de produzir rupturas, tensionamentos e subjetividades contra-hegemônicas. Essas fissuras no sistema configuram-se como linhas de fuga, transgressões e movimentos de resistência que reagem às normas instituídas. Afinal, a escola não é uma estrutura estática, mas o resultado de uma ampla e dinâmica rede de interações e reações entre os agentes envolvidos em seu contexto.

No cenário investigado, essas linhas de fuga materializam-se quando as práticas pedagógicas rompem com a linearidade das aulas tradicionais e acionam saberes territoriais, como as cantigas de roda e a memória ancestral, subvertendo a lógica urbana dominante.

A análise do cotidiano educativo de São Tomé de Tauçú revela uma tensão fundamental que atravessa todas as práticas observadas: estamos diante de uma escola quilombola ou de uma escola localizada em território quilombola. A distinção não é meramente semântica, mas epistemológica e política. Uma escola no quilombo opera com lógicas pedagógicas externas, reproduzindo currículos universalizantes que apagam especificidades territoriais. Uma escola quilombola, por sua vez, fundamenta-se nos saberes, valores e organização social da própria comunidade, fazendo do território não apenas cenário, mas texto pedagógico (Carril, 2017).

Essa tensão não é nova. Como demonstra Santos (2010) em sua teoria das epistemologias do Sul, a ciência moderna operou historicamente através da destruição sistemática de saberes não hegemônicos, tratados como "crenças", "folclore", "senso comum", nunca como conhecimento legítimo. No contexto quilombola, isso se traduziu na desvalorização de saberes sobre plantas medicinais, técnicas de cultivo, calendários naturais, cosmo percepções afro-brasileiras, todo um repertório cognitivo que sustentou a sobrevivência dessas comunidades por gerações.

É diante dessa configuração que as lideranças quilombolas buscam apoio junto aos professores para que o ensinamento não seja apenas de conteúdos sistematizados, mas também da ancestralidade e identidade quilombola. Essa cobrança revela consciência política fundamental: a educação não é neutra, mas campo de disputa sobre quais conhecimentos são legitimados e valorizados.

Como afirma Arroyo (2011, p. 42), "não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos". A educação quilombola, portanto, não deve escolher entre conhecimento sistematizado ou saberes ancestrais, mas articular ambos, sem hierarquização, reconhecendo que: conhecimentos científicos ocidentais (matemática, física, biologia) são importantes para que estudantes quilombolas acessem universidades, mercado de trabalho, tecnologias contemporâneas. Saberes ancestrais (plantas medicinais, técnicas agrícolas tradicionais, cosmovisões) são fundamentais para manutenção da identidade, sustentabilidade territorial e autonomia comunitária.

As reflexões de Candau e Oliveira (2025, p. 4) nos colocam diante de questões inquietantes que, quando territorializadas na realidade de Portel, ganham concretude dolorosa e urgência política. As autoras alertam: "estamos vivendo um momento histórico desafiador. A matriz moderna continua vigente com força renovada e adquirindo novas formas de expressão. Globalização, neoliberalismo, mercantilização, desigualdades, desumanização são algumas de suas características".

Em Portel, município marajoara de 62.445 habitantes, 52% dos quais vivem em áreas rurais e quilombolas, essa matriz colonial-moderna se confronta com a resistência de comunidade como a São Tomé de Tauçú; as evidências coletadas demonstram que a escola Deus Está Comigo habita um entre um lugar tenso: há exercícios de resistência intercultural acontecendo (projetos pedagógicos, valorização da negritude, parcerias comunitárias), mas também reproduções de uma lógica homogeneizadora que a trata como "escola do campo". A ausência de Projeto Político-Pedagógico específico, de currículo territorializado e de professores quilombolas revela que, institucionalmente, a especificidade quilombola não está consolidada como centralidade educativa.

Esta seção buscou problematizar criticamente o que foi descrito nas seções anteriores, explicitando tensões, responsabilizando agentes e apontando caminhos possíveis. A escola Deus Está Comigo está, hoje, no meio do caminho: não é plenamente escola quilombola, mas também não é apenas escola no quilombo. É espaço de disputa, arena de resistência, território de possibilidades. O que será dela nos próximos anos depende das lutas que a comunidade

conseguir travar e da aliança que conseguir construir com setores comprometidos com a descolonização da educação brasileira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como relatado no início do texto, pesquisar em comunidades tradicionais da Amazônia é um desafio que abre um leque de reflexões, tanto nos debates teóricos quanto no trabalho de campo em si. Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os exercícios de resistência interculturais vivenciados no contexto escolar quilombola, a partir da realidade da comunidade São Tomé de Tauçú, em Portel/PA. Para se chegar a esse objetivo, foi necessário percorrer um longo caminho de rios e florestas, de reflexões teóricas e epistêmicas.

Primeiramente, foi preciso desconstruir as histórias que, de tanto serem repetidas, acabam se tornando únicas, contextualizando o processo histórico educacional tanto no âmbito nacional quanto regional, sempre analisando a educação quilombola e trazendo a realidade de Portel e de suas comunidades, mostrando como ela foi se constituindo no meio dessas relações sociais complexas que atravessaram a Amazônia no passado e que nos ajudam a entender o presente e os desafios que essas comunidades continuam enfrentando.

Historicamente, a escola na Amazônia e a própria legislação e o ordenamento jurídico operaram na Amazônia dominação e apagamento, legitimando a homogeneização de saberes em prol de uma matriz colonial e capitalista. No entanto, o direito não é uma estrutura estática de controle; ele é também um campo de disputa. Hoje, observa-se que as comunidades locais passam a provocar e a se apropriar dessas mesmas leis como ferramentas de resistência e emancipação.

Assim, se no passado a escola desempenhou um papel ativo na supressão das culturas tradicionais, atualmente abre-se espaço para o diálogo e para o cumprimento de uma nova função social: a formação de cidadãos críticos e reflexivos sobre a sua própria realidade. Um exemplo concreto dessa virada paradigmática em que a lei passa a ser tensionada pela base é a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Ainda que sua implementação avance a passos lentos, essa legislação configura-se como um valioso instrumento de reconhecimento, demarcação política e respeito à diferença.

Em segundo lugar, buscou-se romper, no plano teórico, essa barreira imposta entre educação e território, compreendendo que ambos precisam navegar lado a lado, principalmente quando se trata de comunidades remanescentes de quilombos. Para isso, construiu-se uma robusta reflexão sobre ancestralidade, luta pelo reconhecimento e território, evidenciando como esses eixos se entrelaçam com as conquistas no campo educacional. A escola não pode mais ser vista como um instrumento para alterar ou apagar os modos de vida da população; deve, ao contrário, reconhecê-los e respeitá-los. Nesse sentido, a comunidade investigada não assume

uma postura passiva, mas busca tensionar e se alinhar estrategicamente à instituição escolar, transformando-a em um espaço legítimo de articulação política e de cobrança por seus direitos constitucionais.

Essa dinâmica se materializa de forma contundente nas falas das lideranças locais, bem como nas ações e projetos desenvolvidos no espaço escolar. Observa-se uma cobrança ativa direcionada ao corpo docente para que este articule, junto à comunidade, o desenvolvimento de conteúdos e práticas voltadas às especificidades quilombolas em sala de aula. Configura-se aqui o principal diferencial desta pesquisa: a inversão do fluxo tradicional de demanda. A pressão pelo fortalecimento da identidade quilombola e pela aplicação de uma educação diferenciada não emana da instituição escolar para a comunidade, mas parte das próprias lideranças comunitárias. Esse movimento mostra que os moradores são os verdadeiros protagonistas. Eles entendem que a escola é um direito deles e, por isso, cobram ativamente que a instituição respeite as leis e a história do lugar.

Ao longo do percurso investigativo, guiada pelo paradigma indiciário de Ginzburg (1989), busquei, nos detalhes do cotidiano: gestos, falas, improvisações, elementos culturais aparentemente menores, os indícios que revelassem dinâmicas pedagógicas e culturais mais amplas da comunidade, para compreender, ao menos em parte, como a comunidade do Tauçú enfrenta, no contexto escolar, os desafios da educação intercultural e resiste ao processo que, ao longo dos séculos, buscou apagar esses conhecimentos e identidades.

Escrevo sobre resistência. E para além do otimismo que faz parte da minha personalidade, por compreender que os sujeitos amazônicos, comunidades tradicionais, e as comunidades remanescentes quilombolas como a Tauçú desde o início do processo de colonização sempre buscaram resistir, reinventar, enfrentar e buscar alternativas que pudessem confrontar o poder que os buscava dominar e subjugar. A resistência não é apenas reação defensiva à opressão, mas criação propositiva de outros modos de existir, educar e viver.

Não se tem aqui uma conclusão. Pode-se dizer que essas considerações se interpõem, sobretudo, no âmbito do desejo. Inicialmente, o desejo de transgredir: não concluir, não amarrar, não parar. Ao mesmo tempo e com força aproximada, o desejo de voltar às respostas que paralisam o pensamento.

A resistência em São Tomé de Tauçú começa com seu reconhecimento enquanto remanescentes quilombolas ato político fundamental de afirmação identitária, de visibilização de uma existência historicamente negada. A resistência está inscrita no próprio nome do território e se atualiza nas lutas contemporâneas.

Os exercícios de resistência intercultural identificados manifestam-se em múltiplas dimensões do cotidiano escolar-comunitário: nas práticas pedagógicas de professoras como Orquídea e Bromélia, que incorporam literatura afro-brasileira e atividades de valorização da identidade negra mesmo sem formação específica em Educação Escolar Quilombola; na organização do evento do Dia da Consciência Negra, que mobiliza toda a comunidade e articula escola, ARQUICOSTT e saberes locais; na presença de valores civilizatórios afro-brasileiros — circularidade, musicalidade, comunitarismo, oralidade — que atravessam as rotinas escolares, revelando-se em cantigas em roda, no compartilhamento de alimentos e na organização espacial das atividades; nas parcerias para efetivação do PNAE quilombola e nos projetos de geração de renda que buscam conectar educação, território e autonomia comunitária.

Essa resistência desdobra-se, imediatamente, na cobrança ativa da comunidade por uma educação que valorize sua identidade e ancestralidade. As lideranças locais não se contentam com o reconhecimento apenas no papel: elas exigem que a escola efetive a identidade quilombola na prática. Para isso, cobram dos professores a incorporação de saberes ancestrais e da cultura local no plano de aula. Além disso, as reivindicações vão além do currículo, englobando a exigência de uma infraestrutura digna, formação específica para os docentes e uma merenda escolar que priorize os produtos da própria comunidade, fortalecendo a agricultura familiar.

São Tomé de Tauçú resiste. Sua escola, mesmo precária, resiste. Suas crianças, compartilhando farinha e sorrindo ao se reconhecerem nas bonecas Abayomi, resistem. Vitória-Régia, afirmando "tenho o maior orgulho da minha identidade", resiste. As lideranças, cobrando políticas públicas e dialogando com movimentos sociais, resistem.

Essa resistência é esperança concreta de que outros mundos são possíveis, mundos onde quilombolas não precisem provar que existem, onde seus saberes sejam respeitados, onde suas crianças aprendam com orgulho sobre sua ancestralidade de luta e liberdade.

Esses exercícios, contudo, não estão institucionalizados. Dependem da sensibilidade e do compromisso individual dos professores, da pressão política das lideranças quilombolas e de projetos pontuais que podem ser descontinuados a qualquer momento. Como demonstrado por Heckert (2004), a resistência que se manifesta "nas entrelinhas" do prescrito revela potência criativa, mas também fragilidade estrutural. Sem currículo territorializado, sem Projeto Político Pedagógico específico, sem formação docente sistemática em EEQ, essas práticas resistem mais do que transformam.

Os achados desta pesquisa apontam, assim, para a urgência de que a escola assuma explicitamente seu papel na formação de sujeitos políticos quilombolas. Não basta trabalhar a

negritude genericamente: é preciso territorializar a identidade, conectando-a aos saberes, memórias e lutas específicas da comunidade. Não basta celebrar a cultura afro-brasileira em datas comemorativas: é preciso fazer dos conhecimentos ancestrais eixos curriculares estruturantes.

O poder público municipal de Portel, ao diluir a Educação Escolar Quilombola em pasta sobrecarregada, ao não oferecer formações específicas, ao não construir currículo diferenciado, ao não investir na formação de professores quilombolas e ao manter a escola funcionando em espaço inadequado, prática, pelo silêncio, reconhece formalmente a diversidade, mas não transforma as estruturas que produzem desigualdade.

Contudo, reconhecer essas limitações estruturais não significa negar os exercícios de resistência que emergem nas brechas do instituído. A educação escolar quilombola, conforme proposta pelas Diretrizes CNE/CEB nº 8/2012, é direito constitucional e condição de sobrevivência dessas comunidades como sujeitos políticos autônomos. Sem ela, perpetua-se o que Fanon (1983) denominou alienação colonial: povos historicamente oprimidos que internalizam a desvalorização de si mesmos, perdendo capacidade de resistência. Com ela, abre-se a possibilidade de que jovens quilombolas se reconheçam como herdeiros de sabedoria ancestral, portadores de epistemologias válidas e protagonistas de um projeto de futuro enraizado no território.

A educação intercultural, apesar de avançar em passos lentos no espaço do quilombo de Tauçú, conta principalmente com a luta da própria comunidade, conhecida no município por cobrar assiduamente seus direitos. Aos poucos, mudanças vão surgindo: projetos como "Cor e Arte", que abraça a festividade do dia 20 de novembro, ajudam na ampliação dessas vozes de resistência, pois muito se ouve falar no incentivo ao resgate de uma cultura que, pelo processo colonial, foi sendo paulatinamente apagada.

A iniciativa do município, por meio da Secretaria de Educação, ao implementar em caráter experimental o "Projeto de incentivo à permanência escolar com geração de renda", sinaliza em sua formulação o reconhecimento da relação profunda existente entre a comunidade quilombola, a terra e o território. No plano das intenções, a proposta busca estreitar os laços entre a rotina escolar e a realidade comunitária, historicamente alicerçada na agricultura familiar. Sob essa ótica, abre-se a possibilidade teórica de tensionar os muros construídos ao longo do tempo, transformando a escola também em um espaço de legitimação dos saberes tradicionais.

Contudo, cumpre indagar em que medida tal projeto piloto conseguirá se consolidar como política pública permanente, capaz de incentivar os discentes a refletirem criticamente

sobre a práxis cotidiana que vivenciam na roça, superando o risco de se tornar apenas uma ação governamental isolada. Como demonstrado ao longo dessa pesquisa, as mudanças surgem a partir da reivindicação da própria comunidade, realidade esta que sempre fez parte dos quilombos, os movimentos abolicionistas, Zumbi de Palmares, movimentos negros, a CONAC, a Malungo e tantos outros, todos os direitos hoje conquistados pela população quilombola nunca foi um favor do Estado, ao contrário, sempre foi a pressão dos movimentos sociais, e com a comunidade do Tauçú não é diferente.

Sabemos que ainda há muitas barreiras a serem quebradas e muitos desafios a serem vencidos para que a educação na escola quilombola do Tauçú se concretize como uma educação transformadora e intercultural. Não podemos, porém, negar que pequenos vestígios de resistência e mudança circulam pelo território, principalmente quando há lideranças engajadas na luta pelo direito coletivo como seu Adilson e dona Dinalva, que carregam com orgulho suas raízes quilombolas e buscam que os jovens que hoje enfrentam o estranhamento de sua identidade possam, no futuro, compreendê-la e valorizá-la.

Compreender que até 2013 não existia comunidade quilombola certificada em Portel e que as comunidades até então eram consideradas comunidades ribeirinhas, recebendo atendimento de educação do campo é fundamental para dimensionar o movimento de afirmação que se seguiu. Com o processo de certificação a partir de 2013, surge uma afirmação da própria comunidade e a busca por seus direitos enquanto povos quilombolas: um movimento que vem de dentro, pressionando o município e demonstrando que são diferentes e que querem uma educação diferenciada.

São Tomé de Tauçú resiste há gerações. Seus ancestrais resistiram à escravidão, migraram, lutaram por território, conquistaram certificação. As gerações atuais continuam resistindo: plantam suas roças, mantêm saberes sobre a floresta, organizam-se politicamente e pressionam por direitos. A escola, como demonstrado, pode ser aliada fundamental nessa resistência, desde que assuma explicitamente esse compromisso.

Esta pesquisa buscou tornar visíveis as tensões, as ausências e as potências desse contexto educativo. Se conseguiu contribuir, ainda que modestamente, para que a comunidade fortaleça sua luta por uma educação quilombola, terá cumprido seu propósito político e epistêmico. O futuro de São Tomé de Tauçú será escrito por seus próprios sujeitos. Cabe a nós, pesquisadores aliados, caminhar ao lado, nunca à frente ou acima.

Que este trabalho possa abrir caminhos para novos pesquisadores em Portel, na área da educação e principalmente educação do campo e quilombola, nestas últimas linhas, a jornada não se encerra. Pelo contrário, elas instigam novas inquietações e nos lembram que finalizar algo não significa o fim das possibilidades. É, na verdade, a liberdade para traçar passos mais longos, explorando a dinamicidade dos saberes culturais, das práticas sociais cotidianas, da cultura.

Como nos ensina o intelectual quilombola Nego Bispo (2023): não se trata de trocar, mas de compartilhar. Conhecimentos, lutas, esperanças. Esta dissertação é uma forma de compartilhamento, na expectativa de que fortaleça os que resistem e inspire os que buscam caminhos de descolonização educacional. A luta continua. E continuará enquanto houver quilombos que resistam, territórios que abriguem memórias e escolas que possam se tornar espaços de liberdade. O rio continua fluindo. E com ele, a resistência

6 REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma história única**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; MARIN, Rosa Elizabeth Azevedo. **Mapeamento social como instrumento de gestão territorial contra o desmatamento e a devastação: processo de capacitação de povos e comunidades tradicionais: Quilombolas do Rio Pacajá, Portel Pará, 22 / coordenação geral do projeto**. – Manaus: UEA Edições, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARRUTI, J. M. Mocambo. Antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru: EDUSC, 2006.

BARDIN, LAURENCE. **Análise de Conteúdo** – São Paulo. Ed 70, 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

BRASIL. Resolução Nº 196, DE 10 DE outubro de 1996. **Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos**. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**: regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União Brasília, Disponível em <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/informacoes-quilombolas>. Acesso em 2024.

BEZERRA, Moisés de Jesus Prazeres Dos Santos. **“Se eu não fizer o bem, o mal não faço!”**: as práticas culturais/ religiosas afroindígenas do Quilombo do Cria-o e o currículo de Ensino Religioso da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2016.

BEZERRA, M. de J. P. dos S. FOSTER E. da L. S. **Educação para as relações étnico-raciais no Amapá**: análises e perspectivas in Vozes, saberes e resistências cotidianas na educação para as relações étnico-raciais. Eugênia Foster e Elivaldo Custódio (org.). – 1 ed. – Curitiba: Appris, 2024.

BECKER, Bertha K., **Geopolítica da Amazônia**, revista Estudos Avançados 19(53), 2005.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**, 1997.

CANDAU, Maria Vera. Diferenças culturais, Interculturalidade e educação em direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, v.33, p. 235-250, Campinas/SP, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**, (2010).

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Interculturalidade crítica e práticas educativas**. Revista Educação e Emancipação, v. 18 São Luís – MA, 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de Racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2003.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto**. Revista Brasileira de Educação. V22 nº 69 abr.-jun. 2017.

CORDEIRO, A. A. S.; SILVA, E. A. C.; MENDES, D. M. “**Amazonizar**”: educação e ontologia política dos povos amazônicos. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, 2024.

CORRÊA, Joana Laura Cota; NEVES, Miranilde Oliveira. Educação do Campo: narrativas que protagonizam práticas de resistência. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.

CORRÊA, Núbia Lafaete dos Santos. **A mão do trabalho é a mão que balança a rede**: Cotidiano, gênero, cultura, trabalho e memória de mulheres na Amacol / Dissertação UFPA, 2022.

CORRÊA, A. E. F. FOSTER, E. da L. S. CUSTÓDIO, E. S. Relações que promovem e reproduzem a desigualdade e o racismo no Brasil in **Vozes, saberes e resistências cotidianas na educação para as relações étnico-raciais**. Eugênia Foster e Elivaldo Custódio (org.). – 1 ed. – Curitiba: Appris, 2024.

COSTA, P. L. A., ANDRADE, L. P. de, & Andrade, H. M. L. da S. Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola: observação das interfaces através de uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, 2024.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade . Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2ª. edição Cortez Editora, 2016.

CUNHA, M. C. da. **Cultura com aspas**. São Paulo: CosacNaify, 2009.

CUSTÓDIO, Elivaldo. S. **Educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade**. Educação, [S. l.], v. 44, p. e15/ 1–21, 2019. DOI: 10.5902/1984644430826. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/30826>. Acesso em: 04 abril. 2025.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Um olhar a partir de referenciais curriculares e materiais didáticos estaduais** – editora Dialética SP, 2023.

DAROS, Gabriel. **Como Portel, no Pará virou campeão de queimadas durante seca histórica na Amazônia**. Repórter Brasil. 01 de Jan. 2023. Disponível em <<https://reporterbrasil.org.br/2023/12/portel-campeao-queimadas-amazonia/>>. Acesso em: 10, nov e 2024.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação Métodos e Epistemologias**. 3ª edição. Chapecó, SC: Argos, 2018.

GAMBOA, Sílvia Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas:[s.n.],1998.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação, métodos e epistemologias**. 2º ed. Chapecó: Argos, 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Realidade e Utopia: Diversidade, diferença e educação. *In* Educação e diversidade cultural. **Desafios para os estudos da infância e formação docente**, 2012.

GOMES, Nilma Lilo. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. rev. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma. Lino. **Indagações sobre o currículo: Diversidade e currículo**. Brasília, MEC, SEB, 2007.

JEAN, Poupart. **A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas***. 2014, p. 2015-253 *in* JEAN, Poupart *et al.* Pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos, 4º edição, Editora Vozes, 2014.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. São Paulo: Zahar, 2022.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. **Quilombolas**. *in* (org) CALDART, Rosely Salete *et al.* Dicionário da educação do Campo, 2012.

FERNANDES, Cláudio. **"20 de novembro – Dia da Consciência Negra"**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-nacional-da-consciencia-negra.htm>. Acesso em 30 de outubro de 2025.

FERRAZ, Lídia Rochedo. **O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia: práticas e saberes na relação escola-comunidade**. Tese de doutorado, USP, 2010.

FLEURI, Reinaldo. **O debate internacional sobre interculturalidade e decolonialidade**. *In* Educação Intercultural e Movimentos Sociais: A trajetória de pesquisa da Rede Mover, 2017.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia da Pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso 2013.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Garimpendo pistas para desmontar racismos e potencializar movimentos instituintes na escola**. -1. Ed. - Curitiba: Appris, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1987. Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários a prática educativa: 79^a ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2024.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. In educação na Amazônia: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares, 2015.

Hall, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho. **Narrativas de resistências**: educação e políticas - Tese UFF, 2004.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade, São Paulo, 2^a ed. 2017.

HOOKS, Bell. Educação Democrática *in* **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**/ Alessandro Mariano *et al.*; organização Fernando Cássio – 1 ed – São Paulo:Boitempo, 2019, p. 199- 214.

IBGE - **Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística**, 2018. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. acesso em 17 de out. 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LOBATO, Sidney da Silva. **Educação na fronteira da modernização**: a política educacional no Amapá (1944 – 1956). Belém: Paka-Tatu, 2009.

LOUREIRO, Violeta R. Amazônia: da dependência a uma nova situação colonial. In CASTRO, Edna. **Pensamento crítico latino-americano**: reflexões sobre políticas e fronteiras. Belém: Anablume, 2019.

LOUREIRO, Violeta R. **Educação e sociedade na Amazônia em mais de meio século**. Revista Cocar. V. 01 n° 1 jan/jun 2007.

LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS, Cármen Lucia Brancaglion. **O paradigma Indiciário para análise de narrativas**, 2021.

LIMA, Marcia Emília G. de Paula. SILVA, Santuza Amarim da. **Os valores civilizatórios Afro-brasileiros: uma revisão de literatura nas publicações da ANPED de 2015 a 2019.**

MALHEIRO, Bruno. As Amazônias no centro do mundo: do colapso climático à memória ancestral. In: PARRA, Glória (et. al.) **Transiciones Justas: una agenda de cambios para América Latina y Caribe.** Buenos Aires: CLACSO/OXFAM, 2023.

MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva. **Identidades amazônicas, saberes e currículos das escolas de ensino fundamental em Parintins- AM.** Tese de (doutorado). Programa de pós-graduação em educação UFAM, 2016.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo, Cortez, 1997.

MELO, Arianne Sabádo de. **Enquanto uma canoa desce o rio...** Relação entre saberes culturais e práticas pedagógicas em uma escola na comunidade ribeirinha (Ilha) do Combú, dissertação de mestrado UFPA, Belém do Pará, 2020.

MEDEIROS, Oberdan da Silva, **Educação quilombola constituição de lideranças e práticas de resistências na comunidade quilombola de Umarizal Beira, Baião-Pará,** dissertação – PPGED/UFPA, 2018.

MOREIRA, A. F. CANDAU, V. M. (org) **Multiculturalismo: diferença culturais e práticas pedagógicas.** - 2 ed. – Petrópolis, RJ Vozes, 2008.

MOTA NETO, J. C. da. **Educação popular e pensamento decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** Tese (doutorado) – programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal do Pará, 2015.

MOTA, Victoria. **Indígenas do arquipélago do Marajó marcam gerações com a confecção de cerâmicas artísticas.** Portal da Amazônia. 23 dez 2022. Disponível em <<https://portalamazonia.com/para/indigenas-do-arquipelago-do-marajo-marcam-geracoes-com-a-confeccao-de-ceramicas-artisticas/>> . Acesso em: 09, nov e 2024.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de classes** – 18 ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação In: Munanga Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola;** Brasília, Ministério da Educação, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo.** - 2ª ed. - Brasília/ Rio de Janeiro: Fundação Palmares/ OR Editor Produtor, 2002.

NERY, Vitor Sousa Cunha. **Colonialidade Pedagógica na Instrução Pública Primária da Comarca de Macapá (1840-1889).** 2021. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire Gênese da educação intercultural no Brasil.** 1 ed. – Curitiba, Editora CRV, 2015.

PACHECO, Agenor Sarraf. **Diásporas africanas e contatos afroindígenas na Amazônia Marajoara**. Cadernos de história, 2016.

PACHECO, Agenor Sarraf. **A conquista do ocidente Marajoara: índios, portugueses e religiosos em reinvenções históricas**. In Muito além dos campos, arqueologia e história na Amazônia Marajoara. Denise Pahl Schaan Cristiane Pires Martins (org), GKNORONHA Belém - Pará - 2010.

RAMOS, C. A. P. *et al.* **O caso da comercialização de créditos de carbono em Portel, Marajó, Pará**. Racismo Ambiental. 26 de out. 2023. Disponível em < <https://racismoambiental.net.br/2023/10/26/o-caso-da-comercializacao-de-creditos-de-carbono-em-portel-marajo-para/>> . Acesso em: 09, nov e 2024.

RAMOS, Eduarda. **Bonecas Abaoyimi: o perigo de contar uma história hegemônica**. Site Lunetas, 2021. Disponível em < <https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi/>. Acesso em: 19 de out de 2025

RIBEIRO, Diana da Silva. NOGUEIRA, Eulina Marina Leite. Educação do campo: Movimento e resistência. Rev. **Debates em educação**. Vol. 15, nº 37, 2023.

RIBEIRO, Eliane do S. O. Educação do campo e seus sujeitos. *in*: OLIVEIRA Ivanilde A. de. SEMBLANO Ana C. D. RABELO Rosangela A. R. (org.). **Saberes epistemológicos na educação na Amazônia: a interculturalidade nas práticas educacionais**. Belém: CCSE – UEPa, 2022. p. 28-43.

SABRINA, Felipe. **Empresário norte-americano vende discurso ambiental, mas lucra com terras públicas e gera conflitos entre ribeirinhos no Pará**. Intercept Brasil, 10 nov. 2022. Disponível em < <https://www.intercept.com.br/2022/11/10/com-discurso-ambiental-empresario-norte-americano-lucra-com-terras-e-ilude-ribeirinhos-no-para/>. Acesso em: 09, nov e 2024.

SANTOS, Antônio Luís Parlandin dos Santos. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação étnico racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. – 4 ed. – Campinas, SP: Autores associados, 2013. – (coleção memórias da educação).

SILVA, Iris Costa da. **Territórios formativos na Amazônia Amapaense: um Estudo de Caso na escola família agroextrativista do Carvão – EFAC**. Dissertação de (mestrado), programa de pós-graduação em educação, UNIFAP, 2022.

SILVA, C. N. *et al.* **Território e modo de vida quilombola em São Tomé de Tauçú, no rio Acutipereira, no município de Portel (Pará-Brasil)**, rev. PRACS, 2020.

SILVA, Edinal Pinheiro da Silva. **A reestruturação do modo de vida quilombola de São Tomé de Tauçú no rio Acutipereira, município de Portel (PA)** – dissertação de mestrado,

PPGEO, UFPA, 2019.

SANTOS, Antonia Fladiana Nascimento dos. **Entre rios e tablados: o currículo multiculturalista nas práticas pedagógicas dos professores na comunidade de Ipixuna Miranda**. Dissertação (mestrado) no programa de pós-graduação em educação PPGED, UNIFAP, 2021.

SANTOS, Milton. **O retorno do território**. En: OSAL : Observatório Social de América Latina. Ano 6. (jun. 2005).

SOUZA, Marília Menezes Nascimento. “**Minha história conto eu**”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da educação infantil - Dissertação, São Paulo, 2012.

SOUZA, S. R. A. de. FOSTER, E. da L. S. **Quilombo e memória: o projeto identidade cultural na escola David Miranda em Santana/AP in Vozes, saberes e resistências cotidianas na educação para as relações étnico-raciais**. Eugênia Foster e Elivaldo Custódio (org.). – 1 ed. – Curitiba: Appris, 2024.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil (2020-2022?)**.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, Culturas e educação**. Rev. brasileira de educação, 2003.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Batuques, folias e ladainhas: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua Educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

TOZONI -REIS, Marília de Freitas Campos. **Metodologia de pesquisa**, 2º ed. 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**, 2009.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Ministério de Educación, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE PORTEL/PA

Pesquisador(a) Responsável: Samia Kamyla Freitas Silva

Instituição: Universidade Federal do Amapá- UNIFAP

Contato: kamylafreitas275@gmail.com

Prezado(a) Professor(a),

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE PORTEL/PA que tem como objetivo principal analisar os exercícios de resistência interculturais vivenciados no contexto escolar quilombola, a partir da realidade de uma escola em Portel/PA.

Procedimentos da Pesquisa

Para o alcance desses objetivos, realizarei observação participante das suas práticas pedagógicas em sala de aula e demais espaços escolares. Durante este processo, serão feitas anotações em diário de campo sobre as atividades observadas, bem como registros fotográficos e/ou em vídeo dos espaços físicos e das práticas pedagógicas desenvolvidas, sempre respeitando a sua privacidade e a dos estudantes.

Importantes Esclarecimentos sobre Registros Audiovisuais

Declaro expressamente que:

- NÃO serão coletadas imagens ou áudios de estudantes menores de idade, salvo mediante autorização expressa e por escrito de seus responsáveis legais;
- Quando houver necessidade de registro audiovisual em atividades que envolvam menores, será solicitada previamente a autorização específica dos pais/responsáveis;
- Os registros fotográficos e de vídeo focarão prioritariamente nos espaços físicos, materiais pedagógicos e nas suas práticas docentes;
- Sua identidade como professor(a) será preservada através do uso de pseudônimos quando necessário.

Riscos e Desconfortos

Os instrumentos de coleta de dados foram escolhidos para proporcionar um grau mínimo de riscos aos participantes. Entretanto, durante as observações, é possível que o(a) Sr.(a) se sinta de algum modo observado(a) ou constrangido(a) com a presença da pesquisadora. Neste caso, poderá solicitar a interrupção da observação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Benefícios

Não haverá benefícios financeiros pela sua participação. Contudo, esta pesquisa oferece uma oportunidade de reflexão e construção conjunta de uma educação mais significativa, visando à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem na escola. Os resultados poderão contribuir para a valorização das práticas pedagógicas e da educação intercultural desenvolvidas nas escolas quilombolas.

Confidencialidade e Uso dos Dados

As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Sua identidade será preservada através do uso de pseudônimos, e quaisquer dados que possam identificá-lo(a) serão omitidos nos resultados da pesquisa. Todo o material coletado ficará sob a guarda da pesquisadora respeitando os prazos estabelecidos pela legislação vigente, após esse prazo, será devidamente descartado.

Autorização para Registros

Solicito sua autorização específica para:

- Realizar registros fotográficos do ambiente escolar e das práticas pedagógicas;
- Realizar registros em vídeo das atividades pedagógicas desenvolvidas;
- Utilizar estes registros para análise acadêmica;
- Utilizar os registros para ilustrar a dissertação e publicações científicas dela decorrentes, sempre preservando sua identidade quando necessário.

Direitos do Participante

O(A) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de:

- Negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente;
- Retirar-se da pesquisa a qualquer momento;
- Solicitar esclarecimentos sobre quaisquer aspectos da pesquisa;
- Ter acesso aos resultados da pesquisa.

Nenhuma dessas decisões lhe trará qualquer prejuízo com relação ao seu trabalho ou vínculo com esta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 e complementares.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que li e compreendi as informações acima e que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. Consinto voluntariamente em participar deste estudo na qualidade de **professor(a) participante**.

Autorizo especificamente:

- A observação das minhas práticas pedagógicas
- Registros fotográficos do ambiente escolar e práticas pedagógicas
- Registros em vídeo das atividades pedagógicas
- O uso destes registros para fins acadêmico-científicos
- A utilização dos dados coletados para publicações científicas

Nome completo do participante: _____ **Assinatura:** _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Portel, ____ de _____ de 2025.

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa: Endereço: Rodovia Josmar Chaves Pinto, 2805, - Km.02, Marco Zero CEP: 68.902-280 Telefone: (96)4009- Bairro Universidade UF: AP Município: MACAPA Fax: (96)4009-2804, E-mail: cep@unifap.br

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo uma destinada ao participante e outra à pesquisadora.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS
FUNCIONÁRIOS**

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE PORTEL/PA

Pesquisador(a) Responsável: Samia Kamyla Freitas Silva

Instituição: Universidade Federal do Amapá- UNIFAP

Contato: kamylafreitas275@gmail.com

Prezado(a) Senhor(a),

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE PORTEL/PA, que tem como objetivo principal: Analisar os exercícios de resistência interculturais vivenciados no contexto escolar quilombola, a partir da realidade de uma escola em Portel/PA.

Para o alcance desses objetivos, realizarei observação participante das práticas pedagógicas em sala de aula e demais espaços escolares. Durante este processo, serão feitas anotações em diário de campo sobre as atividades observadas, bem como registros fotográficos e/ou em vídeo dos espaços físicos e das práticas pedagógicas desenvolvidas, sempre respeitando a sua privacidade e a dos estudantes.

Os instrumentos de coleta de dados foram escolhidos para proporcionar um grau mínimo de riscos aos participantes. Entretanto, durante as observações, é possível que o(a) Sr.(a) se sinta de algum modo observado(a) ou constrangido(a) com a presença da pesquisadora. Neste caso, poderá solicitar a interrupção da observação a qualquer momento.

Não haverá benefícios financeiros pela sua participação. Contudo, esta pesquisa oferece uma oportunidade de reflexão e construção conjunta de uma educação mais significativa, visando à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem na escola. Os resultados poderão contribuir para a valorização das práticas pedagógicas e da educação intercultural desenvolvidas nas escolas quilombolas.

As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Sua identidade será preservada através do uso de pseudônimos, e quaisquer dados que possam identificá-lo(a) serão omitidos nos resultados da pesquisa. Todo o material coletado ficará sob a guarda da pesquisadora por um período, após esse prazo, será devidamente descartado.

Solicito sua autorização para realizar registros fotográficos e/ou em vídeo do ambiente escolar e das práticas pedagógicas. Estes registros serão utilizados apenas para análise e poderão ilustrar a dissertação e publicações científicas dela decorrentes, sempre preservando a identidade dos participantes quando necessário.

O(A) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu trabalho ou vínculo com esta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 e complementares.

Consentimento Pós-Informação

Declaro que li e compreendi as informações acima e que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. Consinto voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a coleta, o uso e a divulgação das informações obtidas durante a pesquisa nos termos aqui estabelecidos.

Portel, ____ de ____ de 2025.

Assinatura do participante

Samia Kamyla Freitas Silva



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O GESTOR ESCOLAR

Título da Pesquisa EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE PORTEL/PA

Pesquisador(a) Responsável: Samia Kamyla Freitas Silva

Instituição: Universidade Federal do Amapá- UNIFAP

Contato: kamylafreitas275@gmail.com

Prezado(a) Senhor(a),

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE PORTEL/PA que tem como objetivo principal investigar e analisar os exercícios de resistências interculturais experimentados no cotidiano das práticas dos professores(as) a partir da realidade da escola quilombola de Portel/PA. Analisar os exercícios de resistência interculturais vivenciados no contexto escolar quilombola, a partir da realidade de uma escola em Portel/PA..

Para o alcance desses objetivos, realizarei observação participante das práticas pedagógicas em sala de aula e demais espaços escolares. Durante este processo, serão feitas anotações em diário de campo sobre as atividades observadas, bem como registros fotográficos e/ou em vídeo dos espaços físicos e das práticas pedagógicas desenvolvidas, sempre respeitando a sua privacidade e a dos estudantes.

Os instrumentos de coleta de dados foram escolhidos para proporcionar um grau mínimo de riscos aos participantes. Entretanto, durante as observações, é possível que o(a) Sr.(a) se sinta de algum modo observado(a) ou constrangido(a) com a presença da pesquisadora. Neste caso, poderá solicitar a interrupção da observação a qualquer momento.

Não haverá benefícios financeiros pela sua participação. Contudo, esta pesquisa oferece uma oportunidade de reflexão e construção conjunta de uma educação mais significativa, visando à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem na escola. Os resultados poderão contribuir para a valorização das práticas pedagógicas e da educação intercultural desenvolvidas nas escolas quilombolas.

As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Sua identidade será preservada através do uso de pseudônimos, e quaisquer dados que possam identificá-lo(a) serão omitidos nos resultados da pesquisa. Todo o material coletado ficará sob a guarda da pesquisadora por um período, após esse prazo, será devidamente descartado.

Solicito sua autorização para realizar registros fotográficos e/ou em vídeo do ambiente escolar e das práticas pedagógicas. Estes registros serão utilizados apenas para análise e poderão ilustrar a dissertação e publicações científicas dela decorrentes, sempre preservando a identidade dos participantes quando necessário.

O(A) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu trabalho ou vínculo com esta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 e complementares.

Consentimento Pós-Informação

Declaro que li e compreendi as informações acima e que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. Consinto voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a coleta, o uso e a divulgação das informações obtidas durante a pesquisa nos termos aqui estabelecidos.

Assinatura do participante

Pesquisadora

Portel, ____ de _____ de 2025.

APÊNDICE B - Roteiro de observação para educação escolar quilombola

1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

Aspectos a serem observados	Detalhamento	Observações
Estrutura física da escola	Número de salas, biblioteca, laboratórios, espaços comunitários etc.	
Perfil quantitativo	Número de alunos, professores, funcionários, turmas e turnos	
Perfil socioeconômico dos estudantes	Origem familiar, condições socioeconômicas, distância casa-escola	
Identidade cultural dos estudantes	Pertencimento quilombola, preservação de tradições, uso de linguagens específicas	
Órgãos colegiados	Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil, Conselho Escolar, etc.	
Associações comunitárias	Associação Quilombola, grupos culturais, coletivos, cooperativas	
Diálogo escola-comunidade	Frequência de reuniões comunitárias, participação de lideranças na escola	
Eventos comunitários	Festas tradicionais, celebrações culturais, encontros intergeracionais	
Relação escola-território	Como a escola se posiciona em relação ao território quilombola	

2. CULTURA E IDENTIDADE QUILOMBOLA NO CURRÍCULO E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Aspectos a serem observados	Detalhamento	Observações
2.1 Relação entre cultura e educação		

Aspectos a serem observados	Detalhamento	Observações
Concepção de cultura presente na escola	Como a escola define e aborda o conceito de cultura	
Valorização dos saberes locais	Expressões culturais reconhecidas e legitimadas no ambiente escolar	
2.2 Identidade cultural quilombola local		
Características da comunidade quilombola	Histórico, práticas culturais, saberes tradicionais	
Manifestações culturais específicas	Danças, músicas, artesanato, culinária, religiosidade	
Língua e expressões linguísticas	Vocabulário específico, expressões locais, oralidade	
2.3 Abordagem da identidade cultural na escola		
Representatividade quilombola nos materiais	Presença nos livros didáticos, cartazes, materiais educativos	
Contextualização dos conteúdos	Relação entre conteúdos curriculares e realidade quilombola	
Protagonismo quilombola	Participação de membros da comunidade na construção do conhecimento	
2.4 Conhecimentos e saberes locais nas práticas escolares		
Medicina tradicional	Plantas medicinais, práticas de cura, benzedeiras	
Tecnologias e produção local	Técnicas agrícolas, artesanato, construção, etc.	

Aspectos a serem observados	Detalhamento	Observações
Tradição oral	Narrativas, contos, lendas, memórias dos anciãos	
2.5 Atividades didático-pedagógicas		
Metodologias específicas	Abordagens que valorizem a cultura quilombola	
Projetos pedagógicos	Temas, duração, participantes, resultados	
Atividades extraclasse	Visitas, excursões, pesquisas de campo	
2.6 Participação dos alunos		
Engajamento nas atividades	Interesse, participação ativa, proposição de ideias	
Pertencimento identitário	Como expressam sua identidade quilombola	
Protagonismo estudantil	Iniciativas próprias, liderança em projetos culturais	
2.7 Relação entre diferentes identidades culturais		
Diversidade na escola	Presença de outras identidades culturais	
Natureza das relações interculturais	Harmoniosa, conflituosa, respeitosa, preconceituosa	
Tratamento das diferenças	Abordagem das diferenças étnico-raciais e culturais	
Aspectos a serem observados	Detalhamento	Observações

Aspectos a serem observados	Detalhamento	Observações
2.1 Relação entre cultura e educação		
Concepção de cultura presente na escola	Como a escola define e aborda o conceito de cultura	
Valorização dos saberes locais	Expressões culturais reconhecidas e legitimadas no ambiente escolar	
2.2 Identidade cultural quilombola local		
Características da comunidade quilombola	Histórico, práticas culturais, saberes tradicionais	
Manifestações culturais específicas	Danças, músicas, artesanato, culinária, religiosidade	
Língua e expressões linguísticas	Vocabulário específico, expressões locais, oralidade	
2.3 Abordagem da identidade cultural na escola		
Representatividade quilombola nos materiais	Presença nos livros didáticos, cartazes, materiais educativos	
Contextualização dos conteúdos	Relação entre conteúdos curriculares e realidade quilombola	
Protagonismo quilombola	Participação de membros da comunidade na construção do conhecimento	
2.4 Conhecimentos e saberes locais nas práticas escolares		
Medicina tradicional	Plantas medicinais, práticas de cura, benzedeiras	

Aspectos a serem observados	Detalhamento	Observações
Tecnologias e produção local	Técnicas agrícolas, artesanato, construção, etc.	
Tradição oral	Narrativas, contos, lendas, memórias dos anciãos	
2.5 Atividades didático-pedagógicas		
Metodologias específicas	Abordagens que valorizem a cultura quilombola	
Projetos pedagógicos	Temas, duração, participantes, resultados	
Atividades extraclasse	Visitas, excursões, pesquisas de campo	
2.6 Participação dos alunos		
Engajamento nas atividades	Interesse, participação ativa, proposição de ideias	
Pertencimento identitário	Como expressam sua identidade quilombola	
Protagonismo estudantil	Iniciativas próprias, liderança em projetos culturais	
2.7 Relação entre diferentes identidades culturais		
Diversidade na escola	Presença de outras identidades culturais	
Natureza das relações interculturais	Harmoniosa, conflituosa, respeitosa, preconceituosa	
Tratamento das diferenças	Abordagem das diferenças étnico-raciais e culturais	

4. ATIVIDADES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS

Aspectos a serem observados	Detalhamento	Observações
Planejamento pedagógico	Conteúdos, objetivos, metodologias, avaliação	
Recursos didáticos	Materiais utilizados, adequação à realidade quilombola	
Interdisciplinaridade	Integração entre diferentes áreas do conhecimento	
Protagonismo docente	Iniciativas inovadoras, projetos autorais	
Formação continuada	Capacitação específica para educação quilombola	

5. IDENTIDADE QUILOMBOLA NA DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR

Aspectos a serem observados	Detalhamento	Observações
5.1 Projeto Político-Pedagógico (PPP)		
Princípios e valores	Presença da identidade quilombola nos fundamentos do PPP	
Objetivos educacionais	Metas relacionadas à valorização da cultura quilombola	
Propostas pedagógicas	Estratégias específicas para educação quilombola	
5.2 Planos de ensino por disciplina		
História	Abordagem da história afro-brasileira e quilombola	

Aspectos a serem observados	Detalhamento	Observações
Geografia	Territorialidade, espacialidade e questões ambientais	
Língua Portuguesa	Literatura afro-brasileira, expressões linguísticas locais	
Artes	Manifestações artísticas tradicionais e contemporâneas	
Ciências/Biologia	Saberes tradicionais, medicina, relação com a natureza	
Demais disciplinas	Presença transversal da temática quilombola	
5.3 Currículo		
Matriz curricular	Disciplinas específicas ou conteúdos transversais	
Adequação às Diretrizes	Alinhamento com as DCN para Educação Escolar Quilombola	
Metodologias avaliativas	Crítérios e instrumentos culturalmente adequados	
5.4 Outros documentos		
Regimento escolar	Normas específicas relacionadas à identidade quilombola	
Atas de reuniões	Discussões sobre temas relacionados à cultura quilombola	
Projetos específicos	Documentação de iniciativas relacionadas à temática	

6. DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EFETIVAÇÃO DA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Aspectos a serem observados	Detalhamento	Observações
6.1 Conhecimento da legislação		
Diretrizes Curriculares Nacionais	Familiaridade da comunidade escolar com as DCN	
Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08	Conhecimento e aplicação das leis que tratam da história e cultura afro-brasileira e indígena	
Legislação estadual e municipal	Conhecimento de dispositivos legais específicos da região	
6.2 Implementação prática		
Recursos financeiros	Disponibilidade e aplicação de recursos para ações específicas	
Formação docente	Preparação dos professores para aplicação das diretrizes	
Materiais didáticos	Disponibilidade de materiais adequados à educação quilombola	
6.3 Obstáculos identificados		
Estruturais	Limitações físicas, orçamentárias, administrativas	
Pedagógicos	Dificuldades nas práticas de ensino e aprendizagem	
Culturais	Resistências, preconceitos, incompreensões	
6.4 Boas práticas		
Iniciativas bem-sucedidas	Projetos e ações que têm alcançado bons resultados	
Estratégias de superação	Soluções encontradas para os desafios identificados	

Aspectos a serem observados	Detalhamento	Observações
Protagonismo comunitário	Participação ativa da comunidade na superação dos desafios	
6.5 Propostas de melhoria		
Sugestões da comunidade escolar	Ideias apresentadas por professores, alunos e familiares	
Planejamento estratégico	Planos existentes para aprimoramento da educação quilombola	
Parcerias institucionais	Colaborações com universidades, ONGs, órgãos públicos	

7. OUTRAS OBSERVAÇÕES RELEVANTES

Aspectos a serem observados	Detalhamento	Observações
Elementos emergentes	Temas não previstos inicialmente que surgiram durante a observação	
Registros adicionais	Fotografias, gravações, documentos complementares	
Percepções pessoais	Impressões subjetivas do(a) pesquisador(a)	

APÊNDICE C – Termo de autorização de uso de nomes e imagem das lideranças



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) Sr.(a) Presidente/Vice-Presidente da ARQUICOSTT,

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE PORTEL/PA, que tem como objetivo analisar os exercícios de resistência interculturais vivenciados no contexto escolar quilombola, a partir da realidade da comunidade São Tomé de Tauçú em Portel/PA.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: Para o alcance desses objetivos, realizarei: Observação participante das atividades comunitárias e práticas culturais da comunidade quilombola; Coleta de relatos orais e narrativas sobre a história, cultura e vivências da comunidade; Conversas e entrevistas sobre as relações entre a comunidade e a escola; Anotações em diário de campo sobre as atividades observadas; Registros fotográficos dos espaços comunitários, atividades culturais e dos participantes; Registro em áudio das conversas e relatos compartilhados. Como liderança comunitária, sua participação é especialmente importante para compreender a organização social, a história de resistência e as demandas da comunidade quilombola em relação à educação escolar.

IMPORTANTES ESCLARECIMENTOS SOBRE REGISTROS E IDENTIFICAÇÃO

Declaro expressamente que: Serão realizados registros fotográficos e em áudio das atividades comunitárias e dos relatos compartilhados; Sua identidade poderá ser revelada na pesquisa, caso o(a) Sr.(a) autorize expressamente através deste termo; Fotografias com sua imagem poderão ser utilizadas na dissertação e publicações científicas, mediante sua autorização;

O(A) Sr.(a) tem total liberdade para escolher entre: ter seu nome real divulgado na pesquisa, ou ter sua identidade preservada através do uso de pseudônimo; os relatos e narrativas compartilhados serão utilizados para análise e poderão ser citados na dissertação; todo material coletado será utilizado exclusivamente para fins acadêmico-científicos.

BENEFÍCIOS

Não haverá benefícios financeiros pela sua participação. Contudo, esta pesquisa oferece: Uma oportunidade de registro e valorização da história e cultura da comunidade quilombola São Tomé de Tauçú; Reflexão conjunta sobre as práticas educacionais e suas relações com a identidade quilombola;

Contribuição para a visibilidade das demandas e conquistas da comunidade; Fortalecimento da educação intercultural e das práticas de resistência quilombola; Produção de conhecimento que poderá subsidiar políticas públicas para comunidades quilombolas.

CONFIDENCIALIDADE E USO DOS DADOS

As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmico-científicos: Sua identidade será revelada APENAS se o(a) Sr.(a) autorizar expressamente neste termo; Caso não autorize a divulgação de seu nome, será utilizado um pseudônimo; Todo o material coletado ficará sob a guarda da pesquisadora pelo prazo estabelecido pela legislação vigente (mínimo de 5 anos); Após esse prazo, o material será devidamente descartado; Os resultados da pesquisa poderão ser publicados em artigos científicos, dissertação de mestrado e apresentações em eventos acadêmicos.

AUTORIZAÇÃO PARA REGISTROS E IDENTIFICAÇÃO

Solicito sua autorização específica para: Realizar registros fotográficos das atividades comunitárias e práticas culturais; Realizar registros em áudio dos relatos e conversas; Realizar registros fotográficos com sua imagem; Utilizar estes registros para análise acadêmica; DIVULGAR SEU NOME REAL na dissertação e publicações científicas; UTILIZAR FOTOGRAFIAS COM SUA IMAGEM na dissertação e publicações científicas; Citar seus relatos e narrativas na pesquisa, identificando-o(a) pelo nome real. OU (caso prefira anonimato) PRESERVAR MINHA IDENTIDADE através do uso de pseudônimo; NÃO utilizar fotografias que permitam minha identificação nas publicações

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que li e compreendi as informações acima e que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. Consinto voluntariamente em participar deste estudo na qualidade de liderança comunitária da Associação Remanescentes Quilombolas da Comunidade São Tomé de Tauçú (ARQUICOSTT).

Autorizo especificamente: A observação participante das atividades comunitárias; Registros fotográficos do ambiente comunitário; Registros fotográficos com minha imagem; Registros em áudio dos relatos e conversas:

O uso destes registros para fins acadêmico-científicos: A utilização dos dados para publicações científicas:

DIVULGAR MEU NOME REAL na pesquisa:

UTILIZAR FOTOGRAFIAS COM MINHA IMAGEM nas publicações

Portel, ____ de _____ de 2025.

Cargo na ARQUICOSTT: () Presidente () Vice-Presidente

assinatura

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE D – Termo de anuência para a escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESPG
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO - DPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED



CARTA DE ANUÊNCIA

Prezado Sr(a) : xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Diretor da escola São Tomé de Tauçú

Por meio deste, solicitamos a autorização desta direção para que a mestranda **Samia Kamyla Freitas Silva**, matrícula 2023101859 possa realizar sua pesquisa no período de abril de 2025 a dezembro de 2025, intitulada “**Experiências de educação intercultural na prática de professores (as) como exercícios de resistência: um estudo a partir de uma escola quilombola no município de Portel/PA**”, orientada pela professora Profa. Dra. Eugênia da Luz Silva Foster. A pesquisa, realizada no âmbito do **Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UNIFAP, Mestrado em Educação** tem como objetivo analisar os exercícios de resistência interculturais vivenciados no cotidiano das práticas pedagógicas, a partir da realidade de uma escola quilombola de Portel/PA. Prevê a realização das seguintes etapas metodológicas no âmbito desta instituição:

- Pesquisa documental tais como; projeto político pedagógico (PPP) da escola; e documentos oficiais municipais sobre as diretrizes para educação quilombola, plano de aula dos professores e produção dos estudantes.
- Observação participante

Informo também que o projeto de pesquisa será avaliado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amapá e que a pesquisa só será iniciada após a sua aprovação por este comitê.

Contamos com sua colaboração, na assinatura deste termo pois é uma etapa necessária para os trâmites de encaminhamentos ao Comitê de Ética.

Atenciosamente

Coordenação do PPGED

Macapá, _____, _____, 2025

Consentimento Pós-Informação

Assinatura Diretor da Escola

APÊNDICE E – Termo de anuência para a comunidade

Prezado Sr(a) : Adilson do Nascimento Andrade

Presidente da associação remanescente quilombola São Tomé de Tauçú - ARQUICOSTT

Por meio deste, solicitamos a autorização desta direção para que a mestrande **Samia Kamyla Freitas Silva**, matrícula 2023101859 possa realizar sua pesquisa no período de abril de 2025 a setembro de 2025, intitulada “**Experiências de educação intercultural na prática de professores (as) como exercícios de resistência: um estudo a partir de uma escola quilombola no município de Portel/PA**”, orientada pela professora Profa. Dra. Eugênia da Luz Silva Foster. A pesquisa, realizada no âmbito do **Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UNIFAP, Mestrado em Educação** tem como objetivo analisar os exercícios de resistência interculturais vivenciados no cotidiano das práticas pedagógicas, a partir da realidade de uma escola quilombola de Portel/PA. Prevê a realização das seguintes etapas metodológicas no âmbito desta instituição:

- Pesquisa documental tais como; Ata da associação e documentos a respeito da história e organização da comunidade.
- Observação participante

Informo também que o projeto de pesquisa será avaliado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amapá e que a pesquisa só será iniciada após a sua aprovação por este comitê.

Contamos com sua colaboração, na assinatura deste termo pois é uma etapa necessária para os trâmites de encaminhamentos ao Comitê de Ética.

Atenciosamente

Coordenação do PPGED

Macapá, ____, _____, 2025

Consentimento Pós-Informação

Presidente da Associação

APÊNDICE F – Termo de anuência a coordenação escolar quilombola



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESPG
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO - DPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED



CARTA DE ANUÊNCIA

Prezado Sr(a) : xxx
Coordenadora de educação Quilombola de município de Portel

Por meio deste, solicitamos a autorização desta coordenação para que a mestrand **Samia Kamyla Freitas Silva**, matrícula 2023101859 possa realizar sua pesquisa no período de abril de 2025 a setembro de 2025, intitulada “**Experiências de educação intercultural na prática de professores (as) como exercícios de resistência: um estudo a partir de uma escola quilombola no município de Portel/PA**”, orientada pela professora Profa. Dra. Eugênia da Luz Silva Foster. A pesquisa, realizada no âmbito do **Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UNIFAP, Mestrado em Educação** tem como objetivo analisar os exercícios de resistência interculturais vivenciados no cotidiano das práticas pedagógicas, a partir da realidade de uma escola quilombola de Portel/PA. Prevê a realização das seguintes etapas metodológicas no âmbito desta instituição:

- Pesquisa documental tais como; projeto político pedagógico (PPP) da escola; e documentos oficiais municipais sobre as diretrizes para educação quilombola, plano de aula dos professores e produção dos estudantes.
- Observação participante

Informo também que o projeto de pesquisa será avaliado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amapá e que a pesquisa só será iniciada após a sua aprovação por este comitê.

Contamos com sua colaboração, na assinatura deste termo pois é uma etapa necessária para os trâmites de encaminhamentos ao Comitê de Ética.

Atenciosamente

Coordenação do PPGED

Macapá, ____, ____, 2025

Consentimento Pós-Informação

Coordenadora de educação Quilombola

ANEXOS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Experiências de educação intercultural na prática de professores (as) como exercícios de resistência: um estudo a partir de uma escola quilombola no município de Portel/PA.

Pesquisador: SAMIA KAMYLÁ FREITAS SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 91174725.6.0000.0003

Instituição Proponente: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.781.182

Apresentação do Projeto:

O projeto é proveniente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UNIFAP, na linha de pesquisa Educação, Culturas e Diversidades. Propõe-se a analisar como os exercícios de resistência interculturais são vivenciados no cotidiano das práticas pedagógicas de professores(as) em uma escola quilombola no município de Portel/PA, considerando o fortalecimento da identidade, da cultura local e dos saberes tradicionais, bem como a valorização da educação quilombola enquanto modalidade específica de ensino.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os exercícios de resistências interculturais experimentados no cotidiano das práticas dos professores(as) a partir da realidade da escola quilombola de Portel/PA.

Objetivos Secundários:

Contextualizar o processo histórico educacional da educação quilombola no Brasil.

Discutir a interculturalidade, sua relação com a educação e os desdobramentos na educação quilombola da Amazônia.

Endereço: Rodovia Josmar Chaves Pinto, - Km.02, Marco Zero

Bairro: Bairro Universidade

CEP: 68.902-280

UF: AP

Município: MACAPÁ

Telefone: (96)4009-2805

Fax: (96)4009-2804

E-mail: cep@unifap.br

Continuação do Parecer: 7.781.182

Investigar nas práticas pedagógicas dos professores evidências e experiências que revelem exercícios de resistências interculturais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram identificados riscos mínimos, relacionados a possíveis desconfortos durante observações e conversas e à possibilidade de identificação indireta dos participantes, minimizados pelo uso de codificação e anonimização. A presença da pesquisadora poderá gerar interferência pontual, mitigada pela abordagem gradual.

Os benefícios incluem contribuições acadêmicas, comunitárias e educacionais, com valorização das práticas quilombolas, fortalecimento da identidade e combate ao epistemicídio.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e exequível, apresentando coerência metodológica e alinhamento ético às normas vigentes para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos exigidos foram devidamente apresentados, incluindo:

Folha de rosto assinada;

TCLE específico para professores e gestores escolares;

Projeto completo;

Cartas de anuência institucionais e comunitárias;

Cronograma ajustado para início após aprovação do CEP.

Recomendações:

As recomendações apresentadas no parecer anterior foram integralmente atendidas, não havendo novas pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo em vista que todas as pendências foram devidamente sanadas e que o projeto atende às normas éticas aplicáveis, este Comitê de Ética em Pesquisa decide pela APROVAÇÃO da pesquisa.

Endereço: Rodovia Josmar Chaves Pinto, - Km.02, Marco Zero

Bairro: Bairro Universidade

CEP: 68.902-280

UF: AP

Município: MACAPA

Telefone: (96)4009-2805

Fax: (96)4009-2804

E-mail: cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 7.781.182

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2564469.pdf	20/08/2025 11:32:50		Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	20/08/2025 11:32:15	SAMIA KAMYL FREITAS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPROF.pdf	20/08/2025 11:31:51	SAMIA KAMYL FREITAS SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	13/08/2025 06:20:18	SAMIA KAMYL FREITAS SILVA	Aceito
Outros	Justificativas.pdf	02/06/2025 18:56:02	SAMIA KAMYL FREITAS SILVA	Aceito
Outros	ANUENCIAS.pdf	02/06/2025 18:54:27	SAMIA KAMYL FREITAS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEdiretor.pdf	02/06/2025 18:52:50	SAMIA KAMYL FREITAS SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	02/06/2025 18:51:49	SAMIA KAMYL FREITAS SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 20 de Agosto de 2025

Assinado por:

RAFAEL LIMA RESQUE
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Josmar Chaves Pinto, - Km.02, Marco Zero

Bairro: Bairro Universidade

CEP: 68.902-280

UF: AP

Município: MACAPA

Telefone: (96)4009-2805

Fax: (96)4009-2804

E-mail: cep@unifap.br