



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM
EDUCAÇÃO**

MARCELO DE JESUS SANTOS CORRÊA

**REGULARIZAÇÃO DA ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL JOSÉ
BONIFÁCIO: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E NA
IDENTIDADE QUILOMBOLA, À LUZ DA RESOLUÇÃO N. 08/2012, DO PNE
(2014-2024) E DO PARECER CNE/CEB N. 8/2020**

**MACAPÁ
2025**

MARCELO DE JESUS SANTOS CORRÊA

**REGULARIZAÇÃO DA ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL JOSÉ
BONIFÁCIO: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E NA
IDENTIDADE QUILOMBOLA, À LUZ DA RESOLUÇÃO N. 08/2012, DO PNE
(2014-2024) E DO PARECER CNE/CEB N. 8/2020**

Dissertação de Mestrado em Educação
apresentado ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do
Amapá, da linha de Pesquisa: Educação,
Cultura e Diversidades como requisito
parcial à qualificação da dissertação.

Orientadora: Profa. Dra. Piedade Lino
Videira.

**MACAPÁ
2025**

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

C824r Corrêa, Marcelo de Jesus Santos.

Regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio: implicações na educação antirracista e na identidade quilombola, à luz da resolução n. 08/2012, do PNE (2014-2024) e do parecer CNE/CEB n. 8/2020 / Marcelo de Jesus Santos Corrêa. - Macapá, 2025.

1 recurso eletrônico.

310 f.

Dissertação (Mestrado) - Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED- UNIFAP, Macapá, 2025.

Orientadora: Piedade Lino Videira.

Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Território quilombo do Cria-ú. 2. Memória individual e coletiva. 3. Identidade criouense. 4. Regularização escolar quilombola. 5. Projeto político quilombola. 6. Currículo afrorreferenciado. I. Videira, Piedade Lino, orientadora. II. Programa de Pós Graduação em Educação - PPGED- UNIFAP. III. Título.

CDD 23. ed. – 306.08998

CORRÊA, Marcelo de Jesus Santos. **Regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio**: implicações na educação antirracista e na identidade quilombola, à luz da resolução n. 08/2012, do PNE (2014-2024) e do parecer CNE/CEB n. 8/2020. Orientadora: Piedade Lino Videira. 2025. 310 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Macapá, 2025.

MARCELO DE JESUS SANTOS CORRÊA

**REGULARIZAÇÃO DA ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL JOSÉ
BONIFÁCIO: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E NA
IDENTIDADE QUILOMBOLA, À LUZ DA RESOLUÇÃO N. 08/2012, DO PNE
(2014-2024) E DO PARECER CNE/CEB N. 8/2020**

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Piedade Lino Videira (Orientadora)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) - PPGED

Profa. Dra. Angela do Céu Ubaiara Brito (Titular Interno)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – PPGED

Profa. Dra. Cícera Nunes (Titular Externo)
Universidade Regional do Cariri - URCA- CE

Eliana Socorro de Brito Paixão (Suplente Interno)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – PPGED

Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio (Suplente Externo)
Universidade Estadual do Amapá (UEAP)

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa de mestrado só foi possível graças ao apoio e incentivo de várias pessoas, às quais gostaria de expressar minha profunda gratidão.

Primeiramente, agradeço a Deus por me conceder força, sabedoria e resiliência ao longo desta jornada. *In memoriam* a minha **mãe Maria do Carmo** dedico e agradeço, com todo o meu amor e gratidão, cuja presença, mesmo após a partida, continua a me guiar e a me fortalecer. Seu exemplo de coragem, generosidade e afeto permanece vivo em cada passo que dou. Esta conquista é também sua, fruto das sementes de amor, ensinamento e resiliência que plantou em mim. Que este trabalho seja uma forma de honrar sua memória e tudo o que sou por causa de você. Aos **meus familiares, meu Pai, irmãos e irmãs** por todo o amor, compreensão e suporte emocional durante os momentos mais desafiadores, agradeço em especial à minha esposa **Vera Lúcia**, por sua paciência, companheirismo e aos meus filhos **Rafael Victor** e **Mariana Corrêa**, por acreditarem em mim quando eu mais precisei.

À minha orientadora, Professora **Dra. Piedade Lino Videira**, que me guiou com sabedoria e generosidade, seu conhecimento, dedicação e orientações foram essenciais para a construção deste trabalho, seus apontamentos e incentivos constantes foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

Aos professores e colegas do programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UNIFAP, pela oportunidade institucional para realizar essa pesquisa, por compartilharem suas experiências e contribuírem para o enriquecimento intelectual e pessoal ao longo deste percurso.

Agradeço, ainda, à Escola Quilombola Estadual José Bonifácio e à Comunidade do Cria-ú que abriram suas portas e se dispuseram a colaborar com a pesquisa, o conhecimento compartilhado e a disponibilidade em participar deste estudo foi essencial para a realização desta investigação.

Aos meus amigos, pelo apoio incondicional, pelos momentos de descontração que aliviaram o estresse e pela torcida constante.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

“A Educação, enquanto ação conjunta pode provocar posicionamentos em diferentes concepções. Entendida como direito de todos, dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade, a Educação, no Brasil, é caracterizada pela igualdade de condições, pelo respeito à pluralidade de ideias e pela valorização do patrimônio cultural ao menos em nível de lei”.

Elivaldo Serrão Custódio, (p.11, 2025)

RESUMO

A presente dissertação tem como título, Regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio: implicações na educação antirracista e na identidade quilombola, à luz da Resolução n. 08/2012, do PNE (2014-2024) e do parecer CNE/CEB n. 8/2020. Buscou responder o seguinte **problema**: Quais as implicações para a regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, à luz da Resolução n. 08/2012, do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e do Parecer CNE/CEB N: 8/2020, para uma educação antirracista? O Objetivo Geral: **Analisar** de que maneira ocorreu o processo de regularização da EQEJB efetivado pela Resolução nº 050/2020-CEE/AP, impacta a implementação de uma educação antirracista e fortalece a identidade étnico-cultural da Comunidade Quilombola de Cria-ú. Os Objetivos Específicos foram: **a) Investigar** de que maneira o processo de regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio ocorreu na prática, em consonância com as legislações regularizadoras; **b) Conhecer** as estratégias utilizadas para garantir a preservação da identidade étnico-cultural da Comunidade Quilombola do Cria-ú durante o processo de regularização da escola e sua cotidianidade. **c) Averiguar** como os documentos normativos orientaram o desenvolvimento do processo de regularização da escola e identificar como essa experiência pode servir de modelo para outras escolas quilombolas no Estado do Amapá. **d) Compreender** as implicações do processo de regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio para a implementação de políticas educacionais voltadas à educação escolar quilombola e à preservação da identidade cultural nos territórios quilombolas. A pesquisa utilizou o método de **Estudo de Caso**, com abordagem qualitativa, os dados empíricos foram coletados por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, abrangendo entrevistas semiestruturadas, observação participante e registros fotográficos. O **Lócus**: Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, atualmente, a única escola quilombola do Estado do Amapá, regularizada pelo Conselho Estadual de Educação-CEE/AP, na comunidade quilombola do Cria-ú. Os dados foram analisados em diálogo com o referencial teórico de Vera Candau (2002), Maria Minayo (2012), Piedade Videira (2008, 2009, 2014, 2019), Kabengele Munanga (2002), Henrique Cunha Jr. (1999), Florestan Fernandes (2017) e Nilma Lino Gomes (2017), bem como com os documentos normativos que regulamentam a educação escolar quilombola. Conclui-se que a experiência da EQEJB constitui um marco político e pedagógico relevante para a educação quilombola no Amapá, por assegurar reconhecimento jurídico e afirmar a memória e a identidade da comunidade. Contudo, revela-se também como um processo em disputa, que exige do Estado investimentos contínuos e estratégias estruturantes para superar as limitações materiais e pedagógicas ainda presentes. Somente assim será possível consolidar uma educação quilombola crítica, emancipatória e verdadeiramente comprometida com a justiça social e com o enfrentamento do racismo estrutural.

Palavras-chave: Território Quilombo do Cria-ú. Memória Individual e Coletiva. Identidade Criauense. Regularização Escolar Quilombola. Projeto Político Quilombola. Currículo Afrorreferenciado.

ABSTRACT

This dissertation is titled, Regularization of the José Bonifácio State Quilombola School: implications for anti-racist education and quilombola identity, in light of Resolution no. 08/2012, of the PNE (2014-2024) and of the CNE / CEB opinion no. 8/2020. It sought to answer the following problem: What are the implications for the regularization of the José Bonifácio State Quilombola School, in light of Resolution no. 08/2012, of the National Education Plan (2014-2024) and of the CNE / CEB Opinion No. 8/2020, for an anti-racist education? The General Objective: To analyze how the regularization process of the EQEJB carried out by Resolution no. 050/2020-CEE / AP occurred, impacts the implementation of anti-racist education and strengthens the ethnic-cultural identity of the Quilombola Community of Cria-ú. The specific objectives were: **a)** To investigate how the regularization process of the José Bonifácio State Quilombola School occurred in practice, in accordance with the aforementioned regularization legislation; **b)** To understand the strategies used to ensure the preservation of the ethnic-cultural identity of the Cria-ú Quilombola Community during the school's regularization process and its daily activities; **c)** To investigate how normative documents guided the development of the school's recognition process and identify how this experience can serve as a model for other quilombola schools in the state of Amapá; **d)** To understand the implications of the regularization process of the José Bonifácio State Quilombola School for the implementation of educational policies focused on quilombola school education and the preservation of cultural identity in quilombola territories. The research used the case study method, with a qualitative approach; empirical data were collected through bibliographic, documentary, and field research, including semi-structured interviews, participant observation, and photographic records. Locus: José Bonifácio State Quilombola School, currently the only quilombola school in the State of Amapá, regularized by the State Council of Education-CEE/AP, in the quilombola community of Cria-ú. The data were analyzed in dialogue with the theoretical framework of Vera Candau (2002), Maria Minayo (2012), Piedade Videira (2008, 2009, 2014, 2019), Kabengele Munanga (2002), Henrique Cunha Jr. (1999), Florestan Fernandes (2017) and Nilma Lino Gomes (2017), as well as with the normative documents that regulate quilombola school education. It is concluded that the EQEJB experience constitutes a relevant political and pedagogical milestone for quilombola education in Amapá, by ensuring legal recognition and affirming the memory and identity of the community. However, it also reveals itself as a contested process, requiring continued state investment and structural strategies to overcome the still-present material and pedagogical limitations. Only then will it be possible to consolidate a critical, emancipatory quilombola education truly committed to social justice and confronting structural racism.

Keywords: Cria-ú Quilombo Territory. Individual and Collective Memory. Criaense Identity. Quilombola School Regularization. Quilombola Political Project. Afro-Referenced Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Mapa da APA do Curiaú.....	24
Figura 2 Comunidade Quilombola de São Pedro dos Bois.....	24
Figura 3 Escola Quilombola Estadual José Bonifácio.....	35
Figura 4 Imagem da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio.....	36
Figura 5 Mapa da Área de Preservação Ambiental do Rio Curiaú-AP.....	94
Figura 6 Conurbação da APA do Rio Cria-ú com a cidade de Macapá.....	96
Figura 7 Mapa da Expansão da malha urbana de Macapá – 1943 a 2014.....	97
Figura 8 Placa de boas-vindas no início da APA do Rio Cria-ú.....	99
Figura 9 Lagos e criação de gado da APA do Rio Cria-ú.....	100
Figura 10 Deck do Cria-ú.....	103
Figura 11 Pedro Bolão confeccionando caixa de Marabaixo.....	104
Figura 12 João da Cruz.....	105
Figura 13 Sebastião Menezes da Silva.....	107
Figura 14 Roldão Amâncio da Silva.....	107
Figura 15 Mateus Ramos da Costa.....	108
Figura 16 Esmeraldina dos Santos.....	109
Figura 17 Tia Chiquinha e monumento em sua homenagem.....	110
Figura 18 Entrada da Maloca da Tia Chiquinha.....	111
Figura 19 Fachada da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio.....	114
Figura 20 Escola M. E. F. Joanna Santos.....	114
Figura 21 Gráfico do processo de Regularização - NIOE/SEED.....	130
Figura 22 Fachada da Escola.....	135
Figura 23 Oficina de Marabaixo realizada pelo grupo Banzeiro Brilho de Fogo.....	135
Figura 24 Oficina de Marabaixo realizada pelo grupo Banzeiro Brilho de Fogo.....	136
Figura 25 Oficina de Artesanato.....	136
Figura 26 Museu Antropológico do Curiaú.....	137
Figura 27 Evento - Curiaú mostra tua Cara.....	138
Figura 28 Sala de leitura, ornamentação.....	139
Figura 29 Sala da Coordenação Pedagógica e Jornal Marabaixo.....	139
Figura 30 Cartaz produzido pelos alunos sobre o Jornal Afrolizando.....	139
Figura 31 Sala Tia Marcelina - 5º ano (Manhã) e 9º Ano (Tarde).....	140
Figura 32 Sala de aula da escola EQEJB.....	141
Figura 33 Alunos do 9º realizando o questionário da pesquisa.....	142
Figura 34 Reunião do Professor da EQEJB e Pesquisadores.....	142
Figura 35 Festa Junina da Escola.....	144
Figura 36 - Aprovação do comitê de Ética - 2025.....	311

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Principais técnicas e seus respectivos objetivos.....	42
Tabela 2 - Metodologia da Pesquisa.....	45
Tabela 3 - Turno, Turma, Quantidade de Aluno e Total Aluno Ano 2025	123
Tabela 4 - Composição de dependências que compõe a escola.....	124
Tabela 5 - Equipamentos e Materiais Didáticos utilizados para viabilizar as atividades educacionais na escola:.....	125
Tabela 6 - Levantamento bibliográfico do descritor: Quilombo do Cria-ú.....	225
Tabela 7 - Levantamento bibliográfico do descritor: Educação Escolar Quilombola – Região Norte.....	233
Tabela 8 - Levantamento bibliográfico do descritor: Cultura Quilombola – Região Norte	246
Tabela 9 - Pesquisas do GEPEI – UNIFAP.....	251

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado

APA: Área de Proteção Ambiental

ASPEB: Associação de Moradores Produtores e Folclórica da Comunidade Quilombola de São Pedro dos Bois.

CONAE: Conferência Nacional de Educação

CNE: Conselho Nacional de Educação

CONAQ: Coordenação Nacional de Articulação Quilombolas

CEE: Conselho Estadual de Educação

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EQEJB: Escola Quilombola Estadual José Bonifácio

FNB: Frente Negra Brasileira

GEPEI: Grupo de Estudo, Pesquisa, Extensão e Intervenção em Corporeidade, Artes, Cultura e Relações Étnico-raciais

INCRA: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEER: Núcleo de Educação Étnico Racial

PIQ: Programa de Interiorização Quilombola

PPGED: Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

PPQ: Projeto Político Quilombola

SEED: Secretaria de Estado da Educação

SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TCR: Teoria Crítica da Raça

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA	30
1.1 O ato de pesquisar	31
1.2 Lócus da pesquisa.....	35
1.3 Natureza da pesquisa e a base epistemológica	36
1.4 Métodos e instrumentos para coleta de dados	40
1.5 Sujeitos colaboradores (as) da pesquisa	51
1.6 Categorias e pressupostos teóricos	58
1.6.1 O Território Quilombo do Cria-ú	58
1.6.2 Memória Individual e Coletiva.....	61
1.6.3 Identidade Criauense	62
1.6.4 Regularização Escolar Quilombola	66
1.6.5 Projeto Político Quilombola	68
1.6.6 Currículo Afroreferenciado	69
2 DO ABANDONO À CONQUISTA: A TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO NA BUSCA POR EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	75
2.1 Governos e legislação no pós-1988: conquistas e limitações.....	78
2.2 As principais leis conquistadas pelo povo negro do Brasil	85
2.3 Trajetória educacional dos negros em cenário de resistência e desigualdade no Brasil	87
2.4 Ressignificando a escola em espaço quilombola.....	91
2.5 Território quilombola do cria-ú: um olhar sobre o espaço de pesquisa.....	93
2.6 A apa do rio Cria-ú: proteção e conservação da biodiversidade e do território do Cria- ú.....	99
2.7 Belezas naturais práticas produtivas no quilombo Cria-ú	102
2.8 Figuras quilombolas de destaque no Cria-ú	104
2.9 Interação do rural e urbano	112
2.10 Dinâmicas educacionais no Cria-ú	114
2.11 O papel da comunidade quilombola na educação	117
3. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: RESSIGNIFICANDO A ESCOLA, DOCÊNCIA E CURRÍCULO NA ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO.....	119
3.1 A educação quilombola	121

3.2	Contextualização da escola quilombola estadual José Bonifácio.....	123
3.3	A docência na escola quilombola estadual José Bonifácio	127
3.4	O currículo na escola quilombola estadual José Bonifácio	128
4	REGULARIZAÇÃO DA ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E NA IDENTIDADE QUILOMBOLA, À LUZ DA RESOLUÇÃO N. 08/2012, DO PNE (2014-2024) E DO PARECER CNE/CEB N. 8/2020	130
4.1	Documentos e marcas ancestrais: as partes do processo de reconhecimento.....	131
4.2	O burocrático e o simbólico: elementos do reconhecimento quilombola	134
4.3	Entre a norma e o cotidiano: implicações da regularização na educação antirracista	145
5	ENTRE VOZES E TERRITÓRIOS: ANÁLISE DOS DADOS DA ESCOLA QUILOMBOLA	148
5.1	Percepções da Coordenadora Jucá participaram do processo de regularização	151
5.2	Percepções da Coordenadora Copaíba da escola quilombola estadual José Bonifácio	158
5.3	Percepções da diretora Manjerição que participou do processo de regularização	169
5.4	Percepções do atual diretor: Aranto.....	171
5.5	Percepções da Conselheira Cidreira do CEE-AP	175
5.6	Percepções da Técnica Andiroba do NEER	177
5.7	Percepções do professor Camomila que participou do processo de regularização da escola.....	180
5.8	Percepções da professora Capim Santo que entrou posteriormente ao processo de regularização da escola	183
5.9	Percepções da mãe Verônica responsável sobre a aluna (o) da Escola Quilombola José Bonifácio	186
5.10	Percepções do pai Barbatimão responsável pelo aluno da Escola Quilombola José Bonifácio	191
5.11	Percepções dos Alunos (as) Tajá 1,2,3,4 e 5 do 9º Ano da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio	194
5.12	Voices da Escola Quilombola: Síntese Interpretativa das Percepções Coletivas	198
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
	REFERÊNCIAS	205
	APÊNDICE A - ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA.....	224
	APÊNDICE B. PRINCIPAIS MOVIMENTOS NEGROS NO BRASIL.....	258
1.	FRENTE NEGRA BRASILEIRA – FNB	258
2.	TEN - TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO	261

3 MNU-Movimento Negro Unificado.....	264
4. RESISTÊNCIA E IDENTIDADE: A LUTA DO MOVIMENTO NEGRO NO AMAPÁ	267
APÊNDICE C TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM	272
APENDICE D – ENTREVISTAS TRANSCRITAS	273
ANEXO 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .	274
ANEXO 02 – DOCUMENTAÇÃO DA REGULARIZAÇÃO DA ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO	277
Anexo 03 - Decreto nº 3651	278
Anexo 04 Resolução nº 025/16 – CEE/AP.....	279
Anexo 05 RESOLUÇÃO Nº. 51/2012-CEE/AP	286
Anexo 06 Resolução nº 08/CNE, 2012	291

INTRODUÇÃO

A exploração da população negra no Brasil é um capítulo doloroso e complexo da história mundial, marcado por séculos de brutalidade, desumanização e luta pela sobrevivência. Para entender como a população africana chegaram ao Brasil e como essa exploração se deu, é necessário voltar à história da escravidão, um sistema que não só envolveu o tráfico transatlântico de africanos, mas também formou as bases de uma sociedade colonial que, mais tarde, consolidou um país pós-colonial cujas cicatrizes dessa opressão ainda persistem como aponta Olga Pereira (2012, p.1). De acordo com Natalino de Oliveira¹ (2019, p. 180.), no Brasil,

[...]o povo negro foi forçado a construir uma memória que foi, ao mesmo tempo, criada e ficcionalizada dentro de uma história oficial que o marginalizava. As narrativas tradicionais e oficiais, por muito tempo, oprimem a realidade dos afrodescendentes, tratando-os mais como objetos de discurso do que como sujeitos com voz própria. Por séculos, e até nos dias de hoje, os negros têm sido reduzidos a personagens secundários ou ausentes nas narrativas históricas, sem o devido reconhecimento como protagonistas. O direito à escrita foi negado a eles, e quando, em raríssimas exceções, aparecem como autores ou criadores, surgem questionamentos e resistências por parte da elite dominante.

Como bem aponta Renata Oliveira (2019, p.180), “[...] durante muito tempo e até mesmo nos dias de hoje, os negros têm permanecido como objetos da letra, e não como cidadãos letrados; são prisioneiros de narrativas escritas por outras pessoas”.

Segundo Renata Oliveira (2019, p. 181.), ao analisar a situação do negro no Brasil, observa-se que:

[...] ele vive em um “entre-lugar”, marcado por uma constante tensão identitária. Esse “entre-lugar” se reflete nas escolhas e dilemas enfrentados pelo povo negro, que se vê dividido entre a fé católica/cristã, que por séculos negou sua humanidade e impôs uma visão de subordinação, e as religiões de origem africana, que, apesar de perseguidas e criminalizadas, continuam a ser uma expressão de resistência e identidade.

¹ Nesta dissertação, opto por mencionar o nome e o sobrenome completo dos autores e autoras citados ao longo do texto, especialmente por compreender a importância de nomear e visibilizar os sujeitos que constroem saberes desde a experiência negra. Essa escolha não é apenas formal, mas política: muitos dos intelectuais aqui mobilizados são pessoas negras, pardas cujas produções foram, historicamente, silenciadas ou subsumidas sob o anonimato acadêmico. Ao citar nomes como, **Natalino de Oliveira, Henrique Cunha Júnior, Piedade Lino Videira**, entre outros (as), busco reafirmar sua centralidade na construção de uma epistemologia afrodiaspórica e valorizar suas trajetórias, marcadas por resistência, ancestralidade e compromisso com a transformação social. Nomear, nesse contexto, é reconhecer, lembrar e honrar. Além disso, escrevo em primeira pessoa por entender que, como **homem quilombola**, minha existência é também epistemológica. Assumo uma escrita situada, na qual minha voz carrega memórias, pertencimentos e compromissos com meu território e com os saberes construídos em coletividade.

Esse contexto de tensão também se manifesta na luta pela preservação dos costumes culturais afro-brasileiros, frequentemente alvo de repressão, ou na tentativa de “branqueamento”, muitas vezes visto como uma estratégia de defesa e sobrevivência em uma sociedade que ainda marginaliza o negro.

Nesse cenário, Maria Bento (2002, p.05) acrescenta que o processo de branqueamento no Brasil foi inventado e mantido pela elite branca, embora essa mesma elite o aponte como um problema do negro brasileiro. Ao considerar seu grupo como padrão de referência para toda a sociedade, a elite branca fez uma apropriação simbólica crucial, fortalecendo sua autoestima e autoconceito em detrimento dos outros grupos. Essa apropriação, por sua vez, acabou por legitimar sua supremacia econômica, política e social.

Maria Muller (2015) destaca que, desde o século XIX, as elites brasileiras estavam preocupadas com o futuro do país devido à sua diversidade racial e cultural. Influenciadas por teorias racistas europeias e norte-americanas, essas elites acreditavam em uma hierarquia entre as raças, colocando os povos orientais e negros nas camadas sociais mais baixas.

A exploração da população negra no Brasil, portanto, não é apenas uma questão de passado, mas um processo contínuo que atravessa a história do país. As tensões identitárias vividas pelos afrodescendentes continuam a ser parte de um processo de construção de uma identidade que resiste, se reinventa e, ainda hoje, busca reconhecimento e compensação.

De acordo com José Jesus, (2019, p.33), ser quilombola é ser, simultaneamente, herdeiro de uma tragédia histórica e guardião de uma cultura que, mesmo silenciada ou marginalizada, encontra maneiras sublimes de florescer e persistir, desafiando as amarras da opressão.

Esta referência de temporalidade demonstra que a espacialidade negra, sobretudo a quilombola, está na memória do/em movimento, justamente na busca por lugares diante de uma sociedade, cuja “libertação” escrava significou na prática a ausência de direito ao espaço, o que se constitui para a comunidade em uma luta constante pelo acesso e legitimidade da terra, além de uma reafirmação da resistência negra e quilombola.

Ao afirmar que a “[...] espacialidade negra, sobretudo a quilombola, está na memória do/em movimento”, o autor sugere que a luta por território e a construção de espaços de pertencimento não são apenas questões territoriais físicas, mas também estão imbricadas em uma memória histórica e coletiva que transita pelo tempo, sendo um processo contínuo. A “memória do/em movimento” indica que as comunidades quilombolas não

apenas preservam uma memória histórica, mas também a carregam consigo, em constante deslocamento e adaptação, como um processo dinâmico de resistência. Segundo Alberto Pimentel, (2012, p.04)

Com o fim do sistema escravista, os quilombos mantiveram a sua lógica de existir, enquanto espaços de resistência diante de uma sociedade construída a partir da exclusão. Porém, a palavra quilombo desapareceu da legislação brasileira, para reaparecer cem anos depois da abolição da escravatura, em 1988. A Constituição Federal promulgada naquele ano, através do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), atribuiu aos habitantes daquelas comunidades o direito sobre as terras que ocupavam secularmente.

Esse reconhecimento jurídico das terras quilombolas representou um avanço significativo, mas também expôs as dificuldades persistentes que as comunidades quilombolas enfrentam até hoje. A luta pela terra e pelo reconhecimento das suas histórias e culturas continua a ser uma batalha constante, marcada por disputas territoriais, violência institucional e negligência por parte do Estado.

Apesar do direito constitucional, muitos quilombolas ainda se veem forçados a defender seus territórios contra grileiros, empresas e até o próprio Estado, que, muitas vezes, não reconhece as demarcações ou as reivindicações das comunidades. Esse cenário denuncia que a “libertação” da população negra, após a abolição da escravatura, nunca se traduziu em plena liberdade ou em justiça social.

Essas barreiras históricas e ideológicas reverberam nos desafios diários enfrentados pelas comunidades quilombolas, que, em sua luta constante, buscam preservar sua identidade e projetar um futuro autônomo, apesar das forças de opressão e do apagamento a que foram e continuam sendo submetidas.

Nesse contexto, a educação opera como um campo de resistência fundamental para os quilombolas, um espaço onde o passado e o futuro se entrelaçam de maneira significativa. Através da educação, busca-se preservar um legado ancestral que, mesmo sob a ameaça da invisibilidade e do apagamento, persiste com vigor. A educação quilombola, portanto, não é apenas um meio de transmitir conhecimentos, mas um ato político de resistir e reexistir. É nesse processo que a história e a identidade se reconstróem, permitindo que as comunidades enfrentem os desafios do presente e projetem um futuro que reafirme seu protagonismo e autonomia.

A Educação é um processo amplo, contínuo e social, que ocorre em diversos espaços da vida, como a família, a comunidade, o território e as práticas culturais. Educação quilombola refere-se às práticas educativas desenvolvidas historicamente dentro das

comunidades quilombolas, baseadas em seus saberes, valores, modos de vida e tradições culturais. Essa educação acontece no cotidiano e é transmitida pelas gerações mais velhas, pela oralidade e pela vivência coletiva. Nesse sentido, como aponta Nilma Gomes, (2003, p. 75), compreende-se que a cultura, tanto na educação quanto nas ciências sociais, ultrapassa o campo conceitual e está profundamente enraizada nas experiências concretas dos sujeitos, em suas formas de conceber o mundo e nas construções históricas e sociais que marcam suas trajetórias.

Por sua vez, a educação escolar quilombola é aquela ofertada nas escolas situadas em territórios quilombolas ou que atendem majoritariamente estudantes quilombolas, conforme define a Resolução CNE/CEB nº 08/2012. Ela deve garantir o respeito à identidade étnico-racial, à história, aos saberes e às práticas socioculturais das comunidades, integrando o território ao projeto político-pedagógico da escola. Como aponta Elivaldo Custódio, (2025, p. 06), trata-se, portanto, de um direito coletivo que deve ser efetivado por meio de práticas pedagógicas antirracistas, da valorização dos saberes tradicionais e do fortalecimento da identidade quilombola.

No contexto dos estudos educacionais críticos e das epistemologias negras, é essencial distinguir os sentidos atribuídos às categorias "educação" e "educação escolar", bem como suas ressignificações no campo das políticas voltadas aos povos e comunidades tradicionais, como os quilombolas.

Educação é um fenômeno amplo, plural e anterior à instituição escolar. Trata-se de um processo social, histórico e cultural pelo qual os sujeitos se constituem e se tornam partícipes de um mundo simbólico. A educação ocorre nos diversos espaços da vida: no terreiro, na roda de marabaixo, na oralidade dos mais-velhos, no cotidiano das lutas e celebrações do território. Como lembra Piedade Lino Videira (2008), a palavra e os saberes não-verbais circulam entre as gerações como força criadora e mantenedora da memória coletiva. A educação, nesse sentido, é um ato contínuo de transmissão, atualização e recriação dos modos de existir de um povo.

Educação escolar, por sua vez, refere-se à institucionalização desses processos no interior de estruturas formais de ensino. Ela é regida por normas, currículos, tempos e espaços específicos, muitas vezes ancorados em uma lógica eurocentrada e excludente, como apontam Henrique Cunha Júnior (2010) e Munanga (2009). A escola, tal como foi

historicamente construída no Brasil, é uma expressão do projeto colonial de poder, que tende a deslegitimar os saberes não-hegemônicos e a operar sob uma racionalidade normativa.

Nesse marco, é necessário diferenciar também educação quilombola de educação escolar quilombola.

Educação quilombola diz respeito ao conjunto de práticas educativas desenvolvidas pelas comunidades negras rurais ao longo de sua história de resistência. É uma educação do território e para o território. Envolve valores, espiritualidades, cosmovisões, saberes produtivos, formas de organização e relações intergeracionais que asseguram a continuidade do modo de vida quilombola. Essa educação é relacional, comunitária, não-escolarizada em sua origem, e transmite-se principalmente por meio da oralidade, da ancestralidade e do fazer coletivo.

Já educação escolar quilombola refere-se à incorporação, no sistema formal de ensino, dos princípios, diretrizes e necessidades das comunidades quilombolas. Prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB n.º 08/2012), ela deve articular os saberes tradicionais e comunitários com os conhecimentos escolares, reconhecendo o território como sujeito pedagógico, e garantindo a gestão compartilhada entre escola e comunidade. Como destaca Piedade Videira (2014), trata-se de uma extensão viva do território, que precisa romper com a lógica da mera adaptação para assumir-se como espaço de reterritorialização do saber negro.

Dessa forma, compreender essas distinções é fundamental para que o projeto político-pedagógico da escola quilombola não se restrinja à nomenclatura ou a mudanças superficiais, mas que efetivamente traduza, no cotidiano escolar, os modos de ser, aprender e viver do povo quilombola.

Através da educação, da preservação cultural e da luta por direitos, as comunidades quilombolas não apenas resistem, mas também reafirmam sua existência como sujeitos históricos e políticos. Cada conquista, cada espaço de ensino e cada ato de preservação cultural são testemunhos de que sua história não pode ser apagada. A luta quilombola, portanto, transcende a mera sobrevivência: é um movimento contínuo de “reexistência”, que desafia as estruturas opressoras e projeta um futuro no qual a autonomia, a dignidade e a justiça sejam plenamente realizadas. Nesse sentido, a resistência quilombola não é apenas um legado do passado, mas uma semente que floresce no presente, apontando para um horizonte de liberdade e igualdade.

De acordo com Piedade Videira (2008, p.03):

A palavra é a forma de registro e documento verbal que serve para transmitir os conhecimentos às gerações vindouras de afrodescendentes, desta feita, não tem apenas a sonoridade como sentido. No conhecimento africano o tambor fala, por isto é um símbolo da comunicação sempre reverenciado. Além do mais, a palavra tem uma força criadora na concepção africana, sendo ela a portadora dos conhecimentos.

Compreende-se então que a palavra, para essas culturas, não é simplesmente um meio de transmissão de informações, mas um veículo de criação, um elo entre o passado, o presente e o futuro. Ao afirmar que o tambor “fala”, Piedade Videira nos convida a expandir nossa visão sobre o que é, de fato, comunicação. O tambor, como aponta Piedade Videira é um dos instrumentos mais emblemáticos da tradição africana, vai além de ser apenas um objeto sonoro; ele carrega consigo a capacidade de narrar histórias, expressar emoções e transmitir saberes ancestrais que atravessam gerações.

Na concepção africana, a palavra é um agente criador, um meio pelo qual o mundo é constantemente recriado e ressignificado. Isso revela a visão de que o conhecimento não é apenas adquirido, mas é algo dinâmico, vivo, que se manifesta e se fortalece através da fala, do som, da música e da oralidade. A palavra tem uma força vital, que é capaz de sustentar a memória coletiva de um povo, especialmente em contextos de resistência, como o dos quilombos e das comunidades afrodescendentes em geral. Ao considerar a palavra como portadora de conhecimento, ela deixa de ser apenas um registro passivo para se tornar um elo de conexão entre as gerações, preservando não só o saber, mas também a identidade, a cultura e as práticas ancestrais.

A reflexão sobre quem detém o poder da palavra nos leva a um debate profundo sobre estruturas de dominação, racismo e exclusão, especialmente no contexto das sociedades marcadas pela colonialidade. A palavra, enquanto instrumento de comunicação e transmissão de conhecimento, não é neutra: ela é atravessada por relações de poder que determinam quem pode falar, o que pode ser dito e como será ouvido. Nesse sentido, o racismo estrutural e as hierarquias sociais historicamente construídas têm relegado o povo negro a um lugar de silenciamento e marginalização, onde sua voz e seus saberes são sistematicamente desvalorizados. De acordo com Grada Kilomba (2020, p. 34),

A colonialidade do saber estabeleceu uma hierarquia entre formas de conhecimento, privilegiando a escrita europeia em detrimento da oralidade africana. Essa hierarquia não apenas excluiu os saberes tradicionais africanos, mas também impôs uma visão de mundo eurocêntrica como universal, negando a validade e a complexidade das epistemologias negras.

Grada Kilomba argumenta que o racismo opera não apenas na esfera material, mas também na simbólica, silenciando as vozes negras e invalidando suas narrativas. Dessa forma, o poder da palavra está intimamente ligado ao poder de definir o que é conhecimento legítimo e quem pode produzi-lo.

Nesse contexto, a exclusão do povo negro do espaço discursivo é um reflexo das estruturas racistas que permeiam a sociedade. Como aponta Frantz Fanon (2008, p. 110), em *Pele negra, máscaras brancas*,

[...] o colonialismo não apenas subjugou os corpos negros, mas também impôs uma dominação psicológica e cultural, fazendo com que o colonizado internalizasse a inferioridade de sua própria cultura e linguagem. Frantz Fanon destaca que a língua do colonizador se torna um instrumento de poder, enquanto a língua do colonizado é desvalorizada e associada à primitividade”.

Essa dinâmica perpetua a exclusão do povo negro dos espaços de produção de conhecimento e decisão, reforçando as hierarquias raciais. Ainda assim, como ressalta bell hooks (2013, p. 26),

A palavra também pode ser um instrumento de resistência e empoderamento. Para a autora, a fala e a escrita são atos políticos que permitem aos grupos marginalizados reivindicarem sua humanidade e contestar as estruturas opressoras.

bell hooks defende que a educação e a produção de conhecimento são ferramentas fundamentais para desconstruir o racismo e criar espaços de inclusão e diálogo. Nesse sentido, a palavra, quando utilizada como forma de resistência, pode desafiar as hierarquias estabelecidas e abrir caminho para a transformação social.

No contexto brasileiro, Sueli Carneiro (2005, p. 59):

Destaca que a luta do movimento negro tem sido, em grande parte, uma luta pelo direito à palavra. A autora argumenta que a exclusão do povo negro dos espaços de poder e produção de conhecimento é uma das faces mais perversas do racismo, que opera tanto na esfera material quanto na simbólica”.

A autora defende que a valorização da oralidade, das tradições culturais e dos saberes ancestrais africanos é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade de vozes e experiências seja reconhecida e respeitada.

Nesse contexto, ao refletir sobre quem tem o poder da palavra é também refletir sobre as estruturas de exclusão e dominação que perpetuam o racismo e as hierarquias sociais. A palavra, enquanto instrumento de poder, pode ser usada tanto para silenciar quanto para libertar. No caso do povo negro, a luta pelo direito à fala e à produção de conhecimento é uma luta pela descolonização do saber e pela construção de um futuro no

qual todas as vozes possam ser ouvidas e valorizadas. Como nos lembra Achille Mbembe (2017, p. 104), “A descolonização não é apenas um processo político, mas também epistemológico, que exige a reavaliação crítica das hierarquias de conhecimento e a inclusão das epistemologias marginalizadas”.

É justamente nesse contexto de valorização da identidade e da cultura quilombola que se insere a análise da regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, situada na comunidade do Cria-ú. A compreensão dos desafios, estratégias de resistência e perspectivas da comunidade no processo de regularização é essencial para refletir e evidenciar como a educação quilombola atua na afirmação da identidade e na preservação do legado cultural dessa população.

A regularização da escola não pode ser dissociada da questão territorial, pois, para a comunidade do Cria-ú o território vai além de um simples espaço físico, sendo, na verdade, um lugar de memória individual e coletiva, resistência e afirmação da identidade quilombola. Como afirma Ilka Leite (2000, p. 345), “O território quilombola é um lugar de vida, onde história, cultura e luta pela sobrevivência se entrelaçam de maneira indissociável, sendo fundamental para a preservação e valorização do povo quilombola”. Isso faz desse território um espaço carregado de memória, história e marcas da luta e resistência de um povo.

Compreendendo que, historicamente, o poder da palavra sempre nos foi negado, é fundamental situar esta introdução como um ponto de partida para uma jornada mais profunda e pessoal. Nas próximas seções, abordarei sobre minhas experiências pessoais, sociais e quilombolas, bem como o percurso que me levou a tornar-me um pesquisador. Ao entrelaçar minha história com a da comunidade do Cria-ú busco não apenas contextualizar minha relação com o tema da pesquisa, mas também evidenciar como identidade, ancestralidade e resistência se manifestam de forma interdependente. Compartilhar essa trajetória é um gesto político, que visa ampliar a compreensão sobre os processos de luta e “reexistência” quilombola, reafirmando a necessidade de reconhecer e valorizar vozes historicamente silenciadas.

Antes de adentrarmos na pesquisa, é essencial contextualizar a origem da necessidade de sua realização e, ao mesmo tempo, situar o papel do pesquisador nesse processo. Neste espaço busco trazer uma reflexão sobre minha trajetória de vida, minhas

experiências acadêmicas e as motivações sociais que me impulsionaram a realizar esta investigação.

Ao compartilhar minhas vivências, busco não apenas explicitar os caminhos que me levaram a este estudo, mas também evidenciar como minha história pessoal, profissional, social e quilombola se entrelaça com os desafios e as lutas da comunidade do Cria-ú e outras comunidades quilombolas, em especial a comunidade quilombola de São Pedro dos Bois por ser descendente desta comunidade e hoje estar como presidente da associação de moradores.

Dessa forma, este texto não é apenas um relato individual, mas uma tentativa de conectar minha jornada às questões mais amplas que envolvem a resistência, a identidade e a luta por direitos quilombolas. Com o intuito de fortalecer e cultivar as características crescentes do quilombo ao qual pertencço, início minha trajetória pessoal, que é profundamente marcada pelo compromisso com as minhas raízes e pela preservação da história do meu povo.

Sou descendente da Comunidade Quilombola de São Pedro dos Bois, localizada a 70 km de Macapá-AP, e meu vínculo com as questões quilombolas vai além de uma simples identificação cultural; ele representa um compromisso com o legado de resistência que atravessa gerações.

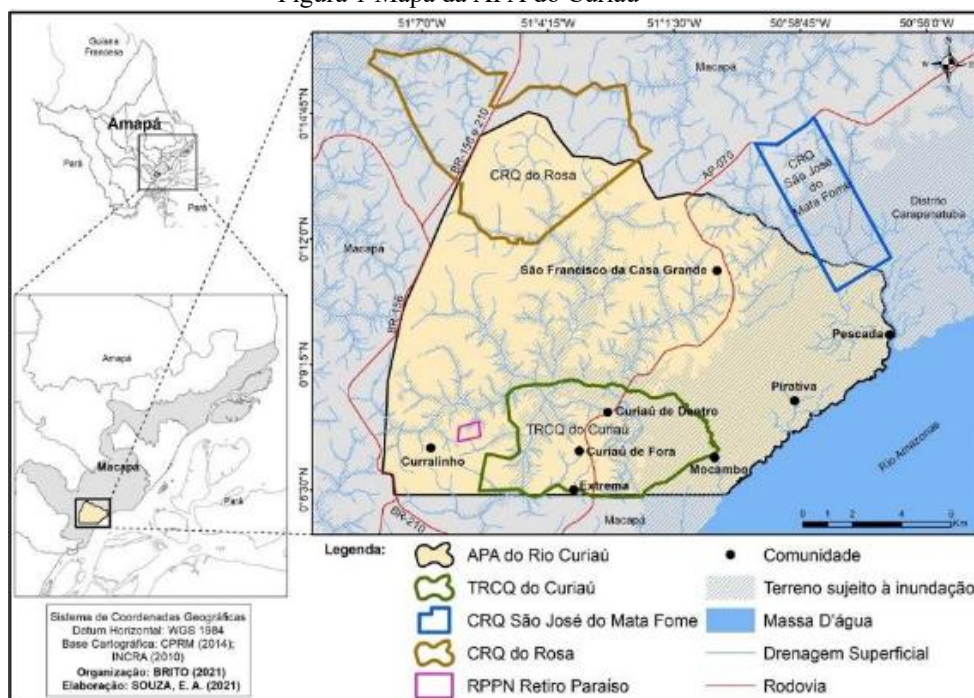
Atualmente, estou como presidente da Associação de Moradores da comunidade quilombola de São Pedro dos Bois-ASPEB², em nosso mandato incentivamos e promovemos o grupo de batuque São Pedro dos Bois, que é uma tradição característica da nossa comunidade, incentivando a participação em festividades anuais, como no Encontro dos Tambores na União dos Negros do Amapá – UNA, em festas religiosas tanto da nossa comunidade quanto nas comunidades vizinhas, tudo com intuito de reforçar a identidade e promover a continuidade das tradições culturais, fortalecendo o compromisso com nossa história e resistência.

Não é apenas uma honra, mas uma continuidade de uma luta por reconhecimento e valorização de um povo que, embora historicamente marginalizado, segue firme em sua resistência. A presente dissertação, portanto, transcende a esfera acadêmica, configurando-se como uma forma de contribuir para com as comunidades quilombolas, pois elas

² Associação de Moradores Produtores e Folclórica da Comunidade Quilombola de São Pedro dos Bois.

colaboram para com a identidade, a cultura e o legado de luta pela dignidade. O envolvimento com esta pesquisa é um ato pessoal de honra às minhas origens e ao povo que me formou.

Figura 1 Mapa da APA do Curiaú



Fonte: organizado por Daguiete Brito, Cecilia Brito e Elaborado por Souza (2021)³ disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/admin_depext,+64988-+Novo-4.pdf

Figura 2 Comunidade Quilombola de São Pedro dos Bois



Fonte: Google Maps, 2025

³ Chaves Brito, Daguiete Maria; Brito Bastos, 2022.

A apresentação do mapa da comunidade do Cria-ú e da comunidade Quilombola de São Pedro dos Bois, da qual faço parte, não se limita a uma localização geográfica, mas revela a profundidade histórica, cultural e política que define esses territórios. Esses espaços são mais do que pontos em um mapa; são narrativas vivas que contam histórias de resistência, ancestralidade e luta por reconhecimento.

Minha trajetória escolar foi toda em escolas públicas. A formação inicial ocorreu no curso de Magistério, no Instituto de Educação do Território do Amapá (IETA), em 1989. Em 1993, ingressei no serviço público como professor da educação básica, atuando nas séries iniciais. Mais tarde, em 2006, me graduei em Licenciatura Plena e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), período em que já estava profundamente envolvido com as questões quilombolas, tema central do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *O Resgate da Identidade do Quilombo do Curiaú*.

Essa pesquisa refletia minhas inquietações sobre a necessidade de devolver ao meu povo, historicamente excluído, o conhecimento e a valorização que ele merece. Em 2012, com o desejo de continuar minha formação, concluí o Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Docência do Ensino Superior.

Esse percurso acadêmico também marcou de maneira significativa minha atuação como líder quilombola, ampliando minha percepção sobre as desigualdades estruturais e organizacionais presentes nas escolas quilombolas e rurais.

Em 2019, o Governo do Estado do Amapá, por meio do Decreto nº 3.652, incluiu o termo “quilombola” em 24 escolas estaduais. Dentre essas escolas, destaca-se a Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, localizada na comunidade quilombola do Cria-ú. Essa escola é a única, entre as 24, que atualmente está regularizada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/AP), por meio do processo nº 018/2019-CEE/AP, com publicação em 2020.

Embora essa regularização possa representar mudanças no contexto educacional da escola, o fato de apenas uma escola, entre as 24 previstas, está efetivamente regularizada nos faz refletir sobre a urgente necessidade de uma implementação mais ampla e eficiente dessas políticas. Essa discrepância revela não só um problema de implementação, mas também um reflexo das estruturas de poder que muitas vezes negligenciam as especificidades culturais, históricas e territoriais dessas populações.

As escolas quilombolas não devem se limitar a cumprir requisitos legais, mas também ser adequadas às necessidades específicas dessas comunidades, respeitando suas tradições e modos de vida. Nesse sentido, De Sousa Rosemaria (2023, p. 88)

Destaca que a resignificação do conceito de quilombo e o fortalecimento dos grupos organizados permitiram que várias comunidades negras reivindicassem o autorreconhecimento como quilombolas, a regularização das terras tradicionalmente ocupadas e a implementação de políticas públicas voltadas para essas demandas.

Essas ações têm como objetivo melhorar a qualidade de vida, com ênfase na educação e no combate ao racismo, que historicamente tem marginalizado esses povos, tanto no Brasil quanto no exterior. Por sua vez, De Pinho Vilma (2019, p. 117),

Afirma que as instituições escolares quilombolas devem ser construídas levando em conta as especificidades de cada comunidade, seus saberes cosmológicos e suas lutas por justiça. Além disso, essas instituições devem adotar uma perspectiva crítica em relação às desigualdades raciais no Brasil e à construção histórica da pobreza material da população negra, criando processos educacionais que desafiem as condições sociais, reconhecendo-as como uma construção humana e, portanto, passível de transformação.

A regularização da escola José Bonifácio, embora um avanço, se torna um exemplo isolado. Isso é fundamental para que outras comunidades quilombolas possam também usufruir de direitos e condições equivalentes.

Foi essa reflexão crítica sobre a realidade das escolas quilombolas e a limitada implementação das políticas públicas que me impulsionou a buscar um aprofundamento acadêmico. Ao perceber das mudanças, ainda havia um grande abismo entre as políticas estabelecidas e a realidade enfrentada pelas comunidades quilombolas, percebi que a mudança demandaria mais do que apenas uma liderança local.

Ela exigia um entendimento mais profundo dos mecanismos educacionais e das políticas públicas, além de estratégias que pudessem ser aplicadas para superar as desigualdades estruturais que ainda persistem nas escolas.

Diante disso, está dissertação intitulada Regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio: implicações na educação antirracista e na identidade quilombola, à luz da resolução n. 08/2012, do PNE (2014-2024) e do parecer CNE/CEB n. 8/2020 traz como problema a seguinte questão: ***Quais os impactos do processo de regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio (EQEJB), à luz da Resolução n. 08/2012, do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e do Parecer CNE/CEB N: 8/2020, na consolidação de práticas educacionais antirracistas e na preservação da identidade***

étnico-cultural da Comunidade Quilombola de Cria-ú?

O objetivo geral da pesquisa é analisar como ocorreu o processo de regularização da EQEJB efetivado pela Resolução nº 050/2020-CEE/AP, impacta a implementação de uma educação antirracista e fortalece a identidade étnico-cultural da Comunidade Quilombola de Cria-ú.

Os objetivos específicos são: **a) Investigar** de que maneira o processo de regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio ocorreu na prática, em consonância com as legislações regularizadoras;

b) Conhecer as estratégias utilizadas para garantir a preservação da identidade étnico-cultural da Comunidade Quilombola do Cria-ú durante o processo de regularização da escola e sua cotidianidade.

c) Averiguar como os documentos normativos orientaram o desenvolvimento do processo de regularização da escola e identificar como essa experiência pode servir de modelo para outras escolas quilombolas no Estado do Amapá.

d) Compreender as implicações do processo de regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio para a implementação de políticas educacionais voltadas à educação escolar quilombola e à preservação da identidade cultural nos territórios quilombolas.

Ao definir a metodologia, opta-se pelo Estudo de Caso, conforme destaca Robert K. Yin (2010, p. 20), por estar diretamente relacionado à natureza do fenômeno investigado. O autor o caracteriza como uma estratégia de pesquisa voltada à análise de fenômenos contemporâneos em seus contextos reais, privilegiando a compreensão das interações e dos fatores contextuais que envolvem o objeto de estudo.

Essa abordagem se revela essencial quando o fenômeno analisado, o processo de regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio (EQEJB), não pode ser dissociado de seu contexto específico, a Comunidade Quilombola do Cria-ú. Esse contexto envolve uma série de fatores culturais, sociais e históricos que são fundamentais para entender as dinâmicas locais e as implicações da regularização escolar.

Assim, estudos mais controlados e descontextualizados seriam inadequados, pois não conseguiriam captar a complexidade e as especificidades da situação em questão, como as resistências culturais e os desafios enfrentados pela comunidade na preservação de sua identidade étnico-cultural durante esse processo.

A metodologia escolhida permite investigar a complexidade da educação quilombola de forma contextualizada, identificando nuances do processo de regularização, os desafios enfrentados pela comunidade e as resistências culturais presentes. Com abordagem qualitativa, possibilita compreender, a partir das experiências de diferentes sujeitos escolares, o impacto da regularização e os limites na implementação de uma educação que valorize as especificidades culturais quilombolas. O método se mostra particularmente eficaz para explorar questões atuais de grande relevância, como o processo de regularização das escolas quilombolas, um tema ainda em desenvolvimento em vários estados do Brasil, incluindo o Amapá.

A investigação parte da definição do fenômeno e da formulação de uma questão central, orientando a coleta de dados em múltiplas fontes qualitativas, com o objetivo de construir uma análise aprofundada e sensível às especificidades do contexto.

De acordo com Robert K. Yin (2010, p. 25), “o estudo de caso é um método de pesquisa amplamente utilizado em diversas áreas do conhecimento, como psicologia, sociologia, ciência política, antropologia, educação, administração e economia, justamente por possibilitar a compreensão de fenômenos sociais complexos”.

Após a coleta, os dados foram analisados no contexto do fenômeno, com a identificação de padrões e relações que, posteriormente, foram interpretados à luz da questão central, resultando em conclusões capazes de orientar reflexões e práticas sociais. Esse processo foi desenvolvido a partir de pesquisa documental e de campo, que incluiu entrevistas semiestruturadas, observação participante e registros fotográficos.

A dissertação está organizada da seguinte forma: Na **introdução**, apresento os fundamentos que sustentam a pesquisa, o percurso investigativo e minha trajetória pessoal, social e acadêmica, que orientam o olhar lançado sobre o objeto de estudo.

A **primeira seção** aborda o ato de pesquisar e a natureza da investigação, apresentando os métodos utilizados, os instrumentos de coleta de dados, o perfil dos(as) colaboradores(as), o contexto do lócus da pesquisa, bem como as categorias analíticas e os pressupostos teóricos que fundamentam o estudo.

Na **segunda seção**, intitulada *"Do abandono à conquista: a trajetória do movimento negro na busca por uma educação antirracista"*, discute-se o percurso histórico e as lutas do movimento negro por uma educação que combata o racismo e promova a equidade racial.

A **terceira seção**, "*Educação escolar quilombola: ressignificando a escola, a docência e o currículo na Escola Quilombola Estadual José Bonifácio*", analisa como a escola tem reconfigurado suas práticas pedagógicas e curriculares a partir da valorização das identidades quilombolas.

Na **quarta seção**, "*Regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio: implicações na educação antirracista e na identidade quilombola, à luz da resolução n. 08/2012, do PNE (2014-2024) e do parecer CNE/CEB n. 8/2020*", investiga-se o processo de reconhecimento oficial da escola como quilombola, seus desafios institucionais, as práticas pedagógicas desenvolvidas e o papel da educação na afirmação da identidade étnico-racial.

A **quinta seção** "*Análise de dados*" A quinta seção apresenta, de forma detalhada, as análises dos dados coletados, evidenciando as percepções dos sujeitos colaboradores da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio e a compreensão afroreferenciada do pesquisador, articuladas ao referencial teórico e discutidas à luz dos objetivos propostos.

As **considerações finais** ofereceram uma reflexão crítica sobre os principais resultados alcançados, suas implicações para a prática educacional e possíveis caminhos para futuras pesquisas na área.

1 PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

“Aonde tu vai rapaz
Por esse caminho sozinho...”
(Trecho de ladrão de Marabaixo de
domínio público, cuja autoria é de
Raimundo Ladislau)

Com o trecho da cantiga “Aonde tu vai rapaz”, do ladrão de Marabaixo⁴, dou início a esta seção, trazendo para o texto a riqueza cultural e simbólica dessa expressão cultural quilombola. Aqui, serão abordados diversos aspectos fundamentais que nortearam o desenvolvimento deste estudo, partindo de uma reflexão sobre os conceitos que embasam a pesquisa. Em seguida, para melhor compreensão do percurso investigativo, busco conceituar o termo *quilombo*. Para tanto, recorro à contribuição de Kabengele Munanga (1996, p.58) que argumenta:

O quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (kilombo, aportuguesado: quilombo). Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra. Trata-se dos grupos lunda, ovimbundu, mbundu, kongo, imbangala, etc., cujos territórios se dividem entre Angola e Zaire. Embora o quilombo (kilombo) seja uma palavra de língua umbundu, de acordo com Joseph C. Miller (1), seu conteúdo enquanto instituição sociopolítica e militar é resultado de uma longa história envolvendo regiões e povos aos quais já me referi. É uma história de conflitos pelo poder, de cisão dos grupos, de migrações em busca de novos territórios e de alianças políticas entre grupos alheios.

De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial Art. 18. “É assegurado aos remanescentes das comunidades dos quilombos o direito à preservação de seus usos, costumes, tradições e manifestos religiosos, sob a proteção do Estado”

Já o Decreto n. 4.887/2003 conceitua os quilombos como: “[...] os grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a

⁴ Marabaixo é uma dança afrodescendente que dançam adultos, jovens e crianças de todas as idades entre homens e mulheres. Não há limite de participantes e se aprende a dançar e a tocar, dançando, tocando dentro das comunidades negras. Em alguns casos as pessoas mais antigas sentam com as crianças para ensinar-lhes sobre a tradição, seus princípios e sentidos. O conhecimento sobre a dança e a história do Marabaixo é transmitido por intermédio da oralidade pelos mais antigos aos mais jovens. As mulheres são a maioria nessa dança, como dançadeiras, cantadeiras e responsáveis pela preparação da comida. Os homens se ocupam de fazer a gengibirra, soltar os fogos, tocam as caixas e alguns cantam os ladrões do Marabaixo. Fonte: Piedade Videira link: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/46983>

resistência à opressão histórica sofrida” (Brasil, 2003, p. 4), bem como comunidades rurais e urbanas que:

a) Lutam historicamente pelo direito a terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) Possuem recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas (que se conserva na memória) que permitam perpetuar sua memória.

É imprescindível destacar que a pesquisa se desenvolve na comunidade quilombola do Cria-ú, uma comunidade tradicional que carrega um legado histórico marcado pela preservação de suas memórias ancestrais e por singularidades culturais que a distinguem. Nesse contexto, a educação se constrói a partir do compartilhamento de conhecimentos e saberes entre todos e todas, em um processo coletivo que valoriza a oralidade, as práticas culturais e os ensinamentos transmitidos de geração em geração.

Nesse cenário, a educação escolar quilombola tem alcançado avanços significativos. Um marco importante foi a nomeação da Educação Escolar Quilombola como modalidade educacional pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, Seção VII, Art. 41 Brasil, (2010, p.13)

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.

Como consequência de manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações quilombolas e governamentais, pesquisadores e de entidades da sociedade civil em reuniões técnicas de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CEB 8/2012, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Nesse contexto, através da pesquisa de campo adentramos na Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, na comunidade do Cria-ú e conhecer suas especificidades que vai desde o currículo adotado, PPQ⁵ ao seu reconhecimento como a única escola quilombola regularizada no estado do Amapá.

1.1 O ato de pesquisar

⁵ PPQ: Projeto Político Quilombola.

Pesquisar é uma jornada no vasto oceano do conhecimento, onde cada pergunta formulada é um ponto de partida para novas descobertas, segundo Eva Lakatos e Mariana Marconi (2003, p. 19):

É necessário ler muito, continuada e constantemente, pois a maior parte dos conhecimentos é obtida por intermédio da leitura: ler significa conhecer, interpretar, decifrar, distinguir os elementos mais importantes dos secundários e, optando pelos mais representativos e sugestivos, utilizá-los como fonte de novas ideias e do saber, através dos processos de busca, assimilação, retenção, crítica, comparação, verificação e integração do conhecimento: Por esse motivo, havendo disponíveis muitas fontes para leitura e não sendo todas importantes, impõe-se uma seleção.

Na sequência, apresento a metodologia, que define os caminhos da pesquisa, esse planejamento pode envolver abordagens quantitativas, que se baseiam em dados estatísticos, ou qualitativas, que enfatizam as experiências e interpretações dos participantes, de acordo com Eva Lakatos e Mariana Marconi (2003, p.215), “A metodologia é a estrutura que dá validade ao estudo, garantindo que os procedimentos adotados sejam coerentes com os objetivos estabelecidos”.

Além disso, a ética na pesquisa é um aspecto fundamental, o pesquisador deve garantir que os dados sejam coletados de maneira responsável, respeitando a privacidade e os direitos dos envolvidos, como destacam Eva Lakatos e Mariana Marconi (2003, p. 73), “A integridade da pesquisa depende do rigor metodológico e da transparência na comunicação dos resultados”.

Dessa forma, o compromisso do pesquisador é importante para aliar o rigor metodológico à busca de conhecimentos necessários para a execução daquilo que se propõe como pesquisa, assim: “Outro ponto essencial é a análise crítica dos dados, não basta apenas coletar informações; é necessário interpretá-las com rigor, confrontando diferentes perspectivas e questionando pressupostos”, Eva Lakatos e Mariana Marconi (2003, p.107), Enfatizam que a reflexão crítica não apenas enriquece a pesquisa, mas também contribui para o crescimento intelectual do pesquisador, neste caso podemos refletir que eu como pesquisador, ao estar em constante contato com os acontecimentos, como o processo de regularização da Escola Quilombola José Bonifácio na comunidade do Cria-ú, vivencio de forma direta as dinâmicas e desafios dessa realidade, o que potencializa a profundidade e a relevância da análise.

Compartilhar os resultados com a sociedade amplia o impacto do estudo, podendo

influenciar políticas públicas e gerar transformações sociais, a pesquisa não é apenas um fim em si mesma, mas um instrumento de progresso, uma ponte entre o conhecimento acadêmico e a realidade, dessa forma, ao se comprometer com a pesquisa, o cientista também assume um compromisso com a verdade e o bem-estar coletivo (Eva Lakatos & Mariana Marconi, (2003, p.123).

O problema que buscou-se analisar nesta pesquisa foi, analisar e responder ao questionamento: Quais as implicações para a regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio (EQEJB), à luz da Resolução n. 08/2012, do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e do Parecer CNE/ CEB N: 8/2020, para uma educação antirracista?

Se a regularização da escola está alinhada a essas normas e vamos vivenciar em campo como a instituição tem implementado tais diretrizes na sua prática pedagógica e na gestão escolar. A pesquisa oportunizou perceber quais as implicações do processo de regularização da EQEJB como pressuposto para que outras escolas quilombolas também busquem sua regularização. A análise das implicações envolve tanto os desafios enfrentados ao longo do processo quanto os avanços possíveis para o fortalecimento da educação quilombola no Amapá.

Para investigar essa questão, propõe-se uma análise crítica do processo de regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, ocorrido em 2019, com foco na sua aderência aos documentos normativos estabelecidos pelo Parecer CNE/CEB nº 8/2020, pela Resolução nº 08/2012 e pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Esses documentos, fundamentais para a educação quilombola, estabelecem diretrizes essenciais para o reconhecimento oficial das escolas, a implementação de um currículo afroreferenciado, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Implementação da Lei nº 10.639/03, que altera a LDB Nº 9394/96, da Resolução nº 08/2012), que promove a valorização da identidade étnico-cultural, da cultura, do território, da ancestralidade, da memória, da identidade e de outros aspectos significativos da comunidade, conforme estabelecido nos documentos normativos que orientam a formação dos estudantes.

A regularização da escola, dentro do contexto dessas normativas, possibilita não apenas a avaliação da conformidade com os parâmetros legais, mas também a análise das implicações práticas desse processo para a preservação das tradições culturais da comunidade quilombola.

A preservação da identidade étnico-cultural, elemento fundamental da educação quilombola, constitui outro aspecto essencial a ser investigado, uma vez que a regularização da escola não envolve apenas sua adaptação ao sistema educacional brasileiro, mas também assegura que o currículo reflita as particularidades históricas, culturais e sociais da comunidade quilombola. Como destaca Nilma Gomes (2002, p. 79), “A educação quilombola deve ser entendida como um processo que valoriza os saberes ancestrais e fortalece a identidade coletiva, promovendo a autonomia e o protagonismo das comunidades”.

Este estudo justifica-se pela relevância de entender as implicações da regularização para a educação quilombola no Brasil, promovendo o reconhecimento e valorização das especificidades culturais, históricas e sociais dessas comunidades no contexto educacional.

A regularização das escolas quilombolas representa um avanço essencial para garantir o direito à educação de qualidade para esses povos, permitindo que os conteúdos e práticas pedagógicas estejam alinhados com suas realidades e valores. Como destaca Miguel Arroyo (2017, p. 31), “A educação deve ser um espaço de reconhecimento das diferenças, onde os saberes ancestrais e comunitários sejam valorizados, rompendo com modelos homogeneizantes”.

Esse processo de reconhecimento e inclusão é fundamental para que as escolas não apenas atendam às necessidades acadêmicas dos estudantes, mas também respeitem suas identidades, promovendo o fortalecimento de suas culturas e tradições. Nesse contexto, Maria Moura (2011, p. 4) ressalta a importância das lutas do movimento negro na construção de políticas educacionais específicas:

Para melhor compreensão do processo em nível nacional que desencadeou na demanda de um trato pedagógico específico para a Educação Escolar Quilombola nas políticas educacionais, cabe destacar alguns momentos de luta do movimento negro no Brasil: a comemoração dos 300 anos de Zumbi, em 1995, e a realização, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, coordenada pelo Movimento Negro em nível nacional em parceria com outros setores da sociedade civil.

Essas conquistas não seriam possíveis sem uma “educação verdadeiramente emancipatória”, como propõe Paulo Freire (1996, p.157), para quem o diálogo entre saberes escolares e comunitários é essencial na construção de uma pedagogia transformadora. A educação quilombola, portanto, deve ser entendida como um ato político de resistência, que combate a colonialidade do saber e afirma a autonomia desses povos na construção de seus projetos educativos.

Ao analisar o processo vivido por essas escolas, pretende-se subsídios que orientem a implementação de práticas pedagógicas que respeitem a identidade quilombola e possam ser adotadas por outras instituições.

1.2 Lócus da pesquisa

A Escola Quilombola Estadual José Bonifácio está localizada a 10 km da cidade de Macapá, na Rua Santo Antônio, nº 219, no Quilombo do Cria-ú, município de Macapá. Criada por meio do Decreto nº 0197-GAB, de 23 de janeiro de 2001, a escola foi reconhecida como instituição quilombola através do Decreto nº 3652/2019. Atualmente, oferece a Educação Básica nos níveis de Ensino Fundamental Anos Iniciais até os Anos Finais, ou seja, o ciclo completo de 9 anos, conforme estabelecido pela Resolução nº 050/2020-CEE/AP.

A história da escola remonta a 1945, quando a primeira professora Maria Rosa Tavares avó da Cristina Almeida chegou à comunidade para iniciar o processo de alfabetização. Naquela época, o senhor Manoel Cecílio Ramos cedeu uma sala de sua casa para que a professora pudesse atender às crianças da comunidade. Três anos depois, em 1948, foi estabelecida formalmente uma escola, inicialmente denominada Escola Agrupada do Cria-ú. Segundo Adrielma Bronze (2022, p.07) “Em 23 de janeiro de 2001, a instituição recebeu oficialmente o nome de Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, em homenagem a José Bonifácio de Andrada e Silva, um político brasileiro conhecido por sua oposição à escravidão e por defender o uso racional dos recursos naturais”.

A imagem retrata a Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, a qual representa um espaço vital para a comunidade do Cria-ú, simbolizando a integração entre a educação formal e as tradições culturais locais. Na fotografia, é possível observar a frente da instituição, que abriga não apenas o nome, assim como também, grafismo⁶ com características afro.

Figura 3 Escola Quilombola Estadual José Bonifácio

⁶ Os grafismos que estão nos espaços físicos e no muro da frente da Escola quilombola Estadual José Bonifácio são de autoria do artista plástico Rosinaldo Miranda Silva, descendente e morador do Cria-ú.



Fonte: Registro fotográfico do pesquisador - 2025.

Figura 4 Imagem da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio



Fonte: Google Maps, 2025

Diante disso, este espaço se configura como essencial para a investigação, por refletir não apenas os desafios na luta por uma educação que reconheça a identidade e os saberes tradicionais locais, mas também as conquistas que marcam essa trajetória.

1.3 Natureza da pesquisa e a base epistemológica

A natureza desta pesquisa está alicerçada em uma abordagem com predominância qualitativa, compreendida como um caminho metodológico que privilegia o estudo aprofundado das experiências humanas em contextos sociais complexos. Segundo Antônio Gil (2021, p. 57), esse tipo de abordagem “[...] caracteriza-se pela utilização de dados qualitativos, com propósito de estudar a experiência vivida das pessoas e ambientes sociais complexos, segundo a perspectiva dos próprios autores sociais.” Isso implica uma conexão estreita entre sujeito e objeto da pesquisa, especialmente quando ambos pertencem à mesma realidade social e histórica.

Esse tipo de abordagem desempenha um papel fundamental na estruturação e condução do estudo, especialmente em investigações que adotam bases epistemológicas focadas nas epistemologias negras e antirracistas, compreendidas como formas de produção de conhecimento baseadas nas experiências históricas, culturais, políticas e espirituais dos povos negros, com ênfase nos saberes quilombolas. De acordo com Deivison Faustino, (2020 p.10)

[...] essas epistemologias reconhecem os sujeitos negros como produtores legítimos de conhecimento e se orientam por valores como a ancestralidade, o pertencimento territorial, a oralidade, a coletividade e a memória social. Esse posicionamento também se configura como resposta às formas históricas de apropriação, apagamento e estigmatização dos saberes e das culturas dos povos negros e indígenas, promovidas pelos sistemas coloniais que, ao longo de séculos, deslegitimaram epistemes não-europeias, reforçando mitos de superioridade racial e cultural como estratégia de dominação.

Nesse sentido, Nilma Gomes (2010, p. 493) diz que:

A inserção de negros e negras no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento, não mais como objetos de estudo, mas como sujeitos que possuem e produzem conhecimento, faz parte da história de lutas sociais em prol do direito à educação e ao conhecimento, assim como da luta pela superação do racismo.

A abordagem qualitativa, portanto, permite uma compreensão profunda dos fenômenos investigados, valorizando as experiências, os contextos e os significados atribuídos pelos sujeitos. Trata-se de um caminho reflexivo e ético, que respeita as vozes das pessoas envolvidas e reconhece os saberes produzidos nos territórios quilombolas como legítimos e fundamentais.

Nesse contexto, como nos ensina Beatriz Nascimento (1942–1995), “A terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou.”⁷ essa fala expressa a centralidade do pertencimento e da territorialidade na constituição da identidade e do saber quilombola, fundamentos que orientam também a forma como esta pesquisa se estrutura.

Complementando essa perspectiva, Maria Oliveira (2013, p.37), a abordagem qualitativa tem ganhado preferência em relação ao termo “pesquisa qualitativa” e é compreendida como um processo de reflexão e análise da realidade. Essa abordagem envolve o uso de métodos e técnicas para uma compreensão detalhada do objeto de estudo, considerando seu contexto histórico e/ou sua estruturação. O processo inclui a realização de

⁷ Frase atribuída a Beatriz Nascimento, amplamente citada em trabalhos sobre sua militância e pensamento, embora sem uma fonte única registrada.

estudos com base na literatura relevante, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, sendo os resultados apresentados de forma descritiva.

A respeito da compreensão da pesquisa qualitativa, interessa-se mais em entender os fenômenos dentro de seus contextos específicos de acordo com Eva Lakatos; Mariana Marconi, (2003, p.40) “É necessário que o plano revele habilidade intelectual, estabelecendo conexões entre os temas, utilizando linguagem objetiva e evidenciando a proposição central de forma pessoal. A estrutura deve ser clara, com introdução, desenvolvimento dividido em unidades temáticas, conclusão interpretativa e elementos complementares”

As autoras destacam que a pesquisa qualitativa visa uma compreensão aprofundada e detalhada do objeto de estudo, ao invés de buscar explicações generalizadas, isso se alinha perfeitamente com a abordagem adotada na nossa pesquisa, a nossa investigação não apenas busca coletar dados, mas busca compreender as particularidades e nuances da implementação da educação quilombola dentro do contexto específico da comunidade. Esse enfoque permite uma análise mais profunda, qualificada e contextualizada dos fenômenos observados, oferecendo uma visão mais completa e significativa dos processos envolvidos.

De acordo com Antônio Gil, (2002, p.02) embora o conhecimento científico se baseie principalmente nos resultados das pesquisas explicativas, os estudos exploratórios e descritivos também têm grande importância, pois geralmente representam etapas iniciais essenciais para a obtenção de explicações mais aprofundadas sobre os fenômenos investigados.

Essa reflexão é fundamental para uma pesquisa que não busca simplesmente quantificar ou generalizar dados, mas sim entender as dinâmicas e interações que moldam o processo investigado.

As entrevistas semiestruturadas, por exemplo, possibilitam uma exploração aprofundada das perspectivas e experiências dos participantes, permitindo flexibilidade na coleta de informações detalhadas e contextuais, as quais servirão para subsidiar no entendimento de como ocorreu o processo regularização da escola objeto da pesquisa. A observação participante, por sua vez, permite-me enquanto pesquisador um envolvimento direto com a Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, com a comunidade e os demais sujeitos que participaram e contribuíram no processo de regularização da escola.

Já a análise documental fornece uma base sólida de dados históricos e contextuais, permitindo saber se os trâmites obedeceram aos regulamentos normativos necessários par

efetiva regularização da escola objeto de estudo, complementando e validando as informações obtidas por meio das entrevistas e observações.

No contexto da pesquisa sobre a regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio e das práticas educacionais na Comunidade Quilombola do Cria-ú, o uso dessas abordagens permite uma compreensão aprofundada das dinâmicas envolvidas no processo. Essa estratégia é essencial para capturar a complexidade do fenômeno e revelar aspectos que, muitas vezes, podem ser negligenciados em estudos quantitativos.

Para complementar a investigação sobre o processo de regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, além da observação participante e das entrevistas com membros da comunidade, professores e a diretora todos diretamente envolvidos no processo registrado sob o nº 018/2019 CEE-AP, a pesquisa também adotará a técnica de análise documental. Entre os documentos analisados, destaca-se o Projeto Político-Pedagógico da escola, que integra o referido processo e registra nominalmente os(as) servidores(as) que participaram de sua elaboração. Essa abordagem se revela fundamental para uma compreensão mais aprofundada e contextualizada do processo em estudo.

A análise documental permitiu coletar e avaliar uma variedade de documentos relevantes, como registros administrativos, relatórios e outros materiais que ofereceram um panorama histórico e atual da escola e sua regularização, através dessa técnica, foi possível verificar e apreciar as informações presentes nos documentos, ajudando a contextualizar os dados coletados.

A análise documental é uma ferramenta essencial para identificar, verificar e organizar informações contidas em documentos, permitindo uma compreensão mais profunda e precisa dos fatos e contextos relacionados ao objeto de estudo. No caso desta pesquisa, a análise documental desempenha um papel fundamental na construção de uma visão completa e fundamentada sobre a realidade, os desafios e as perspectivas da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio. De acordo com Cleber Prodanov, (2013, p.55):

A pesquisa documental, devido a suas características, pode ser confundida com a pesquisa bibliográfica. Gil (2008) destaca como principal diferença entre esses tipos de pesquisa a natureza das fontes de ambas as pesquisas. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

No contexto das metodologias de investigação. Embora a pesquisa bibliográfica e a documental ambas compartilhem o uso de fontes para a construção do conhecimento, a diferença essencial está na natureza dessas fontes e no tratamento dado a elas.

A pesquisa bibliográfica se concentra nas contribuições já estabelecidas de diversos autores sobre um tema específico, sendo fundamental para entender teorias e concepções consolidadas na área. Por outro lado, a pesquisa documental foca em materiais que ainda não passaram por um tratamento analítico formal, oferecendo uma oportunidade única de reelaborar e recontextualizar essas fontes conforme os objetivos específicos da pesquisa.

Essa distinção ressalta a flexibilidade da pesquisa documental, que proporciona para mim, enquanto pesquisador, um envolvimento direto com o material original, permitindo uma análise aprofundada e personalizada de fontes primárias, como documentos históricos, relatórios e registros que ainda não foram suficientemente explorados ou que carecem de uma interpretação mais detalhada. Dessa forma, a pesquisa documental se torna uma ferramenta poderosa para revelar novas perspectivas sobre temas complexos, dando voz a documentos que, muitas vezes, carregam informações cruciais, mas ainda não foram analisados de forma analítica ou contextualizada.

1.4 Métodos e instrumentos para coleta de dados

Na investigação sobre a regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio e suas implicações na educação antirracista e na identidade quilombola, à luz da Resolução nº 08/2012, do PNE (2014-2024) e do Parecer CNE/CEB nº 8/2020, adoto a abordagem proposta por Robert Yin (2010, p. 32), que compreende a pesquisa como uma investigação empírica voltada para fenômenos em seus contextos reais. Essa perspectiva metodológica orienta a utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados, tais como entrevistas semiestruturadas, observação participante, registros fotográficos e análise documental, de modo a captar as múltiplas dimensões das experiências vividas pela comunidade escolar.

A escolha desses procedimentos permite compreender as interações entre os sujeitos, bem como as resistências e desafios enfrentados no processo de regularização, assegurando uma leitura mais sensível e contextualizada da realidade estudada.

Conforme Antônio Gil, (2002, p.11) “embora o estudo de campo e o levantamento compartilhem semelhanças, diferenciam-se principalmente pelo foco: enquanto o levantamento busca abrangência e representatividade estatística, o estudo de campo prioriza a profundidade na investigação, permitindo maior flexibilidade no planejamento e até a reformulação dos objetivos durante o processo” sendo assim essencial para investigar realidades multifacetadas como a da educação quilombola, que não podem ser adequadamente abordadas por outras abordagens metodológicas.

A reflexão sobre a utilização da metodologia nesta pesquisa evidencia a relevância dos instrumentos para coleta de dados utilizados, em especial a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e análise documental. Essas técnicas não apenas permitem o entendimento das dinâmicas internas do grupo, mas também oferecem as interpretações dos próprios sujeitos envolvidos, aspecto essencial para analisar a implementação da educação quilombola.

Ao adotar essa combinação de técnicas, o estudo em campo torna-se estratégia com maiores possibilidades para compreender as complexidades e os desafios vividos pela Escola Quilombola Estadual José Bonifácio. Com o estudo, buscamos proporcionar uma visão detalhada de suas práticas educacionais e das realidades da comunidade quilombola do Cria-ú, permitindo o acesso a múltiplas camadas de significados que envolvem a construção da escola enquanto espaço de resistência e afirmação cultural. A abordagem metodológica, nesse sentido, se distancia de uma mera coleta de dados, se transformando em uma experiência de imersão na realidade vivida pela comunidade.

Esse tipo de reflexão nos conduz a pensar, de acordo com Maria Cecilia Minayo (1993, p.241), sobre como o conhecimento científico não se limita à busca por resultados quantitativos ou teorias abstratas, mas envolve a articulação constante entre a teoria e a realidade empírica. Através dessa conexão, o método se torna um elemento fundamental para compreender as realidades que estão sendo investigadas, como é o caso da educação quilombola. Dessa forma, ao buscar entender as práticas educacionais a partir da vivência cotidiana dos envolvidos, como pesquisador não só realizar a coleta dados, mas também é preciso me engajar em um exercício de sensibilidade cultural e respeito pelas histórias e saberes que fundamentam esse espaço.

A investigação foi conduzida por meio de um estudo de campo, que proporcionou uma compreensão detalhada da escola em questão. Isso foi possível por meio da observação

direta da instituição, entrevistas com colaboradores para entender o processo de implementação da educação quilombola, além da análise de documentos, fotografias.

Segundo Antônio Gil (2002, p.10), o estudo de campo:

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias.

A Tabela 01 resume as principais técnicas e seus respectivos objetivos, evidenciando como cada uma contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

Tabela 1 - Principais técnicas e seus respectivos objetivos

Técnica/Abordagem	Objetivo	Como Contribuiu para a Pesquisa
Estudo de Caso	Realizou uma análise detalhada de situações específicas da escola, ampliando a compreensão sobre a educação quilombola e seu processo de regularização.	O estudo de caso é a metodologia principal, permitindo uma exploração aprofundada de eventos ou momentos significativos dentro da escola. Ele proporcionou uma análise contextualizada, revelando nuances que outros métodos não conseguiriam captar, e ampliando a visão sobre a implementação da educação quilombola.
Estudo de Campo	Observou-se a realidade da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio de forma abrangente e detalhada.	O estudo de campo complementa o estudo de caso, oferecendo uma visão abrangente da comunidade quilombola. Ele captura dados objetivos e subjetivos sobre as práticas educacionais e os desafios vividos pelos indivíduos, fornecendo um contexto mais amplo para a análise do fenômeno investigado.

Fonte: Tabela organizada pelo autor.

O uso desse enfoque é particularmente relevante para a minha pesquisa, pois, ao adotar uma abordagem qualitativa, o objetivo é compreender os fenômenos dentro de seus contextos naturais e culturais. A imersão no ambiente do grupo, ou seja, a proximidade do pesquisador com o contexto e as práticas observadas, proporciona uma perspectiva interna que enriquece significativamente a análise. Esse tipo de experiência direta permite que eu possa interpretar de maneira mais precisa as interações e dinâmicas do grupo, levando em conta as complexidades de suas vivências e o significado atribuído a essas práticas no contexto específico em que ocorrem.

Além disso, ao estar imerso no contexto do grupo, contribui para uma visão mais autêntica e contextualizada da realidade do grupo estudado, permitindo que eu capture a essência das interações e práticas sem a imposição de uma interpretação externa. Dessa forma, o uso desse enfoque é fundamental para garantir uma análise fiel e profunda, alinhada com os objetivos da pesquisa e com a compreensão verdadeira das dinâmicas que estou investigando.

Dessa forma, minha imersão como pesquisador não só fortalece a validade dos dados coletados, mas também contribui para uma compreensão mais holística do fenômeno investigado, permitindo reflexões difíceis de alcançar por métodos mais distantes ou superficiais pois de acordo com Antônio Gil, (2002, p.53)

O pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente e é enfatizada a importância de ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo, pois somente com essa imersão da realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado.

A escolha das técnicas e métodos empregados nesta investigação foi cuidadosamente alinhada às especificidades do contexto estudado. O cenário em que a pesquisa se insere demanda uma abordagem capaz de apreender, de forma profunda e situada, as dinâmicas do grupo e do fenômeno em análise. As particularidades culturais, sociais e históricas desse ambiente exigem uma metodologia qualitativa, apta a captar sua complexidade e suas nuances.

Esse alinhamento entre procedimentos metodológicos e realidade investigada possibilita resultados mais autênticos e representativos, garantindo que as conclusões estejam diretamente conectadas ao contexto em que o fenômeno ocorre. Assim, o foco no território pesquisado não apenas orienta a escolha das técnicas e métodos, mas também assegura que a análise seja conduzida com precisão e sensibilidade às singularidades locais.

A observação participante e a análise documental são especialmente importantes para investigar a realidade de uma escola quilombola, pois permitem um olhar mais atento sobre as tradições e práticas preservadas pela comunidade. A abordagem qualitativa, por ser adaptável, permite ajustes conforme as demandas do campo, garantindo que a coleta de dados seja pertinente e representativa.

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com o objetivo de explorar e compreender as dinâmicas e processos envolvidos no objeto de estudo. O foco foi realizar

a análise aprofundada do processo de regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, localizada na Comunidade Quilombola do Cria-ú, no município de Macapá-AP.

A metodologia selecionada valorizará a participação ativa dos sujeitos da pesquisa, assegurando que suas vozes e experiências culturais, sociais, educacionais, saberes comunitários, ancestrais e até mesmo como participantes ativos dentro do processo de regularização da escola Estadual Quilombola José Bonifácio sejam ouvidas e representadas.

Para obter informações detalhadas e pessoais, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos no processo. De acordo com Maria Silvestre, Isabel Fialho e José Saragoça, (2014, p. 02)

“[...] ao aplicar uma entrevista semiestruturada, destaca-se a importância da atuação do investigador, cuja sensibilidade para captar e interpretar diferentes indícios – tanto linguísticos quanto paralinguísticos – é fundamental para a produção de conhecimento”.

A flexibilidade das entrevistas semiestruturadas permitiu uma exploração mais detalhada dos temas abordados, adaptando-se às especificidades de cada resposta e proporcionando valiosas contribuições sobre o processo e as experiências individuais dos participantes.

Participaram 2 diretores, sendo uma diretora que iniciou o processo de regularização e o diretor que estava em exercício no período da pesquisa; 2 professores, um(a) que colaborou com o processo e outro(a) que chegou após a regularização; 2 pedagogos(as), sendo uma que participou do processo de regularização da escola e outra que atuava na instituição no momento da pesquisa; 2 pais e/ou responsáveis de alunos; 5 alunos do 9º ano, em razão da faixa etária mais avançada; 1 assessor técnico do NEER/SEED, que participou do processo; e a conselheira do Conselho Estadual de Educação do Amapá – CEE-AP.

Diante disso, assegurou-se que diferentes pontos de vista fossem considerados e integrados à análise, o que resultou em uma compreensão mais ampla e inclusiva do processo investigado.

Além disso, a observação participante foi realizada ao longo de um período de dois meses, com visitas em turnos diferentes, a fim de possibilitar o contato com os colaboradores de acordo com seus horários de trabalho e disponibilidade. Essa abordagem buscou garantir que todas as perspectivas fossem adequadamente capturadas, levando em consideração a diversidade de horários e a rotina dos participantes.

Ao organizar as visitas dessa forma, busquei maximizar as oportunidades de interação com os sujeitos da pesquisa, tanto no contexto escolar quanto na comunidade, proporcionando uma visão abrangente das dinâmicas de ambos os ambientes.

Essa técnica permitiu que eu pudesse imergir no contexto, facilitando a compreensão das práticas e tradições preservadas na comunidade. A observação participante ofereceu uma visão interna das práticas cotidianas, das relações sociais e dos desafios enfrentados, enriquecendo a análise com dados qualitativos relevantes.

A análise documental foi uma das técnicas de coleta de dados adotadas para compreender o processo de regularização. Nesse sentido, realizou-se uma revisão detalhada do processo em si, com ênfase no Projeto Político-Pedagógico (PPP), que constituiu um documento central no contexto educacional. Além disso, foram analisados outros documentos relevantes, como documentos normativos, registros e documentos institucionais, para complementar e aprofundar a compreensão do processo de regularização e das diretrizes que o orientaram.

Essa análise forneceu uma visão detalhada sobre o histórico e o andamento do processo de regularização da escola, ajudando a contextualizar as informações obtidas por meio das outras técnicas e oferecendo uma perspectiva mais completa e fundamentada do processo investigado.

A escolha dos métodos e técnicas reflete a necessidade de uma compreensão ampla e detalhada do fenômeno investigado. Segundo Minayo (2012, p.623), “a análise qualitativa exige uma postura de compreensão, que envolve empatia e a consideração da subjetividade individual, sem desconsiderar que essa vivência pessoal está inserida em um contexto histórico e cultural coletivo”.

A Tabela 2 apresenta a abordagem qualitativa da pesquisa, indicando suas bases epistemológicas, os colaboradores envolvidos e os instrumentos de análise utilizados, compondo a estrutura metodológica que sustenta a compreensão do processo de regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio.

Tabela 2 - Metodologia da Pesquisa

Descrição	Característica	Contribuição para a pesquisa
Abordagem qualitativa	Caracteriza-se por uma análise detalhada e contextualizada dos fenômenos investigados, priorizando a compreensão profunda das experiências, interações e práticas dos sujeitos envolvidos.	A abordagem qualitativa proporciona uma compreensão mais profunda dos fenômenos ao focar nas experiências e vivências dos participantes, permitindo uma análise holística e reflexiva do contexto cultural,

		social e educacional da comunidade quilombola.
Bases epistemológicas e procedimentais:	<p>A Educação Escolar Quilombola, enquanto modalidade de ensino prevista na legislação brasileira, encontra amparo legal na Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Essa normativa reconhece o direito dos povos quilombolas a uma educação específica, intercultural, bilíngue (quando necessário), comunitária e contextualizada, respeitando seus saberes ancestrais, práticas culturais e tradições.</p> <p>Ao utilizar a perspectiva afroreferenciada, conforme propõem autores como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e Luiza Bairos, entende-se que a educação quilombola deve partir de um reconhecimento da centralidade da identidade negra na construção do conhecimento e da cidadania. Essa abordagem é coerente com os princípios da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que reafirma o direito dos povos quilombolas a uma educação em que se reconheçam sujeitos históricos, sociais e políticos, valorizando suas lutas, resistências e contribuições à formação do Brasil. Nesse sentido, o documento normativo funciona como instrumento de garantia de direitos e base legal para a construção de práticas pedagógicas que valorizem as epistemologias negras. Ele orienta escolas e redes de ensino a promoverem currículos inclusivos, comprometidos com a superação do racismo, com o fortalecimento das identidades étnico-raciais e com o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a equidade e a justiça social.</p>	<p>Ao focarem na cultura, identidade e resistência, são fundamentais para analisar como a educação quilombola se articula com as práticas culturais, tradições e o processo de regularização da escola. Eles ajudam a contextualizar as relações de poder e resistência na educação, e possibilitam uma compreensão crítica da transformação cultural no processo educacional.</p>
Lócus e colaboradores	Escola José Bonifácio comunidade Quilombola do Cria-ú. Os sujeitos da pesquisa são: 2 diretores, sendo uma diretora que iniciou o processo de regularização e o atual diretor; 2 professores, um(a) professor(a) que colaborou com o processo e outro(a) que chegou após regularização; 2 pedagogos(a) sendo um que	

	participou do processo de regularização da escola e um(a) atual pedagogo(a) que esteja na escola; 2 pais e/ou responsáveis de alunos, 2 alunos do 9º ano, devido a faixa etária mais avançada; 1 assessor técnico do NEER/SEED, que participou do processo; a conselheira do Conselho Estadual de Educação do Amapá – CEE-AP, que foi a relatora do processo de regularização.	
Instrumentos e técnicas de dados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrevista Semiestruturada 2. Observação participante 3. Análise Documental: 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A entrevista semiestruturada me permitirá captar experiências, perspectivas e significados profundos dos participantes sobre o processo de regularização da escola, proporcionando flexibilidade para explorar nuances e temas imprevistos, essenciais para entender as dinâmicas educacionais e culturais da comunidade quilombola. 2. A observação participante oferece uma imersão direta no ambiente escolar e comunitário, permitindo ao pesquisador compreender as práticas cotidianas, as interações sociais e os desafios vividos pela comunidade, proporcionando uma visão autêntica e contextualizada das práticas educacionais e culturais. 3. A análise documental oferece uma base histórica e institucional sólida, permitindo entender o processo de regularização da escola, as políticas educacionais aplicadas e os desafios burocráticos enfrentados, além de contextualizar o fenômeno em um quadro mais amplo de normativas e práticas educacionais.
Tratamento e análise de dados	Analisar os dados coletados através das lentes da identidade negra e resistência cultural.	A partir da perspectiva de Kabengele Munanga, a análise dos dados permite evidenciar como as práticas e saberes afro-brasileiros são centralizados e reafirmados na educação quilombola, e como esses espaços educativos podem ser fontes de resistência cultural frente ao sistema educacional

		dominante. Munanga propõe a valorização das identidades negras como um processo contínuo dentro da educação, o que serve de base para interpretar as experiências e narrativas coletadas.
--	--	---

Fonte: Tabela organizada pelo autor.

As bases epistemológicas que sustentam esta pesquisa estão profundamente relacionadas à perspectiva afrorreferenciada, um campo teórico-metodológico que permite analisar como a educação quilombola interage com práticas culturais, tradições e o processo de regularização escolar, valorizando os sistemas próprios de conhecimento das comunidades negras. De acordo com os pesquisadores

Miriam Cristiane Alves, Jairo Pereira de Jesus e Scholz (2015, p. 871), trata-se de “[...] saberes e práticas compartilhadas por um grupo de pessoas, e que transcende os limites geográficos onde vivem, que dão vivacidade e organização a um modo de observar, agir e compreender o mundo”.

Essa perspectiva é fundamental para contextualizar as relações de poder e resistência no contexto educacional, promovendo uma compreensão crítica das formas de transmissão de saberes ancestrais e das dinâmicas culturais e identitárias que atravessam o processo de ensino-aprendizagem. Aldibênia Machado (2019, p. 09) afirma

Educar desde uma perspectiva afrorreferenciada, desde as cosmopercepções africanas, é educar pela experiência, pois o conhecimento real, que pode ser efêmero, tem origem em nós, em nosso lugar de pertencimento, nosso chão, nossa cultura e saberes. É o educar o olhar, educar para a sensibilidade, para perceber o Outro como parte de nós mesmos/as, é promover o exercício da nossa capacidade de sentir, de ter a emoção como a base, o sustentáculo para a razão, pois “em formação é preciso entender que a emoção coloca o sujeito em movimento e impulsiona a ação.

O campo dos estudos afrorreferenciados surge, em grande medida, como uma resposta crítica à hegemonia das abordagens tradicionais nas ciências humanas, que, historicamente, privilegiaram teorias centradas no indivíduo e na razão universal, ignorando ou subalternizando as experiências históricas, culturais e sociais dos povos africanos e afrodescendentes. Conforme destaca Nilma Gomes, (2018, p.245)

[...] perspectiva negra decolonial brasileira é a que busca e coloca outras narrativas no campo do conhecimento e do currículo, que dá legitimidade aos saberes acadêmicos, políticos, identitários e estético-corpóreos negros. É aquela que dá relevância aos saberes e às práticas afro-brasileiras emaranhadas em todos nós, inclusive nas pessoas brancas, nos vários grupos de imigrantes e seus descendentes e nos povos indígenas brasileiros. [...] Essa perspectiva considera o Movimento Negro Brasileiro como um produtor e sistematizador de saberes. É a que tem como característica especial o fato de os sujeitos que a produzem nunca

se esquecerem do que o processo colonial fez com seus ancestrais e do que a colonialidade ainda faz consigo.

A epistemologia afrorreferenciada, nesse contexto, propõe uma inflexão no olhar acadêmico e político, ao reconhecer os saberes oriundos das matrizes africanas como legítimos, potentes e indispensáveis à construção de novos paradigmas de conhecimento. Essa abordagem valoriza os modos de vida, as cosmopercepções, as práticas educativas e as formas de organização social das populações negras, especialmente em territórios de resistência, como os quilombos.

Em oposição à visão eurocêntrica, que tende a invisibilizar essas experiências, tal epistemologia compreende o conhecimento como situado, relacional e enraizado na oralidade, na corporeidade, na coletividade e na vivência territorial.

Para Kabengele Munanga (1999, p. 49),

“[...] a identidade negra no Brasil, formada por séculos de colonialismo, escravidão e resistência, é marcada por uma construção histórica complexa, que implica tanto no processo de dominação quanto na resistência cultural da população negra”.

Kabengele Munanga aponta a importância da valorização da cultura afro-brasileira, que se torna um espaço de resistência frente à imposição de valores da cultura dominante, muitas vezes associada à colonialidade e ao racismo estrutural. No contexto das mudanças estruturais no século XX, que afetaram os arranjos culturais ligados à classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade.

Em suma, a base epistemológica dos estudos afrorreferenciados é marcada pela tentativa de compreender como os saberes, práticas e experiências das populações negras, historicamente marginalizadas, constituem formas legítimas de produção de conhecimento. O tratamento e a análise dos dados nesta pesquisa serão realizados com base nas lentes da identidade negra e da resistência cultural, tendo como referência a obra de Kabengele Munanga, renomado sociólogo e pensador da área de estudos afro-brasileiros.

Kabengele Munanga contribui significativamente para a compreensão das dinâmicas identitárias e culturais dos povos negros, especialmente no contexto das sociedades pós-coloniais. A identidade negra, segundo Munanga (2002, p. 23), “[...] não é algo estático, mas sim uma construção dinâmica e multifacetada, moldada pela história, pelas relações de poder e pela experiência vivida pelos negros”. Ele enfatiza a importância de se compreender a identidade negra como um processo de resistência, onde as populações

negras não apenas sobrevivem à opressão histórica, mas também criam, recriam e afirmam suas próprias culturas, valores e formas de vida.

Assim, ao utilizar a perspectiva de Munanga, a análise dos dados da pesquisa se concentrará em como a educação quilombola e as práticas culturais dentro das comunidades quilombolas não apenas refletem, mas também resistem a processos de marginalização e homogeneização cultural.

Observa-se que, na contramão da globalização neoliberal homogeneizante, que quer arrastar todos os povos no mesmo fosso, corre paralelamente em todo o mundo o debate sobre a preservação da diversidade como uma das riquezas da humanidade. Kabengele Munanga (2022, p.118) aponta que

[...] a questão fundamental que se coloca em toda parte é como combinar, sem conflitos, a liberdade individual com o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias constitucionais que protegem essa liberdade e essa diferença.

A resistência cultural, como destaca o autor é uma resposta à tentativa de homogeneização cultural imposta por sistemas dominantes, que desconsideram ou tentam apagar as diversidades locais e regionais. Esse conceito se conecta diretamente à forma como as comunidades negras, especialmente os quilombolas, afirmam suas tradições e identidades culturais como um ato de resistência frente a forças externas que tentam diminuir ou marginalizar suas expressões culturais.

O autor aponta que essa resistência é um meio vital de reconstrução e fortalecimento das identidades, e, no contexto das escolas quilombolas, ela se manifesta nas práticas educacionais que não apenas preservam as tradições, mas também as adaptam para fortalecer a autonomia dessas comunidades.

A partir dessa abordagem, será possível compreender como as escolas quilombolas são espaços em que a identidade negra e a resistência cultural se entrelaçam, promovendo uma educação que valoriza a diversidade e as práticas culturais como formas legítimas de conhecimento e existência.

O estudo buscou estabelecer uma conexão com autores que denunciam as diversas formas de violência e práticas racistas que afetam pessoas negras, quilombolas e afros. Esse enfoque é essencial para compreender as dinâmicas de opressão e resistência dentro das comunidades, especialmente no contexto educacional.

A pesquisa teórica do estado de conhecimento para este estudo foi realizada por

meio de um levantamento detalhado na Plataforma CAPES de Teses e Dissertações, utilizando-se de fontes acadêmicas nacionais e regionais.

O objetivo foi identificar as produções científicas existentes sobre a regularização das escolas quilombolas no Brasil, especialmente na região Norte e no Amapá, buscando compreender como o problema da regularização de escolas quilombolas têm sido tratado e analisado na literatura acadêmica.

Ao realizar a pesquisa que consta no o Apêndice A – Estado do conhecimento, ficou evidente que a produção científica sobre o tema ainda é limitada, de acordo com, com ausência de dissertações e teses abordando o processo de regularização escolar de maneira profunda, especialmente nas regiões Norte e Amapá.

1.5 Sujeitos colaboradores (as) da pesquisa

Os sujeitos colaboradores desta pesquisa são os profissionais que participaram ativamente do processo de regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio. Foram realizadas entrevistas com 02 diretores; o que iniciou o processo de regularização e o atual, 02 professores; 01 pedagogo(a); 02 pais e/ou responsáveis de alunos, 05 alunos da instituição, 01 assessor técnico do NEER/SEED, 01 conselheira do Conselho Estadual de Educação do Amapá – CEE-AP, órgão regulador e fiscalizador do Estado.

A partir dessas entrevistas, foram coletadas informações que permitirão uma análise detalhada sobre o andamento do processo de regularização, bem como o papel desempenhado por cada sujeito envolvido, contribuindo para uma compreensão mais ampla das dinâmicas e desafios enfrentados durante o processo.

O levantamento de dados referentes às literaturas bibliográficas detalhado no apêndice 1 – Estado do conhecimento. Neste levantamento constam quatro tabelas de descritores sendo uma tabela específica sobre o grupo GEPEI⁸. Apoiado nos estudos desenvolvidos ao longo das disciplinas do curso de Mestrado, bem como nas interações, discussões e leituras promovidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Intercultural – GEPEI, coordenado pela minha orientadora, Profa. Dra. Piedade Lino Videira, foi possível delinear caminhos analíticos e teóricos para sustentar o objeto deste

⁸ GEPEI- Grupo de Estudo, Pesquisa, Extensão e Intervenção em Corporeidade, Artes, Cultura e Relações Étnico-raciais

estudo.

As obras acessadas no âmbito do grupo de pesquisa contribuíram de forma significativa, oferecendo o aporte necessário à construção e produção desta dissertação. A escolha dessas dissertações justifica-se pela proximidade temática com esta investigação, pela abordagem crítica das relações étnico-raciais e por dialogarem com questões de identidade, território, cultura e políticas afirmativas aspectos centrais também neste trabalho.

Dentre elas, destaca-se as seguintes dissertações de Geise Mari Santos Oliveira (2014), intitulada: *Políticas Afirmativas e a Identidade Quilombola na Escola: a Lei 10.639/2003 em São Braz/Santo Amaro – Bahia*, que analisa os desafios e as possibilidades de implementação da referida lei a partir da perspectiva quilombola, evidenciando as tensões entre currículo oficial e os saberes tradicionais.

Angleson Pantoja Pinheiro (2023), *A Cultura de Mazagão Velho e a Festa de São Tiago das Crianças São Joias Raras: a construção da identidade cultural mazaganense a partir da Festa de São Tiago Mirim*, que articula memória, tradição e identidade em um estudo sensível sobre a importância das manifestações culturais para a formação identitária de comunidades do Amapá.

Destaca-se também a dissertação de Enilton Ferreira Vieira (2022), *Lei n. 12.711/2012: trajetória histórica, limites da ação afirmativa e aplicabilidade na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP (2013 a 2020)*, que investiga a implementação da política de cotas na instituição, apontando avanços e limites dessa ação afirmativa no contexto regional.

O trabalho de Moisés de Jesus Prazeres dos Santos Bezerra (2019), *Se eu não fizer o bem, o mal não faço! As práticas culturais/religiosas afroindígenas do Quilombo do Curiaú e o currículo de Ensino Religioso da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio*.

A dissertação de Neliane Freitas (2023), *É uma questão de pele, é uma questão de cor, Curiaú mostra tua cara!* investiga a origem e a execução do Projeto “Curiaú Mostra Tua Cara”, na Escola Quilombola Estadual José Bonifácio. A pesquisa analisa como a proposta tem sido compreendida e aplicada pela gestão escolar, equipe de projetos e professores de diferentes áreas, ao mesmo tempo em que observa a implementação da legislação antirracista, com destaque para a Lei nº 10.639/03 e a Resolução nº 08/2012, no cotidiano da instituição.

A tese de Piedade Lino Videira, *Batuques, folias e ladainha: a cultura do Quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação*, propõe uma análise das expressões culturais do Cria-ú especialmente o Batuque e o Marabaixo e seu potencial pedagógico. A pesquisa destaca como essas manifestações podem ressignificar práticas educativas e curriculares na Escola Estadual José Bonifácio, promovendo a valorização da história e cultura afro-brasileira, em consonância com a Lei nº 10.639/03.

Estes estudos constituem marcos fundamentais para ampliar a compreensão crítica da realidade educacional brasileira, sobretudo no que se refere às questões étnico-raciais, pois reafirmam a centralidade dos saberes produzidos pelas populações negras em diálogo com suas territorialidades e memórias coletivas. Nessa direção, fortalecem o compromisso desta dissertação com uma perspectiva antirracista e afrorreferenciada, que reconhece os sujeitos quilombolas como protagonistas da produção de conhecimento e da construção de práticas educativas enraizadas em suas experiências históricas.

É importante ressaltar, contudo, que as pesquisas desenvolvidas até o momento sobre o Quilombo do Cria-ú não contemplaram a temática específica a que esta investigação se propõe, o que reforça sua originalidade, relevância e contribuição para o campo da educação escolar quilombola.

O acesso à educação formal pelo povo negro no Brasil sempre foi repleto de obstáculos históricos, institucionais e culturais, profundamente enraizados no sistema escravocrata que perdurou por mais de três séculos como aponta Brasil, Ministério da Educação (2004, p. 7)

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores.

Desde o período colonial, a população negra no Brasil foi sistematicamente excluída dos direitos mais elementares como o acesso à terra, à liberdade e à cidadania e relegada a condições de existência marcadas pela violência, pela exploração e pela desumanização. A negação do acesso à educação formal fez parte de um projeto político e ideológico mais amplo, que visava não apenas subalternizar a população negra, mas também apagar suas histórias, saberes e contribuições culturais.

Neste texto, analisaremos os desafios enfrentados pela população negra ao longo

dos séculos para acessar a educação, destacando os avanços conquistados com a regularização das escolas quilombolas, como a Escola Estadual José Bonifácio, na comunidade do Cria-ú, no estado do Amapá.

Historicamente a escravização é um dos principais fatores de exclusão educacional dos negros no Brasil. Durante os períodos colonial e imperial, a educação era privilégio das elites brancas. Enquanto os filhos da aristocracia frequentavam colégios e universidades, a população negra era mantida em um ciclo de analfabetismo e subjugação. Como destaca Thaís Moya, (2014, p. 26)

A formação do Estado Nacional Brasileiro, assim como outras sociedades que passaram pela experiência da colonização, foi fundamentalmente marcada por um processo de racialização, que resultou na constituição do negro, como um sujeito outro, desprovido dos requisitos socialmente construídos de normalidade e prestígio social.

A estrutura social da época não permitia que os escravizados tivessem acesso à alfabetização, pois o conhecimento era visto como uma ameaça ao controle exercido pelos senhores de escravos como aponta a Reforma Couto Ferraz, de 17 de fevereiro de 1854 artigo 69: Brasil, 1854, p. 59 “Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: 1) os meninos que padecerem molestias contagiosas; 2) os que não tiverem sido vaccinados; 3) os escravos”

É impossível dissociar o contexto histórico da exclusão educacional no Brasil do sistema escravocrata que vigorou por mais de 300 anos. A escravização, além de cercear a liberdade dos negros, impôs uma exclusão sistemática dos espaços de aprendizado e desenvolvimento intelectual. A educação, nesse período, não era vista como um direito universal, mas como um privilégio restrito à elite branca. Sobre essa dinâmica de exclusão.

De acordo com Ivan Bilheiro (2008, p. 01), a escravização negra no Brasil foi legitimada por uma ideologia construída a partir da convergência entre o Estado e a teologia católica. Durante os séculos XVI ao XIX, essa aliança conferiu respaldo religioso ao sistema escravagista, moldando uma mentalidade social que interpretava a escravidão como compatível com os ensinamentos bíblicos. Isso contribuiu para a naturalização e perpetuação da opressão no contexto colonial e imperial brasileiro.

A análise de Ivan Bilheiro reforça que a privação educacional foi um dos mecanismos centrais de manutenção do poder e do controle sobre a população negra. Ao impedir o acesso à alfabetização e ao conhecimento, as elites escravocratas não apenas

reforçavam a submissão física e econômica dos negros, mas também institucionalizavam uma barreira intelectual e social, perpetuando a inferiorização dessa população.

Esse processo histórico de exclusão ajudou a solidificar a desigualdade estrutural que atravessa gerações e que, mesmo após a abolição, continuou a marginalizar os negros no Brasil. O legado dessa exclusão educacional é visível nas desigualdades contemporâneas, que ainda representam um desafio significativo para as políticas públicas de inclusão e reparação.

Iná Nascimento, (2023, p.23) aponta:

A lei Federal nº 3.353/1888 declarou a extinção da escravidão no Brasil. Essa abolição foi o resultado de um longo processo de luta dos negros e de setores progressistas da sociedade brasileira. No entanto, a abolição não assegurou medidas efetivas de igualdade de direitos para os negros. A Lei Áurea foi omissa em relação à situação social dos libertos. Eles foram libertos e nada mais, sem nenhum amparo estatal. Essa omissão foi o início da segregação habitacional que rotulou as pessoas negras como de segunda classe no Brasil. No Brasil, a política de branqueamento já estava em prática, pois os negros não eram considerados capazes de ocupar os postos de trabalho na República Brasileira. Com isso os europeus foram convidados a morar no Brasil para ocuparem a mão-deobra na economia.

A ideia de que a população negra era inferior também permeava o discurso oficial e acadêmico, o racismo científico, difundido em meados do século XIX, reforçou a exclusão educacional ao construir a narrativa de que os negros não eram intelectualmente capazes de serem educados, assim, a educação da população negra foi praticamente inexistente.

O racismo científico, amplamente difundido no século XIX, desempenhou um papel crucial na justificativa e perpetuação da exclusão da população negra em diversos âmbitos da sociedade, especialmente no campo educacional, a crença na superioridade racial dos brancos, embasada por teorias pseudocientíficas, moldou a forma como o Estado e as elites brasileiras tratavam a questão da educação para os negros, esse discurso oficial e acadêmico era amplamente aceito, legitimando a ideia de que os negros eram incapazes de participar do processo educacional.

Essa exclusão não era apenas uma consequência da escravidão, mas também de uma estrutura social e institucional que se baseava na inferiorização da população negra, perpetuando a desigualdade mesmo após a abolição. Como João Carlos Ferreira (2010, p. 203) aponta:

A ideia de inferioridade racial foi amplamente difundida pela sociedade brasileira e fortemente amparada pelo discurso acadêmico no século XIX. O chamado “racismo científico”, propagado por teorias pseudocientíficas da época, consolidou a visão de que a população negra era intelectualmente incapaz de

participar dos processos educacionais. As elites brasileiras, ao absorverem tais ideias, reforçaram a exclusão educacional dos negros, criando uma barreira quase intransponível para seu acesso à instrução formal. Até a abolição da escravidão, em 1888, a educação dos negros foi sistematicamente negligenciada, sustentada pelo argumento de que sua condição intelectual inferior os tornava inaptos para o aprendizado. Esse racismo institucionalizado teve consequências duradouras, impactando profundamente as oportunidades de desenvolvimento e ascensão social da população negra.

A análise de João Carlos Ferreira destaca como o racismo científico foi essencial para reforçar a exclusão educacional e social dos negros, perpetuando estigmas que negavam sua humanidade e o direito ao conhecimento. Essas ideias pseudocientíficas justificaram a falta de políticas públicas voltadas para a educação dos negros, garantindo que a exclusão formal fosse mantida por muitos anos.

Mesmo após a abolição, os resquícios dessas ideias persistiram, dificultando o acesso à educação e a inserção social dos negros no Brasil. O impacto dessa exclusão foi devastador, perpetuando a pobreza, marginalização e desigualdade, cujos efeitos ainda são sentidos na contemporaneidade. Somente com a implementação de políticas afirmativas e a valorização da história e cultura afro-brasileira o Brasil começou a enfrentar esse legado de exclusão.

Este estudo reafirma o compromisso com as orientações técnicas e éticas estabelecidas pela Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), as quais regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos. Em conformidade com o artigo 1º da Resolução 510/2016, que aborda as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, os procedimentos metodológicos devem envolver dados obtidos diretamente dos participantes ou de informações identificáveis, que possam acarretar riscos superiores aos do cotidiano.

De acordo com as diretrizes da Resolução 510/2016, as possíveis vulnerabilidades e riscos aos participantes da pesquisa serão cuidadosamente monitorados e mitigados. Especificamente, serão adotadas medidas de precaução para evitar ou minimizar danos psicológicos, emocionais ou intelectuais, considerando as particularidades dos sujeitos da pesquisa.

A fim de minimizar riscos aos participantes, a pesquisa adotará estratégias para garantir seu bem-estar durante as entrevistas. Para evitar constrangimentos, as perguntas serão formuladas de maneira cuidadosa e respeitosa, preservando a privacidade e o conforto dos envolvidos. O pesquisador compromete-se a manter a confidencialidade das

informações fornecidas, assegurando o sigilo da identidade dos participantes, salvo em situações previamente autorizadas.

Considerando que o tema abordado pode despertar memórias ou emoções intensas, a condução das entrevistas será sensível e acolhedora, permitindo que o participante interrompa ou recuse-se a responder a qualquer pergunta que lhe cause desconforto. Também serão observados o tempo e o ritmo de cada pessoa, de modo a evitar desconforto físico ou cansaço excessivo durante os encontros presenciais. Além de proteger os participantes contra riscos potenciais, a pesquisa visa identificar benefícios relevantes para a comunidade investigada.

Entre os principais ganhos esperados, destacam-se a valorização da transformação da Escola José Bonifácio em uma escola quilombola, com impactos positivos na vida escolar, econômica e social da comunidade; a promoção da participação ativa da população na elaboração e implementação do Projeto Pedagógico Quilombola, bem como nas decisões sobre o uso de recursos financeiros da escola; o acompanhamento das políticas públicas educacionais com enfoque antirracista, avaliando sua aplicabilidade no contexto escolar; e a contribuição para a regularização das escolas quilombolas no Estado do Amapá, fortalecendo a educação quilombola de forma duradoura.

Para decidir quais os instrumentos que serão utilizados na coleta de dados, levamos em consideração o que o Professor Henrique Cunha Junior (2006, p. 05) destaca:

Em todas as metodologias de pesquisa interpretativista, temos a inserção dos pesquisadores num dado ambiente que se pretende investigar. A metodologia afrodescendente tem como acréscimo o fato de que o pesquisador conhece as culturas afrodescendentes e a história dos afrodescendentes. Ou seja, além de parte do ambiente, ele também é parte da cultura e das visões de mundo.

Podemos refletir sobre a importância da abordagem metodológica afrodescendente, especialmente quando o pesquisador está imerso em um contexto cultural como é o meu caso. Quando o autor menciona que o pesquisador não apenas observa, mas também se integra à cultura e às visões de mundo do ambiente que investiga, ele nos provoca a repensar o meu papel ativo como pesquisador no processo de coleta de dados. Ao deixar de ser observador externo para me tornar parte integrante da dinâmica social e cultural do local estudado.

Neste caso, a escola está situada na Comunidade Quilombola do Cria-ú, a primeira a receber o título de quilombo no Amapá e a segunda no país. Em 1998, com a promulgação da Lei nº 0431 de 15 de setembro, foi instituída a Área de Proteção Ambiental do Rio Curiaú,

abrangendo 21 mil hectares. A relevância dessa comunidade vai além da preservação de memórias e tradições: ela se expressa também na construção da identidade coletiva, elementos centrais para compreender o contexto vivido por seus membros.

1.6 Categorias e pressupostos teóricos

Esta pesquisa se estrutura a partir de um diálogo com autores referenciais nos estudos sobre educação e relações étnico-raciais no Brasil, cujas contribuições teóricas são articuladas a uma análise documental rigorosa, abrangendo tanto a produção acadêmica quanto o marco legal que orienta as políticas educacionais na temática.

Essas escolhas teóricas e metodológicas cumprem um papel central em toda a trajetória da pesquisa, uma vez que: Orientam a reflexão epistemológica sobre o objeto de estudo, definindo os parâmetros conceituais que fundamentam a investigação; Guiam o planejamento e a execução do trabalho de campo e da análise documental, oferecendo critérios para a seleção e interpretação das fontes; Subsidiaram a construção do texto acadêmico, garantindo coerência entre os referenciais adotados, os dados coletados e as interpretações produzidas; Embasaram as decisões metodológicas em cada etapa da pesquisa, desde a formulação das questões norteadoras até a sistematização dos resultados.

Ao adotar essa abordagem, buscamos uma leitura integrada que considere tanto as determinações estruturais quanto as particularidades do contexto investigado. Nesse sentido, o referencial teórico não se configura como um simples apanhado de citações, mas se torna o alicerce que sustenta e dá sentido a todo o processo investigativo, desde as primeiras indagações até as conclusões finais.

Considerando o campo cultural em questão, ao longo da dissertação, serão abordados: o Território Quilombo do Cria-ú, Memória Individual e Coletiva, Identidade Criauense, Regularização Escolar Quilombola, Projeto Político Quilombola e Currículo Afrorreferenciado.

1.6.1 O Território Quilombo do Cria-ú

Para aprofundar o diálogo sobre essa categoria, recorro às contribuições de autores como Abdias do Nascimento (2002), José Maurício Arruti (2006), Kabengele Munanga (2002), Nilma Gomes (2017) e Piedade Videira (2008, 2009, 2010, 2014, 2019), cujas obras são fundamentais para a compreensão dos aspectos centrais dessa temática.

Discutir sobre a questão quilombola é, acima de tudo, abordar um processo histórico e sociocultural que envolve resistência, identidade e territorialidade. Trata-se de refletir sobre a luta das comunidades remanescentes de quilombos, que, desde a época da escravidão, resistem à marginalização e ao apagamento de suas histórias, mantendo vivas suas tradições, práticas culturais e vínculos com a terra.

Nesse debate, é fundamental considerar as dimensões políticas, sociais e econômicas que perpassam a realidade quilombola, bem como os desafios enfrentados por essas comunidades na busca pelo reconhecimento de seus direitos e pela garantia de condições dignas de vida. O estudo sobre os quilombos, portanto, não só ilumina a luta histórica pela liberdade, mas também aponta para questões contemporâneas de inclusão, justiça social e igualdade racial.

De acordo com Piedade Videira, (2010, p. 20)

O território nos possibilita entender os espaços geográficos enquanto espaço histórico social ao constituir-se de um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade - espaço - tempo e por ser permeado de relações marcadas pelo poder.

A valorização da cultura quilombola e o reconhecimento de seus direitos territoriais são essenciais para garantir que essas comunidades possam não apenas manter suas tradições, mas também exercer sua cidadania de forma plena. De acordo com Elane Albuquerque (2008, p. 65):

Dessa forma, para as comunidades quilombolas a etnicidade está especialmente relacionada à questão fundiária, pois o território não está restrito ao espaço geográfico, mas ao legado de bens ambientais, culturais e sociais. Território e identidade se misturam enquanto modo de vida e enquanto cotidiano comunitário, enquanto espaço social com formas específicas e singulares da memória coletiva e de um patrimônio simbólico. A questão fundiária incorpora a dimensão do território como espaço de uso coletivo e comum, de necessidade cultural e política, vinculada ao direito de autodeterminação e não somente da terra enquanto necessidade econômica e social.

A luta pelo território quilombola, portanto, está intrinsecamente ligada à busca pela autodeterminação e à preservação da autonomia dessas comunidades. Não se trata apenas de uma reivindicação pela terra como um bem econômico, mas de uma luta por direitos culturais, políticos e sociais, que assegurem a continuidade de suas formas de vida, valores e modos próprios de organização social.

O reconhecimento dessas comunidades vai além da simples garantia do direito à terra; ele implica também na implementação de políticas públicas que assegurem acesso a

direitos fundamentais, como educação, saúde, saneamento básico, entre outros, essenciais para garantir a dignidade humana.

Dessa forma, é imperativo que o reconhecimento de seus direitos seja acompanhado de ações concretas que possibilitem a essas comunidades viver com igualdade de condições e oportunidades, preservando sua identidade e seu modo de vida de forma plena e respeitosa.

É fundamental reconhecer que a regularização do território quilombola é um passo fundamental para a implementação da educação quilombola, pois a compreensão do que configura um território quilombola é o ponto de partida para garantir o direito dessas comunidades à educação específica e contextualizada. A regularização desse território implica o reconhecimento de sua identidade, de sua história e de suas práticas culturais, o que é essencial para a preservação e valorização dessas comunidades.

A regularização da escola quilombola, por sua vez, está intrinsecamente ligada a esse processo de reconhecimento do território. A educação quilombola não pode ser tratada de forma isolada, sem considerar as especificidades culturais e sociais das comunidades. Para que a educação quilombola seja efetiva, ela deve ser pautada nas necessidades e nas vivências dos estudantes, respeitando suas tradições, idiomas, saberes e formas de organização social.

Isso só é possível quando o território quilombola é reconhecido legalmente, o que possibilita o desenvolvimento de políticas públicas adequadas para garantir o acesso à educação de qualidade, infraestrutura escolar e capacitação de professores que compreendam e respeitem a diversidade cultural dessas comunidades. Como apontado pela resolução do Conselho Nacional de Educação nº 08 Brasil (2012, p. 42)

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural.

Contudo, para que essa inclusão seja efetiva, é necessário um compromisso contínuo com a implementação de políticas públicas que garantam não apenas a criação de infraestruturas adequadas, mas também a alocação de recursos suficientes para a manutenção dessas escolas e a formação de seus profissionais, com uma grade curricular de

acordo com a lei 10.639/03, assim como um projeto político quilombola que reflita com a realidade da comunidade quilombola.

Os dados foram analisados em diálogo com o referencial teórico, apoiando-se em autores como: Vera Maria Candau (2002); Maria Cecília Minayo (2012); Piedade Videira (2008, 2009, 2010, 2014, 2019), Kabengele Munanga (2002), Henrique Cunha Jr. (1999), Florestan Fernandes (2017), Nilma Gomes (2017), Petrolina Beatriz (2007), Abdias Nascimento (2020) Cleber Prodanov (2013), Robert K. Yin (2010), Patrícia Collins (2019), Souza (2005), Ferreira (2010), Cunha Junior (2006), Bruyne, Herman e Schoutheete (1977) e Vera Candau (2008). A análise dos dados deverá ser realizada com base nos documentos oficiais, como leis, decretos e resoluções.

1.6.2 Memória Individual e Coletiva

A memória é um fenômeno complexo que se manifesta tanto em nível individual quanto coletivo, constituindo-se como um elemento fundamental na formação de identidades e na preservação de saberes. “Enquanto a memória individual refere-se às lembranças pessoais, construídas a partir das experiências subjetivas de cada sujeito, a memória coletiva diz respeito às narrativas compartilhadas por grupos sociais, sendo sustentada por tradições, símbolos e práticas culturais” Maurice Halbwachs, 1990).

Para Maurice Halbwachs (2006, p. 171), “A memória coletiva não é simplesmente a soma de memórias individuais, mas um constructo social que se forma a partir de interações e referenciais comuns”. Típico de memórias que surgem em um ambiente comunitário como um remanescente de quilombo, como tratamos até aqui, também “[...] a identidade de um grupo – como comunidades quilombolas, indígenas ou movimentos sociais é fortemente marcada por uma memória compartilhada, que ressignifica o passado e orienta ações no presente” Pollak, (1989, p. 03), como observado ao longo de nossa pesquisa.

Já Paul Ricoeur (2007, p. 10) destaca que “A relação entre memória individual e coletiva é dialética: as lembranças pessoais são influenciadas pelo contexto social, enquanto a memória coletiva se alimenta de narrativas individuais”. Essa dinâmica é essencial para compreender processos de resistência cultural, como a manutenção de tradições orais em comunidades quilombolas ou a luta por reconhecimento territorial, onde “A memória atua como instrumento político” Joel Santos, (2005, p. 63).

Assim, a análise das memórias individuais e coletivas configura-se como um dispositivo teórico-metodológico fundamental, que não só desvela os complexos processos de construção identitária, mas também possibilita reimaginar a educação enquanto prática social emancipatória e espaço privilegiado de salvaguarda cultural.

Nesta perspectiva, a memória transcende sua condição de mero objeto investigativo, assumindo um caráter político-pedagógico ativo. Como instrumento de resistência epistêmica, ela se revela imprescindível para a consolidação de uma educação quilombola libertadora, capaz de desconstruir narrativas hegemônicas e afirmar cosmovisões historicamente silenciadas.

Nas comunidades quilombolas, esse processo é visível na transmissão intergeracional de saberes, onde os mais velhos assumem “[...] o papel de ‘griots’⁹ guardiões da memória que vinculam passado e presente através da oralidade” Amadou Hampaté Bâ, (2010, p. 169). Essa dinâmica desafia os modelos eurocêtricos de educação, propondo uma pedagogia enraizada na experiência comunitária. Myriam Santos (2002 p. 141) aponta:

Homens e mulheres, portanto, desprovidos de conhecimento e experiências do passado, se tornam incapazes de sentir, julgar e defender seus direitos. Nestas condições, seja tradição, memória ou traços do passado, estes são aspectos, que, de uma maneira ou de outra, representam uma defesa decisiva da humanidade na sua luta por autodeterminação e liberdade.

Cada narrativa oral preservada, cada ritual meticulosamente repassado às novas gerações, cada saber tradicional compartilhado nos terreiros e rodas de conversa configura-se como um ato político de descolonização permanente. Como bem elucidou Myriam Santos (2002), essa teia memorialística urdida cotidianamente pelos mestres griôs e guardiões da tradição estabelece a base ontológica para a construção de futuros possíveis, funcionando simultaneamente como âncora identitária e catapulta para a transformação social.

A memória afro-brasileira revela, assim, uma peculiar resistência histórica. As marcas do regime escravocrata e das sucessivas violências pós-emancipação não se apresentam como meros vestígios do passado, mas como feridas abertas que continuam a sangrar no presente.

1.6.3 Identidade Criauense

A identidade criauense, forjada no seio da comunidade quilombola do Criau, em

⁹ Os griôs ou griots: são contadores de histórias, cantores, músicos e guardiões da tradição oral de povos africanos. São figuras muito respeitadas nas comunidades onde vivem.

Macapá, resulta de processos históricos de resistência, territorialidade e manifestações culturais singulares. Abdias do Nascimento (1978, p. 139), define esse processo como “resistência cultural como ato político”, ressaltando que a identidade afro-brasileira se constrói na tensão entre a violência colonial e a reinvenção da memória. Esse movimento se reflete na forma como os criouenses ressignificam seus ritos e seu território.

Nesse contexto, como destaca Lélia Gonzalez (1984, p. 226), trata-se também de um “ato de descolonização”. As questões “Quem é o Negro?” e “Quem sou eu?” apontam para duas perspectivas que buscam respostas legítimas para a comunidade negra, cujas marcas históricas permanecem visíveis na modernidade, como afirma Achille Mbembe (2014, p. 60).

Essa construção identitária se manifesta de maneira concreta nas expressões culturais de Curiaú. O marabaixo, por exemplo, não é apenas um ritmo musical, mas uma narrativa corporal que encapsula séculos de história e luta. Contudo, essa identidade não está imune às pressões do mundo contemporâneo.

Como alerta Achille Mbembe (2016, p.136), a modernidade colonial impõe formas de subjugação. Ainda assim, a comunidade resiste, reinventando-se sem perder de vista suas raízes. Kabengele Munanga (2012, p.07) lembra que a identidade negra é um processo dinâmico, que negocia permanentemente tradição e transformação.

Assim, a identidade criouense se alimenta da memória dos antigos, da vitalidade dos jovens e da capacidade de transformar desafios em formas de resistência. Como afirma Alyne Lima (2022, p. 41), “No entanto, a ancestralidade só é acessada a partir do movimento, do barulho do tambor, do deslocamento provocado pela dança, visto que ela deve transgredir os espaços dos arquivos estáticos estabelecidos como verdadeiros”.

Essa transgressão do estático para o dinâmico reflete o caráter vivo e pulsante da identidade criouense, que não se limita a ser um simples registro histórico, mas se reinventa continuamente, reafirmando suas raízes por meio da ação e da expressão cultural.

Nesse sentido, o reconhecimento político dessas comunidades é fundamental para garantir que a riqueza de suas práticas e saberes não seja apenas preservada, mas também valorizada na esfera pública e institucional. A esse respeito, Henrique Cunha Júnior (2018, p. 159) destaca:

Os quilombos ganharam um estatuto novo na história política brasileira com o seu reconhecimento como Comunidades de Remanescentes de Quilombos na Constituição de 1988. Trata-se de uns dos temas de grande relevância na história nacional devido a vários fatores. Entretanto, durante muito tempo este tema foi

tratado como assunto de pouca importância para a historiografia brasileira e estudos afins. Na ocasião de serem estudados, os quilombos eram tratados sob a ótica dos negros que fugiam para o mato durante o escravismo criminoso não se realçando a importância revolucionária e a forma permanente de confronto com o regime de imposição do trabalho escravizado. Nas abordagens anteriores

A luta dos negros não era apenas uma tentativa de escapar das garras da escravidão, mas uma forma contínua e estruturada de contestar o sistema opressor, afirmando uma identidade, cultura e autonomia que resistiam à imposição colonial. Portanto, ao olharmos para o passado e para o presente, é essencial refletirmos sobre o quanto essa reinterpretção da história, reconhecendo a força revolucionária dos quilombos, nos ajuda a entender a verdadeira dimensão da resistência negra.

Esse olhar atento não apenas honra a memória ancestral, mas também ilumina as formas contemporâneas de resistência. A ancestralidade, acessada no movimento e na transformação, é a chave para compreendermos a permanência e a relevância da luta negra no Brasil, pois revela como as práticas de resistência, longe de serem manifestações isoladas, se perpetuam e se reinventam ao longo do tempo.

Para compreendermos e subsidiar está pesquisa, adotamos um referencial teórico que articula três perspectivas complementares: (1) os estudos de Adrielma Ferreira, Enilton Viera (2022), Marcione Pantoja (2024), Moisés dos Santos, (2020) Neliane de Freitas, (2023), Piedade Videira, (2008, 2009, 2014, 2019), Rosa Oliveira, (2012) que discutem as dinâmicas específicas da comunidade, abordando aspectos legais e culturais fundamentais para a preservação e a afirmação da identidade negra; (2)

A obra de Abdias do Nascimento sobre resistência cultural, essencial para compreender os processos de preservação identitária; e (3) as contribuições teóricas de Kabengele Munanga (2002), Henrique Cunha Jr. (1999, 2018), Lélia Gonzalez acerca da descolonização, Maria Cecília Minayo (2012), Nilma Gomes (2017), e Vera Maria Candau (2002) sobre identidade afro-brasileira, que fundamentam nossa análise dos processos culturais em contexto pós-colonial.

Além do referencial teórico acadêmico, incorporamos os saberes e as contribuições de importantes figuras da comunidade criouense, cujos conhecimentos ancestrais e vivências constituem um patrimônio imaterial fundamental para compreender a identidade local. Nesse sentido, a experiência de Sebastião Menezes (2004), um dos moradores mais antigos e nascidos no quilombo, é emblemática. Autor do livro *Curiaú: sua vida, sua história*, Menezes representa a continuidade de um saber ancestral que atravessa as práticas

cotidianas e culturais da comunidade.

Sua obra e vivência são essenciais para entender não apenas a história do quilombo, mas também as formas de resistência que perduram ao longo do tempo, especialmente no que diz respeito ao patrimônio imaterial transmitido de geração em geração. Esse saber local, com suas práticas e cultura, mantém-se fiel às suas raízes mesmo diante dos desafios contemporâneos. Como aponta Sebastião Menezes, (2004, p.12)

Na saúde com a medicina caseira, as parteiras cuidando das crianças; os criadores de animais cuidando de seu rebanho; o pequeno vendedor vendendo caro, mas servindo a comunidade e os seus parentes e amigos; os curandeiros da terra, cuidando de construir as casas tradicionais; os mariscadores caçando e pescando alimentos para seus familiares; os extrativistas colhendo produtos da natureza; os carvoeiros fazendo carvão; os produtores plantando e colhendo; os rezadores rezando suas ladainhas em latim; [...] os artesões fazendo artesanato de uso do trabalho e lazer, como tipitis, peneiras esteiras, abanos, paneiros, panacaricas, alguidares, torradores, defumadores, panela, cachimbo, fogões, todos esses materiais de barro e talas; os vaqueiros fazendo cordas de couro e de enviras, muxingas para surrar cavalos, esteiras e selas. As mulheres faziam chinelos para seus filhos; as costureiras faziam as roupas para seu povo; os mariscadores faziam seus utensílios de marisco como a zagaia e arco.

Sebastião Menezes também descreve a importância dos ofícios e habilidades ancestrais, como o trabalho dos carvoeiros, produtores, rezadores, artesãos e vaqueiros, que se dedicam a tarefas como fazer carvão, plantar, colher, rezar suas ladainhas em latim, e confeccionar utensílios essenciais para o dia a dia, como tipitis, peneiras, esteiras, abanos, paneiros, panacaricas, entre outros. Tais práticas refletem a resistência contínua à imposição de valores externos e demonstram como o patrimônio imaterial da comunidade é preservado e transmitido, ajudando a fortalecer sua identidade e autonomia.

A identidade criouense é um reflexo de uma luta histórica, que continua a ser travada no presente. As formas de resistência, expressas na cultura, na memória ancestral e na ação política, são fundamentais para a construção de um futuro em que as raízes da comunidade não sejam esquecidas, mas continuamente reatualizadas em seus múltiplos significados. Como afirma Piedade Videira (2019, p.02):

O patrimônio cultural é um conjunto de manifestações e representações de um povo, sendo evidenciado em todos os lugares e atividades que desenvolvemos, está presente também nas brincadeiras que fazemos e nas religiosidades que professamos. Além de que, a educação patrimonial configura a identidade étnica e determina os valores de uma sociedade, ou seja, é ele que caracteriza nossa autoafirmação racial e cultural.

Esse processo, tanto individual quanto coletivo, é a prova da vitalidade da resistência negra e da persistência de um povo que, mesmo diante dos desafios da modernidade, continua a afirmar sua identidade e sua autonomia. A cultura, como um

reflexo da história, se mantém como um pilar essencial nesse movimento, perpetuando saberes, práticas e valores que conectam as gerações passadas com as futuras. A preservação e a valorização do patrimônio cultural não apenas resgatam o legado ancestral, mas também são ferramentas de fortalecimento da comunidade na atualidade, criando um espaço de reconhecimento e afirmação dentro de uma sociedade que muitas vezes marginaliza esses saberes.

1.6.4 Regularização Escolar Quilombola

A regularização escolar quilombola é um tema central na educação brasileira, pois envolve a criação e implementação de políticas públicas específicas que reconhecem as particularidades culturais e sociais das comunidades quilombolas. Esse movimento começou com a Lei nº 9.394 de 1996, também conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino desses conteúdos nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas. O artigo 26 - “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Com o passar dos anos, a legislação foi sendo ampliada e detalhada.

Em 2003, a Lei nº 10.639 alterou a Lei nº 9.394/1996, tornando a temática da história e cultura afro-brasileira obrigatória no currículo da rede de ensino oficial. Em 2008, a Lei nº 11.645 modificou novamente a Lei de Diretrizes e Bases, incluindo, além da história e cultura afro-brasileira, também a história e cultura indígena, expandindo ainda mais a obrigação para toda a educação básica.

A partir dessas leis federais, outras iniciativas também foram desenvolvidas, como o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), que institui políticas públicas para promover a igualdade racial e eliminar a discriminação. Além disso, o Decreto nº 4.886, de 2003, criou a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, e o Decreto nº 6.040, de 2007, estabeleceu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, incluindo os quilombolas.

No âmbito estadual, o Amapá também incorporou essas diretrizes no seu sistema educacional. A Lei nº 1.196/2008 do estado tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto públicos quanto privados, alinhando-se com as normativas federais.

Em seguida, a Resolução nº 51/2012-CEE/AP estabeleceu normas complementares

para a educação das relações étnico-raciais no estado, detalhando as orientações para o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Já em 2016, a Resolução nº 025 tratou das normas para a criação e funcionamento das Instituições de Educação Escolar Quilombola no Amapá. Na perspectiva de Nilma Lino Gomes (2012, p. 735), “[...] ao refletirmos sobre a escola como um espaço específico de formação dentro de um processo educativo mais amplo, é possível perceber que ela vai além de simples currículos, disciplinas e conteúdo”.

A autora destaca que a escola é um ambiente onde diferentes olhares se cruzam e interagem, tendo uma forte influência na construção da identidade negra. Nesse sentido, o tratamento dado à cultura e à identidade negra na escola pode tanto valorizar e respeitar essas diferenças quanto reforçar estigmas, discriminação e segregação.

A educação quilombola no Brasil enfrenta uma série de desafios estruturais e pedagógicos que dificultam a efetivação de um ensino de qualidade e que respeite as especificidades culturais e sociais dessas comunidades. Esses obstáculos podem ser analisados em diferentes níveis, como o currículo, a infraestrutura escolar, a formação docente e a regularização fundiária.

O ato de educar deve estar fundamentado no compromisso com a verdade histórica e social. “[...] onde todos finalmente compreenderiam, aceitariam e afirmariam que nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder” (bell hooks, 2017, p. 46). Segundo dos Nascimento dos Santos (2017), o Brasil enfrenta um aumento nos conflitos no campo, com destaque para as comunidades tradicionais, como os quilombolas, que continuam sendo alvo de violências.

Esse cenário é agravado pela demora do Estado em resolver a questão da reforma agrária, juntamente com os entraves políticos e jurídicos decorrentes de interesses econômicos. A Comissão Pastoral da Terra aponta um aumento de 17% nas ocorrências de conflitos entre 2012 e 2015 em comparação ao período anterior (2008-2011).

Essa situação não é casual, mas resultado de um cenário histórico de omissão estatal, disputas territoriais e a perpetuação de um modelo econômico que privilegia o agronegócio em detrimento dos direitos coletivos. Este trabalho se fundamenta nas contribuições de diversos autores para discutir a categoria: Regularização Escolar Quilombola.

A partir das reflexões de Henrique Cunha Jr. (1999) e Kabengele Munanga (2002),

será possível compreender as implicações do contexto educacional quilombola. Já Nilma Gomes (2017) e as autoras Beatriz do Nascimento (1989) e Piedade Videira (2008, 2009, 2014, 2019) contribuem com suas análises sobre a educação étnico-racial, ajudando a compreender as especificidades da formação docente e as dificuldades enfrentadas nas escolas quilombolas.

1.6.5 Projeto Político Quilombola

Para analisar a categoria Projeto Político Quilombola, é fundamental compreender que ele é uma proposta que deve ser construída de forma coletiva pelas comunidades quilombolas, com o objetivo de afirmar seus direitos, preservar suas culturas e garantir a autonomia sobre seus territórios e modos de vida. Esse projeto é uma estratégia para fortalecer as comunidades, permitindo-lhes exercer controle sobre seu destino e defender suas particularidades culturais e sociais. De acordo com Najla Souza (2024, p. 37),

O projeto político pedagógico deve ser entendido como a expressão da autonomia e identidade da escola quilombola. Ele deve ser orientado por questões fundamentais, como a observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a necessidade de atender às demandas socioculturais, políticas e educacionais da comunidade. Além disso, esse projeto deve ser desenvolvido de forma autônoma e coletiva, com a participação ativa de todos os membros da comunidade, garantindo que suas vozes e necessidades sejam refletidas na construção e implementação das ações educacionais.

Por outro lado, Sandra Petit (2016, p. 662) faz uma crítica ao racismo estrutural mesmo com esse quadro de avanços importantes, se pensarmos nas mentalidades preconceituosas forjadas em mais de 500 anos de racismo virulento, notamos que são muito recentes para a nação essas conquistas. Essa constatação tem levado a nos ocupar em grande parte com a formação de professoras(es), pelo papel central que essa categoria profissional ocupa no repasse de valores para a vida.

O que ambas autoras compartilham é a necessidade de um olhar atento para a identidade e os direitos dos grupos historicamente marginalizados, como a população quilombola, e a importância de que a educação seja um processo transformador e inclusivo.

Diante disso, é essencial recorrer a autores que abordam a construção coletiva e a autonomia das comunidades quilombolas, assim como a importância da preservação de suas culturas e territórios. Nesse contexto, destacam-se importantes pensadores que têm contribuído para a reflexão sobre as estratégias de resistência e as especificidades dessas comunidades.

No II Congresso de Cultura Negra das Américas, realizado no Panamá em 1980, Abdias do Nascimento apresentou sua tese sobre o quilombismo, defendendo-o como um projeto político e civilizatório afrodiáspórico. Ilka Leite (2000) discute as comunidades remanescentes de quilombos e suas estratégias de resistência, evidenciando a luta dessas populações para manter suas tradições e resistir ao processo de apagamento cultural.

Beatriz Nascimento (1942-1995) teorizou sobre o quilombo como um espaço de resistência cultural, destacando sua importância como símbolo de preservação da identidade negra e da autonomia de seus membros. Nilma Gomes, pedagoga e referência em educação étnico-racial, é uma das principais autoras que discute as diretrizes para as escolas quilombolas. Sua obra: *Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo*; (MEC, 2007) apresenta reflexões essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e étnica nas escolas quilombolas. Como aponta a autora Nilma Lino Gomes (2017, p. 05):

De forma semelhante podemos indagar: e os alunos brancos, negros e quilombolas precisam saber mais sobre os povos indígenas? Como faremos para articular todas essas dimensões? Precisaremos de um currículo específico que atenda a cada diferença? Ou essas discussões podem e devem ser incluídas no currículo de uma maneira geral?

A autora sugere que a resposta não está na fragmentação, mas em currículos que articulem diferenças e promovam diálogos interculturais, sem relegar as lutas específicas ao esquecimento. Kabengele Munanga é outro autor importante, que discute questões de identidade negra e educação antirracista.

Em *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil* (1999), provoca uma análise crítica sobre os processos de mestiçagem no Brasil e seus impactos na formação da identidade negra no país, propondo uma educação que enfrente o racismo de forma efetiva. Esses autores e autoras são fundamentais para a construção de um pensamento crítico sobre a educação nas comunidades quilombolas, a preservação de suas culturas e o fortalecimento da luta contra o racismo estrutural.

1.6.6 Currículo Afrorreferenciado

A construção de um currículo afrorreferenciado no Brasil emerge como uma demanda histórica das populações negras, que, ao longo dos séculos, resistiram aos processos de apagamento cultural, à negação de saberes e à exclusão das estruturas de poder e decisão. A escola, enquanto espaço de reprodução, mas também de transformação social,

carrega a responsabilidade de rever sua postura diante da diversidade racial e cultural brasileira, promovendo práticas pedagógicas comprometidas com a equidade.

Nesse contexto, como aponta Luzia Germana (2022, p. 178), a proposta de um currículo afrorreferenciado está alinhada às Leis 10.639/03 e 11.645/08, assumindo uma base afroperspectivada e um horizonte estrutural e epistemológico que valoriza os conhecimentos africanos e afro-brasileiros.

Tal currículo propõe a visibilização das múltiplas Áfricas e das conexões históricas entre Brasil e continente africano, configurando-se como uma estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural. Assim, mais do que uma reformulação pedagógica, trata-se de uma resposta política, ética e crítica, orientada à formação de sujeitos conscientes de suas identidades e da história que os constitui.

Apesar dos avanços representados pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, a efetivação dessas normativas ainda enfrenta obstáculos significativos no cotidiano escolar. Como observa Sandra Petit e Samuel Silva (2019, p. 544),

[...] mesmo após mais de uma década da promulgação da Lei 10.639/03, a implementação do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas diferentes áreas do currículo segue sendo um desafio. Essa dificuldade se agravou em contextos recentes marcados por rupturas institucionais e retrocessos nas políticas sociais, cenário que ameaça inclusive a continuidade da própria legislação antirracista.

Ainda assim, a autora enfatiza que, para além das garantias legais, é imperativo resistir às investidas ideológicas que visam silenciar a diversidade e perpetuar o racismo estrutural sendo a ação pedagógica crítica e comprometida um eixo de enfrentamento essencial.

A essa legislação, de acordo com Brasil (2004, p. 8), “[...] somam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas em 2004”, que reforçam a necessidade de uma abordagem curricular comprometida com a valorização da diversidade, com práticas pedagógicas não discriminatórias e com a formação de professores aptos a tratar criticamente as questões étnico-raciais no cotidiano escolar.

Nesse contexto, o currículo afrorreferenciado se apresenta como uma crítica epistemológica ao modelo hegemônico de produção do conhecimento que ainda prevalece nos espaços escolares. Ao questionar essa estrutura, busca-se evidenciar e valorizar saberes historicamente marginalizados, sobretudo os produzidos pelas populações negras.

Conforme aponta Nilma Gomes (2005, p.47), “a negação do racismo por parte da sociedade, da escola e do poder público contribui diretamente para sua persistência e expansão, impactando profundamente a subjetividade e as condições sociais da população negra. Essa desigualdade racial entre negros e brancos no Brasil é uma realidade evidenciada por pesquisas científicas e dados oficiais, que revelam discrepâncias significativas em áreas como saúde, educação, emprego e demais indicadores de desenvolvimento humano”.

Nessa perspectiva, a Educação Escolar Quilombola representa um importante desdobramento dessa proposta curricular. Como destaca Suelly Castilho (2019, p. 99), “[...] a Educação Escolar Quilombola deve atuar como uma ponte entre os saberes escolares e os conhecimentos locais construídos a partir da ancestralidade que fundamenta a cultura das comunidades negras no Brasil”.

A implementação de um currículo afrorreferenciado, portanto, exige mais do que a inclusão pontual de conteúdos sobre a África ou sobre a escravidão nos livros didáticos. Trata-se de uma reformulação profunda das práticas pedagógicas, da gestão escolar e da formação docente. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Brasil, (2004), o currículo deve refletir a pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira, promovendo a equidade no acesso ao conhecimento.

É necessário que os professores sejam capacitados para trabalhar com uma abordagem crítica das relações raciais, questionando estereótipos e promovendo uma representação positiva da população negra, para isso, é fundamental investir na formação inicial e continuada dos docentes, assim como na produção e circulação de materiais didáticos que dialoguem com a realidade das comunidades negras.

Além disso, o currículo afrorreferenciado também se expressa na valorização dos territórios negros como espaços educativos, quilombos, terreiros, movimentos culturais e organizações comunitárias tornam-se fontes legítimas de saberes e práticas pedagógicas que devem ser integradas ao cotidiano escolar como argumenta Sandra Petti, (2016, p. 667)

[...] são marcas daquilo que nos conecta, desde membros da nossa linhagem, práticas religiosas, e espirituais, artísticas, de saúde, culinárias, arquiteturas, presentes no cotidiano e na memória familiar e coletiva de todos os brasileiros, independentemente de sua cor de pele.

O currículo afrorreferenciado atua, portanto, como instrumento de reparação simbólica e de reconstrução subjetiva, ao apresentar aos estudantes negros narrativas em que eles são protagonistas, promove-se a valorização de suas origens, famílias e

comunidades, e, ao mesmo tempo, contribui-se para a formação de estudantes não negros mais conscientes sobre a diversidade e os mecanismos de discriminação racial.

A ausência de referências positivas à cultura e à história afro-brasileira no currículo tradicional produz efeitos concretos sobre a autoestima e o senso de pertencimento dos estudantes negros.

Dessa forma, a efetivação de um currículo afrorreferenciado não pode depender exclusivamente da iniciativa de educadores comprometidos. É imprescindível a existência de políticas públicas estruturadas que garantam sua implementação de forma sistemática e contínua. Isso envolve financiamento adequado, regulamentações claras, avaliação de resultados e mecanismos eficazes de fiscalização.

No campo normativo, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, apresenta diretrizes que recomendam a valorização da cultura afro-brasileira e a promoção da equidade racial. No entanto, a execução dessas diretrizes tem sido marcada por descontinuidades e pela falta de prioridade política, o que exige mobilização constante por parte de educadores, movimentos sociais e instituições formadoras como aponta Demerval Saviani, (2020, p. 06)

Tal retrocesso incide sobre vários aspectos, a começar pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 13.005, sancionada em 25 de junho de 2014, uma vez que as medidas pós-golpe já o tornaram letra morta, pois várias de suas metas já venceram sem serem atingidas, e as que ainda não venceram não têm mais a mínima chance de se viabilizar. Vejamos: a) metas já vencidas: Meta 1 (Educação Infantil) – universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade; Meta 3 (Ensino Médio) – universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos de idade; Meta 18 – assegurar, no prazo de dois anos (portanto, até 2016), a existência de planos de carreira para os profissionais de todos os sistemas de ensino; Meta 19 – assegurar condições, no prazo de dois anos (portanto, também até 2016), para a efetivação da gestão democrática; b) metas a vencer: Meta 2 – universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos até o último ano de vigência deste PNE (2024); Meta 4 – universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, atendimento educacional especializado. Essa meta trata, portanto, da educação especial, e como não menciona a data, considera-se o final da vigência do Plano, ou seja, 2024, como prazo para ser atingida; Meta 20 – ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB no quinto ano de vigência desta Lei (2019) e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (2024). Vê-se que a parte da Meta 20, que estabeleceu o prazo de cinco anos para se chegar ao índice de 7% do PIB destinado à educação pública, já venceu no último dia 25 de junho. E com a Emenda Constitucional apelidada de PEC do fim do mundo, que impede o aumento dos gastos públicos por 20 anos, todas as metas do PNE já estão inviabilizadas pelo menos até 2037.

Entre os principais desafios para a consolidação de um currículo afrorreferenciado,

destacam-se a resistência institucional, o racismo estrutural que permeia os ambientes escolares e a escassez de recursos pedagógicos que dialoguem com a realidade das comunidades negras. Soma-se a isso a insegurança de muitos professores ao abordar a temática racial em sala de aula, muitas vezes por falta de formação adequada, outras por receio de sofrer represálias em contextos marcados pela intolerância.

Esses entraves se tornam ainda mais graves diante do desmonte das políticas públicas educacionais apontado por Saviani (2020), que evidencia o esvaziamento sistemático do Plano Nacional de Educação e a ausência de compromissos governamentais com metas estruturantes. Nesse cenário, a implementação do currículo afrorreferenciado acaba recaindo sobre os esforços isolados de sujeitos comprometidos, o que, embora louvável, não é suficiente para garantir mudanças em larga escala.

Por outro lado, apesar das adversidades, há experiências potentes que apontam caminhos viáveis e inspiradores. Escolas quilombolas, projetos de extensão universitária, coletivos de educadores negros e organizações do movimento negro vêm desenvolvendo práticas pedagógicas inovadoras que se alinham aos princípios do currículo afrorreferenciado. Essas iniciativas revelam que é possível ressignificar o espaço escolar, transformando o currículo em instrumento de emancipação, valorização da ancestralidade e enfrentamento do racismo.

O currículo afrorreferenciado é, antes de tudo, um projeto político de sociedade, ele propõe a construção de uma escola mais justa, plural e acolhedora, que reconhece a diversidade como potência e não como problema, para isso, é necessário compromisso coletivo, formação crítica e ação contínua, a escola do presente deve ao futuro uma educação que honre a memória dos que resistiram, valorize os que constroem e prepare os que virão.

Nesse contexto Sandra Petit, (2006 p. 661) “A questão étnico-racial ultrapassa o âmbito estrito do rechaço ao racismo e à discriminação racial, a partir do marco histórico da Constituição Federal de 1988, que torna relevante a intervenção na educação.” Evidenciando que a luta por direitos não se limitava à terra: era essencial assegurar também educação e cultura. Paralelamente, para a população negra. Mesmo diante de avanços significativos no campo das políticas educacionais, Sandra Petit (2006, p. 662) observa que,

[...] considerando o enraizamento histórico do racismo no Brasil, essas conquistas ainda são recentes frente às mentalidades preconceituosas forjadas ao longo de mais de cinco séculos. Diante disso, ressalta-se a centralidade da formação de professoras(es), pela responsabilidade que têm na reprodução de valores sociais. Nesse sentido, o grupo de pesquisa e intervenção NACE tem atuado tanto na formação inicial quanto na formação continuada, propondo práticas

afroreferenciadas inovadoras que buscam superar as lacunas da educação escolar e universitária.

É nesse ponto que a formação de professoras e professores adquire centralidade. Mais do que transmitir conteúdos, os(as) docentes são agentes fundamentais na mediação de valores, na construção de identidades e na desconstrução de preconceitos. A ausência de uma formação crítica e afroreferenciada contribui para a reprodução de discursos e práticas excludentes dentro do ambiente escolar, ainda que de forma não intencional.

O trabalho do NACE¹⁰, como destaca a autora, torna-se a exemplar por tensionar essa lacuna ao propor uma formação docente que não trata a temática racial de modo pontual, mas a reconhece como elemento estruturante do processo educativo, em diálogo com a Pretagogia. Para Sandra Petit (2015, p. 19), a Pretagogia emerge como uma prática que afirma a autenticidade e a dignidade do ser negro, constituindo-se em um espaço de questionamento e enfrentamento ao racismo institucional, no qual a narrativa em primeira pessoa e a sociopoética assumem papel centrais.

Na região Norte, destaca-se o trabalho desenvolvido pelo GEPEI – Grupo de Estudo, Pesquisa, Extensão e Intervenção em Corporeidade, Artes, Cultura e Relações Étnico-Raciais com Ênfase em Educação Quilombola –, vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Com uma abordagem interdisciplinar, o grupo tem se notabilizado por integrar ensino, pesquisa e extensão em ações voltadas para a valorização das relações étnico-raciais, com ênfase no fortalecimento da educação quilombola.

Nessa mesma perspectiva, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UNIFAP configura-se como um espaço estratégico de construção coletiva, onde se articulam saberes acadêmicos, experiências dos movimentos sociais negros, demandas da comunidade universitária e da sociedade amapaense. De acordo com Sandra Petit, (2023, p. 131):

É importante pensar as várias Áfricas que habitam as escolas, em especial as públicas, fincadas em território de maioria afrodescendente, se apropriar de metodologias e epistemologias afroreferenciadas para compreender que as diásporas são igualmente objeto de tensões, mutações, significações e (re)significações, que suscitam a necessidade de um olhar crítico e reflexivo para as várias migrações que ocupam as salas de aulas, os bancos escolares.

¹⁰ Núcleo das Africanidades Cearenses (NACE) é um projeto de extensão vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e parte da rede de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

Pensar as várias Áfricas é também reconhecer as muitas diásporas que chegam à escola e não apenas no sentido físico de deslocamento, mas como heranças, memórias, resistências e reexistências que se traduzem em corpos, falas, saberes e silenciamentos. São essas “diásporas tensionadas” que desafiam o currículo monocultural e eurocentrado, revelando a urgência de metodologias e epistemologias afrorreferenciadas que valorizem outras formas de produzir e transmitir conhecimento.

Sandra Petit nos instiga a compreender que o espaço escolar é território de disputa simbólica e de significação. Ou seja, ao invés de apenas “incluir” conteúdos afro-brasileiros como apêndices, é preciso reconfigurar o modo como pensamos o conhecimento, o currículo e a própria ideia de educação. As “migrações” que ocupam as salas de aula sejam de origem, de identidade, de cultura ou de pensamento exigem educadores preparados para ler o mundo com lentes críticas, e não apenas repetir fórmulas pedagógicas esvaziadas de contexto.

Que não sejam apenas temas de uma aula sobre o Dia da Consciência Negra, mas fundamentos vivos da prática pedagógica. Uma escola em que os sujeitos negros não estejam apenas presentes, mas sejam reconhecidos como produtores legítimos de saber.

2 DO ABANDONO À CONQUISTA: A TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO NA BUSCA POR EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Quem Somos

Somos fortes, de povo guerreiro
 Trazemos vitórias, com honra e glória
 Vamos mostrar quem somos
 Já teve lei,
 Teve políticas de governos
 Querendo nos embranquecer
 Querendo nos depreciar
 Fizeram de tudo para nos excluir
 Quiseram nos incriminar,
 Sem educação e qualquer inclusão social
 Tem muitos irmãos que até hoje não sabem quem são
 quiseram nos embranquecer,
 fizeram nós nos esquecermos
 O Darwinismo social,
 nunca mais meu irmão!
 Agora a liberdade nos chega
 Para mostrar quem somos.
 (Ivaldo Sousa, 2021, p.124)

No decorrer de nossa pesquisa, percebemos que a história da educação no Brasil foi marcada por profundas desigualdades, revelando um longo processo de exclusão social

que atingiu, principalmente, a população negra, desde o período colonial até meados do século XX, o acesso à educação formal foi restrito a uma elite privilegiada, majoritariamente branca, enquanto negros e indígenas foram deliberadamente marginalizados do sistema educacional, nesse contexto, o movimento negro emergiu como uma força social significativa, reivindicando direitos e promovendo uma luta incessante pela inclusão educacional e igualdade de oportunidades, de acordo com Rosimeire Santos, (2008, p.04):

A Reforma de Benjamin Constant, no Decreto nacional nº 981/1890, estabeleceu a introdução da disciplina “Moral e Cívica”, uma nítida tentativa de normatizar a conduta moral da sociedade após a libertação dos escravos. No decreto nº 982/1890, foram estabelecidas outras medidas proibitivas, punitivas, centralizadoras e elitistas, tais como: não permissão aos alunos de ocuparem-se na escola da redação de periódicos, permissão de intervenção policial em casos de agressão ou violência e a expulsão dos culpados, nomeação direta pelo governo federal dos diretores das escolas públicas. A Reforma de Epitácio Pessoa, sob o decreto nº 3.890/1901, aprovou a criação de instituições de ensino superior fundadas pelos governos estaduais e iniciativas particulares. Os novos cursos possuíam o mesmo status do sistema federal e suas matrizes de diferenças sócio-culturais. A Reforma de Rivadávia Corrêa, através do Decreto nº 8.659/1911, concedeu maior autonomia aos diretores que instituíram taxas e exames para admissão no ensino fundamental e superior. A Reforma de Carlos Maximiliano, pelo Decreto nº 11.530/1915, tentou sistematizar o ensino oficial através da criação do Conselho Superior de Ensino. Apesar desta tentativa, o ensino primário que continuou a cargo dos estados, permaneceu extremamente precário. A Reforma de João Luís Alves sob o Decreto nº 16.782/1925, também conhecida como Lei Rocha Vaz, restringiu o número de vagas nas escolas secundárias e superiores que passaram a ser determinadas pelo próprio governo. Observa-se que as reformas educacionais dos séculos XIX e XX, embora sob signo aparente da universalização, democratização e gratuidade do ensino, não criaram condições reais aos negros recém-egressos do cativo de vencerem as dificuldades do passado e incluírem-se efetivamente no universo da escolarização, muito pelo contrário, algumas delas por estarem baseadas em critérios econômicos, como a Reforma de Rivadávia, agravaram mais ainda a exclusão sócioeducacional dessa população

A educação brasileira esteve, por muito tempo, estruturada em torno da manutenção de um *status* racial e social que favorecia a elite branca, durante o período escravocrata, os negros eram privados de qualquer forma de educação formal, as poucas oportunidades de aprendizado para essa população restringiam-se, em grande parte, ao aprendizado de ofícios ou à catequização religiosa promovida pelas ordens religiosas, o legado desse abandono educacional ecoa até hoje, sendo uma das raízes das desigualdades que persistem no acesso à educação no Brasil. Wendell Costa, (2016 p. 07) aponta:

Para sobreviver nesta nova terra, precisaram eles, os negros, se adaptar às diferenças linguísticas, a alimentar-se com os novos sabores dos alimentos e até mesmo a se iniciar nos costumes indígenas, aos quais participavam de rituais em manifestação às suas tradições. Logo, apercebeu-se em outro mundo, que aprenderam a sobreviver.

Essa sobrevivência se deu na capacidade de reinvenção, na criação de novos significados para práticas antigas e na troca intercultural. Portanto, o “aprender a sobreviver” foi uma forma violenta de adaptação, forjada nas condições extremas da escravização. Esse processo é o cerne de uma resistência histórica, marcada pelas violências físicas e psicológicas impostas aos negros e indígenas, que, diante dessas brutalidades, criaram formas alternativas de existência que desafiaram e subverteram os limites impostos pela escravidão e pela colonização.

O surgimento das ações afirmativas no Brasil está intrinsecamente ligado à luta por direitos sociais e à busca por justiça e equidade para grupos historicamente marginalizados, ao longo do século XX, especialmente após a abolição da escravidão, a população negra, indígena, e outros grupos em situação de vulnerabilidade foram sistematicamente excluídos de diversas esferas da vida social, incluindo a educação, o mercado de trabalho e a política, diante desse contexto de exclusão. Segundo Jocélio Santos (2012, p. 10),

Implicitamente, o processo de adoção das ações afirmativas e seus significados remetem à emergência de termos definidores do que seriam políticas diferenciadas para grupos e populações excluídas. E as universidades públicas tornaram-se o *locus* privilegiado na sociedade brasileira para se entender a forma como discursos de manutenção de status e poder apareciam na esfera pública. Lugar de reprodução das desigualdades, a academia teve que sair das suas vestais e responder com propostas e ações. E, assim, entrou em cena a elaboração de políticas internas direcionadas para a inclusão social e racial no sistema de graduação do ensino superior. Inicialmente, denominada reserva de vagas, popularmente se disseminou como política de cotas. É desse modo que podemos compreender tanto o surgimento quanto a adoção de termos e expressões como diversidade, ações afirmativas e sistema de cotas.

O movimento negro despontou como uma força catalisadora de transformações sociais, lutando por uma sociedade mais inclusiva e igualitária, Jucélio Santos (2012, p.12) aponta que “[...] o movimento negro, expressa no espaço público, e da elaboração de políticas, definidas no ambiente dos conselhos universitários, cujo foco é um discurso direcionado para a inclusão social e racial”. Essa mobilização ganhou força principalmente a partir da década de 1970, quando as reivindicações começaram a englobar não apenas os direitos da população negra, mas também de outros segmentos marginalizados. Conforme afirma Enilton Vieira (2022, p.41),

As Ações Afirmativas que eclodiram no início do século XXI são o resultado de uma intensa mobilização do Movimento Negro ao longo de décadas. Muito embora, a defesa do Movimento, principalmente após a década de 1970, preconizasse a inclusão em políticas públicas e privadas de todos os segmentos

sociais que se encontravam em situação de vulnerabilidade, como indígenas, minorias sexuais e de gênero, pessoas com deficiência, dentre outras.

A citação de Enilton Vieira reflete o reconhecimento do papel central que o movimento negro desempenhou na construção de políticas públicas de inclusão, não apenas para os afrodescendentes, mas para um espectro mais amplo de grupos que enfrentam discriminação e vulnerabilidade, o conceito de ações afirmativas, que envolve a criação de mecanismos para garantir acesso a direitos e oportunidades, como cotas raciais e sociais, programas de inserção no mercado de trabalho e apoio a estudantes em universidades, é um marco fundamental na luta por justiça social no Brasil, contudo, apesar dos avanços significativos, esses grupos continuam a enfrentar desafios, como a resistência institucional e a falta de apoio para que essas políticas sejam efetivamente implementadas e expandidas.

A luta por ações afirmativas é, portanto, um processo contínuo que requer a mobilização constante de movimentos sociais, para que se garantam os direitos de todos os cidadãos, independentemente de sua raça, gênero, orientação sexual, ou condição física, a defesa de políticas públicas antirracista é um passo essencial para a construção de uma sociedade justa e igualitária, a experiência da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio contribui para explicar como as ações afirmativas podem ser implementadas na prática, promovendo não apenas o acesso à educação, mas também a valorização da identidade e dos saberes quilombolas.

2.1 Governos e legislação no pós-1988: conquistas e limitações

A promulgação da Constituição Federal de 1988 marcou um momento crucial para a afirmação dos direitos humanos no Brasil, especialmente no que se refere às questões étnico-raciais. De acordo com Felipe Alves, (2021, p. 70) “Na década de 1970, ocorreu o “[...] ressurgimento do movimento negro”, que trouxe à tona, por meio de palestras e outras formas de conscientização, as desigualdades raciais entre brancos e negros no Brasil. Nos anos 1990, o movimento passou por uma reformulação, colocando no centro da discussão temas como ação afirmativa, políticas de cotas e discriminação positiva.

Nesse período, também surgiram organizações não governamentais que defendiam a implementação de ações afirmativas, além de projetos de lei contra a discriminação racial e o texto *Combate ao racismo*, organizado pelo deputado Abdias do Nascimento. Como um reflexo dessas lutas, surgiram ainda iniciativas experimentais de

ações afirmativas no estado do Rio de Janeiro. De acordo com Lourenço Cardoso, (2018, p. 155),

A partir da década de 1990, o movimento quilombola ganha visibilidade nacional e passa a defender uma agenda própria que coloca novos desafios aos movimentos sociais negros. Tais desafios são, por um lado, compreender que a luta quilombola está ligada ao movimento negro pela questão identitária das lutas negras por direitos e no combate ao racismo e, por outro lado, vir a compreender que o movimento quilombola tem uma pauta específica e que a representação pública desse interesse deve estar a cargo das lideranças quilombolas.

A compreensão do período pós-ditadura, especialmente no que se refere às políticas étnico-raciais, exige uma análise cuidadosa dos eventos históricos que antecederam a redemocratização do Brasil. A Ditadura Militar, que durou de 1964 a 1985, foi marcada por um contexto internacional de intensa polarização ideológica, fruto da Guerra Fria entre os blocos capitalista e socialista.

Sob o pretexto de combater o comunismo, o regime militar consolidou-se como um golpe de Estado, arquitetado para suprimir qualquer forma de oposição interna e externa. Nesse cenário, os movimentos sociais, especialmente os ligados às questões de classe e identidade, foram severamente reprimidos, resultando em um período de censura, tortura e morte. Como aponta Marcelo Ridenti, (1993, p. 71)

Tratava-se de uma resistência marcada, sim, pela herança politizadora anterior ao golpe, como também pela agitação social e pela efervescência cultural mundial de 1968, pela crise das esquerdas no período, pela busca de novos modelos revolucionários internacionais como os de Cuba e os da guerra do Vietnã que inspirassem soluções para os problemas vividos pela sociedade de classes no Brasil.

O impacto desse período autoritário foi profundo e gerou consequências duradouras, não apenas no campo político, mas também nas relações sociais e raciais do Brasil. As elites políticas e militares, que viam a estrutura social brasileira como uma hierarquia rígida, pouco ou nada fizeram para tratar das desigualdades raciais estruturais, que continuaram a ser marginalizadas durante e após o regime militar Amarílio Ferreira, (2008, p. 335) revela que:

A questão que se colocava para os golpistas era a seguinte: as classes subalternas, capitaneadas pela classe operária fabril, significavam uma ameaça para o processo contraditório e complexo do desenvolvimento e modernização do capitalismo brasileiro. No contexto internacional da Guerra Fria (1947-1991), as reivindicações dos trabalhadores representavam, para as elites, uma luta que almejava a sociedade socialista. Era necessário, portanto, interromper o processo histórico que havia se inaugurado após 1930 e, por conseguinte, libertar o Estado demiurgo da pressão dos “de baixo”. As suas várias tentativas de chegar ao poder pela via democrática haviam falhado, mesmo com a vitória eleitoral de Jânio

Quadros em 1960. Assim, o que restou para as elites reacionárias e conservadoras foi o expediente do golpe de Estado.

Nesse contexto, a redemocratização dos anos 80 não representou apenas uma reabertura política, mas também uma oportunidade de resgatar as vozes e as demandas que foram silenciadas pela repressão. O renascimento do movimento negro nas décadas seguintes exemplifica essa reconstrução e afirmação das identidades raciais e sociais, que haviam sido profundamente afetadas por anos de opressão e invisibilidade.

Os Movimentos Sociais, antes do Golpe instaurado, já vinham exigindo e lutando por reformas de base, reforma agrária, urbana, trabalhista e educacional, por exemplo, a Ditadura tentou silenciar à força tudo isso, no sentido de instaurar no governo uma grande onda conservadora, a principal marca político-econômica era criar, através do desenvolvimento econômico, o desenvolvimento nacional do país, através da industrialização, o investimento em grandes projetos e a garantia da segurança nacional.

Nesse contexto, o Sistema Educacional Brasileiro foi relegado ao papel de instrumento do desenvolvimentismo econômico. A educação profissional tornou-se uma das principais bandeiras, com o objetivo de formar mão de obra. A gestão educacional se caracterizou por um modelo autoritário, burocrático e elitista, marcado pelo esvaziamento político e ideológico do ensino.

Houve a falta de investimentos significativos, um ensino básico precário e um ensino superior controlado por uma elite dirigente, o que gerou graves problemas educacionais e deixou um cenário desastroso não apenas para a educação, mas para o Brasil como um todo, como evidenciado pelas profundas desigualdades sociais e regionais no país. Para Luiz Cunha (2014, p.359),

[..] Os militares formularam e executaram políticas para a repressão ideológica e policial para as escolas e universidades públicas, mas mesmo assim, não se deve esquecer o protagonismo de ministros civis da Educação, que vieram a dar nome às normas repressoras do movimento estudantil – a Lei n. 4.464/64 e o Decreto-Lei n. 228/67, respectivamente “Lei Suplicy” e “Decreto Aragão”, ambos docentes das maiores universidades do país: a USP e a UFRJ. Será que os golpistas não tinham um projeto para a educação? Mostro que tinham. Pelo menos para o ensino superior, dispunham de projeto elaborado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes), o intelectual orgânico coletivo do golpe, a mesma entidade que deu forma ao Estatuto da Terra.

Ainda no campo educacional, destaca-se a afirmação de Nilma Gomes (2007, p. 32), ao dizer que na ditadura militar de 1964 foi promulgada uma “[...] nova LDB (1971) em que a questão racial perdeu lugar nos princípios que regiam a educação nacional por

um longo período, voltando a figurar em 2003 com a Lei nº 10.639/2003”.

Os governos que assumiram a missão de conduzir o Brasil no processo de redemocratização, inicialmente com os presidentes Fernando Collor de Mello (1990–1992), Itamar Franco (1992–1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), foram marcados por promessas de reconstrução, mas com investimentos públicos e sociais bastante limitados, guiados pela lógica neoliberal e permeados por escândalos de corrupção. Como destaca Denise Sordi (2019, p. 17), nos governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, ocorreram mudanças significativas na forma como a pobreza foi compreendida e organizada socialmente.

Essas transformações foram impulsionadas por um projeto neoliberal que, ao consolidar-se como horizonte político e social, redefiniu as relações produtivas e promoveu uma gestão orientada à expropriação de direitos sociais historicamente conquistados e consagrados na Constituição Federal de 1988, a qual havia estabelecido um novo padrão de política social no país. Em suma, os avanços foram tímidos diante das necessidades sociais da população.

Na sequência, os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010) e Dilma Rousseff (2011–2016), de origem popular e orientação de esquerda, priorizaram de forma mais evidente os investimentos sociais. No entanto, enfrentaram limitações impostas pelas ideologias políticas e econômicas dominantes no Congresso Nacional, além das articulações de bancadas conservadoras e interesses econômicos que atuavam como barreiras estruturais.

Tais entraves resultaram em cortes orçamentários e investimentos irregulares, dificultando avanços mais significativos na redução das desigualdades sociais. Nesse contexto, André Singer (2009, p. 90) observa que,

[...] mesmo com a crítica contundente ao governo de Fernando Henrique Cardoso – acusado de submeter-se aos interesses do capital financeiro internacional e de promover políticas que impactaram negativamente o mercado de trabalho, Lula enfrentava importantes limitações eleitorais. O apoio ao petista parecia ter um teto de cerca de 30% dos votos válidos, refletindo as restrições sociais da esquerda, especialmente diante da rejeição por parte do subproletariado de mais baixa renda. Mesmo na eleição de 2002, após suavizar seu discurso, firmar compromissos com o capital e formar uma aliança com setores empresariais, Lula continuava a apresentar maior intenção de voto entre eleitores de renda média e alta do que entre os mais pobres.

O governo de Michel Temer (2016–2018), por sua vez, representou um retrocesso em diversas áreas sociais. Embora se apresentasse como uma gestão voltada à

modernização, na prática promoveu a desestruturação e o desmonte de políticas públicas, com destaque para o campo educacional. Sonia Oliveira (2021, p. 02) ressalta que

[...] a acirrada disputa presidencial de 2014 ocorreu em uma conjuntura política marcada pela ascensão de discursos conservadores e fundamentalistas. Nesse cenário, o Projeto de Lei nº 867/2014, conhecido como “Escola Sem Partido”, propôs uma postura de vigilância sobre escolas, professores, currículos e materiais didáticos, gerando impactos significativos e ameaçadores à escola democrática, especialmente à atuação de docentes nas áreas de ciências sociais e humanas.

Tais iniciativas, longe de representarem avanços, mostraram-se, na verdade, mecanismos de enfraquecimento das conquistas históricas da educação pública brasileira. De acordo com entrevista concedida por Gaudêncio Frigotto à revista *Trabalho Necessário* (2023, p. 03),

[...] os movimentos que conduziram ao golpe de 2016 e, posteriormente, à eleição de Jair Messias Bolsonaro, refletem o avanço da extrema direita em escala global. Segundo o autor, trata-se de formas de governar que retomam e ampliam concepções e práticas de caráter fascista ou nazifascista, agora atualizadas por novas determinações econômicas, sociais e pelas tecnologias digitais, capazes de influenciar e manipular grandes massas.

Jair Bolsonaro (2019-2022) é descrito por Fernando Paulino (2022) como um político de extrema-direita que, durante seus dois primeiros anos de governo, adotou uma série de políticas autoritárias no campo da comunicação. Com uma carreira no Parlamento marcada pela defesa de valores conservadores, ligados a grupos religiosos e militares, Bolsonaro foi eleito em 2018. Utilizando-se estrategicamente da desinformação nas plataformas digitais e promovendo uma agenda contrária aos direitos civis das minorias. Gaudêncio Frigotto enfatiza (2021, p.130):

Nos últimos dias o desmonte das bases constitutivas da nação, educação pública universal, gratuita e laica e ampla produção de ciência básica e tecnologia própria foi no limite inimaginável, se é que a insensibilidade e crueldade humana têm limites. O governo Bolsonaro, por sua equipe econômica, pede para cortar 87% do exíguo orçamento para a ciência e tecnologia. Isto significa que dos 680 bilhões previstos, restam 89 bilhões. Decreta-se, assim, não apenas a perda de pesquisas em andamento, mas a estagnação do desenvolvimento científica e tecnológico. E qual é a área que recebeu maiores cortes no orçamento? Não por mera coincidência foi a área de educação que além de sofrer um corte de dois bilhões e duzentos milhões, teve, em abril deste ano, um bloqueio de 30% de seus recursos. Aqui se está negando, na raiz, a formação ampla de novos pesquisadores, pois é desde a educação básica que se desenvolvem os novos pesquisadores e cientistas.

Os problemas educacionais não são exclusividade deste ou daquele governo, mas de todos, o Sistema Educacional como um todo é problemático desde o princípio. Na atualidade, a precarização da educação em muitos lugares ainda implica grande

problema social. Apesar de o governo atual, Luiz Inácio Lula da Silva, ser de esquerda e levantar a bandeira dos investimentos sociais, o Brasil enfrenta problemas por não investir em educação de forma adequada, junto a isso os cortes no orçamento (recorrente nos últimos governos), o não cumprimento dos investimentos projetados e a corrupção em desvios de verbas públicas interferem diretamente na diminuição das desigualdades sociais.

A Constituição Federativa do Brasil (1988) assegura a educação como um direito social para todos, garantia na lei e desafio na prática, a Carta Constitucional fixou o financiamento para a educação buscando seu desenvolvimento e manutenção, no sentido de atingir seus fins básicos (CF/88, art. 212), com base no art. 214 da Constituição, formularam-se o novo Plano Nacional de Educação e a Nova Lei de Diretrizes e Bases, após 08 (oito) anos de sua tramitação no Congresso (Lei nº 9.394/96).

Em âmbito jurídico foi criada também a Lei 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes, dentre eles a educação. A Lei nº 13.005/2014, Plano Nacional de Educação, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias na área da educação, vigente por 10 (dez) anos. Acrescentem-se os Tratados e Convenções internacionais¹¹

A luta pelo acesso à educação formal, como se percebe na sua longa trajetória histórica, representou uma sofrida conquista por conta de todo um sistema estruturado de violências físicas, psicológicas e simbólicas a esses povos. Como afirma Piedade Videira (2009, p.270):

[...], Existe a necessidade de desenvolver em toda sua extensão técnica, pedagógica e gestora, atividades pedagógicas que partam inicialmente das expressões e construções históricas, sociais e culturais da comunidade, ou seja,

¹¹ A Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica), ratificada em 1992, e o Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos, ratificado em 1992 também. Além disso, o Brasil aderiu à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial em 1968, à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) em 1984, e à Convenção sobre os Direitos da Criança (CRC) em 1990, Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes. No que tange ao meio ambiente, o Brasil ratificou a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (CQNUMC) em 1994 e o Acordo de Paris em 2016. O país também faz parte do Protocolo de Kyoto, embora tenha se posicionado contra a renovação dos compromissos ao longo do tempo. Em termos de comércio internacional, o Brasil é membro da Organização Mundial do Comércio (OMC) desde sua criação em 1995, sucedendo o Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT), ao qual o Brasil aderiu em 1947. Além disso, o Brasil tem se comprometido com direitos trabalhistas por meio da adesão a convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT), incluindo a Convenção sobre o Trabalho Infantil (OIT, No. 138), ratificada em 1992. O país também ratificou o Tratado de Tlatelolco, que proíbe as armas nucleares na América Latina e no Caribe, em 1967, e o Tratado de Cooperação Amazônica, assinado em 1978,

dos saberes populares expressos nas várias formas de comunicação verbal ou não verbal, os quais precisam ser conhecidos e respeitados no contexto educacional formal.

Nesse prisma, a escola como instituição de educação formal precisa levar em consideração a diversidade que o povo brasileiro é constituído com suas expressões étnico-culturais, além de tomar como referência os conhecimentos que os estudantes trazem de suas vivências como bagagem cultural, aquele transmitido pelos seus antepassados.

Nesse sentido, duas legislações que dão sustentação a uma educação antirracista foram criadas e estão em andamento e aplicação no país, em alguns lugares estão mais avançadas em comparação a outros, ainda muito limitados, trata-se da Lei nº 10.639/2003, altera a LDB (Lei 9.394/1996) e torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas. Ela visa promover a valorização da contribuição dos negros na formação do Brasil, combater o racismo e incluir o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) no calendário escolar. Posteriormente, a Lei 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade para incluir também a história e cultura dos povos indígenas, reforçando a diversidade étnico-racial na educação brasileira, tornando obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Bem como da lei nº 12.711/2012, permitindo o acesso de estudantes em universidades públicas e particulares através de políticas de cotas, recentemente incluindo as populações quilombolas nessa política, que também enfrenta dificuldades na transparência em sua aplicação. Sobre isso, Piedade Videira (2009, p. 270-271) contribui dizendo que:

No dia 09 de janeiro de 2003, houve resposta às reivindicações do Movimento Social de Maioria Afrodescendente, que vem desde a década de 60 sinalizando para a necessidade desta nação implantar políticas de ações afirmativas, políticas de reparação, de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade da população afrodescendente em todos os setores do conhecimento, e, sobretudo na área de educação.

Essa legislação e outras medidas, como as políticas de cotas, representam avanços, mas também revelam os desafios da implementação. Há um abismo entre o que está na lei e a realidade vivida nas escolas e universidades. A aplicação prática dessas políticas depende de muitos fatores, incluindo investimentos financeiros, formação de professores e um compromisso mais firme com a transformação social.

E isso nos leva a uma reflexão importante: não basta ter leis, é necessário que elas se traduzam em ações efetivas e impactem a vida das pessoas de forma positiva. Ao refletir sobre essa luta histórica e o impacto das legislações mencionadas, podemos ver como a resistência e organização dos povos negros no Brasil têm sido essenciais para pressionar o Estado e a sociedade a reconhecerem a importância da inclusão e do respeito à diversidade racial.

No estado do Amapá, em 25 de novembro 1986, mesmo tardio em comparação com outros movimentos no restante do país, surge a União dos Negros do Amapá – UNA, o movimento negro de contestação político-ideológica contra as discriminações e racismo étnico, o qual teve e ainda tem importante papel na valorização do negro e na recuperação das raízes étnica por meio da memória histórica de um povo. Piedade Videira, (2009, p. 217) ressalta:

[...] a criação da UNA representou um marco importante no cenário local, pois trouxe para o debate público questões como o combate ao racismo, a valorização da história e da cultura negra, e a luta por políticas públicas inclusivas.

Esse movimento contribuiu para a construção de uma consciência coletiva sobre a importância da identidade negra e para a promoção de ações que visam à superação das desigualdades raciais. A UNA, ao resgatar a memória histórica do povo negro, reforça a necessidade de uma educação que reconheça e valorize as contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação da sociedade brasileira.

2.2 As principais leis conquistadas pelo povo negro do Brasil

As conquistas legislativas do povo negro no Brasil são o resultado de uma longa e árdua luta por igualdade, justiça e direitos. Ao longo da história, o movimento negro tem desempenhado um papel fundamental na reivindicação e obtenção de importantes leis que visam reparar séculos de opressão, escravidão e discriminação racial.

Entre as principais conquistas legais podemos citar a Lei Áurea (1888), que extinguiu formalmente a escravidão no Brasil após mais de três séculos de exploração, representando um marco simbólico na história do país. No entanto, a abolição ocorreu sem a criação de políticas de inclusão social, deixando a população negra em situação de marginalização, sem acesso à terra, trabalho digno e direitos básicos.

A falta de medidas para garantir a integração dos ex-escravizados à sociedade resultou em profundas desigualdades que persistem até hoje. A ausência de reparações e

políticas públicas após a abolição contribuiu para a exclusão social da população negra, que enfrentou discriminação e dificuldades no acesso a recursos fundamentais, como educação e moradia.

A Lei de Terras (1850), a qual restringiu o acesso da população negra à propriedade da terra, favorecendo grandes latifundiários e dificultando a inserção de ex-escravizados na economia agrícola. No entanto, a luta quilombola levou ao reconhecimento do direito à terra para comunidades remanescentes de quilombos na Constituição de 1988, sendo regulamentado pelo Decreto nº 4.887/2003.

Já a Lei nº 7.716/1989 (Lei Caó) foi um marco na criminalização do racismo no Brasil, tornando a discriminação racial um crime inafiançável e imprescritível, consolidando juridicamente a luta contra o preconceito. Na área da educação, a Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, promovendo a valorização da identidade negra. O Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), também ampliou a proteção legal da população negra, garantindo direitos em diversas áreas. As políticas afirmativas se fortaleceram com a Lei das Cotas (Lei nº 12.711/2012), que reservou vagas em universidades para negros, indígenas e estudantes de escolas públicas, e com a Lei nº 12.990/2014, que estabeleceu cotas para negros em concursos públicos, buscando maior representatividade no serviço público, ajudante no combate ao racismo e à discriminação institucional.

Essas leis representam importantes marcos na luta pela igualdade racial no Brasil, mas o caminho ainda é longo. A população negra continua a enfrentar desafios estruturais, como a violência policial, a desigualdade socioeconômica e a falta de representação política. A implementação efetiva dessas leis e o fortalecimento de políticas afirmativas são essenciais para uma sociedade mais justa e equitativa. Além disso, é fundamental que a sociedade brasileira reconheça e valorize as contribuições históricas e culturais da população negra, promovendo uma mudança profunda nas estruturas que perpetuam o racismo e a exclusão.

A luta do movimento negro por direitos e reparação histórica continua, e as conquistas legislativas são apenas uma parte desse processo. A conscientização, a educação antirracista e a mobilização social são pilares fundamentais para garantir que essas leis não apenas existam no papel, mas se traduzam em mudanças concretas na vida da população negra brasileira.

2.3 Trajetória educacional dos negros em cenário de resistência e desigualdade no Brasil

O Brasil, desde a Colônia (1500-1815), Império, República e a Ditadura Militar (1964-1985), esteve marcado por lutas e rebeliões ou insurreições populares. Basta lembrar alguns episódios mais expressivos, por exemplo: a) século XVI, as revoltas indígenas em São Paulo, Pernambuco, Rio de Janeiro, Bahia, Paraíba, Rio Grande do Norte (1500-1600); b) século XVII, Quilombos e Guerra dos Palmares, segunda metade do século XVII, e indígenas contra portuguesas no Pará (1617-1621); c) século XVIII, guerra dos Manaus de indígenas contra luso-brasileiros, Inconfidência Mineira (1789), Conjuração Baiana (1798); d) século XIX, Revolução Pernambucana (1817), Revolta de escravizados em Minas Gerais (1821-1822), Independência da Bahia (1821-1823), Cabanagem no Pará (1835-1840), Sabinada na Bahia (1837-1838), Balaiada no Maranhão (1838-1841), Guerra de Canudos na Bahia (1896-1897); e) século XX, Luta Armada, guerrilha urbana e rural (1965-1972), Guerrilha do Araguaia (1967-1974).

Há que destacar que, o acesso e o espaço escolar brasileiro possuem um histórico de seletividade e exclusividade de uns poucos privilegiados em detrimento da grande maioria da população privada do direito à educação, posteriormente e tardiamente, sobretudo a partir dos anos 80, através da explosão dos movimentos sociais, das lutas pela redemocratização do Brasil, e com a Constituição de 1988, as camadas mais pobres e excluídas, histórica esocialmente, vêm alcançando conquistas e afirmações no país, como, por exemplo, os afrodescendentes e quilombolas, mesmo que isso seja marcado por avanços e retrocessos de governos sucessivos.

As dificuldades de se registro documental das experiências negras no Brasil, inclusive de suas influências na sociedade, se dá pelo fato de que sua história não era pauta ou foram destruídas diante de uma história contada sempre pela classe dominante desde os primórdios do país.

Sobre isso, Geise Oliveira (2016, p. 2) sublinha que:

A proposta de intelectuais da época como Nina Rodrigues, Sílvio Romero, Oliveira Viana, Fernando de Azevedo entre outros era a de promover a extinção de negros e indígenas por meio da imigração europeia provocando a miscigenação.

O propósito da miscigenação, outro não era, senão, o clareamento da população, isso provocou danos sociais e individuais até os dias atuais aos povos negros. Para além disso, não se pode perder de vista que as desigualdades: social, institucional e estrutural,

também resultantes do que se chamou de micigenação, não dizem respeito apenas aos relacionamentos entre pessoas, vai muito mais além, nega direitos fundamentais, não se tratando de questão de capacidade humana, mas coloca indivíduos em situação de desigualdade de acesso a bens, trabalho, educação, saúde, desenvolvimento social, nesse sentido, as pessoas inferiorizadas são atingidas em suas individualidades e nos seus grupos sociais.

Para Geise Oliveira (2016, p.02), “[...] no âmbito do sistema educacional”, ao falar sobre a história do negro, ela afirma que:

A dimensão histórica do negro em educação foi durante longo tempo negligenciada pelos historiadores da educação, sendo recentemente recuperada por um grupo que passa a apresentar a história da educação com recorte racial, atrelando o binômio opressão/resistência [...].

Ainda segundo a autora, “[...] trata-se de recuperar tal lacuna da história da educação no Brasil”. Destacam-se, entre os documentos normativos, a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de educação básica, promovendo uma maior visibilidade para os povos negros nas narrativas educacionais.

Essa legislação se alinha à Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 68 assegura o combate à discriminação racial e promove a igualdade de direitos. A Lei nº 11.645/2008, por sua vez, expande a Lei nº 10.639/2003, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena também nas escolas que atendem populações indígenas, reconhecendo a pluralidade das culturas e garantindo que todos os grupos historicamente marginalizados tenham sua história representada nas práticas pedagógicas.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta o currículo nacional, reforça a importância de incluir a história e cultura afro-brasileira e indígena como parte fundamental da formação escolar, assegurando que essa aprendizagem seja acessível a todos os estudantes. Dessa forma, a BNCC contribui para o enfrentamento do racismo estrutural e a promoção da igualdade, refletindo um compromisso com uma educação inclusiva e plural.

No entanto, essa luta pela escolarização do povo negro no Brasil não se deu sem resistência. Durante o período colonial e até após a abolição da escravidão, o negro foi privado de direitos fundamentais, como o direito à educação. A primeira Constituição do Brasil (1824), embora tenha reconhecido os ex-escravos como cidadãos, ainda impunha

limitações significativas. Geise Oliveira (2016, p.03) cita o artigo 6 dizendo que,

O Artigo 6 da referida constituição foi redigido da seguinte forma: Art. 6 São cidadãos brasileiros: Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos. Entende-se que estes, isto é os filhos das escravas e os ex-escravos, foram incluídos na categoria de cidadãos. [...] Apesar do mencionado direito que limita, não impede totalmente o acesso do negro à escola, em 1937, o presidente da província do Rio de Janeiro, Paulino José de Souza, sancionou no mesmo ano, a Lei nº 1 que faz a determinação seguinte para a instrução primária: Art. 3º. São proibidas de frequentar as escolas públicas: 1º todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas. 2º Os escravos e os pretos africanos ainda que sejam livres ou libertos. Portanto retira do negro, toda e qualquer possibilidade de frequentar a escola pública nesta província.

Dessa forma, a luta pela educação e escolarização dos negros no Brasil foi, e ainda é, um processo marcado pela resistência constante contra as formas de opressão que permeiam as estruturas educacionais e sociais. Embora avanços significativos tenham sido feitos com a promulgação das leis e diretrizes que buscam garantir o direito à educação para todos, o caminho ainda é desafiador, e a inclusão plena só será alcançada quando as desigualdades históricas forem verdadeiramente superadas. A escola, enquanto espaço de formação e transformação, deve ser vista como um ambiente no qual a história, a cultura e a identidade dos negros e de outros grupos marginalizados sejam reconhecidas e valorizadas.

Sobre isso, no livro *História da educação dos negros no Brasil* (2016), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015, p. 07) expressa: “A escola, melhor dizendo a escolarização, é um valor para a comunidade negra, eu o sabia, pois assim aprendi no seio da minha família, na convivência com a comunidade negra”, o acesso a direitos e garantias fundamentais diz respeito à autoestima e autoafirmação de toda a população afro-brasileira, estes que, como se conhece, após a abolição, foram colocados à margem das políticas sociais e de reparação histórica.

Somente a partir da metade do século XX, é que se dará a democratização do acesso ao ensino, levando-se em consideração o déficit e o fracasso escolar, permanecendo ainda com graves consequências para a população negra sobre a permanência na escola, o governo brasileiro, tardiamente, por meio de legislações significativas, vem reconhecendo o abismo das desigualdades sociais, com medidas ainda insuficientes e a conta-gotas em relação aos menos favorecidos na sociedade, o que se pode perceber por meio das alterações curriculares, políticas de cotas, impulsionadas pela Constituição Federal (1988), pela Lei nº 10.639/2003, dentre outros dispositivos legais.

No que tange às pautas reivindicatórias por políticas de reparação, Martha Abreu,

Hebe Mattos e Carolina Dantas (2010, p. 21-22) discorrem da seguinte forma:

Nos últimos tempos, em diversas partes do mundo, ganharam importância as reivindicações por políticas de reparação feitas por grupos que foram oprimidos ou derrotados, em algum período de sua história, em condições contrárias às convenções universais de direitos humanos. Essas reivindicações envolvem não só direitos a reparações, como também o que se convencionou chamar de dever de memória. Ou seja, a garantia, por parte do Estado e da sociedade, de que determinados acontecimentos não serão esquecidos, que continuarão lembrados na memória de grupos e nações e registrados na história do país. Os grupos detentores de memórias de sofrimento, nesta perspectiva, podem e devem receber reconhecimento.

Ainda assim, nota-se na contemporaneidade, que mesmo sob a garantia do Estado e da sociedade acerca da compensação histórica e dever de memória dessas populações historicamente oprimidas, que muito há a ser feito no sentido de garantir seus direitos, vez que não há uma reparação apenas do que não se fez por eles, mas sobretudo do que isso representou e representa para a sua autoafirmação, pois como bem sintetiza Nilma Lino Gomes (2012, p. 733):

Se a lógica do pensamento abissal é tornar os Outros inexistentes e inferiores, a lógica desses Outros é conquistar o seu lugar de existência. Esta pode ser considerada como uma das características do movimento negro em relação à questão étnico-racial no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, este movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante.

A educação escolar quilombola, enquanto modalidade de ensino, representa um avanço significativo na história do sistema educacional brasileiro, principalmente no que tange ao reconhecimento das identidades e da luta social dos quilombolas. Essa conquista é fruto do protagonismo das próprias comunidades quilombolas, que, ao longo dos anos, lutaram pela garantia do direito à educação com uma abordagem que respeite suas especificidades culturais e sociais.

As instituições formadas por quilombolas desempenharam um papel fundamental nesse processo, sendo protagonistas na defesa de uma educação que, além de ser acessível, também seja capaz de refletir suas realidades, histórias e valores. O movimento por uma educação quilombola foi uma resposta direta à negligência histórica do Estado, que, por muito tempo, ignorou as necessidades educacionais dessas comunidades.

Nesse contexto, a educação escolar quilombola surge como um instrumento de resistência e de afirmação da identidade, ajudando a fortalecer a luta por reconhecimento social, cultural e político. Shirley Miranda (2016, p. 201), alerta que:

Essas lógicas se desdobram na compreensão de uma diferença entre a educação

quilombola, que ocorre nas práticas sociais cotidianas das comunidades, e uma educação escolar que se desenvolve dentro ou fora dos quilombos.

Mas que no fundo, embora com papéis distintos, diz respeito a um único universo de vida desses povos. Essas duas formas de educação, no entanto, devem ser vistas como complementares. Enquanto a educação escolar busca garantir o acesso ao saber formal, a educação quilombola valoriza o saber tradicional, comunitário e ancestral, fundamental para o fortalecimento das identidades e da resistência cultural quilombola.

Ao integrar essas dimensões, é possível garantir que as comunidades quilombolas tenham uma educação que respeite suas particularidades e, ao mesmo tempo, lhes permita acessar as ferramentas necessárias para participar de um contexto mais amplo de sociedade, sem perder suas raízes e seu protagonismo.

2.4 Resignificando a escola em espaço quilombola

Diante do exposto até aqui, a educação, em todo o seu sistema, não se limita às questões quilombolas; ela precisa ser resignificada de forma a representar uma educação possível para o novo milênio, verdadeiramente democrática e humanizada. É essencial que sua resignificação aconteça a partir do seu papel social, e não ideológico, a serviço da política econômica de mercado. A educação será um instrumento emancipador dos indivíduos e suas coletividades se houver, também, uma resignificação nas suas bases docentes e curriculares.

A escola que serve apenas a alguns e não à totalidade de seu público é, no mínimo, elitista ou seletiva. O que reforça esse papel excludente é uma visão superficial da diversidade cultural, voltada para a ideologia de uma cultura ou classe dominante. O mito da democracia escolar de que todos têm direito à escola e o mito da democracia racial, evidenciado quando estudantes são discriminados e vitimizados por condições sociais e racismo nos ambientes escolares, exigem políticas de ensino mais equilibradas, que garantam direitos humanos de forma prática para todos.

Sabemos que, na prática, as condições sociais não são iguais para todos os indivíduos. E é justamente isso que as políticas afirmativas buscam garantir e desenvolver, tanto nos grandes centros urbanos quanto no campo e em territórios quilombolas. A esse respeito, Margarida Campos e Cassia Gallinari (2017, p. 02) reforçam:

As escolas quilombolas foram regulamentadas com a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas em 2012; o referido documento foi fruto de uma série de discussões realizadas no campo educacional desde a década de 1980.

Determinou-se, assim, que a Educação Escolar Quilombola ocorresse em escolas inseridas nas próprias comunidades, tendo no currículo temas relacionados à cultura e à especificidade étnico-cultural de cada uma delas.

O fato de as escolas quilombolas terem sido regulamentadas em 2012, após um longo processo de discussões que remonta à década de 1980, evidencia o quanto a educação foi um terreno de luta para os quilombolas, que ao longo da história buscaram o direito de ensinar e aprender de acordo com suas próprias culturas, histórias e modos de vida. Nilma Gomes (2012, p. 735) destaca o movimento negro da seguinte maneira:

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo de sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito conquistado paulatinamente por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade de ascensão social, como uma aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas, e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação.

A autora, ao reforçar nossas análises, discute o papel do movimento negro brasileiro sob a ótica da ressignificação e politização da raça, uma construção social que marca de maneira estrutural as sociedades latino-americanas e, particularmente, a brasileira.

O Brasil, com sua dimensão continental, características regionais distintas e uma população diversificada “(203 milhões de pessoas, IBGE-2022), é composto majoritariamente por negros, ou seja, aqueles que se declaram pretos ou pardos, representando 55,5% da população”. Esse dado é um indicativo importante para analisar a desigualdade social no país e verificar as populações que ainda estão aquém das políticas públicas educacionais principais.

Embora algumas leis afirmativas já tenham completado 10 ou 20 anos, e embora se reconheçam os avanços rumo à democratização do país e da educação para populações historicamente desfavorecidas, ainda há muitas desigualdades sociais e raciais a serem enfrentadas. Essa realidade exige a implementação, o investimento e a criação de novas políticas públicas educacionais. Politicamente, o Brasil tem enfrentado avanços e retrocessos a cada troca de cadeiras no governo.

Após um breve histórico do movimento negro educacional no Brasil, das legislações conquistadas e da ressignificação da escola, da docência e do currículo, os principais resultados desta análise apontam que as conquistas dos povos negros estão, fundamentalmente, ligadas aos seus processos de luta, resistência e afirmação.

Além disso, as legislações específicas voltadas ao povo negro ainda carecem de

uma ampla implementação e dos investimentos necessários. A educação escolar quilombola, em seus próprios territórios, precisa contemplar as identidades e produções histórico-culturais dessas populações, o que representa um grande avanço e melhores condições sociais e educacionais para elas. Nesse sentido, é fundamental reconhecer as pedagogias de quilombo, que resgatam práticas educativas enraizadas na ancestralidade e na coletividade.

Como observa Sandra Petit (2015, p. 80), “a dança, por exemplo, envolve uma iniciação que constitui uma pedagogia do sagrado, na qual cada ato e movimento é cerimonializado, integrando linguagens estéticas como a dramaticidade, a vestimenta, os acessórios, o canto e os sons simbólicos”. Trata-se de uma pedagogia que reafirma a memória, a espiritualidade e a historicidade negra, convertendo o corpo em território de aprendizagem e resistência.

Nessa perspectiva, destaca-se também a contribuição de Adilbênia Machado e Sandra Petit (2020, p. 02), que, a partir de estudos, intervenções e experiências de formação, desenvolveram conceitos como a **Pretagogia e a Filosofia do Encantamento**”. As autoras defendem que, além de denunciar o apagamento do negro na educação, é fundamental afirmar as lutas pela superação dessa invisibilização, fundamentando um currículo afrorreferenciado em bases filosóficas, teóricas e operacionais, orientadas pelas cosmopercepções africanas.

Elivaldo Custódio (2019, p.195) “ressalta que a ação escolar, no contexto das comunidades quilombolas, deve considerar os calendários próprios e integrar atividades curriculares e extracurriculares, promovendo reflexões que fortaleçam a consciência democrática nacional”. Para o autor, a multiplicidade de diálogos nesse processo contribui para a construção de identidades afirmativas, capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas, ao mesmo tempo em que reafirma a indissociabilidade entre conhecimentos, linguagens e afetos na prática educativa.

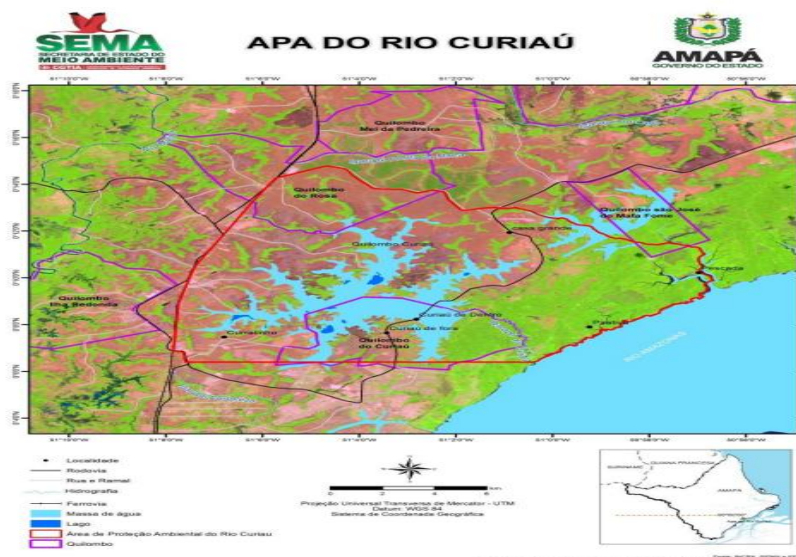
Desse modo, o planejamento curricular passa a favorecer a formação pessoal e coletiva dos sujeitos, assegurando-lhes uma participação ativa e crítica na sociedade, voltada para uma formação integral que transcenda o mero acúmulo de informações.

2.5 Território quilombola do cria-ú: um olhar sobre o espaço de pesquisa

A comunidade quilombola do Cria-ú está situada dentro da Área de Proteção Ambiental (APA) do Rio Curiaú, que abrange 21.676 hectares e um perímetro de 47.342

km. Com o crescimento populacional da cidade de Macapá, ocorreu uma conurbação com a APA do Curiaú, que atualmente é separada da zona urbana do município pela rua Raimundo Nery de Matos. A comunidade pode ser acessada pela rodovia AP 070, além de poder ser alcançada por via fluvial através do Rio Curiaú.

Figura 5 Mapa da Área de Preservação Ambiental do Rio Curiaú-AP



Fonte: Sema (2023)

A comunidade quilombola do Curiaú está localizada no estado do Amapá, na região Norte do Brasil, especificamente no município de Macapá. Inserido em uma área de grande biodiversidade, o Curiaú encontra-se em meio a vastas florestas tropicais, além de áreas de várzea e igapó, que abrigam uma vasta variedade de espécies.

As florestas e os rios desempenham um papel essencial na sobrevivência das comunidades quilombolas da região, que dependem diretamente desses recursos para sua subsistência, seja por meio da agricultura, pesca ou coleta de frutos e plantas medicinais. Jane Moura, 2024, p.01 destaca:

A agricultura familiar é uma das principais atividades econômicas da comunidade. É também por meio dela que se fortalecem laços comunitários e, mais recentemente, promove-se a proteção do meio ambiente e o desenvolvimento sustentável e econômico, constituindo via possível para o alcance de autonomia e autodeterminação do quilombo.

A respeito do uso das plantas medicinais Diuriney Vietas (2021, p. 296), afirma: “trata-se de uma população que preserva hábitos e práticas culturais singulares, entre os quais se destaca o uso das plantas medicinais como estratégia tradicional de prevenção e tratamento de doenças”. Como localização exata buscamos em (Facundes & Gibson, 2000).

A comunidade quilombola do Cria-ú é constituída pelas Vilas de Cria-ú de Fora e de Cima e do Cria-ú de Dentro e de Baixo, localizadas dentro da Área de Proteção Ambiental do Rio Cria-ú (APA do Rio Cria-ú), situada a 10 km norte da cidade de Macapá, município de Macapá, entre os paralelos 00º 00' N e 00º 15' N, sendo cortada pelo meridiano 51º 00' W. Seus limites são: a Leste, Rio Amazonas; a Norte/Nordeste, o Igarapé Pescada e o ramal que liga a EAP-070 a BR-210; a Oeste, a estrada de ferro do Amapá e ao Sul, uma linha seca de latitude 00º 06' N.

O território é entrecortado por rios e igarapés que desempenham múltiplas funções: garantem a irrigação necessária para a agricultura e a pecuária especialmente na criação de bubalinos, bovinos e cavalos, abastecem as famílias com água e funcionam como importantes vias de transporte.

Conforme destaca Eliane Cantuária (2011, p. 70), os campos de várzea, marcados por regimes de cheia e maré e por um intrincado sistema de canais e lagos, são fundamentais para as comunidades locais, servindo como fontes de alimento, pastagens naturais, rotas de mobilidade e espaços para atividades turísticas e recreativas. A origem da comunidade do Criaú como conta Sebastião Menezes, (2000 p.09)

Há três séculos, chegou de canoa através do Rio Pedreira, um casal de origem africana, trazendo gado encabado em jangada e ancoraram em local, ainda hoje, não muito bem definido, às margens daquele rio. Dali, montaram nos bois, cavalgaram com a boiada aproximadamente de 40 a 50 km, chegando ao local onde é hoje o Retiro, no Km 13. Fizeram um barraco e ficaram aproximadamente uns dez dias morando lá, quando um dos escravos saiu á procura de mel e acabou descobrindo Criaú. Francisco Inácio, o escravo que descobriu Curiáú, voltou e informou ao seu bom senhor (Miranda- não consta o nome da firma dele), que Curiáú era lugar bom de viver e era propicio para criações. Convencido, o Sr Miranda, partiu com os escravos: Francisco Inácio, João Inácio, Domingas Inácio, Dimiciano Inácio e Manoel Inácio, todos irmãos. O senhor Miranda, nessa fuga, ficou viúvo e não tinha filhos herdeiros. No dia seguinte, colocaram o gado na frente e partiram, a bom caminhar, mais ou menos uns 12Km, chegaram e acamparam no lugar chamado CURUÇÁ. Ao amanhecer, o gado havia fugido e eles vieram pela batida e fizeram um pique na mata que divide os dois Curiáús, dando-lhe o nome de picada. Ao chegarem á beira de um lago, encontraram o gado lá fora num teso, uma parte alta do lago, e deram-lhe o nome de teso da malhada. A seguir, passaram a constuir á beira do lago, a casa de morada e deram-lhe o nome de “Casa Grande”.

Essa origem nos convida a refletir sobre as múltiplas narrativas históricas que coexistem em torno da origem de um lugar, e como essas versões podem revelar diferentes aspectos de uma mesma realidade. A história da Vila de Cria-ú é um exemplo claro de como o passado pode ser contado de formas distintas, cada uma trazendo à tona diferentes elementos sociais, culturais e históricos.

Além disso, a explicação sobre a origem do nome “Curiáú”, proposta por Acevedo Marin (1997), reforça a relação entre o nome do lugar e suas práticas cotidianas. “A

associação entre o nome e o ato de criar gado, além do som do mugido das vacas, revela uma interação profunda entre as práticas culturais e o ambiente, destacando o modo como as palavras e os lugares são formados a partir da vivência das pessoas e suas necessidades”.

Atualmente a área territorial do Cria-ú correspondente a 3.321,8931 hectares segundo Censo de 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹², possui uma população residente estimada em 1.803 habitantes, 108 famílias.

Na figura 6 é possível observar a divisa entre a cidade de Macapá, especificamente pelo bairro Novo Horizonte, e a APA do Cria-ú, delimitada pela Avenida Raimundo Nery de Matos. Essa avenida representa uma barreira simbólica e prática, estabelecendo um limite claro entre a expansão urbana e o território quilombola.

Ao longo dos anos, o território do Cria-ú foi ameaçado por fatores como especulação imobiliária, grilagem de terras e a crescente urbanização, que colocaram em risco a preservação de seu modo de vida como afirma Valdene Gomes (2005, p.29).

Figura 6 Conurbação da APA do Rio Cria-ú com a cidade de Macapá



Fonte: Registro fotográfico do pesquisador, 2025.

De acordo com dados do ano de 2022 da Unidade Básica de Saúde (UBS), a comunidade abriga 1.200 famílias. Sobre as divisões da Apa do Criáu Piedade Videira, (2010, p.51) aponta:

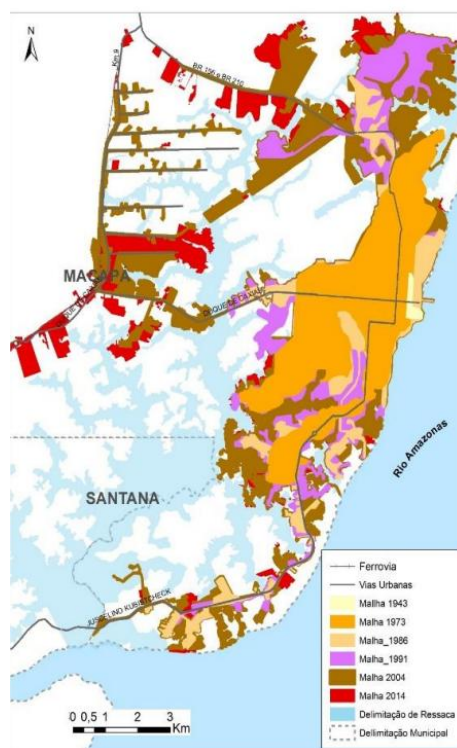
APA do Cria-ú (ou apenas Cria-ú como é conhecido) é um distrito pertencente ao município de Macapá, que abriga dois conglomerados de população negra que dividi-se em duas partes: Curiaú de Dentro e de Baixo e Curiaú de Fora e de Cima. Em ambos a comunidade se estabeleceu em espaços geográficos de maioria negra para produzir sua história. A comunidade, seus membros e as relações estabelecidas são produtoras e produzidas da/pela história, numa espécie de interação cíclica, em que o construtor também é construído.

¹² Fonte: Disponível em: <https://cpisp.org.br/curiaui/>. Acesso em 18, mar. 2025.

A urbanização acelerada de Macapá tem gerado impactos significativos, conforme José Tostes (2012, p.14), “[...] o crescimento urbano da cidade não foi fundamentado em ações ecologicamente corretas, socialmente justas, economicamente viáveis e culturalmente necessárias, resultando em conflitos com o Plano Diretor vigente, especialmente no que tange à ocupação tolerada em áreas úmidas”.

Como aponta Camila Costa (2019, p.75), as áreas “[...] têm sido prejudicadas pelas ações antrópicas que avançam formando a malha urbana de maneira desordenada”.

Figura 7 Mapa da Expansão da malha urbana de Macapá – 1943 a 2014



Fonte: Silva, Eliane, 2017¹³

Esse processo de urbanização desordenada, conhecido como conurbação, tem levado à redução das terras disponíveis para as comunidades tradicionais, afetando diretamente suas práticas econômicas, como a pesca artesanal e o extrativismo vegetal, que dependem da preservação dos recursos naturais da região.

Além disso, a pressão sobre esses recursos compromete a biodiversidade local,

¹³ SILVA, Eliane Aparecida Cabral da Silva. QUANDO A TERRA AVANÇA COMO MERCADORIA PERDE-SE O VALOR DE USO NA CIDADE: regularização fundiária e a expansão urbana na cidade de Macapá — Amapá. 2017. 1 recurso online (192 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. In: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/330892>

afetando os ecossistemas e alterando os ciclos naturais da água, como a variabilidade das cheias nos rios e lagos da bacia do Rio Cria-ú de acordo com Maria Santos (2024, p.99),

O Amapá tem sido cada vez mais visado por setores ruralistas que, respaldados por articulações no Congresso Nacional, buscam expandir a fronteira agrícola sobre áreas do cerrado amazônico, principalmente para o cultivo de soja e o garimpo. A fragilidade das instituições de fiscalização no estado e a forma como seu território está estruturado favorecem o avanço dessas atividades e intensificam os conflitos, especialmente com comunidades tradicionais, como indígenas e quilombolas, que muitas vezes são expulsas de seus territórios originários.

De acordo com Silvaneide Queiroz (2007, p.60), “[...] a crescente pressão sobre os recursos naturais tem causado impactos significativos na biodiversidade, comprometendo o equilíbrio dos ecossistemas locais e provocando alterações nos ciclos hidrológicos, como a variação das cheias nos rios e lagos da bacia do Rio Cria-ú”. Portanto, é fundamental que o planejamento urbano de Macapá considere a importância das áreas de ressaca e das comunidades tradicionais, promovendo ações que garantam a sustentabilidade ambiental e a preservação dos modos de vida locais.

A crescente urbanização e a conurbação com Macapá também trazem desafios culturais. A pressão para adotar modos de vida urbanos e modernos pode criar um cenário de diluição das tradições culturais da comunidade quilombola.

Há o risco de que, à medida que mais pessoas de fora da comunidade se estabeleçam na área, as práticas tradicionais de cultivo, pesca e extrativismo sejam esquecidas ou mesmo abandonadas. Isso pode afetar a identidade da comunidade e a preservação de seus saberes ancestrais. De acordo com Sebastião Menezes, (2000, p. 33),

Um deles era a chegada da cidade dentro do lugar. Mesmo nós, querendo preservar, há necessidade de mudar certas coisas pelo desenvolvimento da sociedade [...] por causas modernas, estamos perdendo dia após dia nossos hábitos, costumes e nossa maneira de ser. [...] hoje esse lugar ainda não foi definido como devemos chamar, se é comunidade do Curiaú, Zona Rural, vila ou interior etc. Só que a nossa identidade nós precisamos manter. É direito nosso manter esse lugar como patrimônio; temos que preservá-lo. Fazer com que o povo de fora entenda que essa beleza natural não é do governo, e ou do município, isto aqui é do Curiaú [...] queremos ser respeitados de uma forma humana, conhecidos pela nossa origem.

Segundo Silvaneide Queiroz (2007, p 41), “[...] a escassez de espécies animais no Cria-ú, como veado, guariba, porco-do-mato, anta e capivara, é resultado das mudanças ocorridas ao longo das décadas e da pressão urbana sobre o território. Além disso, o aumento do número de visitantes e o desenvolvimento de espaços de lazer, como o balneário do Cria-ú, podem gerar conflitos de interesse sobre o uso da área”.

Essa realidade exige uma reflexão mais ampla sobre o modelo de urbanização que está sendo imposto às margens dos rios amazônicos onde o lazer de alguns pode significar a escassez e a insegurança alimentar de muitos. Preservar o Cria-ú e suas espécies é, portanto, um ato não apenas ecológico, mas político: é reconhecer que há outras formas de se relacionar com o território, mais justas, sustentáveis e respeitosas às formas de vida que ali coexistem.

2.6 A APA do rio Cria-ú: proteção e conservação da biodiversidade e do território

A Área de Proteção Ambiental (APA) do Rio Cria-ú, criada em 15 de setembro de 1998 pela Lei Estadual nº 431, tem como objetivo a proteção e conservação dos recursos naturais da região, visando à melhoria das condições de vida das comunidades tradicionais, especialmente os remanescentes do quilombo afro-brasileiro do Cria-ú (OLIVEIRA, 2012, p.26).

Figura 8 Placa de boas-vindas no início da APA do Rio Cria-ú.



Fonte: Registro fotográfico do pesquisador - 2025.

De acordo com o artigo 1º da Lei nº 431/1998, a Área de Proteção Ambiental (APA) do Rio Curiaú foi instituída no município de Macapá, no estado do Amapá, com o objetivo de conservar os ecossistemas locais e melhorar a qualidade de vida das populações tradicionais residentes, em consonância com os princípios de preservação ambiental e desenvolvimento sustentável (Lei,431/1998).

O delineamento geográfico da APA é minuciosamente descrito na própria legislação Lei 431/1998, com base nas “folhas NA-22-Y-D-VI e NA-22-Z-C-IV do IBGE, em escala 1:100.000, e nos marcos georreferenciados definidos nos sistemas geodésicos WGS-84 e SAD-69. A delimitação inicia-se na foz do Rio Curiaú, no ponto de coordenadas

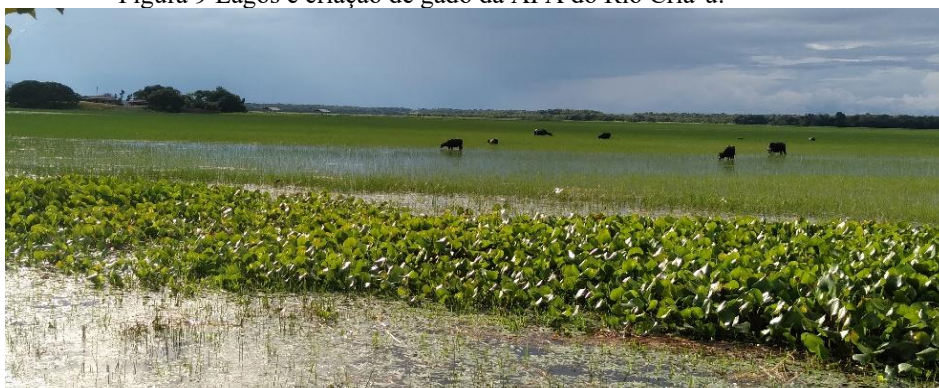
00° 06' 13" N e 51° 00' 37" WGr, e percorre sucessivos pontos por linhas retas e referências naturais e artificiais (como a BR-210, a Estrada de Ferro do Amapá e cursos d'água), até retornar ao ponto de origem. Essa área compreende um total de 21.676 hectares, com um perímetro de 47,342 km". A gestão da APA do Rio Curiaú envolve múltiplas ações, incluindo:

[...] zoneamento ambiental, elaboração de plano de manejo, licenciamento, cadastro dos moradores, educação ambiental e fiscalização. A legislação proíbe atividades que possam comprometer o equilíbrio ecológico, como a poluição de mananciais, o desmatamento e o descarte inadequado de resíduos. A administração da unidade deverá ser compartilhada entre diferentes instituições e contará com a participação ativa das comunidades locais por meio de um conselho gestor, com o intuito de garantir um planejamento integrado, democrático e participativo.

De acordo com Eliane Albuquerque (2008, p.83)

Essa APA é composta por cinco comunidades: Cria-ú de Dentro, Cria-ú de Fora, Casa Grande, Currálinho e Mucambo, constituída por pessoas remanescentes de escravos/as africanos/as, ligadas entre si, por laços de sangue, por afinidades e pela solidariedade, vivendo de desenvolvimentos alternativos de produção, como a agricultura de subsistência, o extrativismo vegetal e animal – caça, pesca, apanha do açaí e da bacaba¹⁴ e outros produtos florestais; e a criação de gado".

Figura 9 Lagos e criação de gado da APA do Rio Cria-ú.



Fonte: Registro fotográfico do pesquisador - 2025.

O cuidado com a natureza vai além do respeito pelas áreas de preservação ambiental, como florestas e rios. Ele também envolve a conscientização sobre os impactos das atividades humanas no meio ambiente, sendo necessário adotar métodos sustentáveis de cultivo e extração, como a agroecologia, que protejam a flora e a fauna locais.

¹⁴ Expressão utilizada pelos povos da Amazônia ao se tratar de apanhar, ou seja, colher o fruto do açaí e da bacaba para produção do vinho, que junto com o peixe e com a farinha de mandioca formam a alimentação básica dessas comunidades.

A educação ambiental, por sua vez, tem um papel crucial, pois permite que os moradores compreendam como suas ações afetam o ecossistema e como podem contribuir para sua preservação.

Nesse contexto, as práticas das comunidades quilombolas do Curiaú revelam uma forma de convivência harmônica com o meio ambiente, que vai além da exploração dos recursos naturais. Como enfatiza Silvaneide Queiroz (2007, p. 13),

[...] a convivência e o uso dos recursos naturais pelas comunidades quilombolas do Curiaú ocorrem dentro de um sistema que regula o acesso e a distribuição de bens como alimentos, ferramentas, materiais de construção e elementos simbólicos de maneira que respeita e preserva o meio ambiente.

Esse modo de vida, fundamentado no saber tradicional, assegura a conservação da biodiversidade e a sustentabilidade das práticas produtivas, especialmente nos quintais e roças cultivados nos arredores das casas.

De acordo com Raullyan Silva (2013, p. 120), a atividade agrícola nas comunidades do Curiaú consiste principalmente no cultivo de mandioca para a produção de farinha e na plantação de hortaliças em pequena escala. Esse cultivo é realizado em áreas de várzea e cerrado, utilizando técnicas de adubação mineral e orgânica, irrigação e defensivos.

A comunidade quilombola do Curiaú é considerada o primeiro Quilombo do Estado do Amapá e o segundo do país a receber o título de “Comunidade Rural Remanescente de Quilombo”, em 03 de novembro de 1999, pela Fundação Palmares, órgão ligado ao Ministério da Cultura.

Além das atividades agrícolas, também se destaca a criação de cavalos e carneiros, que aproveitam as áreas de pastagem dos campos inundáveis. Esse tipo de criação tem baixo custo de manutenção devido à fartura e à forragem adequada. O extrativismo animal, como a pesca artesanal, é outra atividade essencial na Bacia do Rio Curiaú e serve como principal fonte de alimentação para as comunidades locais.

A pesca de espécies como jeju, traíra, tambaqui, tucunaré e, ocasionalmente, pirarucu, apesar de sua importância econômica e alimentar, vem sendo realizada de forma predatória, com o uso de malhadeiras por moradores e por pessoas externas à comunidade, muitas vezes acompanhadas pelos próprios moradores, como destaca Eliane Albuquerque (2008, p. 73).

As atividades de extrativismo animal, como a pesca artesanal e a criação de animais de pequeno porte, refletem um modelo de exploração dos recursos naturais que, se não for adequadamente gerido, pode comprometer tanto a biodiversidade local quanto a sustentabilidade econômica das próprias comunidades.

De acordo com Eliane Cantuária, (2011, p.73) A pesca artesanal, que representa uma das principais fontes de alimentação das comunidades ribeirinhas, é apontada como uma prática predatória devido ao uso de malhadeiras, redes de pesca de largo alcance.

Este tipo de equipamento, utilizado não apenas pelos moradores locais, mas também por pessoas de fora, resulta em uma exploração excessiva dos recursos pesqueiros da região, comprometendo a reprodução das espécies e provocando uma diminuição significativa nas populações de peixes essenciais para a dieta local, como jeju, traíra, tambaqui, tucunaré e pirarucu, que também desempenham um papel crucial na economia das famílias.

Essa observação da autora nos convida a refletir sobre o delicado equilíbrio entre tradição e sustentabilidade. A pesca artesanal, embora parte vital da identidade cultural e da subsistência das comunidades ribeirinhas, está sendo tensionada por práticas que, na ânsia de garantir o hoje, ameaçam o amanhã. O uso indiscriminado das malhadeiras e redes que não fazem distinção entre espécies, tamanhos ou períodos de reprodução representa não apenas um risco ecológico, mas também social.

2.7 Belezas naturais práticas produtivas no quilombo Cria-ú

A intensificação do turismo no Cria-ú, motivada pela proximidade com o centro de Macapá, o acesso facilitado e a atratividade natural das águas, transformou a comunidade em um dos principais pontos de lazer da região. A inclusão do local nas ações turísticas da prefeitura impulsionou a economia local, beneficiando comerciantes e prestadores de serviços.

Contudo, esse crescimento trouxe também desafios sérios: aumento da violência, uso de drogas e afogamentos, que impactam diretamente o cotidiano da população tradicional. Para os moradores mais antigos, esses episódios não são apenas tragédias; eles possuem um significado profundo, relacionado à espiritualidade local e às entidades que, segundo sua cosmovisão, habitam o rio.

Assim, o que para muitos é apenas um espaço de recreação, para outros é território sagrado revelando um conflito simbólico entre a lógica do turismo comercial e os saberes

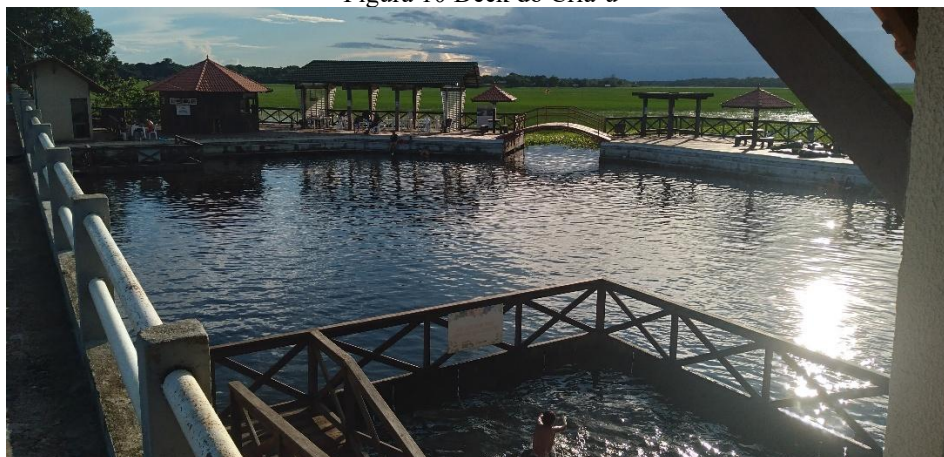
ancestrais que sustentam a identidade da comunidade do Cria-ú. A respeito do lazer de acordo com Sebastião Menezes (2022, p. 39),

[...] o crescente movimento de pessoas em busca de lazer no Curiaú, especialmente aos finais de semana, impulsionado pela proximidade com o centro de Macapá, a facilidade de transporte e a boa qualidade das águas, resultou na inclusão do local em ações turísticas da prefeitura. No entanto, esse processo, ainda que lucrativo para comerciantes e prestadores de serviço, gerou também conflitos sociais, aumento da violência, uso de drogas e episódios trágicos como afogamentos.

Para os moradores mais antigos, essas mortes carregam um sentido simbólico ligado a entidades espirituais associadas ao rio, revelando o tensionamento entre o turismo comercial e a cosmovisão tradicional da comunidade.

No dia 29 de junho de 2023, foi entregue pelo Governo do Estado o novo *deck* do Cria-ú, que passou a contar com uma estrutura revitalizada, incluindo restaurantes, áreas cobertas, banheiros, piscinas naturais para crianças, guarda-corpo, pintura temática e uma exposição de fotos da região. Além disso, o espaço foi equipado com um sistema de esgoto moderno, com caixas de armazenamento em concreto, que permitem a limpeza periódica, assegurando a higiene para os banhistas.

Figura 10 Deck do Cria-ú



Fonte: Registro fotográfico do pesquisador, 2025

O *deck* do Cria-ú é um importante centro de lazer, não apenas para a população local, mas também para turistas que buscam um ambiente agradável e bem estruturado para desfrutar das belezas naturais da região, fazendo do espaço um ponto de encontro tanto para o lazer quanto para a preservação da cultura e do meio ambiente.

No entanto, embora o espaço represente uma vitrine para a valorização da cultura quilombola e para a economia local, sua gestão ainda carece de maior protagonismo comunitário e de políticas públicas voltadas à sustentabilidade social e ambiental.

A presença de visitantes em massa, muitas vezes desarticulada de um planejamento construído com os moradores, levanta questões sobre o controle do território, a preservação das práticas tradicionais e os conflitos que emergem entre o uso turístico e o modo de vida quilombola.

Sebastião de Menezes (2022, p. 40) aponta que eventos de grande visibilidade, como a passagem da tocha olímpica em 2016, escancaram a exclusão da comunidade nas decisões que envolvem seu próprio território. A mobilização do aparato midiático e de segurança naquele momento, sem consulta prévia aos moradores do Curiaú, evidencia uma lógica de apropriação simbólica e prática do espaço quilombola, que ignora os sujeitos históricos que ali vivem e resistem.

O episódio, no qual os próprios moradores foram impedidos de circular livremente em sua comunidade, revela uma política de invisibilização que transforma o Cria-u em cenário, mas retira-lhe o protagonismo.

2.8 Figuras quilombolas de destaque no Cria-ú

Ao longo dos anos, diversas figuras quilombolas têm se destacado por suas contribuições à preservação das tradições, à promoção da cultura local e ao fortalecimento da identidade da comunidade. Essas personalidades, por meio de suas ações, ajudam a manter viva a memória ancestral e a impulsionar o desenvolvimento social e cultural do Cria-ú. Seja na música, na literatura, no artesanato, na educação ou na luta pela valorização do território, essas figuras desempenham um papel fundamental na continuidade e no crescimento do legado quilombola, tornando-se referências e fontes de inspiração para visitantes e futuras gerações.

Figura 11 Pedro Bolão confeccionando caixa de Marabaixo



Fonte: <https://www.instagram.com/lucastrafoto/> ano 2023

Uma importante figura que trabalha com a confecção de instrumentos músicas é Pedro Bolão, nascido em Macapá, em 3 de outubro de 1960, é um renomado músico e artesão, filho de Mestre Bolão e Tia Chiquinha. Cresceu no ambiente artístico e cultural do Amapá, onde desenvolveu sua paixão pelas tradições quilombolas, especialmente do Cria-ú. Com 59 anos, pai de 12 filhos e bisavô, Pedro se dedica à preservação e divulgação da cultura local, principalmente por meio da confecção de instrumentos musicais artesanais, como caixas de marabaixo e pandeirões.

Sua trajetória iniciou no Carnaval, como passista e sambista, e, após a morte de seu pai, fundou o Grupo Folclórico Raízes do Bolão e o Centro Cultural Maloca da Tia Chiquinha, ambos em homenagem ao legado familiar. O grupo se destacou no Projeto Sonora Brasil, realizando apresentações em diversas cidades do Brasil. Dentre as personalidades do Cria-ú tenho que destacar o Senhor João da Cruz¹⁵, o rezador da Ladainha em latim:

Figura 12 João da Cruz



Fonte: arquivo da família de Seu João, 2025

João da Cruz Silva nasceu no dia 23 de novembro de 1830, na comunidade de Cria-ú, no Município de Macapá, AP. Filho de pais agricultores-Venina Antônia da Silva e Cecílio Euclides da Silva- estudou na escola rural do Curiaú, onde cursou até a quarta série primária, sabendo ler e escrever, não teve dificuldade de aprender a rezar a ladainha, a qual aprendeu com uma senhora vinda da região de São Joaquim do Pacuí, e casou-se com um

¹⁵Fonte: Informações obtidas através de conversa informal com Creuza Miranda Silva, filha de seu João da Cruz Silva.

senhor da comunidade, foi dela que recebeu um manuscrito, e se dedicou a aprender.

Aos 18 anos ingressou no seu primeiro emprego na olaria de São José Macapá, trabalhou como ajudante de pedreiro na primeira escola Barão do Rio Branco, trabalhou como roçador na prefeitura de Macapá.

Retornou para a comunidade do Cria-ú, onde começou a trabalhar na agricultura, e como artesão, pois confeccionava seus materiais e produtos que usavam na agricultura e na cultura, assim aprendeu com seus pais (paneiro, peneira, pandeiro etc.)- e com essa idade ingressou como rezador de ladainha na comunidade, e conseqüente, folião da folia de São Joaquim, pela morte de Senhor Francisco Marinho(Mestre Sala da Folia de São Joaquim) foi promovido ao cargo de mestre sala, onde exerceu essa função até seu falecimento.

Participante ativo da cultura local, se disponibilizava a levar essa cultura a qualquer comunidade principalmente como rezador de ladainha, toda vez que era solicitado, nunca recusava um convite, sempre manteve suas responsabilidades, e era muito respeitado por onde passava. Além de rezador, como um ativista cultural, cantava bandaias de batuque e ladrões de marabaixo, e tocava todos instrumentos que envolvia o batuque e marabaixo, assim como também da folia de são Joaquim.

Como membro da comunidade do Cria-ú, em parceria com a Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, contribuiu na educação como instrutor dos desfiles escolar de 7 de setembro, na época era realizado na comunidade, onde ensinava os alunos a marchar, contribuiu também, no projeto Curiaú Mostra Tua Cara, ensinando o grupo Mirim da escola a cantar folia e ladainha, e participou de rodas de conversas, como palestrante de vivencia, bons costumes e respeito aos griôs¹⁶. Assim, como aprendeu a ladainha repassou esse conhecimento a várias pessoas na comunidade e em outras regiões por onde passou, e hoje temos frutos dessa contribuição.

No ano de 2018 seu Pedro da Cruz entrou na Academia de Batuque e Marabaixo do Estado do Amapá, com 92 anos de idade, veio a óbito em 4 de maio de 2022. Deixando um legado para as gerações futuras, para literatura Macapaense, com sua contribuição artística, e cultural, impactando a identidade cultural da comunidade do Cria-ú e do Estado do Amapá. E sua maior missão foi preparar duas filhas para dar continuidade as ladainhas, tarefa que as mesmas executam com a maior responsabilidade.

¹⁶ Carolina Cechella Philippi, Dayanne Schetz, Natália Mendes Cardoso (Dezembro de 2011). «DE VIVÊNCIAS INDIVIDUAIS A EXPERIÊNCIAS COLETIVAS – a prática de Estágio e o Ensino de História da África e Cultura AfroBrasileira» (PDF). Consultado em 23 de julho de 2019.

Outra importante figura nesta localidade é Sebastião Menezes da Silva.

Figura 13 Sebastião Menezes da Silva



Fonte: <http://novacartografiasocial.com.br/fala-quilombola-da-unifap/>

Sebastião Menezes da Silva conhecido como Sabá curió, historiador, escritor e agricultor do Quilombo do Cria-ú, estudou até a 5ª série do ensino fundamental, casado e pai de 3 filhos, os quais todos são todos tem nível superior. O fato de gostar de ler, de escrever e também pela paixão a sua comunidade o Cria-ú, se dedica como editor do jornal *O Quilombo*, há mais de 20 anos, registrando as histórias, as denúncias e expondo seus pontos de vista. Escreveu os livros *Curiaú: sua vida e sua história*, *Curiaú a resistência de um povo*, *Curiaú a marca de uma geração* e *Curiaú suas mudanças e seus desafios*, que através da escrita mantém viva a memória e a identidade do seu povo.

Em seus livros ele retrata a vida do povo do Cria-ú, a memória dos antepassados, trata das tradições religiosas, que como ele diz, com a modernidade estão caindo no esquecimento, por isso escreve, divide seu tempo em escrever com o trabalho da roca. Dentro do Cria-ú destacamos também o senhor Roldão Amâncio da Silva.

Figura 14 Roldão Amâncio da Silva



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador, 2025

Roldão Amâncio da Silva, nascido em 1935, hoje com 90 anos, viúvo, estudou até a 4ª série do ensino fundamental na então escola rural do cria-ú, por volta dos anos de 1950

o padre colocou como líder da comunidade, solteiro com 15 anos o padre pediu que se casasse para dar exemplo.

Trabalhou no governo como responsável do poço artesiano que atendia a comunidade com água, em 1986 foi sub-prefeito do Cria-ú (cargo dado a quem servia de representante da comunidade junto a prefeitura de Macapá) na gestão do Prefeito Raimundo Azevedo Costa. Trabalhou também contribuindo no governo do estado com a secretaria de segurança pública no posto que ficavam os policiais militares que instalados no cria-ú de baixo, no período do governo Aníbal Barcelos, que tinha como secretário Janari Filho.

Agricultor, tinha roça de mandioca, macaxeira, cana, maxixe, melancia, jerimum, com muito abacaxi, maracujá do mato, criava porco, galinha, pato, sua casa de forno e a roça ficava no lugar chamado de mata da ilha da Paciência era fazia farinha no ralo, tudo manual na casa de forno, puxava 5 fornadas, naquele tempo comia chibé¹⁷.

No ano de 1951 com 16 anos entrou no grupo de Foliões de São Joaquim do Cria-ú e assumindo o 2º porta bandeira, no ano de 2022 com o falecimento do seu irmão Pedro da Cruz, seu Roldão assumi como 1º porta bandeira do grupo de Foliões. Nestes estudos destacamos ainda o senhor Mateus Ramos da Costa.

Figura 15 Mateus Ramos da Costa



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador, 2025

Mateus Ramos da Costa, nascido em 1949, hoje com 76 anos, filho de Isídia Ramos da Costa Raimundo da Costa Leite, nascido e criado no Cria-ú, estudou até a 4 série do ensino fundamental na escola rural do Cria-ú, onde hoje está construído o museu do Cria-ú,

¹⁷ Chibé: mistura de farinha de mandioca com água, na secassez servia de alimento.

sempre trabalhou na agricultura, com 7 anos já ajudava na lida com o gado, quando seu pai recebeu o gado do seu Abraão Peres pai de Lindoval Peres, aos 14 anos assumiu o cuidado do gado, fazia tudo na criação.

Casado com Joaquina Meneses da Costa, com quem construiu uma família numerosa, tiveram quatro filhos e cinco filhas, veio morar na Ilha da castanha, católico devoto de todos os santos, participa dos festejos, das festas de santos, dança o batuque, toca caixa do marabaixo e o tambor do batuque.

Seu Mateus é um dos poucos representantes da vida tradicional na comunidade do Cria-ú, que ainda preserva a criação de búfalos (bubalino), gado comum (bovino), cavalo, porco, agora criados no chiqueiro, cria também galinha, e a venda dos ovos contribui com a renda.

Atualmente tem uma pequena roça próximo de sua casa, com plantação de mandioca, macaxeira, abacaxi, açaí, alimentos que alimentam não apenas o corpo, mas a memória da terra, assim como também, sua casa de forno, construída ali mesmo, no seu quintal, é símbolo da autonomia e da resistência de quem vive da agricultura familiar e da produção artesanal.

No que tange à preservação da história e da literatura do Cria-ú, destacamos também, Esmeraldina dos Santos:

Figura 16 Esmeraldina dos Santos



Fonte: <https://oinoizaki.com.br/portfolio/esmeraldina-dos-santos/> acesso: 2025

Dona Esmeraldina, como é conhecida, herdeira da tradição oral de sua comunidade, preserva a identidade de seu povo por meio da palavra e da vivência. Filha de Mestre Bolão e Tia Chiquinha, aos 64 anos, se formou em pedagogia em 2018. Atualmente é Mestranda em Educação no Programa de pós-graduação em Educação – PPGED UNIFAP.

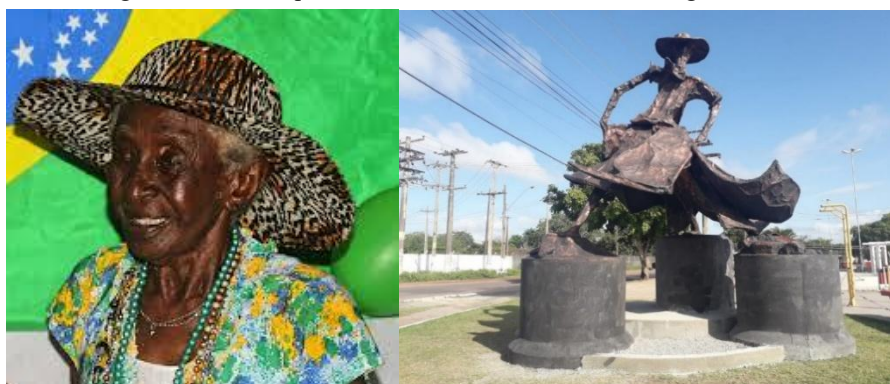
Em 2002, publicou seu primeiro livro, *História do meu povo*, e em 2011 lançou *As aventuras de Dona Florzinha*. Em 2012, foi patrona da II Feira Amapaense do Livro.

Em 2014, publicou *O Melhor caminho é a escola* e *Relato de viagem*, sobre sua jornada com o Grupo Raízes do Bolão, que percorreu 105 cidades. Esmeraldina transmite os saberes de seu povo por meio da literatura, compartilhando seu conhecimento em escolas e eventos.

Dona Francisca Ramos dos Santos, mais conhecida como Tia Chiquinha, nasceu e viveu no Quilombo do Cria-ú, onde criou seus 11 filhos. Era uma mulher negra, dançadeira e cantora de Marabaixo e Batuque, e se tornou matriarca de uma família de percussionistas autodidatas e dançadeiras, todos engajados nas manifestações culturais de origem africana e afrodescendente do Estado do Amapá. Tia Chiquinha desempenhou um papel crucial na valorização da cultura quilombola do Cria-ú. Em 2020, foi homenageada pela Prefeitura de Macapá, junto a outras duas mulheres representativas do Marabaixo, nossa maior manifestação cultural.

A homenagem foi realizada pelos artistas Josaphat, Dekko Matos e J. Márcio, do grupo Urucum, que esculpiram as marabaixeiras em sua homenagem: uma em sua honra, localizada na entrada da Rodovia do Cria-ú, e outras em tributo a Tia Venina (na esquina da Mãe Luzia com Eliezer Levy, no Bairro do Laginho) e Tia Gertrudes (em frente à Escola Municipal Meu Pé de Laranja Lima, no bairro da Santa Rita, antigo bairro da Favela).

Figura 17 Tia Chiquinha e monumento em sua homenagem



Fonte: arquivo público, 2025

A Maloca da Tia Chiquinha é um símbolo da valorização e preservação da cultura quilombola do Curiaú, sendo um espaço essencial para a manutenção das tradições e da memória da comunidade. Localizada à margem direita da AP 70, no início da APA do Cria-ú, tornou-se um ponto de referência para quem busca artesanatos, histórias e contos que retratam a vida e a cultura local. O local é um espaço de encontro para os quilombolas da

família de Tia Chiquinha, que ali professam sua fé, fabricam instrumentos de percussão, confeccionam roupas e adereços tradicionais, além de transmitirem seus saberes às novas gerações.

Segundo Marcione Pantoja (2024), o espaço, agora denominado Centro Cultural Tia Chiquinha, em homenagem à sua fundadora, é utilizado para a realização de eventos como rodas de Batuque, batizados, aniversários, rodas de conversa e outras atividades culturais do Quilombo do Cria-ú.

Figura 18 Entrada da Maloca da Tia Chiquinha



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador, 2025

Tais figuras e espaços representam o que há de mais significativo para a cultura e a preservação do povo do Cria-ú. O solo onde ocorrem os encontros e manifestações é considerado sagrado, pois carrega uma memória rica e em constante transformação, além de ser o palco onde as vivências atuais são ritualizadas e registradas para o futuro.

No entanto quem controla o registro dessas memórias? Quem tem acesso a elas? Portanto, mais do que um simples espaço de celebração, esses locais são territórios políticos, onde o passado e o futuro são constantemente negociados. De acordo com Maria Malcher, (2009, p. 08),

A vinculação ao território, nesse contexto, vai além da sobrevivência física: é por meio da terra compreendida não como propriedade individual, mas como bem coletivo que a comunidade afirma sua identidade e garante a continuidade de suas tradições e modos de vida.

A fala de Macher destaca um aspecto fundamental da relação entre comunidades tradicionais e o território que ocupam: a terra não é apenas um recurso material, mas um elemento essencial da construção identitária e cultural, como em muitos aspectos mencionamos anteriormente. Ao rejeitar a lógica da propriedade individual e afirmar a terra

como bem coletivo, a comunidade estabelece um vínculo que ultrapassa o utilitarismo e se enraíza na memória, nas práticas ancestrais e na espiritualidade.

Nesse sentido, o território é vivido como espaço de pertencimento, onde a coletividade se reconhece e se projeta no tempo, garantindo a transmissão de seus modos de vida às futuras gerações. Assim, defender a terra é também defender a própria existência cultural e histórica do grupo.

2.9 Interação do rural e urbano

A proximidade do Cria-ú com outros municípios do estado do Amapá, como a capital Macapá, e sua relação com áreas de maior desenvolvimento da região, facilita a troca de saberes, bens e serviços entre as populações rurais e urbanas. Essa localização estratégica proporciona à comunidade uma conexão tanto com a riqueza natural de seu território quanto com as dinâmicas socioeconômicas da região de acordo com Silvaneide Queiroz, (2007, p.07)

No Curiaú, desses sistemas ecológicos a várzea possui maior relevância e importância, principalmente econômica para as famílias quilombolas que ocupam este território, pois, abriga bosques de palmeiras de açai (*Euterpe oleracea*) e de buriti (*Mauritia flexuosa*) além de oferecer terra fértil para o cultivo de culturas, como mandioca, milho, feijão e leguminosas. Porém, é o açai o principal recurso extraído desse sistema que sempre foi utilizado como uma das principais fontes alimentícias das famílias, depois da farinha de mandioca, segundo os próprios moradores em entrevistas.

A interação entre o rural e o urbano, o tradicional e o moderno, exige uma reflexão crítica constante sobre como as comunidades podem se beneficiar do desenvolvimento sem perder sua autonomia, suas práticas sustentáveis e sua identidade cultural. O que é necessário é que o desenvolvimento seja inclusivo, respeite os modos de vida locais e ofereça alternativas que não prejudiquem as bases sociais, culturais e ecológicas que sustentam as comunidades quilombolas.

À medida que o mundo moderno avança, as comunidades rurais, como a do Cria-ú enfrentam desafios constantes para manter suas práticas tradicionais e, ao mesmo tempo, se inserir nas dinâmicas do mercado e do desenvolvimento.

À medida que o mundo moderno avança, as comunidades rurais, como a do Cria-ú, enfrentam desafios constantes para manter vivas suas práticas tradicionais e, simultaneamente, dialogar com as exigências do mercado e dos discursos hegemônicos de desenvolvimento. Como aponta Marta Marquez (2002, p.96),

Esse tensionamento não é isolado: reflete um contexto mais amplo de reconfiguração territorial no Brasil, marcado pela crise dos grandes centros urbanos onde o desemprego, a violência e a precariedade dos serviços públicos se intensificam e por mudanças nos fluxos migratórios. O intenso êxodo rural que caracterizou boa parte do século XX perde força, dando lugar a novos deslocamentos entre pequenas cidades e zonas rurais, além de movimentos de retorno ao campo, que apontam para a busca por outras formas de viver e produzir.

Essas dinâmicas recolocam o espaço rural como lugar estratégico de resistência, reinvenção e pertencimento. Portanto, é necessário, então, que as políticas públicas e as iniciativas de desenvolvimento voltadas para essas comunidades considerem a importância da preservação dos recursos naturais e culturais locais. A implementação de técnicas de manejo sustentável e a valorização das práticas tradicionais de cultivo e extrativismo são essenciais para o equilíbrio entre o desenvolvimento econômico e a preservação ambiental. Afinal, como aponta Carolina Pereira (2023, p. 142),

Esses territórios estão inseridos em um contexto de desenvolvimento que prioriza a realização de grandes obras de infraestrutura e produção, muitas vezes associadas à ideia de "modernização", o que, na prática, acaba resultando em miséria, destruição e mortes para os povos tradicionais. Nesse sentido, há uma multiplicidade de interesses sobre essas áreas, que são vistas como essenciais para o "desenvolvimento da nação", mas que frequentemente significam a expropriação e o sofrimento das comunidades que nelas vivem.

A respeito do solo, Eliane Ramos (2008, p.67) afirma:

Na APA do Rio Curiaú são encontrados três grandes grupos distintos de solos. São eles: o latossolo amarelo, solos hidromórficos e solos aluviais, assim caracterizados segundo o Plano de Manejo (Amapá, 2007, p.15). Latossolo amarelo ocorre predominantemente nos domínios do ecossistema de cerrado, representa 44,22 % da área da APA do Rio Curiaú (9.834,28 hectares). Está associado a relevo plano, suave ondulado a ondulado; solos hidromórficos, ou gleys pouco húmicos ocorrem nos ambientes da floresta de várzea e nos campos inundáveis com pequena variação de um ambiente para outro. Representam 43,47% da superfície da APA; os solos aluviais ocorrem no ambiente da mata de galeria e representam uma das menores fatias dos tipos de solo da APA, apenas 6,06 %.

Juntos, esses três tipos de solos formam a base ecológica da APA do Rio Curiaú, cada um desempenhando um papel essencial no equilíbrio dos ecossistemas locais, segundo Eliane (2008), a Bacia do Rio Curiaú tem uma extensão de aproximadamente 584,47 km², dos quais cerca de 40% estão localizados dentro da APA do Rio Curiaú. A bacia apresenta um sistema de drenagem que interliga lagos temporários e permanentes, os quais são influenciados pelas chuvas e pelas marés, especialmente pelo Rio Amazonas.

No que se refere às pressões ambientais, dados do Relatório Anual de desmatamento no Brasil (2023, p. 150) indicam que foram instaurados 79 procedimentos extrajudiciais para combate ao desmatamento no estado do Amapá, com incidência nos municípios de

Macapá, Pedra Branca do Amapari, Calçoene, Tartarugalzinho e Amapá. Ainda segundo a Tabela de *Área e Número de Alertas de Desmatamento por Estado Brasileiro entre 2019 e 2023* Relatório Anual de desmatamento no Brasil, (2023, p. 48), o Amapá apresentou a seguinte variação no número de alertas: 504 em 2019, 656 em 2020, 298 em 2021, 139 em 2022 e 441 em 2023, evidenciando oscilações significativas no processo de degradação ambiental ao longo do período.

Esses dados revelam não apenas a pressão crescente sobre os recursos naturais da região, mas também a urgência de estratégias efetivas de conservação e gestão territorial que levem em consideração as especificidades ecológicas e socioculturais do território do Cria-ú. A preservação da biodiversidade local deve caminhar lado a lado com a valorização das comunidades quilombolas e ribeirinhas, que há gerações desempenham um papel essencial na manutenção do equilíbrio ecológico e cultural da região.

2.10 Dinâmicas educacionais no Cria-ú

Na comunidade do Cria-ú, há duas instituições de ensino que desempenham papéis essenciais na educação local. A Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, vinculada ao Governo do Estado do Amapá e administrada pela SEED, oferece educação nos níveis fundamental 1 e 2. Além dela, também está presente a Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil Joana Santos, que foi entregue em 2020, localizada no distrito do Cria-ú, na Rua Santa Maria, s/n, em Cria-ú de Fora.

Figura 19 Fachada da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio



Fonte: Fonte: arquivo pessoal do pesquisador, 2025

Figura 20 Escola M. E. F. Joanna Santos



Fonte: Fonte: arquivo pessoal do pesquisador, 2025

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Joanna Santos da Silva foi instituída pela Lei Municipal nº 2.387/2019, durante a gestão do então prefeito Clécio Luís Vilhena Vieira. Está situada na Comunidade Quilombola do Cria-ú, localizada na zona rural ao norte de Macapá. O prédio da escola está posicionado na Rua Santa Maria, esquina com a rodovia BR AP 070, sem número definido.

A instituição oferece atendimento à Educação Infantil (1º e 2º períodos) e ao Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Também dispõe do Atendimento Educacional Especializado (AEE), funcionando nos turnos da manhã e da tarde. Além disso, à noite, a escola é utilizada como polo de apoio ao Projeto de Interiorização dos cursos de graduação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), especificamente para o curso de Licenciatura em Letras.

O público atendido é composto por estudantes das comunidades do Cria-ú e Casa Grande, além de alunos provenientes de bairros próximos, como Jardim 1 e 2, Mestre Oscar, Ipê e Novo Horizonte.

A construção da escola foi realizada pela Prefeitura de Macapá com recursos do Governo Federal, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), seguindo o modelo arquitetônico padrão para unidades de ensino rural. A inauguração aconteceu em 20 de novembro de 2020, data em que se celebra o Dia Nacional da Consciência Negra.

A infraestrutura da escola inclui cinco salas de aula climatizadas, dois banheiros para adultos e dois para crianças, além de espaços administrativos como direção, secretaria, coordenação pedagógica, depósito e despensa.

Conta ainda com uma cozinha e uma área central utilizada como refeitório e espaço para eventos. No entanto, conforme constatado em pesquisa preliminar realizado com funcionários da unidade, a escola ainda não dispõe de quadra poliesportiva, brinquedoteca, biblioteca, sala de leitura, sala multimídia nem sala de professores.

As pesquisas realizadas na instituição contribuem para o aprimoramento do desenvolvimento escolar, especialmente quando os resultados são compartilhados com a comunidade local. Além disso, os profissionais da escola, mesmo diante da intensa rotina, fazem questão de reservar tempo em suas agendas para apoiar esses pesquisadores. A respeito da Escola Municipal Joana Santos, que foi inaugurada em 2020, Neliane Freitas (2023, p.91) afirma que

A demanda de estudantes do 1º ao 5º ano diminuiu na EQEJB devido à inauguração da E.M.E.F Joanna Santos da Silva a primeira escola municipal do quilombo que recebe estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inaugurada no dia 20 de novembro de 2020, a escola também oferta a Educação Infantil (1º e 2º período). A partir do primeiro semestre do ano de 2022, instalou-se um polo universitário da Unifap nas dependências da escola que recebe os estudantes do Curso de Licenciatura em Letras-Português no período noturno. A seleção obedeceu ao Processo Seletivo Especial para Quilombolas (PSEQ/2022), destinado à seleção diferenciada de candidatos (as) quilombolas. Na época da seleção, foram ofertadas 50 vagas e todas foram preenchidas. Para facilitar o acesso dos estudantes aos polos e garantir a permanência destes no Curso, foi lançado Edital de Bolsa com vistas a garantir recurso financeiro mensal para os contemplados. No entanto, a partir do 1º semestre de 2023, o polo foi transferido para a E.M.E.F Joanna Santos da Silva devido à falta de acesso à internet na EQEJB.

Esse tipo de iniciativa, com a garantia de bolsas para estudantes, é essencial para a permanência dos alunos no curso e para que possam alcançar uma formação superior. No entanto, o deslocamento do polo universitário da EQEJB para a E.M.E.F. Joanna Santos da Silva em 2023, por causa das dificuldades de acesso à *internet*, coloca em evidência a importância da infraestrutura tecnológica no contexto educacional, especialmente em áreas rurais e quilombolas.

Essa situação reforça a necessidade de políticas públicas que integrem a educação básica e superior, assegurando que as comunidades quilombolas, como a do Cria-ú, não apenas tenham acesso à educação de qualidade, mas também possam contar com recursos e infraestrutura adequados para o desenvolvimento de suas potencialidades. A oferta de

educação superior no local também é uma forma de estimular o crescimento intelectual e social da comunidade, mas o desafio permanece: garantir que todas as áreas da educação sejam igualmente atendidas, com equidade e qualidade.

2.11 O papel da comunidade quilombola na educação

Com base em tudo o que foi abordado até aqui, é possível perceber que a comunidade quilombola desempenha um papel fundamental no processo educacional, contribuindo significativamente para enriquecer a educação oferecida na escola. Esse envolvimento está alinhado com as diretrizes estabelecidas pela Resolução 8 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Lei 10.639/2003, que enfatizam a importância de incluir a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa.

No caso de comunidades quilombolas, essa troca de saberes entre escola e comunidade torna-se ainda mais crucial, pois preserva e valoriza a identidade cultural, ao mesmo tempo em que proporciona uma educação que resgata as tradições ancestrais. Esse princípio encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), especialmente em seus Artigos 26-A e 78, que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como da atenção específica à educação nas comunidades tradicionais.

O Art. 26-A, por exemplo, estabelece que o conteúdo sobre a contribuição dos povos negros na formação da sociedade brasileira deve estar presente em todo o currículo escolar, reforçando o papel da educação como ferramenta de valorização das identidades étnico-raciais.

Nilma Lino Gomes, em *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* (2019), enfatiza a importância de uma educação que se conecte com as realidades e os saberes das comunidades tradicionais. “A escola não pode ser apenas um lugar onde os conteúdos oficiais são transmitidos de maneira neutra ou distante das realidades culturais dos estudantes”.

Ela defende que a educação deve ser uma ferramenta de transformação social, onde os saberes locais, ancestrais e populares têm o mesmo valor que os conhecimentos acadêmicos. Ao valorizar as experiências e histórias das comunidades tradicionais, a educação se torna um meio poderoso de resistência e emancipação, contribuindo para a construção de uma identidade mais plena para os indivíduos e para a própria comunidade.

Dessa forma, a comunidade quilombola não apenas enriquece o processo educacional, mas também fortalece a luta por uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade cultural é celebrada e respeitada, em consonância com o disposto no Artigo 215 da Constituição Federal, que garante o direito às manifestações culturais plurais, e com a Convenção 169 da OIT, internalizada pelo Decreto nº 5.051/2004, que assegura aos povos tradicionais o direito à educação intercultural.

A educação, quando construída em diálogo com as comunidades tradicionais, torna-se um espaço de valorização das raízes culturais e de promoção da cidadania, contribuindo para a formação de indivíduos conscientes de sua história e comprometidos com a transformação social, alinhada aos princípios do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), que visa a combater a discriminação e promover a igualdade étnico-racial.

Ao reconhecer os saberes quilombolas como legítimos e potentes, a escola se torna território de reexistência – um espaço onde a educação não apenas informa, mas forma sujeitos críticos, conscientes de sua história, identidade e papel no mundo. Além disso, esse processo fortalece o protagonismo das comunidades, que deixam de ser vistas como objetos de políticas públicas e passam a ser agentes ativos na construção do conhecimento. É a pedagogia da autonomia, como diria Paulo Freire, em pleno exercício: uma educação que não impõe, mas propõe; que não silencia, mas amplifica vozes antes marginalizadas.

Nesse contexto, é essencial compreender que a transmissão da história dos quilombos contemporâneos e da situação atual dessas comunidades não é apenas um ato de valorização cultural é uma obrigação ética e pedagógica da escola. Como nos lembra Gloria Moura (2007, p. 05),

[...] difundir os saberes quilombolas entre todas as crianças brasileiras é uma estratégia fundamental para afirmar nossa identidade multiétnica e pluricultural. Trata-se de um caminho para a construção de uma cidadania mais consciente, baseada no respeito à diversidade e na valorização da memória coletiva.

Ao reforçar a importância de reconhecer e integrar os saberes quilombolas no processo educativo como forma de promover uma cidadania que abrace a diversidade cultural do Brasil. Ao valorizar essas memórias e práticas, não apenas se combate o apagamento histórico, mas também se fortalece uma educação mais justa e inclusiva, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes de sua história, do outro e de si mesmos.

3. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: RESSIGNIFICANDO A ESCOLA, DOCÊNCIA E CURRÍCULO NA ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO.

Esta seção propõe uma análise do processo de construção e ressignificação da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, localizada em uma comunidade quilombola no Cria-ú, objeto central desta pesquisa. Por meio de pesquisa de campo, análise documental e entrevistas, o objetivo é entender como a educação escolar quilombola tem sido vivenciada nesse território, considerando a identidade da escola, o papel dos docentes e as práticas curriculares que integram a ancestralidade com as demandas contemporâneas da comunidade.

A história da escola está fortemente vinculada à luta pela regularização territorial e pela afirmação da identidade cultural da comunidade quilombola. Sua regularização como escola quilombola não representa apenas um avanço jurídico e institucional, mas também um marco simbólico, ao afirmar o direito a uma educação que respeite as especificidades étnico-raciais e promova o pertencimento. A busca por uma educação escolar quilombola insere-se em uma longa trajetória de resistência do povo negro frente às estruturas racistas que historicamente moldaram a sociedade brasileira. Como destaca Nilma Gomes (2021, p. 02), ao dizer que:

[...] a reivindicação por uma educação democrática tem sido um dos eixos centrais das lutas do movimento negro ao longo do século XX, sempre acompanhada da denúncia de que a população negra teve negado o acesso pleno à educação básica como um direito. Mesmo quando presentes na escola, crianças negras, especialmente aquelas oriundas de comunidades tradicionais, enfrentam desigualdades estruturais que comprometem suas trajetórias escolares”.

Nesse contexto, a consolidação da escola quilombola representa um avanço que, ao mesmo tempo, é estrutural, simbólico e político: uma afirmação da educação como espaço de reparação histórica, reconhecimento coletivo e fortalecimento identitário.

A Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, ao se consolidar como um espaço educativo pautado pela identidade étnico-racial e pelo pertencimento comunitário, dialoga com os marcos legais e políticos construídos pelas lutas dos movimentos sociais negros.

Um dos maiores avanços nesse sentido foi a sanção da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica, resultado direto de décadas de mobilização desses movimentos. Como observa Nilma Gomes (2021, p. 06),

[...] essa foi a primeira lei aprovada no contexto de um governo democrático e popular, e deu início a uma série de ações estruturantes, como a aprovação do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais em todas as etapas e modalidades de ensino. A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), no ano seguinte, também fortaleceu essa agenda, promovendo políticas educacionais voltadas à diversidade e inclusão social, com impactos significativos na valorização da igualdade racial nas escolas”.

Ressignificar a escola no contexto quilombola significa romper com modelos de ensino homogêneos e eurocêtricos, que historicamente marginalizaram saberes não-hegemônicos. Ester Bispo (2023, p. 5) aponta que a população negra foi sistematicamente excluída de direitos fundamentais como terra, saúde, moradia, trabalho e, especialmente, educação. Essa exclusão também se refletiu nos currículos escolares, reforçando as desigualdades sociais e epistemológicas no Brasil. “Ao longo da história, a ausência da população negra nos currículos contribuiu para intensificar sua marginalização”, conforme observa Ester Bispo (2023, p. 03).

Nesse contexto de resistência e revalorização, a formação emerge como um ponto central, pois implica a construção de um currículo que reconheça e valorize as experiências e saberes da comunidade. Como destaca Georgina Nunes (2006, p. 150), “Discutir uma concepção de conhecimento para quilombolas significa pensar em uma formação curricular onde o saber instituído e o saber vivido estejam contemplando [...]”.

Por um lado, o saber instituído, que se refere ao conhecimento formal e acadêmico, frequentemente ignora ou marginaliza as práticas e as realidades das comunidades quilombolas. Por outro lado, o saber vivido envolve práticas, histórias, saberes tradicionais e modos de vida que são fundamentais para a identidade dessas populações. Integrar esses dois saberes é uma forma de reconhecimento e valorização das especificidades culturais e históricas dos quilombos, proporcionando uma educação mais justa, plural e que promova o pertencimento. Nesse sentido, Glória Moura (2005, p. 78) afirma:

Compreender e respeitar o saber que se condensa nas culturas populares revelaria, então, sua extrema importância como instrumentos de decifração dos pilares em que se assenta nossa formação. A cultura, enquanto universo simbólico através do qual se atribui significado à experiência de vida, orienta todos os processos de criação do homem, não só no domínio das artes, mas também no que o homem aprende ao longo de sua existência, acrescentando-se ao que já sabe por herança dos antepassados, como sua visão de mundo.

A partir da divisão entre o saber instituído e o saber vivido, é possível perceber um dos maiores desafios da educação tradicional, que muitas vezes não reconhece as especificidades culturais e históricas dos povos quilombolas.

O saber instituído, que corresponde ao conhecimento acadêmico formal, tem uma forte tendência a ser homogêneo, muitas vezes eurocêntrico e desvinculado das realidades locais. Esse saber é estruturado por normas e paradigmas universais que nem sempre se alinham com as necessidades, práticas e valores das comunidades quilombolas.

3.1 A educação quilombola

A educação escolar quilombola como modalidade de ensino e, por conseguinte, um direito social, é algo recente na história brasileira, antes dessa conquista existe toda uma história de submissão, escravismo e exclusão social, a começar pela saída da terra natal (África), a travessia do Atlântico, repressão, opressão e trabalho escravo, inferiorização da raça, da cultura, da religião e da vida, história de sofrimento e lutas, difícil de entender quando se está do outro lado, ou seja, não se sentiu ou se sente na pele tais vivências e circunstâncias de indiferentismo e de racismo. Práticas educativas no contexto do escravismo criminoso

Um passeio breve pela história da educação no Brasil é suficiente para apreendermos alguns aspectos de entendimento, tais como: o sentido da colonização sempre foi produtora e fornecedora, exportadora de matéria prima e importadora de produtos manufaturados, a educação como catequese cristã católica se propagou por 200 anos tendo a presença jesuítica inicialmente e o seu foco era atender a elite dirigente, destaca-se que, mesmo com a independência o objetivo não mudou, apenas Portugal saiu de cena e, ao final da Primeira República, não havia sistema de ensino, nem educação organizada, muito menos universidade.

Com a Revolução de 1930; a criação do Ministério da Educação e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, alguns passos começam a ser dados; mudanças impulsionadas pelos movimentos sociais e pela educação popular e suas garantias revelam o cenário brasileiro do início do século XXI.

A escola pública como instituição social, desenvolve-se e atua por meio e diante de três grandes realidades: docência, currículo e culturas. Para Freire, a docência como prática educativa significa, antes de tudo, que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas crias possibilidades para a sua produção ou a sua construção” Paulo Freire, (2013, p.24),

e Arroyo (2013, p.38) aponta

“É preciso manter com profissionalismo e ética os embates nesses territórios do conhecimento por novas políticas de currículo, de avaliação, de valorização, atreladas a outros projetos de sociedade, de ser humano, de vida, de justiça e dignidade humana”.

Nesse sentido, a escola pública deve ser entendida como um espaço de diálogo e transformação, onde a docência, o currículo e as culturas se entrelaçam para formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. A educação, portanto, não pode ser dissociada da luta por uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade seja celebrada e as desigualdades sejam combatidas.

Como propõem Freire (2013) e Arroyo (2013), a escola deve ser um lugar de construção coletiva, onde os saberes tradicionais e as experiências dos estudantes sejam valorizados, contribuindo para a formação de indivíduos autônomos e comprometidos com a transformação social, levando em consideração os funcionários desde o corpo docente até equipes técnicas e de apoio.

Contudo, é importante tensionar essa perspectiva à luz de outras abordagens críticas, que adverte sobre o caráter ideológico dos currículos escolares e as formas pelas quais o conhecimento é selecionado, organizado e transmitido, frequentemente reafirmando estruturas de poder e exclusão. Tais críticas destacam que a escola, embora possa ser espaço de resistência, também é lugar onde se reproduzem desigualdades sociais, de gênero, raça e classe, muitas vezes de forma velada.

Nesse sentido, torna-se fundamental que a proposta de valorização dos saberes dos estudantes não se restrinja a um ideal simbólico, mas que se materialize em práticas pedagógicas que realmente desestabilizem as hierarquias do saber e rompam com a lógica bancária criticada por Freire.

Além disso, ao considerar os estudos de bell hooks sobre a educação como prática da liberdade, percebe-se a urgência de um ensino comprometido não apenas com o acesso ao conhecimento, mas com o reconhecimento das subjetividades dos estudantes, especialmente daqueles historicamente marginalizados.

Para hooks, a sala de aula deve ser um local de afirmação de identidades, onde a escuta e o afeto sejam componentes centrais do processo pedagógico. Essa abordagem complementa a perspectiva de Freire (2013) e Arroyo (2013), ao enfatizar que a transformação social almejada pela escola precisa estar enraizada na vivência cotidiana dos

sujeitos e nos seus modos de resistir, existir e aprender.

Assim, pensar a escola como espaço de construção coletiva e emancipadora exige não apenas intenções políticas claras, mas também o enfrentamento das contradições institucionais, a abertura ao dissenso e o compromisso com uma práxis pedagógica continuamente reflexiva, situada e dialógica.

3.2 Contextualização da escola quilombola estadual José Bonifácio

A Escola Quilombola Estadual José Bonifácio está localizada a 10 km da cidade de Macapá, na Rua Santo Antônio, nº 219, no Quilombo do Cria-ú, município de Macapá. Criada por meio do Decreto nº 0197-GAB, de 23 de janeiro de 2001, a escola foi reconhecida como instituição quilombola através do Decreto nº 3652/2019, conforme estabelecido pela Resolução nº 050/2020-CEE/AP. Atualmente, oferece a Educação Básica no níveis de Ensino Fundamental I e II, a escola está em extinguindo gradativamente os anos iniciais, neste ano de 2025 já não se tem mais os anos 1º e 2ºano.

O público atendido pela escola é tanto da comunidade quilombola do Cria-ú, como também de outras comunidades vizinha, como Casa Grande, Cria-ú Mirim, Pirativa, Canãa, até mesmo de bairros próximo como Ipê, os alunos das comunidades utilizam o transporte escolar como meio de acesso à escola.

No ano de 2025 a escola estadual José Bonifácio permanece funcionando em dois turnos, manhã e tarde.

Tabela 3 - Turno, Turma, Quantidade de Aluno e Total Aluno Ano 2025

Turno	Ano/série	Turma	Quant. Alunos
Manhã	3º ano	311	08
	4º ano	411	25
	5º ano	511	23
	6º ano	611	23
	7º ano	711	13
	7º ano	712	15
	8º ano	811	17
Total/aluno/turno Manhã			124
Tarde	6º ano	621	14
	6º ano	622	17

	7º ano	721	18
	8º ano	821	19
	8º ano	822	18
	9º ano	921	19
	9º ano	922	21
Total/aluno/turno Tarde			145
Total/aluno			269

Fonte: Material disponibilizado pela secretária escolar, 2025.

A história da escola remonta a 1945, quando o primeiro professor chegou à comunidade para iniciar o processo de alfabetização. Naquela época, o senhor Manoel Cecílio Ramos cedeu uma sala de sua casa para que o professor pudesse atender às crianças da comunidade. Três anos depois, em 1948, foi estabelecida formalmente uma escola, inicialmente denominada Escola Agrupada do Cria-ú. (PPP da EQEJB,2022, p.8)

Somente em 23 de janeiro de 2001, a instituição recebeu oficialmente o nome de Escola Estadual José Bonifácio, em homenagem a José Bonifácio de Andrada e Silva, um político brasileiro conhecido por sua oposição à escravidão e por defender o uso racional dos recursos naturais, este estabelecimento de ensino faz parte do Sistema de Ensino do Governo do Estado do Amapá-GEA e com administração da Secretaria de Estado da Educação-SEED.

Em “26 de agosto de 2019, através do Decreto Nº 3652, a escola junto de mais vinte e três outras receberam a inserção do termo Quilombola em suas nomenclaturas, conforme a publicação do Diário oficial do estado do Amapá, passando a nova nomenclatura como Escola Quilombola Estadual José Bonifácio. (Rosiany Brito, et al, 2021, p,32)

Em 2023 a escola passou por uma reforma na rede elétrica para adequar na instalação das centrais de ar nas salas de aulas, quanto ao restante da estrutura física existir a necessidade de algumas reformas devido os desgastes do uso e do tempo.

Informações extraídas do PPP da escola indicam que, a escola disponibiliza algumas salas que auxiliam no ensino e aprendizado do aluno tais como: Sala de leitura, Biblioteca, Sala de AEE, Quadra poliesportivo.

Tabela 4 - Composição de dependências que compõe a escola

Nº	Dependências	Quantidade	Obs:
01	Diretoria	01	

02	Secretaria Escolar	01	
03	Coord. Pedagógica	01	
04	Sala de Professores	01	
05	Biblioteca	01	
06	Sala de aula	07	
07	Sala de Leitura	01	
08	Sala do AEE	01	
09	Sala de aula cedida para a Esc. do Município de Macapá, com 5º ano do Ens. Fundamental.	01	
10	Depósitos	07	
11	Refeitório	01	
12	Cozinha	01	
13	Sanitário dos Funcionários	02	
14	Sanitário dos alunos	04	
15	Sanitário dos alunos/acessível	02	

Fonte: Material disponibilizado pela secretária escolar, 2025.

Tabela 5 - Equipamentos e Materiais Didáticos utilizados para viabilizar as atividades educacionais na escola:

Equipamento	Quantidade
Computador	04
Notebook	01 (AEE)
Impressora	03
Projektor de Multimídia	01
Caixa amplificada	01
Microfone	01
Livros didáticos, paradidáticos, dicionários, coleções e manuscritos	3.960
Etnicorraciais	157
Revistas, jornais, mapas e atlas	484
Jogos educativos	50

Fonte: Projeto Político Pedagógico-PPP-2022.

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico a escola tem como missão de acordo com (Projeto Político Pedagógico da EEQJB, (2017, p. 17):

Proporcionar situações de aprendizagem e conhecimento que possibilitem aos educandos o desenvolvimento integral, possibilitando o planejamento pessoal e a participação ativa do seu contexto familiar e social. Respeitar a si mesmo, as pessoas e a natureza. Tornando-se predisposto a sua condição racial, afirmando sua herança cultural bem como sua identidade, para criar meios de convivência e equilíbrio com o mundo, ou seja, permitir que o educando torne - se um cidadão na plenitude de suas potencialidades sociais, cognitivas e afetivas.

Nessa perspectiva a Escola Quilombola Estadual José Bonifácio propõe uma educação integral que considera aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais, enfatizando o desenvolvimento do educando como protagonista de sua aprendizagem, respeitando sua identidade e valorizando sua herança cultural, atendendo o que trata a Resolução CNE/CEB 08/2012, reforça a necessidade de uma educação inclusiva e que leve em consideração a diversidade cultural, étnica e social dos estudantes, buscando garantir a igualdade de oportunidades para todos.

A Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, ao se consolidar como um espaço educativo pautado pela identidade étnico-racial e pelo pertencimento comunitário, dialoga com os marcos legais e políticos construídos pelas lutas dos movimentos sociais negros. Um dos maiores avanços nesse sentido foi a sanção da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica, resultado direto de décadas de mobilização desses movimentos.

Como observa Nilma Gomes (2021, p. 06), “essa foi a primeira lei aprovada no contexto de um governo democrático e popular, e deu início a uma série de ações estruturantes, como a aprovação do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais em todas as etapas e modalidades de ensino. A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), no ano seguinte, também fortaleceu essa agenda, promovendo políticas educacionais voltadas à diversidade e inclusão social, com impactos significativos na valorização da igualdade racial nas escolas”.

Nesse contexto de resistência e revalorização, a formação emerge como um ponto central, pois implica a construção de um currículo que reconheça e valorize as experiências e saberes da comunidade. Como destaca Georgina Nunes (2006, p. 150), “Discutir uma concepção de conhecimento para quilombolas significa pensar em uma formação curricular onde o saber instituído e o saber vivido estejam contemplando [...]”

Por um lado, o saber instituído, que se refere ao conhecimento formal e acadêmico,

frequentemente ignora ou marginaliza as práticas e as realidades das comunidades quilombolas, o saber vivido envolve práticas, histórias, saberes tradicionais e modos de vida que são fundamentais para a identidade dessas populações. Integrar esses dois saberes é uma forma de reconhecimento e valorização das especificidades culturais e históricas dos quilombos, proporcionando uma educação mais justa, plural e que promova o pertencimento.

3.3 A docência na escola quilombola estadual José Bonifácio

Aqui, a seção examinará a atuação dos professores da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, com foco na prática pedagógica e nas especificidades da docência em uma escola quilombola. Pode abordar como os docentes adaptam suas práticas para valorizar as histórias, as memórias e a cultura da comunidade, e como lidam com as realidades de ensino em um contexto de resistência histórica, considerando as dinâmicas locais e as políticas públicas de educação quilombola.

A docência em contextos quilombolas não se limita à transmissão de conteúdos formais; ela se inscreve em uma realidade atravessada por disputas de memória, identidade e território. Diante disso, é preciso problematizar: **quais são os desafios e potências que marcam o exercício docente em uma escola quilombola?** Como os professores constroem práticas pedagógicas que dialogam com os saberes ancestrais, com a cultura local e com as lutas históricas da comunidade?

Esta seção propõe examinar a atuação dos(as) professores(as) da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, focalizando suas práticas pedagógicas à luz das especificidades desse território educativo. Busca-se compreender de que maneira os(as) docentes adaptam e (re)significam suas práticas para valorizar as histórias, as memórias e a cultura da comunidade quilombola a que pertencem seus estudantes.

Além disso, serão analisados os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) ao lidar com as tensões entre o currículo oficial e os saberes comunitários, as condições materiais da escola, e as políticas públicas voltadas à educação quilombola. A docência nesse espaço se apresenta, portanto, como uma prática que envolve compromisso ético, político e cultural, atuando em um cenário de resistência histórica e afirmação identitária. É nesse contexto que a escola quilombola se torna também um espaço de luta e produção de conhecimentos afroreferenciados.

3.4 O currículo na escola quilombola estadual José Bonifácio

O currículo da Escola Quilombola José Bonifácio deve refletir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, assegurando uma prática pedagógica que respeite e valorize a história, cultura e identidade dos estudantes quilombolas. Nesse sentido, torna-se imprescindível um currículo aberto, flexível e interdisciplinar, que articule os saberes escolares aos conhecimentos tradicionais da comunidade do quilombola do Cria-ú, o que é visto na escola, a se destacar a aplicabilidade do projeto “Curiaú, Mostra Tua Cara”, desenvolvido na escola.

Essa abordagem curricular, como propõem autores como Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, deve ter como pilar o protagonismo quilombola e a valorização da ancestralidade africana, combatendo a exclusão histórica que esses saberes sofreram. Sendo importante difundir os saberes quilombolas para toda a sociedade, promovendo uma educação que contribua para a formação cidadã plural e antirracista.

Além disso, a implementação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatória a inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo, é vista não apenas como uma exigência legal, mas como uma oportunidade de transformação curricular profunda.

Assim, o currículo da Escola Quilombola José Bonifácio é construído de forma coletiva, em diálogo constante com a comunidade do Cria-ú, reconhecendo a pluralidade cultural local e contribuindo para a emancipação dos sujeitos quilombolas por meio de uma educação comprometida com a justiça social, o fortalecimento da identidade negra e o reconhecimento de saberes historicamente invisibilizados.

Nesse sentido, o currículo da escola quilombola deve ser compreendido como um projeto político-pedagógico vivo, construído em diálogo com o território e com a comunidade, valorizando práticas culturais, oralidades, religiosidades, festejos, saberes da terra e ancestralidades. Ao mesmo tempo, articula-se com as políticas educacionais nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012) e a Lei nº 10.639/2003.

Mais do que uma exigência legal, a Lei 10.639/2003 abre caminho para um currículo afroreferenciado, que reconhece os saberes e práticas das comunidades quilombolas como fontes legítimas de conhecimento e como eixo estruturante do processo educativo. Essa perspectiva desloca o currículo de um modelo universalista e homogêneo para outro que se ancora nas experiências históricas e culturais do povo negro, promovendo

a construção de pedagogias situadas e comprometidas com a coletividade.

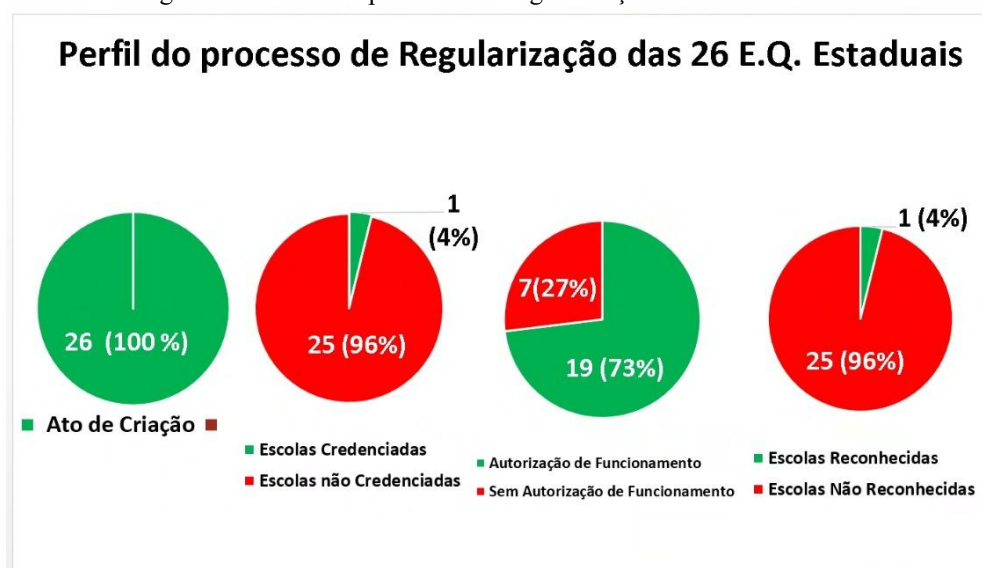
Portanto, o currículo quilombola, ao mesmo tempo em que assegura os direitos educacionais previstos em lei, ultrapassa a lógica de mera transmissão de conteúdos. Ele se afirma como território de resistência e reexistência, onde o ensino e a aprendizagem são processos atravessados por afetos, identidades e pertencimentos, e onde a escola se constitui como espaço de produção de conhecimento, de memória e de futuro para as novas gerações quilombolas.

4 REGULARIZAÇÃO DA ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E NA IDENTIDADE QUILOMBOLA, À LUZ DA RESOLUÇÃO N. 08/2012, DO PNE (2014-2024) E DO PARECER CNE/CEB N. 8/2020

O processo de regularização da Escola Estadual José Bonifácio teve início com o Ofício nº 179/2018, datado de 08 de agosto de 2018, assinado pela então diretora Ana Maria Picanço de Sena Ramos, conforme Decreto nº 0163/2018. No documento, é solicitada à equipe técnica da Secretaria competente: “Reconhecimento do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, bem como a validação dos estudos ofertados em anos anteriores pela instituição.

Abaixo apresenta-se um gráfico sobre o perfil do processo de Regularização das Escolas Quilombolas:

Figura 21 Gráfico do processo de Regularização - NIOE/SEED



Fonte: NIOE/SEED – 2021

O gráfico apresenta um panorama do estágio de regularização de 26 Escolas Quilombolas da rede estadual. Observa-se que todas as unidades (26/26; 100%) possuem ato de criação, assegurando a existência legal das escolas no sistema de ensino.

No credenciamento, 1 escola (4%) encontra-se credenciada, enquanto 25 (96%) ainda não concluíram essa etapa. Considerando as normativas educacionais, o credenciamento é o procedimento que formaliza a vinculação da escola ao sistema, podendo repercutir na organização acadêmico-pedagógica e administrativa.

Quanto à autorização de funcionamento, 19 escolas (73%) possuem autorização vigente e 7 (27%) não a possuem no momento. Nesses casos, há atendimento educacional em curso com pendência específica no expediente regulatório. A depender das orientações

do sistema de ensino, tal pendência pode demandar acompanhamento e ajustes documentais para fins de matrícula, registros escolares e certificação.

No reconhecimento, a distribuição repete a do credenciamento: 1 escola (4%) está reconhecida e 25 (96%) ainda não concluíram a etapa. Em termos procedimentais, o reconhecimento confirma oficialmente a oferta e consolida a trajetória curricular, podendo requerer adequações documentais e pedagógicas previstas nas diretrizes da Educação Escolar Quilombola.

Em síntese, o conjunto dos quatro indicadores evidencia plena existência legal das escolas (ato de criação) e etapas subsequentes em diferentes estágios de tramitação (credenciamento, autorização e reconhecimento). Essas informações podem subsidiar planejamento, definição de prioridades administrativas e pactuação de cronogramas entre as instâncias competentes e as comunidades escolares, com vistas à conformidade regulatória e à continuidade das ações educativas nos territórios quilombolas.

À luz desse panorama, a seção **4.1 “Documentos e marcas ancestrais: as partes do processo de reconhecimento”** descreve e organiza as peças do expediente regulatório, explicitando como território e ancestralidade se inscrevem no percurso documental e orientam os encaminhamentos.

4.1 Documentos e marcas ancestrais: as partes do processo de reconhecimento

Que gerou processo 018/2019 – CEE/AP, trata-se do reconhecimento do ensino fundamental do 1º ao 9º ano, e validação dos estudos ofertados em anos anteriores composto por:

- Ofício nº 179/2018, datado em 08.08.18, que solicita Reconhecimento do Ensino Fundamental 1º ao Ano e, validação de estudos ofertados em anos anteriores pela Instituição. Acostando os seguintes documentos:
- Ofício nº 179/2018-E.E.J.B.;
- Decreto de Criação Nº 0197/2001 GAB/SEED;
- Portaria de Autorização nº 254/2010 SEED (Implanta e autoriza o Funcionamento do Ensino fundamental de Nove anos de forma gradativa e cessa de forma gradativa o ensino fundamental de 1ª a 8ª série);

- Parecer Técnico nº004/2018-UOEP/NATEP/CODNOPE/SEED, que emite parecer favorável do Projeto Político Pedagógico, de acordo com o que preconiza a Resolução nº 077/14-CEE/AP (documento PPP anexo);
- Resolução nº046/2015-CEE/AP que homologa o Regimento Escolar e Sistemática de Avaliação Padrão da Rede Estadual de Ensino (documentos com carimbo de aprovação do CEE/AP);
- Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano;
- Cópia do Censo Escolar dos últimos 03 (três) anos (2015/2016/2017);
- Quadro Atualizado da Relação dos Servidores: Diretor, Diretor Adjunto, Secretário Escolar, Pedagogos e Professores de acordo com a função, lotação, habilitação, regime jurídico e seus respectivos comprovantes de habilitação;
- Impressos utilizados: Histórico Escolar do Ensino Fundamental 09 Anos, Ressalva Escolar, Ficha de Matrícula da Educação Básica, Ficha Individual, Declaração escolar, Ofício, Declaração Funcional;
- Relatório de verificação escolar.

Após análise da documentação acostada e Relatório de Verificação às fls. 178, conclui-se que a Escola Estadual José Bonifácio preenche os requisitos exigidos na legislação educacional vigente para o Reconhecimento do Ensino Fundamental 1º ao 9º ano e, validação de estudos ofertados em anos anteriores, conforme o que reza o art. 14 da Resolução 077/2014-CEE/AP.

No Anexo 04, encontra-se a Resolução nº 077/2014 – CEE/AP, documento inicialmente utilizado no processo de regularização da escola, que posteriormente foi substituído pela Resolução nº 060/2023, dispõe sobre as normas para criação credenciamento de estabelecimento de ensino, autorização para o funcionamento reconhecimento renovação de reconhecimento e cessação de etapas e modalidades da educação básica no sistema de ensino do Amapá, revoga a resolução 077/2014 e dá outras providências.

Consta também, no mesmo anexo, a Resolução nº 025/2016 – CEE/AP, que estabelece diretrizes para a organização e funcionamento das escolas localizadas em territórios quilombolas. Destacam-se, a seguir, os principais artigos dessa normativa:

Art. 3º – Unidades escolares localizadas em terras quilombolas, sejam auto reconhecidas, em processo de reconhecimento, tituladas ou demarcadas, serão reconhecidas como Escola Quilombola, independentemente de sua população ser

exclusivamente quilombola ou não. **§1º** – A escola será denominada Escola Quilombola Estadual, seguida do nome próprio, representando sua vinculação ao Sistema Estadual de Educação. **§2º** – Quando a gestão for municipal, a nomenclatura incluirá o termo Municipal, seguido do nome da escola.

Art. 4º – As escolas quilombolas gozarão de autonomia pedagógica, respeitando a especificidade étnico-sociocultural das comunidades, com foco na valorização de sua cultura e identidade.

Art. 5º – A criação da escola quilombola deverá atender à demanda ou à iniciativa das comunidades reconhecidas como quilombolas, rurais ou urbanas.

Art. 6º – A educação básica quilombola fundamenta-se em: I – memória coletiva; II – línguas remanescentes; III – marcos civilizatórios; IV – práticas culturais; V – tecnologias e formas de produção do trabalho; VI – acervos e repertórios orais; VII – festejos, tradições e patrimônio cultural; VIII – territorialidade.

Art. 7º – As escolas quilombolas ofertarão Educação Básica conforme a anuência da comunidade e a demanda existente para cada etapa/modalidade. **Parágrafo único** – Caso ofertem Educação Infantil, sua organização deverá seguir a legislação vigente.

Art. 8º – São elementos essenciais para a organização e funcionamento das escolas quilombolas: I – Localização em terras quilombolas reconhecidas, tituladas ou em processo de regularização; II – Ensino que considere a trajetória de luta pela terra e história comum dos antepassados; III – Garantia do direito à apropriação dos saberes tradicionais e sua continuidade.

Art. 12 – Escolas com número reduzido de alunos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, localizadas em áreas rurais, devem funcionar dentro dos próprios territórios quilombolas, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), art. 53. **§2º** – A gestão das escolas quilombolas deve ser preferencialmente exercida por pessoas quilombolas, observados os critérios de habilitação (Resolução nº 077/2014 – CEE/AP, art. 7º, inciso III).

Art. 19 – A educação escolar quilombola será acompanhada, avaliada e assessorada pelo Sistema de Ensino, por meio do Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER), em conjunto com as comunidades e associações envolvidas.

Art. 20 – A Secretaria de Educação, em articulação com o sistema de ensino, deve garantir a produção, publicação e distribuição de materiais didáticos específicos, respeitando o processo histórico e o patrimônio cultural das comunidades quilombolas, conforme Parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004.

Além disso, no anexo 05 consta a Resolução nº 301/2010 – SEED, a qual autoriza oficialmente o funcionamento do Ensino Fundamental na Escola Estadual José Bonifácio, assim, o documento expressa em seus artigos:

Art. 1º – Autoriza o funcionamento do Ensino Fundamental da 1ª à 8ª série na Escola Estadual José Bonifácio, localizada na Rua Santo Antônio, nº 219, Bairro Curiaú, zona rural de Macapá/AP, pertencente ao Sistema Estadual de Ensino.

Art. 2º – Estabelece retroatividade do ato ao ano de 1965 para as atividades escolares da 1ª à 4ª série, e ao ano de 2000 para a ampliação gradual até a 8ª série: 5ª e 6ª série em 2000; 7ª série em 2001; 8ª série em 2002.

Essa documentação não apenas respalda o funcionamento oficial da escola no terreno quilombola, mas, acima de tudo, reafirma a identidade da escola e daqueles que estão envolvidos, garantindo que a educação a ser oferecida será de acordo com os preceitos da comunidade e do acolhimento e envolvimento dos alunos e professores nesse processo de educação, garantindo que não haverá exclusão ou dissociação daquilo que deve ser ensinado.

4.2 O burocrático e o simbólico: elementos do reconhecimento quilombola

A dimensão simbólica do processo de reconhecimento da Escola Estadual José Bonifácio como Escola Quilombola encontra eco nos símbolos Adinkra, originários do povo Akan, em Gana. Esses símbolos, como o Sankofa, carregam significados filosóficos e éticos, utilizados historicamente em tecidos, arquitetura, grafismos e outros suportes visuais.

Segundo Elisa Nascimento e Luiz Gá (2022, p. 7), o ideograma Sankofa expressa a missão de recuperar a dignidade humana dos povos africanos e seus descendentes, reafirmando a importância de olhar para o passado a fim de construir o futuro. Essa concepção está vinculada ao conjunto de símbolos conhecidos como Adinkra, ideogramas estampados em tecidos, metais e esculturas, que, para além da estética, preservam e transmitem aspectos da história, da filosofia e dos valores do povo Akan, em Gana.

No contexto brasileiro, símbolos como o Sankofa também podem ser encontrados em expressões artísticas e arquitetônicas. Um exemplo significativo vem do Ensino Fundamental e Médio Madre Imaculada, em Santarém, no oeste do Pará, onde estudantes, sob a coordenação do professor Alenilson Ribeiro, realizaram uma pesquisa na disciplina de História que identificou a presença de grafismos do povo Akan em grades de ferro da cidade. O estudo evidencia como esses elementos permanecem vivos e atualizados no cotidiano urbano do Norte do Brasil, funcionando como marcas da ancestralidade africana em diálogo com o presente (G1 PARÁ, 2024).

Essa realidade não está distante da região de Macapá, onde se localiza a Escola Quilombola José Bonifácio. Pelo contrário, revela fortes influências culturais e simbólicas compartilhadas na Amazônia, em que os grafismos e inscrições presentes na escola não são meros adornos, mas constituem elementos pedagógicos e identitários, capazes de traduzir memória, pertencimento e resistência no espaço escolar. Como podemos observar na própria fachada da escola:

Figura 22 Fachada da Escola



Fonte: Material do acervo do pesquisador, 2025

A fachada da escola, pintada em tons vivos, exibe símbolos Adinkra como marcas visuais que reafirmam a identidade quilombola. Entre eles destaca-se o **Sankofa**, representado pelo pássaro que olha para trás com um ovo no bico, remetendo à importância de resgatar o passado para projetar o futuro. Ao lado, outros símbolos da tradição Akan se somam ao **punho erguido**, ícone internacional da luta antirracista e de resistência negra. Complementa essa composição a inscrição da **Lei 10.639/2003**, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, funcionando como referência legal e política inscrita na materialidade da escola.

Esses elementos conferem à EQEJB uma identidade visual que ultrapassa a estética e se inscreve como **ato pedagógico e político**. A fachada transforma-se em um recurso educativo permanente, que anuncia à comunidade escolar e ao território quilombola que a valorização da cultura afrodescendente não se restringe ao currículo formal, mas constitui uma **dimensão simbólica e institucional da própria escola**, convertendo sua entrada em locus de memória, resistência e afirmação identitária.

Figura 23 Oficina de Marabaixo realizada pelo grupo Banzeiro Brilho de Fogo



Fonte: Material do acervo do pesquisador, 2025

Figura 24 Oficina de Marabaixo realizada pelo grupo Banzeiro Brilho de Fogo



Fonte: Material do acervo do pesquisador, 2025

Essa valorização cultural também se manifesta nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar, ainda que de forma pontual. Um exemplo marcante foi a oficina de de Marabaixo e artesanato, realizada no ano de 2025 pelo grupo **Banzeiro do Brilho de Fogo**¹⁸, com a participação ativa dos estudantes. A atividade evidencia como a Escola Estadual Quilombola José Bonifácio busca integrar o ensino formal às práticas culturais quilombolas, reafirmando o lugar da ancestralidade como fonte de conhecimento. O Marabaixo, manifestação ancestral do povo negro amapaense, é incorporado como experiência estética, política e pedagógica, traduzindo o compromisso com um currículo afrorreferenciado.

Figura 25 Oficina de Artesanato



Fonte: Material do acervo do pesquisador, 2025

Apesar da relevância dessa experiência, observa-se que iniciativas como a oficina de Marabaixo e artesanato ainda não fazem parte da rotina pedagógica da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, acontecendo de forma esporádica e dependente de parcerias externas, como a do grupo Banzeiro do Brilho de Fogo.

¹⁸ O Banzeiro do Brilho de Fogo, criado em 2013, é um coletivo cultural amapaense que valoriza o Marabaixo e o Batuque, tendo como principais integrantes Adelson Ramos, coordenador geral e compositor nascido no Criaú, Paulinho Bastos, músico, e Melissa Bastos, artesã e responsável pela identidade visual do grupo.

Essa limitação não é exclusiva da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, mas reflete um cenário mais amplo. Como destaca Piedade Videira (2021, p. 18), é fundamental que as escolas assumam o compromisso de integrar ao currículo oficial ações pedagógicas voltadas ao patrimônio cultural, especialmente quando situadas em comunidades tradicionais, como quilombolas, indígenas, ribeirinhas e extrativistas”.

Para a autora, a preservação cultural não deve se restringir a eventos ocasionais, mas precisa ser parte estruturante do processo de ensino-aprendizagem, de modo a fortalecer identidades e garantir a transmissão dos saberes ancestrais.

Outro espaço importante localizado no centro da comunidade, no Cria-ú de Baixo, é o Museu Antropológico do Curiaú, criado com o propósito de preservar e difundir a memória quilombola. Embora tenha sido revitalizado pelo Governo do Amapá com o objetivo de incentivar o turismo e valorizar a cultura local, o espaço encontra-se hoje em funcionamento apenas de forma parcial (Amapá, 2019).

Figura 26 Museu Antropológico do Curiaú



Fonte: Material do acervo do pesquisador, 2025

Em entrevista realizada durante a pesquisa de campo, a funcionária que atua como recepcionista do museu informou que o local permanece aberto para visitação de segunda a sexta-feira, das 8h às 18h. No entanto, reconheceu que o acervo é extremamente limitado: há apenas dois manequins vestidos com roupas típicas do Marabaixo e um banner com informações resumidas sobre a história do Cria- .

Na prática, o museu deveria funcionar como espaço de referência cultural, mas encontra-se descaracterizado, sem exposições consistentes ou atividades educativas, servindo mais como ponto de visita o vazio do que como centro vivo de memória quilombola.

Essa situação revela a contradição entre o projeto oficial de valorização cultural e a realidade do território: enquanto o discurso enfatiza a preservação e o fortalecimento da

identidade quilombola, a comunidade convive com um espaço fragilizado, que pouco contribui para a circulação e afirmação dos saberes locais.

Nesse sentido, como destaca Cicera Nunes (2011, p. 48), a escola e, por extensão, os espaços educativos e culturais não pode se afastar dos conhecimentos que compõem o universo cultural dos estudantes e da comunidade, pois é por meio deles que se recuperam memórias históricas e se fortalecem identidades, assegurando a valorização dos saberes tradicionais.

Figura 27 Evento - Curiaú mostra tua Cara



Fonte: Material do acervo do pesquisador, 2025

O registro da Figura 27 ilustra um dos estandes do projeto *Curiaú Mostra Tua Cara*, espaço que articula cultura, memória e produção comunitária. O evento, ao reunir moradores em atividades de exposição e comercialização de produtos artesanais, reforça a dimensão econômica da cultura quilombola, que se converte em fonte de renda e, ao mesmo tempo, em recurso pedagógico de valorização identitária.

Conforme apontou Neliane Freitas (2023) em sua dissertação, o projeto constitui-se como uma das principais estratégias de afirmação da identidade quilombola na Escola José Bonifácio, ao integrar práticas culturais ao currículo e mobilizar estudantes, professores e famílias em torno da valorização da ancestralidade. As falas coletadas nas entrevistas reforçam esse papel: professores e estudantes destacam que o evento fortalece o sentimento de pertencimento e oferece a oportunidade de “mostrar para fora” aquilo que a comunidade produz e preserva internamente. Nesse sentido, o *Curiaú Mostra Tua Cara* materializa um projeto educativo que extrapola os muros da escola, articulando currículo, identidade e resistência.

Assim, a fotografia não apenas documenta um momento festivo, mas evidencia a força de uma pedagogia da memória, em que a cultura quilombola se apresenta como prática viva, transmissível e atualizada. Ao promover a circulação dos saberes tradicionais e sua

valorização pública, o evento contribui para consolidar a regularização da Escola Quilombola José Bonifácio como um marco político, cultural e educativo no território do Criaú.

A ornamentação e a caracterização dos espaços evidenciam a identidade quilombola da escola, sobretudo pela presença de figuras, quadros e símbolos Adinkra com destaque para o Sankofa, em diálogo com a memória e a ancestralidade do território. Esse repertório visual articula-se ainda ao uniforme dos(as) estudantes, reforçando essa identidade no cotidiano escolar.

Figura 28 Sala de leitura, ornamentação



Fonte: Material do acervo do pesquisador, 2025

Figura 29 Sala da Coordenação Pedagógica e Jornal Marabaixo



Fonte: Material do acervo do pesquisador, 2025

Figura 30 Cartaz produzido pelos alunos sobre o Jornal Afrolizando



Fonte: Material do acervo do pesquisador, 2025

Figura 31 Sala Tia Marcelina - 5º ano (Manhã) e 9º Ano (Tarde)



Fonte: Material do acervo do pesquisador, 2025

Ao adentrar os espaços da escola, somos imediatamente envolvidos por uma ornamentação que vai além do aspecto estético: ela carrega memórias, identidades e resistências. Os bonecos de pano negros, cuidadosamente posicionados, são símbolos de pertencimento e contrapontos à ausência de representatividade que, por muito tempo, marcou a educação brasileira. As frases nas paredes e as palavras bordadas nas cortinas *educação, solidariedade, responsabilidade* traduzem o esforço coletivo em afirmar valores que sustentam a prática pedagógica no território quilombola.

O mural da coordenação pedagógica, com suas cores vivas e imagens de crianças negras brincando e cultivando a terra, inscreve na parede um manifesto visual: *aqui a educação não é apenas transmissão de conteúdos, mas uma prática de vida, enraizada na ancestralidade*. Já o painel dedicado à história de Tia Biló, mestra do Marabaixo, coloca em evidência a oralidade, a cultura e a sabedoria transmitida de geração em geração. Nesse espaço, os estudantes aprendem a valorizar seus referenciais culturais como parte do currículo vivo da escola.

Entretanto, por trás da riqueza simbólica da ornamentação, também se revelam marcas da precariedade estrutural. As paredes descascadas, o improvisado nos materiais e a

necessidade de constante reinvenção denunciam a falta de investimentos públicos adequados. É nesse contraste que se constrói a narrativa da escola: de um lado, a ausência de políticas consistentes para manutenção do espaço físico; de outro, a potência da comunidade quilombola e a comunidade escolar em transformar paredes gastas em telas de memória e resistência.

Assim, cada detalhe observado do boneco pendurado à frase pintada com cuidado conta uma história de luta por dignidade e reconhecimento. A ornamentação se torna pedagógica não apenas por ensinar valores, mas por materializar a afirmação de que, mesmo em condições adversas, a educação quilombola resiste, floresce e segue transformando vidas.

Figura 32 Sala de aula da escola EQEJB



Fonte: Material do acervo do pesquisador, 2025

O interior das salas de aula da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio evidencia, de maneira ainda mais explícita, as tensões entre potência pedagógica e precariedade estrutural. De um lado, as paredes são preenchidas por murais coloridos, palavras de incentivo e referências culturais quilombolas, que visam afirmar a identidade dos estudantes e oferecer um ambiente acolhedor. De outro, percebe-se o desgaste físico do espaço: portas de madeira já deterioradas, pinturas descascadas e improvisos na sinalização das turmas.

Esse contraste revela a ausência de políticas públicas consistentes para a manutenção e valorização de escolas quilombolas, ao mesmo tempo em que evidencia a capacidade criativa e a força comunitária em transformar a falta de recursos em oportunidades pedagógicas. O que falta em infraestrutura é, muitas vezes, compensado pela ornamentação produzida coletivamente por professores, estudantes e gestores, que enxergam no ato de decorar um gesto de resistência e afirmação cultural.

A sala nomeada em homenagem à *Tia Marcelina*, por exemplo, torna-se mais do que um espaço físico de aprendizagem: é um lugar de memória e reconhecimento das

mulheres negras que contribuíram para a formação da comunidade. Contudo, a homenagem simbólica contrasta com as marcas da precariedade material, indicando que a luta por reconhecimento precisa estar acompanhada de garantias estruturais.

Como afirma Piedade Lino Videira (2024, p. 05):

Por outro lado, tornou mais evidentes problemas, não atuais, na educação, que se desenrolam ao promover projetos e leis sem o devido planejamento, ampliação e oferecimento de formação, cursos, construção de novas e estruturadas escolas, bem como de recursos teóricos e tecnológicos para se efetivar os referidos direitos. Nesse sentido, faz emergir desafios, como a alta porcentagem de evasão escolar, exclusão escolar, recursos didáticos inapropriados e carência de formação docente. No âmbito da educação quilombola, é essencial que as redes de ensino regular busquem ampliar a formação docente e a formação integral dos alunos associadas à identidade da comunidade, estabelecendo relação de respeito e autoconhecimento das especificidades étnico-raciais, inseridas no contexto de quilombolas e seus ancestrais.

Dessa forma, a análise da ornamentação e das condições físicas da escola permite compreender como se entrecruzam dimensões de resistência cultural, pedagogia crítica e desigualdade social. A ornamentação se apresenta como uma pedagogia de presença e memória, que reafirma a identidade quilombola diante do abandono estatal, mostrando que, mesmo em muros descascados, é possível escrever histórias de luta, educação e futuro.

Além disso, é preciso compreender que, embora as comunidades quilombolas estejam situadas, em sua maioria, em zonas rurais, não podem ser reduzidas à concepção genérica de *educação do campo*. Como destaca Piedade Lino Videira (2024, p.06), tal denominação tende a invisibilizar o patrimônio histórico e cultural dos territórios quilombolas, diluindo sua importância, luta e resistência a uma mera referência ao espaço físico do campo.

Figura 33 Alunos do 9º realizando o questionário da pesquisa



Fonte: Material do acervo do pesquisador, 2025

Figura 34 Reunião do Professor da EQEJB e Pesquisadores



Fonte: Material do acervo do pesquisador, 2025

Durante o trabalho de campo, foi possível observar momentos em que a escola recebeu pesquisadores interessados nas práticas educativas e culturais do território quilombola do Curiaú. Essas visitas, registradas em reuniões com docentes e gestores, indicam o reconhecimento da EQEJB como espaço relevante para estudos voltados à educação quilombola e à valorização dos saberes ancestrais.

Essa presença externa, contudo, suscita reflexões importantes sobre os retornos que tais pesquisas podem ou não trazer para a comunidade escolar. Ainda que nem sempre seja possível mensurar de forma imediata, destaca-se a necessidade de que as investigações acadêmicas sejam acompanhadas de práticas de devolutiva, a fim de que a escola não seja vista apenas como objeto de estudo, mas também como sujeito participante e beneficiário dos processos de produção de conhecimento.

Nesse sentido, a pesquisadora Neliane Freitas (2023, p. 16), ao desenvolver sua dissertação na escola, afirma:

“Reconhecendo-me como uma pessoa de fora, mas que é sensível aos anseios da comunidade, visualizei nas palavras do seu Sabá a oportunidade desta pesquisa ser uma qualificada contribuição acadêmico-científica para a Escola Quilombola Estadual José Bonifácio e ao Quilombo do Cria-ú mediante a valorização dos saberes tradicionais afroamapaenses e os aspectos culturais, sociais e religiosos que caracterizam o território criouense no currículo escolar.”

A fala da autora evidencia a preocupação ética e metodológica em transformar a pesquisa em uma contribuição efetiva para a escola e para a comunidade. Ela reafirma a importância de reconhecer os saberes tradicionais como parte fundamental do currículo, estabelecendo um diálogo entre o conhecimento acadêmico e as práticas culturais quilombolas.

Assim, a EQEJB pode ser compreendida não apenas como espaço de ensino e aprendizagem, mas também como lugar de diálogo com a produção de conhecimento. Essa dimensão, no entanto, só ganha sentido pleno quando acompanhada de compromissos

concretos com a comunidade, garantindo que a pesquisa contribua para a afirmação da escola como território de saber, resistência e transformação social.

Figura 35 Festa Junina da Escola



Fonte: Material do acervo do pesquisador, 2025

No decorrer da pesquisa de campo, tive a oportunidade de participar da Festa Junina da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, que se constituiu como um dos momentos de maior participação da comunidade escolar. Embora seja uma celebração tradicionalmente presente no calendário escolar brasileiro, no contexto quilombola ela adquire significados particulares. No caso da EQEJB, o destaque esteve nas comidas típicas servidas: vatapá, maniçoba e mingau de milho.

Além do caráter cultural e festivo, a festa também cumpriu uma função comunitária importante, servindo para angariar fundos destinados à formatura dos alunos do 9º ano, contando com a colaboração conjunta do corpo docente, equipe técnica, familiares e demais membros da comunidade.

Esses pratos, além de comporem o cardápio de festas juninas na região amazônica, também remetem a uma herança afro-amapaense profundamente enraizada no território do Curiaú. A culinária, nesse sentido, torna-se pedagogia: ensinar e aprender passam pelo ato de cozinhar, compartilhar e celebrar a memória coletiva através do alimento.

Essa dimensão cultural pode ser compreendida, ainda, na relação entre comida, religiosidade e ancestralidade. Elivaldo Custódio (2025, p. 06), ao dialogar com Ferretti (1995), lembra que a liturgia católica incorporou elementos da presença africana, como cânticos, instrumentos, danças e comidas, os quais, muitas vezes tratados como secundários, acabaram por influenciar fortemente a configuração das práticas afro-brasileiras.

Nesse sentido, a comida deixa de ser apenas alimento e passa a assumir também um papel simbólico e ritual, funcionando como manifestação de fé, resistência e identidade,

articulando práticas escolares, familiares e religiosas no cotidiano quilombola. Nas festas religiosas quilombolas, como o Batuque, a Gengibirra¹⁹ e outras manifestações coletivas, percebe-se que a alimentação seja no preparo do caldo, na partilha da gengibirra ou em outros pratos tradicionais está profundamente imbricada com a espiritualidade e a coletividade, reforçando laços de pertencimento e solidariedade.

Assim, a Festa Junina, mais do que um momento recreativo, funciona como espaço de afirmação cultural, em que os estudantes e suas famílias reconhecem nos sabores e cheiros da comida quilombola uma forma de manter viva a ancestralidade. Esse aspecto amplia a compreensão de currículo, pois mostra que o processo educativo também se materializa em práticas culturais cotidianas que fortalecem os vínculos comunitários e reafirmam a identidade do povo quilombola.

4.3 Entre a norma e o cotidiano: implicações da regularização na educação antirracista

A regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, formalizada a partir de um conjunto de documentos oficiais e respaldada por legislações como a Resolução nº 08/2012, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Parecer CNE/CEB nº 8/2020, representou um marco jurídico e político. Ao ser reconhecida enquanto escola quilombola, a instituição passa a ter assegurado, no plano normativo, o direito a um currículo diferenciado, que valorize a memória coletiva, a territorialidade e os saberes ancestrais.

Entretanto, quando se observa o cotidiano escolar, percebe-se que esse reconhecimento legal ainda não se traduz plenamente em práticas estruturadas. A ornamentação das salas e corredores, com símbolos Adinkra, murais sobre mestres da cultura local e frases que evocam valores de solidariedade e identidade, revela o esforço comunitário em materializar a pedagogia da memória.

Da mesma forma, eventos como a Festa Junina, marcada por pratos tradicionais afro-amapaenses, ou o projeto “Curiaú Mostra Tua Cara”, em que a comunidade compartilha saberes e produções, demonstram a vitalidade cultural que sustenta a escola.

Contudo, tais iniciativas convivem com limitações estruturais e pedagógicas: infraestrutura precária, atividades culturais realizadas de forma esporádica e ausência de

¹⁹ A gengibirra é uma bebida tradicionalmente preparada nas comunidades quilombolas do Amapá, especialmente associada às festas do Marabaixo e Batuque. Sua receita baseia-se na mistura de gengibre ralado, açúcar, água e cachaça. Mais do que uma simples bebida, a gengibirra é símbolo de partilha e resistência cultural, servida coletivamente em rodas de canto e dança, marcando os momentos de devoção, confraternização e reafirmação identitária.

políticas públicas continuadas que assegurem a presença constante desses elementos no currículo. Nesse sentido, como lembra Piedade Videira (2010, p. 14-15), a cultura não pode ocupar um lugar de subalternidade no espaço escolar, como se fosse restrita a eventos extracurriculares, pois sua ausência sistemática nos conteúdos dificulta que o educando negro encontre, no currículo, referências positivas para a afirmação de sua identidade.

Prosseguindo em sua reflexão, a autora enfatiza que a educação em quilombo deve articular a prática pedagógica ao patrimônio cultural da comunidade. Quando assume essa perspectiva, aproxima-se da concepção freireana de educação como prática da liberdade e ato político, fundada na conscientização e na problematização da existência, em diálogo com o real concreto, suas contradições e problemas locais.

Nesse mesmo horizonte, Videira (2010, p. 16) recorda que as dificuldades enfrentadas em sua própria trajetória escolar como conciliar trabalho e estudo no turno vespertino foram superadas graças ao engajamento nos Movimentos Sociais Negros em Macapá. Essa militância lhe proporcionou múltiplos aprendizados e uma formação pedagógica significativa na dança afroamapaense, compreendida como espaço de ressignificação da etnicidade e de valorização das culturas africanas e afro-brasileiras no Amapá.

Assim, a regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio evidencia tanto avanços quanto contradições. Se, por um lado, garante reconhecimento jurídico e simboliza uma reparação histórica, por outro, expõe o distanciamento entre a norma e o cotidiano escolar.

De acordo com Henrique Cunha Jr. (2006, p. 6), nas sociedades africanas a noção de tempo está profundamente vinculada ao espaço, de modo que cada narrativa se refere a um lugar em um intervalo específico, entendido como único e irrepetível. Esse tempo-espaço, concebido de forma acumulativa e com direção própria, difere da linearidade da física clássica ocidental e aproxima-se da ideia de movimento crescente, que se atualiza nas práticas orais e nas memórias coletivas.

Essa concepção contribui para compreender a educação quilombola como processo que não se limita a uma cronologia escolar formal, mas que articula o presente às memórias ancestrais e ao território, convertendo o espaço da escola em lugar de inscrição histórica, política e identitária. Dessa forma, pode-se afirmar que a regularização da EQEJB ainda é um processo em disputa: ao mesmo tempo em que garante reconhecimento jurídico,

denuncia as ausências do Estado e reafirma a potência da comunidade em transformar a norma em prática, a burocracia em memória e o direito em pedagogia antirracista.

Nesse horizonte, Nilma Lino Gomes (2003, p. 171) enfatiza que a construção de uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente ensina aos negros, desde cedo, a negarem a si mesmos para serem aceitos, constitui um desafio central. Para a autora, esse tema deve ser tratado com seriedade no espaço escolar e, sobretudo, nos processos de formação docente, de modo que a diversidade cultural seja assumida como princípio pedagógico e não como simples adereço curricular.

Assim, compreende-se que a regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio não se limita a uma conquista documental, mas implica uma disputa política e pedagógica que atravessa currículos, práticas e identidades. É nesse entrecruzamento entre norma e cotidiano, memória e futuro, que se inscrevem as vozes da comunidade escolar pais, professores, técnicos e estudantes cuja escuta será aprofundada no capítulo seguinte.

5 ENTRE VOZES E TERRITÓRIOS: ANÁLISE DOS DADOS DA ESCOLA QUILOMBOLA

Ao iniciar o processo de análise dos dados desta pesquisa, é fundamental destacar a importância do contato direto com a equipe da Escola Quilombola José Bonifácio. Desde o primeiro momento, fui acolhido com grande abertura e generosidade por todos que fazem parte da instituição.

O acolhimento que recebi foi mais do que uma recepção cordial foi um gesto de confiança e respeito mútuo, que possibilitou a construção de um ambiente propício ao diálogo e à escuta atenta. Para preservar a identidade dos(as) participantes, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, optou-se pelo uso de pseudônimos.

A escolha recaiu sobre ervas/plantas medicinais amazônicas, reconhecidas nos saberes tradicionais quilombolas como fontes de cura, proteção e resistência. Cada grupo de participantes foi associado a um conjunto específico de ervas/plantas, em diálogo com suas funções no contexto escolar e comunitário:

Coordenação: representados por ervas de proteção e mediação, como **Jucá**²⁰ e **Copaíba**²¹, que simbolizam a capacidade de sustentar, cicatrizar e acolher, refletindo o papel desses sujeitos como mediadores das relações escolares.

Direção – representada por ervas de clareza e orientação, como **Manjeriço**²² e **Aranto**²³, tradicionalmente associadas à sabedoria, à purificação e à força vital. Assim como essas plantas são utilizadas para renovar energias e abrir caminhos, a direção assume a função de conduzir os rumos da escola, fortalecendo o coletivo e garantindo equilíbrio nas decisões.

Conselheira – representada pela **Cidreira**²⁴, erva associada à calma, ao equilíbrio e à clareza. Assim como o chá de cidreira é utilizado para acalmar e trazer serenidade, a

²⁰ [...] **Jucá** (*Libidibia ferrea*), também chamado de pau-ferro, é uma árvore que pode alcançar até 15 metros de altura, com flores amareladas e frutos em vagens duras contendo poucas sementes **Fonte:** De Jesus Sousa et al., (2019).

²¹ **Copaíba** (*Copaifera spp.*), árvore amazônica, fornece óleo-resina de largo uso medicinal (anti-inflamatório, cicatrizante, expectorante) e ritual, sendo reconhecida nos saberes tradicionais como planta de proteção e cura. **Fonte:** Guedes et al., (2008).

²² **Manjeriço** (*Ocimum basilicum L.*), da família Lamiaceae, é uma planta herbácea aromática amplamente utilizada na culinária e na medicina popular. **Fonte:** De Jesus Sousa et al., (2019).

²³ **Aranto** (*Kalanchoe daigremontiana*), de origem africana, foi incorporado aos quintais amazônicos como planta medicinal e simbólica, associado a propriedades anti-inflamatórias, cicatrizantes e a significados de proteção e resistência. **Fonte:** Lorenzi et al., (2021).

²⁴ **Cidreira** (*Cymbopogon citratus* (DC.) Stapf), também chamada capim-santo ou capim-limão, é de origem

conselheira atua como mediadora e orientadora, ajudando a harmonizar as relações e a conduzir decisões importantes para o coletivo escolar.

Técnica do NEER – representado por ervas ligadas ao apoio e equilíbrio, como **Andiroba**²⁵, que simbolizam sustentação e cuidado invisível, refletindo o trabalho de bastidor que garante o funcionamento da escola.

Professores/as – nomeados com ervas de resistência e cura coletiva, como, **Camomila**²⁶ e **Capim santo**²⁷, que evocam resiliência, firmeza e a capacidade de enfrentar adversidades, assim como o trabalho docente na luta por uma educação antirracista e emancipatória.

Pais ou responsáveis – representados por ervas ligadas à ancestralidade e ao cuidado espiritual, como **Barbatimão**²⁸, e **Verônica**²⁹, que remetem à memória coletiva, ao enraizamento cultural e à força espiritual que sustenta a comunidade.

Estudantes – associados a ervas de vitalidade e renovação, como **Tajá**³⁰ 1, Tajá 2, Tajá 3 Tajá 4 e Tajá 5, que remetem à energia vital, ao florescimento e ao futuro, simbolizando a juventude e a potência transformadora presente na escola quilombola.

Dessa forma, o uso de pseudônimos não apenas garante o sigilo ético, mas também inscreve a pesquisa em um campo simbólico que dialoga com o território, os saberes tradicionais e a identidade quilombola, reafirmando a dimensão político-cultural da escolha metodológica.

africana e difundida na Amazônia, usada em chás como calmante e digestivo, além de ter valor ritual em tradições afro-religiosas como planta de axé **Fonte:** Lorenzi et al., (2021).

²⁵ **Andiroba** (*Carapa guianensis* Aubl.), árvore amazônica, fornece óleo de uso medicinal (anti-inflamatório, cicatrizante, repelente) e ritual, associado a práticas de cura e proteção em saberes amazônicos e afro-diaspóricos **Fonte:** Guedes et al., (2008).

²⁶ **Camomila** (*Matricaria chamomilla* L.), de origem europeia, foi incorporada aos quintais amazônicos e ao uso popular afro-brasileiro, sendo empregada como calmante, digestiva e em rituais de proteção e purificação **Fonte:** Lorenzi et al., (2021).

²⁷ **Capim-santo** (*Cymbopogon citratus* (DC.) Stapf), também chamado capim-limão ou erva-cidreira, de origem africana, difundiu-se pela Amazônia como planta de quintal, utilizado em chás de efeito calmante, digestivo e associado a práticas de cura e espiritualidade. **Fonte:** Guedes et al., (2008).

²⁸ **Barbatimão** (*Stryphnodendron adstringens*), árvore do Cerrado e da Amazônia, é utilizado na medicina popular por suas propriedades adstringentes, cicatrizantes e anti-inflamatórias, sendo também associado a práticas de cura tradicionais **Fonte:** Guedes et al., (2008).

²⁹ **Verônica** (*Veronica officinalis* L.), erva medicinal difundida em quintais amazônicos, é reconhecida por propriedades anti-inflamatórias e depurativas, além de ser simbolicamente relacionada à proteção e ao equilíbrio **Fonte:** Guedes et al., (2008).

³⁰ *Colocasia antiquorum* Schott, conhecida popularmente como **tajá**, comigo-ninguém-pode, entre outros, é uma planta tradicionalmente presente em diferentes contextos culturais e simbólicos. **Fonte:** Enoque Barbosa (2017).

Ressalto que o processo de aproximação com a escola se deu de forma gradual e respeitosa inicialmente com o Diretor da escola que sempre foi muito solícito e receptivo assim como os demais colaboradores da pesquisa em um clima de comunidade. Em um primeiro momento, realizei algumas visitas preliminares à instituição com o objetivo de conversar informalmente com os(as) professores(as), conhecer o espaço e compreender melhor o contexto em que se desenvolve o trabalho educacional esclarecer os objetivos da pesquisa, sua importância para a escola assim como também para as outras escolas quilombolas no que tange ao contexto de regularização da Escola quilombola estadual José Bonifácio junto ao conselho estadual de educação.

Essas conversas iniciais foram fundamentais para estabelecer vínculos, apresentar a proposta da pesquisa e ouvir as primeiras impressões, expectativas e preocupações da equipe. Somente após esse período de aproximação é que realizei as entrevistas de forma mais aprofundada, com a participação voluntária dos(as) educadores(as), pais, gestores e funcionários.

A disponibilidade da equipe em participar ativamente das conversas e reflexões sobre a pesquisa foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho. Durante os encontros, surgiram falas potentes que revelaram não apenas o comprometimento com a educação quilombola, mas também o desejo coletivo de contribuir para a produção de conhecimento. Em diferentes momentos, ouvi com frequência que “aqui é um polo de pesquisa”, uma afirmação que expressa a consciência da escola sobre seu papel como espaço gerador de saberes e práticas transformadoras.

Tive ainda a oportunidade de vivenciar momentos significativos dentro da escola, como a participação em oficinas de batuque e marabaixo expressões culturais que reafirmam a identidade e resistência quilombola além de acompanhar algumas aulas. Essas experiências ampliaram minha compreensão sobre a vivência cotidiana da escola e reforçaram o quanto os saberes construídos ali estão profundamente enraizados na história, cultura e luta da comunidade.

Diante disso, a pergunta recorrente entre os membros da equipe “o que fica da pesquisa?” Ecoa como um chamado à responsabilidade ética e política de uma pesquisa comprometida com a realidade que a inspira. Essa inquietação revela o desejo legítimo de que os resultados do estudo retornem à comunidade, contribuam com suas lutas e dialoguem com seus projetos de futuro.

É nesse contexto de partilha, escuta e construção coletiva que se insere a análise dos dados que será apresentada a seguir.

5.1 Percepções da Coordenadora Jucá participaram do processo de regularização

A *coordenadora pedagógica Jucá*, autodeclarada preta, atua na Escola Quilombola Estadual José Bonifácio desde 2013, possuindo 19 anos de experiência no magistério. Sua formação em Pedagogia, com especialização em Gestão, Coordenação e Supervisão Escolar, demonstra uma trajetória profissional consolidada no campo educacional, especialmente na educação pública e comunitária.

“Preta, mas o IBGE me diz que eu sou parda”,
Entrevista, (2025)

Ao afirmar a entrevistada revela a tensão entre a autodeclaração e as classificações oficiais do Estado. Conforme discutem Osmundo Pinho e Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (em Sansone, 2008, p. 66),” quando grupos étnico-raciais não apenas reivindicam uma origem comum, mas também um destino político compartilhado, estão constituindo-se enquanto comunidade e não mera associação, reafirmando a raça como categoria nativa de identificação e resistência”.

A autodeclaração da coordenadora que participou do processo de regularização, nesse sentido, não é apenas um posicionamento pessoal, mas um ato político que a inscreve no campo das lutas por reconhecimento e por justiça racial. Ela sinaliza a emergência de uma consciência coletiva que transforma a experiência individual de racialização em base para articulações comunitárias e reivindicações políticas.

Ao ser questionada sobre os principais desafios enfrentados pela escola durante o processo de regularização, a coordenadora Jucá destaca que “a estrutural foi a mais desafiadora pra nós”. Ela a coordenadora Jucá que participou do processo de regularização, (2025), menciona a necessidade de adequações técnicas e burocráticas, como obtenção de certidões e reestruturação da rede elétrica para suportar os equipamentos da escola:

“Foi feito todo um trabalho junto com a CEE-AP, pra gente ter um transformador próprio para a Escola, pra que a gente conseguisse atender esse ponto estrutural [...] tal qual fosse abrir uma empresa”. Entrevista com a coordenadora Jucá, (2025)

Essa comparação entre a escola e uma empresa evidencia não apenas a complexidade dos trâmites exigidos para a regularização, mas também a forma como o Estado, ao impor exigências técnicas rígidas e homogêneas, desconsidera as especificidades

sócio-territoriais das comunidades quilombolas. A dificuldade enfrentada pela Escola Quilombola Estadual José Bonifácio para atender às exigências técnicas de regularização como adequações estruturais e emissão de certidões não pode ser analisada apenas sob a ótica da gestão educacional, mas deve ser compreendida à luz das desigualdades históricas que marcam o acesso da população negra aos bens públicos.

Henrique Cunha Jr. (2020, p.1-2) argumenta que “o século XX foi atravessado por um processo de desqualificação do trabalho negro, em que a transição do trabalho escravizado para o trabalho livre não significou necessariamente inclusão no mercado formal, mas sim a continuidade de um sistema de exclusões.

A construção de um imaginário social que associa o “trabalho bem feito” ao “trabalho de branco” impôs barreiras simbólicas e materiais à inserção plena da população negra na vida urbana e no mundo do trabalho”, O que repercute diretamente nas condições desiguais de infraestrutura das escolas quilombolas, como no caso da José Bonifácio.

A fala da Coordenadora Jucá, (2025) também revela um processo de luta e mobilização interna da equipe escolar para atender às demandas técnicas impostas, mesmo diante de limitações materiais: ela argumenta:

“Desde a formação das pessoas que aqui trabalham, de todos os setoriais, quanto a questão da estrutura”. Entrevista, (2025)

Ao abordar os desafios estruturais enfrentados pela Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, é necessário reconhecer que tais obstáculos não se limitam às condições físicas ou administrativas, mas também à desvalorização histórica dos saberes, práticas e modos de vida da população negra no Brasil.

Azoilda Trindade (2005, p. 30) enfatiza que, ao destacarmos os “valores civilizatórios afro-brasileiros”, “estamos reconhecendo a marca profunda que africanos e seus descendentes imprimiram na formação cultural, intelectual e espiritual do país. Esse legado está presente na música, na ciência, na religiosidade e em tantas outras dimensões da vida nacional ainda que historicamente invisibilizado ou subordinado por uma lógica eurocentrada”.

Valorizar e fortalecer a estrutura e o currículo de uma escola quilombola, portanto, é também afirmar essa matriz civilizatória como constitutiva da identidade brasileira. Ao ser questionada sobre se o processo de regularização atendeu às necessidades da comunidade escolar quilombola, a coordenadora Jucá responde de forma afirmativa,

destacando que a formalização da escola facilitou especialmente a vida dos alunos em termos documentais:

Coordenadora Jucá que participou do processo de regularização, 2005:

“Ela atendeu e também facilitou a vida da comunidade, principalmente dos alunos, por conta dessa emissão da documentação”. Entrevista, (2025)

Esse aspecto evidencia um dos efeitos concretos da regularização: o acesso pleno aos direitos educacionais básicos, como a certificação, que, sem o reconhecimento oficial da modalidade quilombola, é muitas vezes dificultado. A conquista da regularização não se restringe ao campo administrativo; ela atua como um instrumento de reconhecimento simbólico e político do território escolar enquanto espaço de direito.

Como destaca Maria de Lourdes Siqueira (2005, p. 38), “a vivência quilombola está intrinsecamente ligada à preservação e transmissão dos valores ancestrais africanos, que seguem vivos por meio da oralidade, das tradições familiares e das práticas culturais.

Os quilombos contemporâneos, ainda que sujeitos a transformações, permanecem como núcleos vivos de resistência identitária, onde se cultiva a memória dos antepassados como parte do cotidiano”. Nesse contexto, a regularização da escola contribui para fortalecer esse legado, promovendo condições para que ele seja perpetuado pelas novas gerações por meio da educação formal.

Além disso, a coordenadora ressalta que a regularização deu à equipe maior propriedade para afirmar as dimensões pedagógicas, humanas e sociais do trabalho desenvolvido na escola:

“A gente consegue ter mais propriedade pra enfatizar o que a gente desenvolve na questão pedagógica e humana dentro da Escola, e social também”.
Entrevista com a coordenadora Jucá, (2025)

Essa perspectiva é coerente com o que Trindade (2005, p. 30) conceitua como valorização dos valores civilizatórios afro-brasileiros, ou seja, reconhecer a escola quilombola como lugar de produção de saberes próprios, históricos e legítimos, que contribuem para a formação cidadã e para o enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil. Embora a coordenadora reconheça o apoio da SEED e, especialmente, do NEER, ela ressalta que o processo de regularização também exigiu uma atuação proativa da própria gestão escolar e de seus setoriais.

Segundo ela, houve um esforço interno para compreender os procedimentos necessários, organizar formações e dialogar com os órgãos competentes, o que contribuiu

para agilizar a legitimidade do processo:

“Mais a busca da gestão da Escola com seus setoriais [...] pra que o processo ele se legitimasse com mais rapidez”. Entrevista com a coordenadora Jucá, (2025)

Dessa forma, o papel da gestão escolar não se sobrepõe à atuação dos órgãos externos, mas complementa e fortalece as parcerias institucionais, evidenciando que o sucesso da regularização foi resultado de uma ação conjunta entre a escola e os setores da Secretaria de Educação. Nesse contexto, o ingresso de sujeitos historicamente marginalizados no espaço escolar, como os povos quilombolas, provoca tensões e transformações profundas no campo educacional.

Com suas vivências, saberes, valores e demandas políticas, esses sujeitos desafiam a hegemonia dos currículos tradicionais e reivindicam práticas pedagógicas emancipatórias. Como observa Nilma Lino Gomes (2012, p.99), “à medida que a educação se amplia e se democratiza, surgem demandas por epistemologias que sejam capazes de dialogar com as realidades desses grupos”. No entanto, a autora alerta que as respostas oferecidas pelo campo educacional nem sempre acompanham a complexidade dessas exigências, permanecendo, muitas vezes, burocráticas e referenciadas em indicadores de desempenho escolar que desconsideram as urgências vividas por essas comunidades.

Ao ser questionada sobre as estratégias pedagógicas adotadas para garantir a valorização da identidade étnico-cultural da comunidade do Curiaú, a coordenadora Jucá enfatiza o papel central do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Ela destaca que, desde os primeiros passos da formalização como escola quilombola, houve um esforço coletivo e recorrente de elaboração e atualização desse documento:

“Teve uma força tarefa de estar reunindo várias vezes, várias setoriais, com várias didáticas, pra gente fazer com que essa comunidade entrasse neste escolar e entendesse a importância desse documento”. Entrevista com a coordenadora Jucá, (2025)

O PPP é compreendido, portanto, não apenas como exigência legal, mas como um instrumento político e pedagógico que orienta a atuação da escola em consonância com os princípios da educação quilombola. A cada dois anos, conforme relata a coordenadora, o documento retorna à comunidade escolar para ser reavaliado e adequado às demandas locais. Esse processo de revisão constante indica a tentativa de manter vivo o diálogo entre o território, os sujeitos e o currículo.

Essa prática dialoga com o que Maria de Lourdes Siqueira (2005, p. 38) aponta como a transmissão geracional dos valores ancestrais nas comunidades quilombolas, que,

mesmo sujeitas a transformações, guardam modos próprios de viver e ensinar. O PPP torna-se, assim, uma ferramenta que articula a memória coletiva com o presente, garantindo que o currículo reflita as necessidades, a história e a cosmovisão da comunidade atendida.

Além disso, como ressalta Nilma Lino Gomes (2012, p.99), a presença de sujeitos historicamente silenciados na escola provoca a reconfiguração das epistemologias que orientam o ensino. À medida que comunidades quilombolas ingressam no debate curricular, elas questionam os modelos colonizadores ainda vigentes e demandam práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação e o reconhecimento da diversidade.

Nesse sentido, a escola, ao elaborar e aplicar um PPP construído com base no território e na participação coletiva, reforça seu compromisso com uma educação antirracista, crítica e afrorreferenciada. A força-tarefa mencionada pela coordenadora não é apenas organizativa, mas epistêmica e política: trata-se de fazer com que o currículo reconheça e valorize a identidade do povo quilombola do Curiaú, e não apenas os inclua formalmente.

Ao ser questionada sobre como o currículo da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio foi adaptado para refletir os saberes, tradições e a história do Quilombo do Curiaú, a coordenadora Nívia Correa Souza destaca o protagonismo do diálogo, da escuta e da formação contínua como eixos centrais da transformação curricular:

“Foi feito com muito diálogo, com muitas formações, trouxemos a equipe do NEER pra dentro da Escola, participamos também de toda essa movimentação que teve a nível de Estado, dos encontros das escolas quilombolas, pra saber que mesmo a gente ter a mesma tipologia, mas cada realidade é uma realidade, cada território é um território, com as suas particularidades. Então, a gente sempre busca, a gente sempre tá em formação contínua.”. Entrevista com a coordenadora Jucá, (2025)

Essa fala revela que o processo de adaptação curricular não foi imposto, mas construído coletivamente a partir das especificidades do território e da comunidade. Essa perspectiva está em consonância com o que afirma Elivaldo Serrão (2019, p.203), ao destacar que o currículo, assim como os materiais didático-pedagógicos, “deve seguir as diretrizes gerais da educação brasileira sem perder de vista os valores e modos de vida das comunidades quilombolas, como a cultura, as tradições, o trabalho, a terra, a territorialidade, a oralidade e a memória”.

Ou seja, o currículo da escola quilombola não deve ser uma mera tradução de conteúdos universais, mas um reflexo da realidade local e das epistemologias negras.

A inserção do NEER no cotidiano da escola e a participação em encontros estaduais

com outras instituições quilombolas também revelam uma perspectiva formativa e colaborativa, em que o currículo é construído a partir do intercâmbio entre saberes locais e experiências coletivas.

Ao considerar que “cada território é um território”, a escola reafirma o princípio da territorialidade quilombola. Essa perspectiva está em consonância com o que defende Piedade Videira (2017, p. 116), ao afirmar que “é necessário um projeto escolar diferenciado, com a implementação de um currículo aberto, flexível e interdisciplinar, que articule os conhecimentos escolares com aqueles produzidos pelas comunidades quilombolas”. Para a autora, essa articulação é fundamental para garantir uma formação que não desloque o estudante quilombola de seu meio familiar e cultural, mas, ao contrário, fortaleça sua identidade e sentimento de pertença.

Além disso, Videira ressalta que a luta do Movimento Negro resultou em importantes marcos legais que colaboram para viabilizar essa proposta, reforçando a legitimidade e a urgência de uma educação específica, territorializada e antirracista.

Nesse mesmo sentido, Kabengele Munanga (2019, p. 8) problematiza a complexidade envolvida na construção da identidade negra no Brasil, ressaltando que ela não é homogênea nem linear. Segundo o autor, há diferentes formas de identificação racial, que vão desde a dimensão místico-religiosa conservada nos terreiros até identidades marcadas pela luta de classes ou por uma consciência política ainda em formação. Essa diversidade revela as múltiplas camadas da subjetividade negra e os desafios que persistem na consolidação de uma identidade coletiva que articule pertencimento racial, histórico e político.

Portanto, a adaptação curricular vivenciada pela Escola não foi apenas uma exigência técnica da regularização, mas uma construção coletiva e processual, que reafirma o território do Curiaú como fonte de conhecimento, ancestralidade e resistência. A coordenadora enfatiza o esforço contínuo da escola na formação dos professores, destacando que os docentes são chamados, convidados e convocados a participar de processos formativos voltados à educação quilombola. Esse investimento na formação é essencial para o fortalecimento de práticas pedagógicas que respeitem a identidade cultural da comunidade e o território em que a escola está inserida.

Ao tratar do diálogo com a comunidade, a coordenadora reconhece que, embora nem sempre haja ampla participação nos encontros convocados especificamente para tratar

da regularização, a equipe encontrou estratégias para integrar esse diálogo ao cotidiano da escola, principalmente por meio das reuniões pedagógicas:

“A gente tirava um momento pra dizer pra essa comunidade escolar, qual era o movimento da escola, a necessidade deles estarem participando [...] pra que a gente chegasse num senso comum”. Entrevista com a Coordenadora Jucá, (2025)

Essa aproximação entre escola e comunidade é um dos fundamentos da educação quilombola, conforme descrito por Elivaldo Serrão (2019), ao afirmar que a participação da comunidade é essencial para a construção de uma proposta pedagógica que traduza, em seus conteúdos e métodos, a vida, a história e os valores do território quilombola. Ainda que os desafios à participação estejam presentes, como a baixa adesão inicial às reuniões específicas, a escola demonstra um esforço ativo em manter esses canais de escuta e corresponsabilidade abertos.

A entrevista também revela o papel estratégico de professores em formação avançada (mestrado e doutorado) na mediação e compreensão dos documentos normativos que orientaram o processo de regularização. A coordenadora destaca que essas figuras foram fundamentais para o estudo e apropriação das diretrizes legais específicas, como as resoluções nº 02, nº 08 e nº 025, que estruturam a educação quilombola em nível estadual e nacional.

Essa dimensão formativa se evidencia na fala da coordenadora que esteve à frente do processo de regularização da escola, ao destacar que:

“Nós sempre tivemos, dentro do nosso corpo técnico e pedagógico, professores que estão cursando mestrado e doutorado e que contribuíram com as formações e com os estudos dos documentos, como as resoluções, o regimento, o PPP” (Entrevista com a Coordenadora Jucá, (2025)

A presença de professores em formação acadêmica avançada foi estratégica para a mediação crítica dos documentos normativos que fundamentaram o reconhecimento da escola como quilombola. Esses sujeitos, inseridos na dinâmica comunitária e acadêmica, atuaram como pontes entre os saberes do território e as exigências legais, colaborando para que o processo não se reduzisse a uma adequação formal, mas se tornasse uma construção partilhada.

Como destaca Piedade Videira (2008, p. 03),

“a palavra é a forma de registro e documento verbal que serve para transmitir os conhecimentos às gerações vindouras de afrodescendentes, desta feita, não tem apenas a sonoridade como sentido. [...] a palavra tem uma força criadora na concepção africana, sendo ela a portadora dos conhecimentos.”

Apropriar-se das palavras que compõem as resoluções, os planos e os regimentos é, nesse contexto, mais do que cumprir uma obrigação institucional: é um ato político e pedagógico. Quando essas palavras são compreendidas, discutidas e ressignificadas pela equipe escolar à luz do território, elas se transformam em ferramentas de autonomia e continuidade histórica.

Assim, os documentos legais deixam de ser instrumentos de controle e passam a operar como afirmações de um projeto educativo enraizado na ancestralidade, voltado à emancipação e construído com a comunidade. A palavra, nesse processo, ganha corpo e direção e, como no tambor que fala, ecoa os conhecimentos, a resistência e o direito de existir em liberdade.

5.2 Percepções da Coordenadora Copaíba da escola quilombola estadual José Bonifácio

Após a análise da entrevista com a coordenadora Jucá que esteve diretamente envolvida no processo de regularização da escola como quilombola, passo agora à escuta da atual *coordenadora pedagógica Copaíba* da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio. No cargo há cerca de um ano e três meses, ela assumiu a função após a certificação da escola, o que lhe confere uma posição estratégica para refletir sobre os desdobramentos e os desafios da consolidação desse reconhecimento. Sua trajetória e suas percepções revelam como os sentidos da educação quilombola vem sendo atualizados, ressignificados e enfrentados no cotidiano da gestão escolar, evidenciando as tensões, continuidades e rearticulações que marcam essa etapa pós-regularização.

Ela inicia seu relato dizendo:

“Bom dia, Marcelo, vou estar gravando pra você sobre o seu questionário. Aqui no seu questionário, você pergunta sobre o processo de regularização da escola. E a pergunta 1.1, ela faz o seguinte questionamento: ‘Quando e como a senhora passou a exercer a coordenação pedagógica da Escola José Bonifácio?’ Eu cheguei na Escola José Bonifácio há um ano e cinco, seis meses. Eu sou do último concurso e estou desenvolvendo as minhas funções na coordenação há um ano e cinco meses.” Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

Sua fala evidencia que ela assumiu a coordenação já em um momento posterior à regularização da escola, o que influencia diretamente sua relação com a história do processo. Quando questionada sobre como lhe foi apresentado o histórico da regularização, ela revela uma lacuna:

“Bom, quando eu cheguei na escola, eu não tive esse privilégio de ter essas informações.” Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

Como afirma Nilma Gomes (2005, p. 117):

“quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.”

Essa afirmação aponta para uma questão relevante: a ausência de registros sistematizados ou de uma memória institucional consolidada sobre o processo de regularização. A expressão “não tive esse privilégio” também sugere o reconhecimento da importância dessas informações para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico comprometido com a identidade quilombola da escola.

A partir dessa fala, é possível perceber os desafios enfrentados por profissionais que chegam à escola após momentos marcantes de transformação institucional. A falta de acesso a informações históricas pode dificultar a continuidade das ações pedagógicas e o fortalecimento da identidade coletiva da escola enquanto quilombola. Ao mesmo tempo, revela-se a necessidade de processos permanentes de formação e partilha de saberes dentro da instituição, garantindo que a memória da luta pela regularização não se perca com a rotatividade de profissionais.

A coordenadora segue seu relato detalhando as primeiras informações que recebeu ao chegar à escola:

“O primeiro contato que eu tive foi com o diretor, quando eu mandei mensagem informando que eu iria ser uma servidora da escola. E as informações que eu tive foi só pontuando que era uma escola quilombola. E me perguntando se eu já teria trabalhado em escola quilombola.” Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

Ela destaca que, apesar da identificação da escola como quilombola, não lhe foram apresentadas orientações formais ou documentos institucionais que explicassem esse reconhecimento:

“Mas não foi me apresentado nenhum documento sobre a escola quilombola. [...] Não, eu não tive nenhum acesso a documentos e nenhuma informação sobre o processo de regularização. E até então eu nem sabia como é que funcionava e como era esse processo.” Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

Sua fala evidencia não apenas a lacuna informacional, mas também uma falta de preparação prévia para atuar nesse espaço educativo específico. A coordenadora admite que desconhecia, por exemplo, que havia um processo formal de reconhecimento institucional para escolas quilombolas e que o simples fato de a escola estar localizada em um território quilombola não era suficiente.

Essa ausência de orientações sistematizadas pode ser entendida como parte de um problema maior: a fragilidade da memória institucional e a falta de políticas efetivas de formação e acompanhamento pedagógico voltadas para os profissionais que atuam em escolas quilombolas. Nilma Gomes (2005, p. 117) enfatiza que a escola tem um papel central na construção (ou na negação) da identidade negra, e isso exige uma intencionalidade pedagógica baseada no reconhecimento das especificidades socioculturais da comunidade em que está inserida.

Nesse sentido, o relato da coordenadora reforça a urgência de estratégias de formação continuada, bem como a necessidade de registros acessíveis sobre os processos históricos e políticos vivenciados pela escola. Esses elementos são fundamentais para que novos profissionais compreendam o contexto em que estão inseridos e possam atuar de forma comprometida com os princípios da educação quilombola.

O compromisso com o saber e a busca por melhores condições de vida por meio da escolarização são marcas profundas da trajetória coletiva da comunidade. Como destaca Sebastião Menezes (2004, p. 42):

“O Curiaú está bem avançado em relação à educação. O ensino fundamental e a instrução profissional são as maiores ambições dos quilombolas desta comunidade. A vontade de saber é tão grande que até os mais idosos estão voltando a estudar. Os jovens, os homens e mulheres estão fazendo cursos, aprendendo habilidades na comunidade e fora dela, para se adequarem e terem melhores chances. A escola da comunidade é um ponto forte, pois no ensino fundamental não existem crianças fora da escola. No Curiaú, os alunos que terminam o grau de estudo são obrigados a ir para a cidade para dar continuidade aos estudos, pois ainda não tem escola de ensino médio.”

Esse panorama revela o quanto a escola ocupa um lugar central nas estratégias de futuro da comunidade. A fala da coordenadora, ao demonstrar desconhecimento sobre esse contexto de regularização evidencia a importância de um processo de inserção mais profundo dos(as) profissionais na realidade local. A valorização da escola pela comunidade contrasta com a fragilidade das práticas institucionais no que se refere à memória e à formação específica dos seus agentes educativos.

A coordenadora complementa seu relato destacando que o contato com esta pesquisa foi, para ela, o ponto de partida para compreender aspectos fundamentais do reconhecimento da escola como quilombola:

“Estou tendo conhecimento agora através da tua pesquisa.” Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

Nesse contexto, torna-se ainda mais evidente que **a escola quilombola é parte de uma luta coletiva e histórica por reconhecimento, dignidade e justiça social**. Como afirma Videira (2010, p. 91), ao refletir sobre os desafios enfrentados pela comunidade do Cria-ú:

“A comunidade do Cria-ú sabe que na atualidade ainda enfrenta muitas dificuldades e continua combatendo a tentativa de invasão de suas terras, principalmente a sua extensão de terra que localiza-se ao lado do bairro de nome Ipê. O que mudou em relação ao passado é que nesse momento tem dispositivos legais que os amparam em âmbito federal e estadual. Como diz tia Chiquinha, ‘agora tem lei para nos proteger. Nós não somos mais cachorros’”.

Esse relato traduz a profundidade da transformação vivida pela comunidade: o reconhecimento legal e institucional como no caso da escola não é **um fim em si mesmo**, mas **um marco de resistência e afirmação**, que resgata a humanidade negada historicamente e fortalece os espaços de pertencimento.

Ao responder à pergunta 1.4, sobre sua percepção da importância do reconhecimento oficial da escola como quilombola, ela afirma:

“Hoje, por estar dentro de uma escola quilombola, né, esse reconhecimento é de extrema importância. E essa importância vem de diversas razões, por diversas razões.” Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

Sua fala, mesmo que ainda incipiente, aponta para um processo de elaboração em curso. O uso reiterado da expressão “por diversas razões” indica que há uma percepção de valor que vai além de argumentos técnicos ou legais trata-se de **uma importância sentida, vivida no cotidiano**, ainda que nem sempre plenamente nomeada. Essa reflexão revela o potencial transformador da escuta e do diálogo promovidos pela pesquisa.

Sebastião Menezes (2004, p.44) “destaca que a escola, além de sua função educativa, passou a desempenhar um papel central na vida da comunidade quilombola, sendo espaço para encontros, lazer, atividades culturais, cursos e celebrações religiosas. Todas essas ações contribuem para a convivência e sustentabilidade da comunidade”.

Como por exemplo ações de alguns grupos artísticos na instituição como o Banzeiro-Brilho-de-fogo³¹. Essa perspectiva foi confirmada durante as visitas realizadas à Escola José Bonifácio, onde pude presenciar ações semelhantes, como a atuação do grupo artístico, que se apresentou na instituição, promovendo um momento de celebração da cultura quilombola. Essas práticas fortalecem os laços identitários e tornam a escola um verdadeiro **território cultural e político**, enraizado na vida da comunidade.

A coordenadora Jucá aprofunda sua reflexão ao destacar que o reconhecimento oficial da escola como quilombola não é apenas uma formalidade, mas um marco que implica responsabilidades e potencialidades pedagógicas:

“Principalmente no que diz respeito à valorização da cultura, às garantias de direito, né, e à valorização da identidade cultural do quilombo. Então penso que a partir do momento que ela é oficialmente reconhecida, ela pode construir currículo que estejam ali dialogando com a prática cultural das comunidades. Ou melhor, da comunidade né. No meu ponto de vista, uma escola, a partir do momento que ela é reconhecida, esse reconhecimento permite a ela um acesso às políticas públicas específicas para essa modalidade de educação, né. E a partir do momento que ela é oficialmente reconhecida, penso eu que obrigatoriamente ela precisa desenvolver as suas práticas pedagógicas, o seu currículo voltado para uma educação escolar quilombola. Então é buscar estratégias e mecanismos para contribuir no combate ao racismo e à discriminação.” Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

Essa fala demonstra uma compreensão fundamental sobre o sentido político e pedagógico da educação quilombola: o reconhecimento institucional não é o ponto de chegada, mas o ponto de partida para a construção de um currículo enraizado na cultura local, voltado à emancipação e à valorização da identidade negra.

Essa compreensão está diretamente alinhada ao que afirma Ana Paula e Cícera Nunes (2018, p. 26):

“A educação escolar quilombola tem estado na pauta de políticas públicas brasileiras, ressaltamos que isto se deve ao Movimento Negro Brasileiro e ao Movimento Negro Quilombola que desde a vinda dos primeiros africanos para o Brasil vem reivindicando e sinalizando a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da escola e em outros setores sociais, bem como a garantia e a legalização de direitos a esta parcela da população como ressarcimento de dívida histórica excludente.”

A fala da coordenadora também toca em outro ponto central: a obrigatoriedade ética e política de que a escola quilombola desenvolva práticas pedagógicas coerentes com sua missão. Essa coerência se manifesta na busca ativa por estratégias que combatam o

³¹ Banzeiro do Brilho-de-Fogo é um grupo cultural de Macapá, Amapá, conhecido por suas apresentações de marabaixo e outras manifestações da cultura popular.

racismo estrutural e promovam uma educação libertadora, como propõe Freire (1921-1997), que enxergava a educação como prática de liberdade e diálogo transformador.

A coordenadora reforça que o reconhecimento oficial da escola como quilombola implica também uma mudança profunda na forma de pensar o currículo e as práticas pedagógicas, que precisam estar fundamentadas em uma perspectiva antirracista e voltada à realidade da comunidade. Como ela afirma:

“Não trabalhar um currículo de uma escola urbana, e sim trabalhar um currículo voltado para uma educação antirracista e para uma educação escolar quilombola.”
Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

Quando questionada sobre como a escola tem buscado valorizar e preservar a identidade étnico-racial da comunidade do Cria-ú, ela destaca a implementação do projeto “Curiaú, mostra tua cara”, desenvolvido ao longo do ano letivo como ação macro da escola:

“Ele é um projeto que visa valorizar o social, político e cultural da comunidade do Curiaú.” Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

Esse projeto, segundo ela, se articula com o planejamento pedagógico dos professores, que são orientados a elaborar aulas alinhadas a um currículo afro-referenciado, em consonância com a **Lei 10.639/2003**, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

Para o ano de 2025, o projeto trabalha com a temática “**Mulheres protagonistas: vivências e resistência**”, evidenciando o compromisso da escola em destacar sujeitos históricos da própria comunidade e refletir sobre as lutas contemporâneas a partir de uma perspectiva interseccional.

Essa concepção está em consonância com as reflexões de Adilbênia Freire Machado e Sandra Haydée Petit (2020, p.03), que ressaltam a importância de “pensar o currículo como espaço de disputa política, marcadamente atravessado por processos históricos de colonização. Para as autoras, o currículo tradicional é monocultural, eurocentrado, racista e silenciador de outras epistemologias, e, por isso, sua descolonização se torna uma prática essencial de reexistência e valorização das múltiplas contribuições culturais africanas na formação do povo brasileiro”.

A partir dessa fala e prática pedagógica, torna-se evidente que a escola não apenas reconhece sua identidade quilombola, mas também a toma como eixo estruturante de sua proposta educativa. Nesse processo, trata-se de construir uma escola que seja também

território de luta, memória e valorização das ancestralidades negras. A coordenadora destaca que o projeto pretende contemplar diferentes identidades e experiências:

“Vamos estar abordando todas as mulheres negras, indígenas, trans, mulheres com deficiências, mulheres brancas, todo esse protagonismo das mulheres.”
Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

Esse olhar interseccional revela o esforço da escola em articular as especificidades da educação quilombola com uma perspectiva ampla de justiça social e valorização da diversidade. Ainda que a escola esteja situada em uma comunidade quilombola, a coordenadora observa que a maioria dos estudantes não são moradores diretos do Curiaú, mas sim de bairros próximos. Essa heterogeneidade no corpo discente parece demandar uma construção curricular que dialogue tanto com a identidade quilombola quanto com outras experiências culturais presentes no cotidiano escolar.

Ela recorda que, em 2024, o tema do projeto foi *empreendedorismo*, e as atividades foram voltadas às práticas e saberes da comunidade:

“Trabalhamos oficinas de artesanato, com mulheres trançadeiras, produção de gengibirra, produção de ladrões de marabaixo e tambores.” Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

Essa proposta reafirma o compromisso da escola com uma pedagogia que valoriza o território, os saberes tradicionais e a agência das mulheres quilombolas em suas múltiplas formas de expressão. Quando questionada sobre a participação da comunidade nas decisões pedagógicas, a coordenadora aponta uma fragilidade:

“Na minha visão, ela é pouco participativa dentro da nossa escola.”
Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

Ela relata que a presença da comunidade costuma se restringir aos plantões pedagógicos e à reunião de abertura do ano letivo, momentos em que são compartilhadas informações sobre regras, projetos e diretrizes. Ainda assim, destaca avanços pontuais, como a colaboração de alguns membros da comunidade na reconstrução do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Para a coordenadora, fortalecer os laços entre escola e comunidade é essencial:

“Penso que eles deveriam ser mais participativos, que eles pudessem estar junto conosco nos planejamentos, nas tomadas de decisões e no sentido de melhorias para a nossa escola.” Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

Essa fala revela a compreensão de que a educação quilombola precisa ser construída de forma coletiva, com escuta ativa e diálogo constante entre todos os sujeitos

do território, como preconiza a legislação específica e as diretrizes da educação escolar quilombola. A coordenadora Copaíba continua seu relato apontando para a fragilidade da participação da comunidade nas atividades da escola, apesar dos esforços institucionais. Ela afirma que os convites são realizados, inclusive com uso de transporte escolar:

“A gente posta no grupo dos pais, que fazem parte da comunidade. Hoje eu estou posta no grupo da associação, mas eu pude perceber que nós não tivemos a participação da comunidade.” Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

Mesmo com a oferta de transporte para os eventos, como palestras e rodas de conversa, a adesão da comunidade ainda é limitada, o que evidencia um distanciamento que precisa ser compreendido dentro de um contexto histórico e sociocultural mais amplo.

No entanto, destaca-se o envolvimento da equipe docente nas ações pedagógicas desenvolvidas a partir do projeto macro *Curiaú mostra tua cara*. Segundo a coordenadora Copaíba, as atividades são planejadas coletivamente e sempre têm como eixo a valorização da cultura quilombola. As ações abordam temas como o empreendedorismo, o protagonismo das mulheres negras, a aplicação da Lei 10.639/03, festividades religiosas e culturais do Curiaú. Além disso, a escola realiza apresentações culturais em eventos do Estado, como a Roda de Marabaixo, que envolve professores e alunos em momentos significativos de representação da identidade local.

O engajamento dos professores é apontado como condição indispensável para a execução das ações:

“As ações planejadas para o ano todo, elas só acontecem devido à participação dos professores.” Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

Ainda assim, um dos maiores desafios identificados pela coordenadora refere-se à formação docente. Ela observa que, ao assumir a coordenação, percebeu a ausência de uma abordagem sistemática e aprofundada sobre as diretrizes da educação quilombola e da educação antirracista:

“As leis que direcionam uma educação quilombola, uma educação antirracista, elas quase que não eram abordadas diretamente no dia a dia da escola.” Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

Esse depoimento evidencia a urgência de formação continuada dos profissionais da educação, de modo que possam compreender a especificidade da educação quilombola como modalidade diferenciada e comprometida com a construção de identidades negras positivas. A presença de alunos oriundos de territórios diversos, e não apenas da comunidade quilombola do Curiaú, exige da escola um compromisso ainda maior com um

currículo que seja sensível à pluralidade de experiências e identidades. Nesse contexto, é fundamental compreender a escola como espaço de disputa e de construção coletiva de sentidos.

Como nos lembra Nilma Lino Gomes (2012, p.99), “o campo educacional é atravessado por epistemologias produzidas tanto no interior da ciência quanto nas vivências e lutas dos sujeitos historicamente excluídos. À medida que a educação se democratiza e se amplia o direito ao acesso, adentram os espaços escolares indivíduos antes invisibilizados, trazendo consigo saberes, histórias, corporeidades e demandas políticas que desafiam as estruturas tradicionais de ensino”.

Essa compreensão sustenta a importância de projetos pedagógicos como o *Curiaú mostra tua cara*, que busca construir práticas referenciadas na cultura local e na valorização da identidade quilombola. Nesse sentido, a escola torna-se também um território de afirmação e de resistência, onde os sujeitos não apenas recebem conhecimento, mas produzem-no, em diálogo com suas realidades e ancestralidades.

Por fim, a coordenadora Copaíba menciona uma característica importante do perfil do alunado: a maioria não reside diretamente no Cria-ú, mas vem de bairros periféricos da zona urbana de Macapá. Essa realidade acrescenta camadas de complexidade à construção do currículo, que precisa dialogar tanto com os valores culturais da comunidade quanto com os contextos urbanos que atravessam a vivência dos estudantes. A intersecção entre território, identidade e currículo torna-se, assim, um ponto central da reflexão pedagógica e da gestão escolar.

A coordenadora aprofunda sua análise ao relatar que, apesar do reconhecimento oficial da escola como quilombola, ainda há um descompasso entre o que essa modalidade de ensino exige e a forma como ela vem sendo vivenciada no cotidiano escolar. Ela observa que muitos professores ainda não compreendem o que significa atuar em uma escola quilombola, onde o currículo, as práticas pedagógicas e o projeto político-pedagógico devem estar intimamente articulados às vivências e à cultura da comunidade. Tal percepção evidencia não uma resistência explícita dos docentes, mas sim uma lacuna formativa:

“Não é uma resistência, [...] mas existe ali, no meu ponto de vista, mais falta de interesse de compreender que está numa escola quilombola.” Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

Esse quadro corrobora o que autores como Eduardo Oliveira, (2006, p.61) "*Um retorno à metáfora do círculo, ou seja, uma forma de conciliação possível e humana em que a voz, o escutar.*"

A falta de materiais didáticos específicos, mencionada pela coordenadora, reforça essa problemática. Os livros enviados pelo PNLD são os mesmos destinados a escolas urbanas, e apenas a biblioteca da escola possui alguns títulos de autores amapaenses ou que tratam da temática quilombola.

Tal ausência de recursos didáticos direcionados vai de encontro ao que preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (CNE/CEB, Resolução nº 08/2012), que afirmam a necessidade de materiais adequados às realidades culturais e históricas das comunidades remanescentes de quilombos.

A coordenadora ressalta a importância de um olhar mais atento por parte das instâncias gestoras em relação às especificidades das escolas quilombolas:

“Então, penso que esses pontos precisavam de um olhar mais especial, para que a gente tivesse, de certa forma, esse apoio.” Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

No que se refere à construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) específico, a coordenadora informa que a escola está em processo de reestruturação do seu documento orientador, buscando adaptá-lo à realidade da comunidade quilombola do Curiaú:

“O nosso PPP está passando por uma reestruturação. [...] a ideia esse ano foi que fizesse voltado especificamente para uma educação escolar quilombola, para uma educação antirracista.” Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

Essa iniciativa é estratégica, pois contribui com a consolidação de uma proposta curricular afroreferenciada, em sintonia com a legislação vigente e com os saberes tradicionais da comunidade. Como afirmam Henrique Cunha Jr (2018, p. 11), “o conhecimento afroreferenciado propõe uma epistemologia plural e horizontal, que valoriza os saberes de origem africana sem hierarquizá-los, contrapondo-se à imposição de um universal eurocentrado.

Trata-se de uma forma de pensar e educar a partir da ancestralidade negra, reconhecendo e produzindo conhecimento com base em valores e repertórios culturais próprios”, ou seja, pensar uma educação enraizada na realidade das populações negras é reconhecer a centralidade da cultura como elemento formador de identidades e sujeito de transformação social.

Na questão sobre impactos da regularização da escola, mesmo não tendo participado diretamente do processo, a coordenadora Copaíba reconhece os avanços trazidos pela conquista da identidade oficial como escola quilombola:

“Criou uma identidade, criou um documento. Então, daí, já nos permite buscar melhorias e implementar um currículo afroreferenciado.” Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

Esses impactos positivos são coerentes com o que argumenta Henrique Cunha Jr. (2018, p.14), ao afirmar que o reconhecimento das escolas quilombolas representa uma reparação histórica e um passo essencial para garantir o acesso a direitos educacionais diferenciados.

Por fim, quando questionada sobre o papel da escola quilombola José Bonifácio como referência, a coordenadora afirma que sua história e atuação como polo de pesquisa a colocam como exemplo de resistência e inovação:

“A escola quilombola José Bonifácio é uma das escolas mais antigas. [...] Isso é muito bom para que as pessoas conheçam a história e que não reproduzam a história do passado, e sim que conheçam a realidade de hoje.” Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

Segundo a coordenadora, fortalecer a identidade quilombola da Escola José Bonifácio requer uma série de ações estruturais e pedagógicas. Dentre elas, destaca-se a necessidade de reestruturação curricular, formação continuada dos docentes com foco em educação étnico-racial e a disponibilização de materiais didáticos específicos:

“O que ainda precisa ser aprimorado é o currículo, a formação dos professores [...] que nós tenhamos materiais didáticos à disposição e específicos de uma escola quilombola”. Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

A coordenadora também aponta a reduzida participação da comunidade nas atividades culturais da escola como um desafio que compromete a vivência das tradições quilombolas pelos estudantes. Nesse contexto, surge a proposta da *sexta cultural* como estratégia pedagógica para ampliar o acesso de todos os alunos inclusive aqueles que residem fora da comunidade às manifestações culturais que compõem a identidade local.

Ao refletir sobre sua própria trajetória e envolvimento com a escola, a coordenadora compartilha uma mudança significativa de perspectiva, evidenciando o impacto transformador da vivência quilombola em sua prática educativa:

“Então, a gente acaba passando na frente de uma escola, mas nunca tive o interesse ou a preocupação de adentrar, para saber como é que funciona. E hoje, por estar dentro de uma escola, essa identidade, ela me preocupa. Então, tudo que eu puder fazer para que a nossa identidade seja preservada, que para quando

qualquer pessoa que chega na nossa escola, ela se impacte nas vivências de uma escola quilombola.” Coordenadora Copaíba, entrevista (2025)

O depoimento da coordenadora evidencia como a experiência vivida no interior da Escola Quilombola José Bonifácio provocou uma resignificação de sua percepção sobre o papel da educação quilombola. Ao reconhecer a importância de preservar e valorizar a identidade negra no espaço escolar, ela revela um compromisso ético e político com a promoção de uma educação enraizada na ancestralidade, nas lutas e nas culturas quilombolas.

Sua fala traduz não apenas uma tomada de consciência individual, mas também a potência pedagógica das escolas quilombolas como espaços de formação crítica, pertencimento e transformação social.

5.3 Percepções da diretora Manjerição que participou do processo de regularização

A entrevista com a *diretora Manjerição* responsável por iniciar o processo de regularização da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio apresenta elementos relevantes para a compreensão das estratégias institucionais e comunitárias envolvidas na consolidação da identidade quilombola da escola. Com formação em pedagogia, especializações voltadas à história e cultura afro-indígena, e mais de 30 anos de vínculo com a comunidade do Curiaú, a gestora relata uma atuação pautada na articulação com o Núcleo de Educação Escolar Quilombola (NEER), na valorização dos saberes locais e na condução de ações formativas com a comunidade escolar.

Sua experiência permite identificar aspectos das dinâmicas administrativas, das relações com os órgãos públicos e da incorporação dos marcos normativos ao cotidiano da escola durante o processo de reconhecimento oficial. Ao ser questionada sobre a origem do processo de regularização, a diretora é enfática ao afirmar que a iniciativa surgiu a partir da orientação do NEER (Núcleo de Educação Etnico Racial), e que teve como marco o enfrentamento da “discriminação institucional”

Essa resposta sintetiza o cenário histórico de exclusão das escolas em territórios negros, que, mesmo localizadas em comunidades quilombolas, não eram reconhecidas como tal nem recebiam as garantias legais e pedagógicas associadas a esse reconhecimento.

A diretora manjerição destaca o apoio total da comunidade como diferencial para a condução do processo e aponta como maiores desafios a:

“Documentação e a burocracia do sistema” (Entrevista com a diretora Manjerição 2025).

Nesse contexto, a análise de Henrique Cunha Júnior (2013, p.88) contribui para compreender o pano de fundo dessa vivência, ao afirmar que “os cotidianos da população negra são gerados por um conjunto de pensamentos presentes no imaginário social. Não importa como eu esteja bem vestido ou quem eu seja profissionalmente, existe um pensamento sobre um coletivo da população. As pessoas são vistas relacionadas com o que a sociedade pensa sobre as culturas de origem.”

Em sua avaliação, a diretora Manjerição afirma que o processo foi conduzido em conformidade com os marcos normativos, especialmente porque foi

“Sempre discutido com a comunidade escolar e o NEER”. Entrevista com a diretora Manjerição (2025).

Essa escuta e construção coletiva também se expressa na incorporação dos saberes locais ao PPP e ao currículo, conforme aponta:

“A partir dos projetos desenvolvidos e integrados na comunidade escolar e a interação com a comunidade” Entrevista com a diretora Manjerição 2025).

A valorização da oralidade ancestral é reafirmada na menção ao papel dos griôs e à presença da comunidade nas reuniões pedagógicas e nos momentos formativos. Como analisa Videira (2008, p.03-04), “nas concepções de matriz africana, a palavra não se restringe à sonoridade ou ao ato de falar ela é portadora de conhecimento, tem força criadora e cumpre o papel de registrar e transmitir saberes às futuras gerações”.

Nesse sentido, a escuta dos moradores antigos, destacada na entrevista, não representa apenas um gesto de respeito simbólico, mas configura uma estratégia pedagógica que rompe com o epistemicídio escolar e reterritorializa o saber dentro da escola quilombola.

Além disso, a diretora afirma que os principais documentos utilizados no processo foram as entrevistas com os moradores antigos da comunidade do Criaú, os projetos desenvolvidos na escola e os registros dos próprios funcionários, valorizando o que ela chama de “coordenação multidisciplinar de ações pedagógicas”, com avaliação constante das ações “negativas e positivas”. Essa prática de autocrítica e reinvenção permanente se alinha ao que Gomes (2017) chama de “pedagogia da escuta e da reexistência”, que considera o erro e o conflito como partes do processo formativo em territórios vulnerabilizados, mas politicamente potentes.

No entanto, a entrevista também traz um tom de denúncia ao mencionar a ausência de mudanças concretas por parte da mantenedora (SEED/NEER) após o reconhecimento:

“Infelizmente não” Entrevista com a diretora Manjericão (2025).

Essa resposta revela um problema estrutural: o distanciamento entre o reconhecimento formal e o investimento real. A regularização da escola, embora importante, não se converteu em melhorias significativas em termos de formação docente, recursos didáticos ou infraestrutura. A diretora Manjericão aponta ainda que a escola se encontra “muito enfraquecida”, e critica o uso político-eleitoral da educação:

“A educação transformou-se em uma cabine eleitoral” Entrevista com a diretora Manjericão (2025).

Essa crítica, carregada de frustração, denuncia a cooptação institucional das pautas quilombolas e o uso simbólico do reconhecimento sem compromisso efetivo com a transformação das condições de ensino-aprendizagem. Ainda assim, Diretora Manjericão encerra sua entrevista reafirmando dois princípios fundamentais da educação quilombola:

“A escuta da comunidade é muito importante” e “o respeito aos nossos griôs e à comunidade de um modo geral” Entrevista com a diretora Manjericão (2025).

Por fim, ao ser questionada sobre o impacto da regularização no processo pedagógico, ela responde que:

As ações da escola passaram a ser mais qualificadas pelo fato do peso da regularização”. Entrevista com a diretora Manjericão (2025).

Essa afirmação sinaliza que, apesar das adversidades, o reconhecimento institucional contribuiu para um novo posicionamento político e pedagógico da escola diante de si mesma e da comunidade.

5.4 Percepções do atual diretor: Aranto

A escuta da gestão da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio (EQEJB) representa um passo fundamental para compreender os rumos da implementação da educação escolar quilombola no contexto da comunidade do Cria-ú. Para isso, foi realizada uma entrevista com o atual diretor, Aranto, 47 anos, homem preto, licenciado em Educação Física e História, com especialização em Educação Profissional e, atualmente, cursando pós-graduação em Educação para Relações Étnico-Raciais.

Ao ser questionado sobre o estágio atual da regularização da escola, Diretor Aranto, (2025) afirma:

“Positiva, pois sempre buscamos trabalhar a educação étnico-racial e suas origens nos planejamentos, junto aos professores”.

Essa fala revela a centralidade que a gestão atribui às temáticas raciais na organização curricular, apontando para um esforço de incorporar a identidade quilombola no cotidiano pedagógico da escola.

A descolonização curricular nas escolas quilombolas, como exige a Lei 10.639/03, não pode se restringir à inserção pontual de conteúdos sobre África ou cultura afro-brasileira; ela demanda uma transformação mais profunda, que questione as estruturas de poder presentes na cultura escolar e universitária brasileira.

Como aponta Gomes (2012, p. 100), “essa mudança envolve não apenas a inclusão de novos temas, mas uma reconfiguração das representações e práticas, desafiando privilégios historicamente consolidados na política educacional do país”.

A continuidade das ações iniciadas por gestões anteriores também é enfatizada pelo Diretor Aranto (2025), que declara:

“Minha gestão está sendo pautada desde o dia em que assumi com bastante dedicação e empenho em prol dos educandos. Acredito que cada gestor tem sua maneira de atuar”. Entrevista com o diretor Aranto, (2025)

Ao mesmo tempo em que reafirma seu compromisso, sua fala indica a ausência de um processo claramente institucionalizado de transição ou sistematização das experiências anteriores.

No contexto da educação das populações negras, o ato de educar-se ultrapassa os limites escolares e se torna um processo contínuo de construção da consciência racial, o qual se fortalece ao longo da vida por meio do engajamento em práticas de enfrentamento ao racismo, conforme enfatiza Kabengele Munanga (2012, p. 11) destaca que “a cultura brasileira foi profundamente moldada pelas contribuições da população negra, e que é preciso resgatar essas influências de forma positiva, rompendo com representações negativas historicamente construídas.

Para o autor, a Lei 10.639/03 deve ser compreendida como um instrumento que possibilita o ensino da cultura negra nas escolas brasileiras de maneira afirmativa, promovendo subsídios que fortaleçam os processos de construção identitária da população negra”.

Nesse sentido, é necessário que os processos educativos em escolas quilombolas estejam ancorados na continuidade da luta coletiva e na valorização da memória institucional como elemento de resistência. No que se refere à documentação da escola, o diretor informa que estão em processo de reorganização do PPP:

“Estamos trabalhando para que seja um PPP que respeite as origens e culturas da comunidade” Entrevista com o diretor Aranto, (2025)

O Projeto Político Pedagógico como observa Geraldo Rocha (1998, p. 56) “ressalta que a educação carrega marcas profundas do racismo, funcionando historicamente como instrumento de reprodução da ideologia branca. Diante disso, cabe ao campo educacional o desafio urgente de repensar os conteúdos e os métodos de ensino, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, de modo a contemplar de forma crítica e afirmativa as experiências e saberes das comunidades negras”.

Sua construção a partir dos saberes e práticas da comunidade quilombola é, portanto, essencial para romper com modelos eurocentrados de educação. Sobre a participação da comunidade nas decisões da escola, Diretor Aranto, (2025), relata que isso ocorre:

Através de reuniões e de projetos da escola”, complementando que os saberes tradicionais são incorporados “com a participação da comunidade, dos alunos e professores, através de projetos e oficinas”. Entrevista com o diretor Aranto, (2025)

Tais iniciativas apontam para a valorização da oralidade, da ancestralidade e da pedagogia da escuta elementos fundamentais nas práticas educativas em territórios quilombolas. Como destaca Piedade Videira (2019, p. 4), “o legado cultural de origem africana e portuguesa, transmitido por meio da oralidade entre gerações, constitui um verdadeiro “registro vivo” da ancestralidade, resistindo ao tempo e permanecendo como expressão dinâmica da memória coletiva e da identidade das comunidades que mantêm viva a herança de seus ancestrais”.

No que tange à formação docente, o diretor Aranto afirma:

“Através de cursos de capacitação e vivências do dia a dia com os educandos”.
Entrevista com o diretor Aranto, (2025)

Essa resposta abre espaço para reflexão. Embora a vivência cotidiana seja potente e insubstituível, a formação antirracista demanda também uma dimensão crítica e teórica que ultrapasse o âmbito do cotidiano escolar. Nesse sentido, Sueli Carneiro (2003, p. 10) ressalta que, na contemporaneidade, tanto a escola quanto os meios de comunicação de massa deveriam funcionar como espaços essenciais para a desmistificação e superação de preconceitos e desinformações.

No entanto, quando a escola adota práticas que folclorizam os povos indígenas, reduzindo-os a estereótipos e características essenciais, acaba por perpetuar essas imagens

distorcidas, falhando em seu papel de promover transformações sociais e assegurar a afirmação dos direitos desses povos. Sobre os documentos legais que sustentam o reconhecimento da escola como quilombola, Diretor Aranto, (2025), cita:

“LDB, a autoidentificação da comunidade como quilombola e a demonstração de ocupação histórica”, Entrevista com o diretor Aranto, (2025)

Reconhecendo os pilares jurídicos e históricos que fundamentam a legitimidade do território e da escola. Essa fala dialoga diretamente com a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, além de se articular com a noção de território enquanto espaço político-pedagógico.

O diretor também menciona impactos positivos da regularização, tanto em termos simbólicos quanto materiais:

“As escolas quilombolas a cada dia estão se aperfeiçoando e se autovalorizando e ganhando reconhecimento pelas suas contribuições na cultura e ancestralidade”. Entrevista com o diretor Aranto, (2025)

Nessa declaração, ressoa a crítica de Henrique Cunha Júnior (2001, p. 1), ao apontar que “o sistema educacional brasileiro está estruturado sobre regras etnocêntricas brancas que, em grande parte, permanecem naturalizadas e não são devidamente problematizadas. O autor evidencia a invisibilização dos processos históricos de inferiorização da cultura afrodescendente, bem como a negligência em relação aos dados e estatísticas que revelam desigualdades étnico-raciais.

Além disso, destaca o silêncio persistente da educação diante de temas fundamentais para a população negra, refletindo uma recusa em reconhecer a diversidade cultural e os impactos dessas omissões nos resultados educacionais e sociais”. A esse respeito, defende-se que a escola deve ser um espaço no qual o sujeito negro possa se reconhecer enquanto protagonista de uma história e de uma cultura própria transformando-se, assim, em território de afirmação identitária e resistência.

Por fim, ao ser questionado sobre conselhos que daria a outros gestores de escolas quilombolas, o Diretor Aranto, 2025 diz:

“Que não desistam, continuem lutando e persistindo pela sua regularização. Sabemos que uma escola regularizada de fato e de direito está amparada por lei”. Entrevista com o diretor Aranto, (2025)

A mensagem é direta, mas profundamente simbólica: regularizar a escola quilombola não é apenas um ato burocrático, mas sim um gesto político de enfrentamento

ao racismo institucional e de reconhecimento dos saberes e das lutas históricas das comunidades negras.

5.5 Percepções da Conselheira Cidreira do CEE-AP

Segundo a *Conselheira Cidreira*, o processo de regularização da EQEJB teve início na Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP), sendo encaminhado posteriormente ao Conselho Estadual de Educação (CEE/AP), que realizou triagens técnicas e identificou lacunas documentais. A relatora destaca que sua designação para acompanhar o processo se deu pelo fato de ocupar a cadeira quilombola no Conselho um fator que revela o avanço institucional na criação de espaços de representação étnico-racial nos órgãos colegiados de decisão, conforme previsto no Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010).

A conselheira Cidreira ressaltou como marco legal fundamental a Resolução nº 025/CEE-AP, que versa especificamente sobre a educação escolar quilombola no estado, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 08/2012 e parecer CNE/CEB nº 08/2012). Esses documentos orientaram a construção do PPP da escola, a estruturação do currículo e o perfil dos profissionais da educação a serem preferencialmente selecionados.

O processo, segundo a conselheira, respeitou as normativas vigentes. Contudo, ela reconhece que "no fazer pedagógico", persistem desafios de adequação cultural e territorialidade o que reafirma a ideia de que a legislação, embora necessária, não é suficiente para a efetivação plena de uma educação quilombola emancipatória.

A conselheira afirmou que houve escuta da comunidade quilombola do Curiaú por meio de reuniões setoriais e participação ativa da coordenação pedagógica da escola. No entanto, ela também reconhece que a dimensão identitária enfrenta entraves internos, uma vez que muitos profissionais não pertencem à comunidade e, mesmo entre os que pertencem, nem todos possuem um sentimento de pertencimento e compromisso com a valorização da cultura local:

Nem sempre aqueles que são quilombolas, que deveriam estar ali cultivando essa identidade, de fato têm o sentimento de pertencimento." Entrevista, conselheira Cidreira, (2025)

Essa observação é extremamente pertinente e encontra respaldo em Kabengele Munanga (2005, p. 55), que destaca que "o resgate da memória coletiva e da história da

comunidade negra é fundamental não só para alunos de ascendência negra, mas também para estudantes de outras origens étnicas, especialmente branca, uma vez que todos são impactados por uma educação permeada por preconceitos que afetam suas estruturas psíquicas”. Além disso, reforça-se a importância de compreender a identidade étnico-racial não apenas como um marcador legal ou biológico, mas como uma experiência socialmente construída e politicamente assumida, cuja ausência de pertencimento compromete diretamente a eficácia das práticas pedagógicas voltadas à valorização da cultura quilombola. Ela aponta:

Além disso, a conselheira revelou que a atuação do Conselho foi tímida no contato direto com a comunidade escolar durante o processo de regularização: Entrevista, conselheira Cidreira, (2025)

Ela ressalta:

A intervenção direta, para fazer um workshop, uma oficina... não houve naquele momento. A participação foi mais técnica, por checklist e orientações.” Entrevista, conselheira Cidreira, (2025)

O processo da EQEJB foi embasado em um conjunto de normativas estaduais e nacionais, entre elas:

- Resolução nº 77/CEE-AP (substituída pela nº 60 em 2023–2024),
- Resolução nº 025/CEE-AP (Educação Escolar Quilombola),
- Resolução CNE/CEB nº 08/2012 e Parecer CNE/CEB nº 08/2012.

A conselheira avalia que, embora esses documentos tenham oferecido suporte normativo ao processo, eles ainda não contemplam todas as complexidades da realidade das escolas quilombolas:

“Atende, mas atende de forma... [incompleta], porque ainda é preciso compreender melhor a identidade daquele povo que está ali.” Entrevista, conselheira Cidreira, (2025)

Isso reforça a crítica que aponta para a necessidade de criação de políticas mais sensíveis à diversidade interna das comunidades quilombolas, reconhecendo suas formas próprias de organização, calendário, espiritualidade e currículo. Nesse sentido, como destaca Kabengele Munanga (2005, p. 17), embora o diálogo e a troca de experiências entre educadores sejam essenciais, o engajamento individual é fundamental para enfrentar o racismo estrutural, e a educação escolar ocupa um papel central na mobilização das forças sociais para esse combate.

A conselheira Cidreira afirma categoricamente que a EQEJB é **a única escola oficialmente regularizada como quilombola no estado do Amapá** até o momento, e, por isso, constitui um modelo de referência para as demais escolas. Ela destaca que o principal ganho trazido pela regularização é a autonomia institucional e o fortalecimento da cidadania dos alunos e da comunidade:

“Esse trabalho vem trazendo ao seu bojo todo o caminho percorrido, as dificuldades, a necessidade dos avanços, as possibilidades da autonomia, dos atos regulatórios que ele traz.” Entrevista, conselheira Cidreira, (2025)

Ela ainda relaciona o impacto da regularização com o acesso a programas como o Programa de Interiorização Quilombola (PIC), resultado da articulação entre lideranças da CONAQ e parlamentares federais. Essa articulação política reforça a tese de que a legalização da escola não é um ato isolado, mas parte de um processo maior de reivindicação por direitos constitucionais e equidade racial no Brasil.

A entrevista com a conselheira Cidreira evidencia que o processo de regularização da EQEJB foi um marco para a educação quilombola no estado do Amapá, ao mesmo tempo em que revelou tensões entre normatividade e efetividade, identidade e pertencimento, técnica e sensibilidade comunitária. Assim, a escola legalizada ainda precisa se consolidar como uma escola viva, enraizada no território e conduzida por sujeitos comprometidos com a luta por equidade, ancestralidade e dignidade.

Nesse contexto, é importante compreender que o racismo estrutural não surgiu de forma súbita, mas é fruto de um longo processo histórico. Como destaca Antonio Olimpio (2005, p. 42), esse processo teve como objetivo justificar e manter a exploração da mão de obra barata dos povos colonizados, gerando riqueza e poder para os colonizadores brancos sem custo adicional para eles.

Essa análise histórica é fundamental para compreender as raízes profundas das desigualdades raciais que ainda marcam as relações sociais e educacionais, ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a valorização das identidades negras e quilombolas como caminho para a superação dessas desigualdades.

5.6 Percepções da Técnica Andiroba do NEER

A narrativa da *técnica pedagoga Andiroba* do Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER), vinculado à Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP), evidencia um campo de atuação estratégica na articulação entre políticas públicas e a efetivação do

direito à educação escolar quilombola. Com formação em Pedagogia e especialização em Gestão e Docência no Ensino Superior, sua atuação há oito anos no núcleo revela um percurso de profissionalização voltado ao enfrentamento das desigualdades étnico-raciais e à implementação da legislação específica no contexto estadual.

A entrevistada compreende a educação quilombola como campo que exige um tratamento diferenciado, pautado pela valorização da cultura afro-brasileira, da ancestralidade e das especificidades de cada comunidade. Segundo ela, o NEER atua no assessoramento e no acompanhamento das aprendizagens, com foco na efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar.

Tais leis não devem ser apenas inseridas formalmente no currículo, mas devem ser vividas como práticas pedagógicas transformadoras algo que a técnica parece buscar ao reconhecer que o acompanhamento deve ocorrer de forma contextualizada e respeitosa.

A regularização das escolas quilombolas é, para a técnica, uma condição imprescindível para a consolidação de uma educação equânime, culturalmente referenciada e legalmente amparada. Nas suas palavras, a regularização permite que a escola opere “dentro da legislação educacional do país”, garantindo, assim, “direitos e deveres”.

Nesse sentido, os benefícios destacados pela técnica não se limitam ao plano administrativo: a regularização é também condição de acesso a recursos governamentais, de valorização cultural e de fortalecimento do pertencimento identitário dos alunos e alunas. Ela afirma que:

A valorização da cultura permite reconhecimento das tradições quilombolas”, promovendo uma educação que respeita a cultura dos estudantes. Entrevista Técnica Andiroba, (2025)

O caminho descrito pela técnica para a regularização da escola quilombola é processual e exige mobilização coletiva. Ela enfatiza que a comunidade deve ser oficialmente reconhecida como quilombola, e que a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve ser feita de forma participativa, incorporando as histórias, valores e práticas da comunidade local. Isso implica, segundo ela, envolver não apenas gestores e professores, mas também os moradores, lideranças culturais, famílias, agentes de saúde e assistência social numa perspectiva que rompe com a lógica tecnocrática e aponta para uma gestão democrática e comunitária da escola.

Essa compreensão se alinha com o que propõe a Resolução nº 08/2012 do Conselho Nacional de Educação, que orienta a construção coletiva dos currículos e projetos político-pedagógicos em escolas quilombolas, com base na escuta e valorização da comunidade.

A técnica Andiroba também sinaliza a necessidade de que os docentes atuantes na escola tenham “formação adequada” e estejam:

Sensibilizados com a cultura e as especificidades da comunidade quilombola”
Entrevista Técnica Andiroba, (2025)

Reconhecendo que não basta cumprir exigências formais é preciso um envolvimento ético e político com a luta por uma educação de qualidade e antirracista. Kabengele Munanga (1986, p. 9) explica que a ignorância sobre a história antiga dos povos negros, as diferenças culturais e os preconceitos étnicos entre europeus e africanos, aliados às necessidades econômicas de exploração, levaram os europeus a desvalorizar completamente a personalidade moral e as capacidades intelectuais dos negros. Essa visão resultou na construção do estereótipo do negro como ser primitivo, inferior e dotado de uma mentalidade pré-lógica.

No que diz respeito aos dispositivos legais, a entrevistada menciona a Resolução nº 060/2023 do Conselho Estadual de Educação do Amapá, além da Resolução nº 08/2012 (e seu parecer correlato) e da Resolução nº 025, que versa especificamente sobre a educação escolar quilombola no estado. A invocação dessas normas evidencia que o NEER compreende a legalidade como ferramenta de proteção e promoção de direitos, embora reconheça, implicitamente, que a legislação sozinha não é suficiente: é preciso que haja vontade política, recursos e mobilização para sua efetiva implementação.

Por fim, a entrevistada aponta que a regularização escolar tem impactos diretos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes quilombolas. Ao garantir infraestrutura mínima, materiais didáticos adequados, formação de professores e autonomia da escola, cria-se um ambiente propício para o florescimento de práticas pedagógicas significativas, enraizadas no território e na história do povo quilombola. Assim, a escola deixa de ser apenas um espaço de reprodução de saberes eurocentrados e passa a atuar como território de luta, memória e afirmação identitária.

A fala da técnica, portanto, revela o entrelaçamento entre legalidade, pertencimento e resistência no campo da educação quilombola, evidenciando que o processo de regularização não é um fim em si mesmo, mas um instrumento para garantir uma educação plural, antirracista e comprometida com os direitos dos povos quilombolas.

5.7 Percepções do professor Camomila que participou do processo de regularização da escola

Foi realizada entrevista com o *professor Camomila*, docente da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio (EQEJB) há mais de treze anos, com o intuito de compreender sua perspectiva sobre o processo de regularização da escola enquanto instituição quilombola, abordando aspectos pedagógicos, políticos e os desafios enfrentados na consolidação de uma educação antirracista e emancipadora.

O professor Camomila é um professor negro, graduado em Filosofia, com especialização em Ensino Religioso, mestre e doutor em Educação. Atua há mais de treze anos na Escola Quilombola Estadual José Bonifácio (EQEJB) e possui vínculo com a comunidade do Curiaú desde o início de sua trajetória docente. Ao descrever o processo de regularização da escola, Camomila enfatiza o diálogo com a comunidade como princípio orientador:

“Esse processo foi muito democrático, realizado com a presença da comunidade e dos vários segmentos que compõem a escola.” Entrevista professor Camomila, (2025)

Essa perspectiva reforça a centralidade do princípio da participação comunitária, essencial nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (CNE/CEB, Resolução nº 08/2012), que reconhecem o território e os saberes da comunidade como dimensões fundamentais da escola quilombola.

Nesse sentido, conforme aponta Nilma Lino Gomes (2002, p. 39), a identidade negra se configura como uma construção social, histórica e cultural complexa, atravessada por conflitos e diálogos. Trata-se da forma como um grupo étnico/racial, ou seus integrantes, se percebem a partir da relação com o outro, sendo essa percepção constantemente construída no confronto e na interpelação que o outro exerce sobre essa identidade.

O professor destaca como principal desafio a produção textual do projeto de regularização e a descontinuidade na efetivação de algumas mudanças estruturais que deveriam ter sido implementadas com o reconhecimento oficial da escola como quilombola. Entre os entraves citados estão a ausência de um conselho de classe e a persistência da indicação de gestores escolares, contrariando o princípio da gestão democrática (BRASIL, LDB 9.394/96).

Ele narra: “Infelizmente, ainda há a política de indicação dos gestores, então não percebo nenhuma mudança administrativa.” Entrevista professor Camomila, (2025)

Essa limitação evidencia o descompasso entre o reconhecimento legal e a autonomia prática da escola. Para Camomila as mudanças mais perceptíveis foram de ordem pedagógica, especialmente no fortalecimento das ações voltadas à educação antirracista. Um dos pontos centrais da fala do professor é o papel do projeto “**Curiaú Mostra Tua Cara**”, iniciativa de mais de duas décadas que se consolidou como estratégia de valorização e ensino da cultura negra e quilombola: “Todos os anos há temáticas relacionadas à cultura local, à cultura negra, ao pertencimento, à identidade.”

Essa iniciativa revela o esforço contínuo da escola em integrar os saberes e práticas tradicionais da comunidade ao currículo, ainda que, segundo ele, essa integração seja parcial, principalmente devido à alta rotatividade de professores que não pertencem ao território:

“Esse é um desafio, porque há muitos professores que não conhecem a realidade da comunidade. Entrevista professor Camomila, (2025)

Ele enfatiza:

Isso acaba ocorrendo um processo de descontinuidade da prática pedagógica.” Entrevista professor Camomila, (2025)

Esse ponto é amplamente debatido por autores como Kabengele Munanga (2005) e Nilma Gomes (2012), que defendem que uma educação antirracista efetiva exige professores com formação crítica sobre relações étnico-raciais e uma vinculação concreta com os territórios nos quais atuam.

Camomila destaca as legislações fundamentais que nortearam o processo de regularização da escola: as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o Estatuto da Igualdade Racial e a Resolução CNE/CEB nº 08/2012. Essas normativas, segundo ele, foram estudadas e debatidas coletivamente nos momentos de planejamento pedagógico da escola, o que confirma a importância da formação continuada como instrumento de empoderamento docente. Além disso, ele ressalta a contribuição da EQEJB como referência, embora não modelo, para outras escolas quilombolas no Amapá:

“Cada comunidade tem suas particularidades, tem a sua própria identidade, mas como um referencial que deu certo...” Entrevista professor Camomila, (2025)

Conforme aponta Nilma Gomes (2002, p. 40), a relação entre educação e identidade negra é marcada por uma complexidade intrínseca, na qual esses processos se

entrelaçam profundamente. Entretanto, quando mediados pelo ambiente escolar, muitos desses aspectos acabam se perdendo, uma vez que o olhar predominantemente “escolar” tende a restringir e reduzir essas dimensões, afastando-se do verdadeiro sentido pedagógico, compreendido em sua origem etimológica como o ato de conduzir e guiar o aprendizado de forma integral.

A partir do estudo e debate coletivo das legislações e das práticas pedagógicas, a regularização da EQEJB, segundo Camomila, contribuiu significativamente para o enfrentamento do racismo institucional, especialmente ao fortalecer a identidade de professores e estudantes. Como ele afirma:

“Quando nós conhecemos mais sobre a educação antirracista e sobre a nossa própria identidade, isso nos ajuda a combater o racismo.” Entrevista professor Camomila, (2025)

O professor destaca a formação continuada como um elemento central para a efetivação da educação quilombola, ressaltando a importância da especialização em educação quilombola oferecida pela UEAP e da licenciatura específica ofertada pela UNIFAP. No entanto, ele chama atenção para a insuficiência dos investimentos públicos, especialmente no que se refere à infraestrutura escolar e à produção de materiais didáticos adequados:

“Nós temos falta de recursos materiais para a implementação da lei na nossa escola... falta material paradidático que trate as questões raciais amapaenses.” Entrevista professor Camomila, (2025)

Esse alerta reforça a compreensão de que o reconhecimento legal, sem o devido aporte financeiro e estrutural, é insuficiente para garantir uma educação de qualidade. Nesse sentido, o CEPAL (2020, p. 29) “destaca que, para os povos afrodescendentes, o território assume um significado cultural que transcende a dimensão política, vinculando-se a um caráter ancestral profundo. A defesa do território constitui uma das principais demandas políticas das organizações afrodescendentes, movimento que tem se fortalecido e ampliado em diversos países da região, como Colômbia e Equador, configurando uma mobilização social expressiva”.

A entrevista com o professor Camomila evidencia o entrelaçamento entre luta política, prática pedagógica e compromisso ético com a comunidade quilombola do Curiaú. Sua fala retrata tanto os avanços concretos alcançados a partir da regularização da EQEJB quanto os limites impostos pela ausência de políticas públicas estruturantes.

Nesse cenário, o papel de educadores comprometidos com a justiça racial e a emancipação dos sujeitos quilombolas revela-se indispensável para a transformação da escola em um espaço de resistência, luta e pertencimento. Conforme destaca o professor Camomila, a trajetória da EQEJB não deve ser interpretada como um modelo hegemônico, mas como uma referência viva de resistência e inovação pedagógica em território negro.

5.8 Percepções da professora Capim Santo que entrou posteriormente ao processo de regularização da escola

A escuta da *professora Capim Santo*, quilombola da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio nos oferece um panorama potente sobre os sentidos da educação no território do Curiaú. Mulher negra, pertencente à comunidade e profundamente enraizada na cultura local, sua trajetória é atravessada tanto por vivências pessoais de resgate identitário quanto por desafios pedagógicos concretos na construção de uma escola antirracista.

Ao rememorar sua chegada à escola, a professora descreve o acolhimento como um reencontro:

“Me senti em casa por fazer parte da comunidade [...] muito abraçada e com um incentivo muito grande de cada dia afirmar a cultura quilombola”. Entrevista com a professora Capim Santo, 2025

Essa força do pertencimento coletivo encontra respaldo nas palavras de Francisco José (2024, p. 27), que destaca como a aprendizagem se dá por meio da experiência e da iniciação, valorizando a genealogia, a totalidade da vida dos sujeitos e a percepção da existência em todos os seres, não apenas humanos. “A abordagem reconhece a importância das memórias comunitárias e familiares, enfatizando o senso de pertencimento coletivo”.

Além disso, esse princípio dialoga com práticas que promovem a transversalidade das linguagens corporais e o fortalecimento da autoafirmação negra, fundamentado no conhecimento profundo da identidade e das influências do povo negro na forma de ser e agir.

Apesar de não ter recebido uma formação inicial específica sobre educação quilombola ao assumir o cargo, a docente destaca o papel do **Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER)** na oferta de formações continuadas. Ainda que essas ações não substituam o necessário preparo prévio, apontam para um caminho de fortalecimento institucional da identidade da escola. A ausência de uma formação consistente para todos os professores, no entanto, revela um gargalo ainda presente na política educacional, como nos alerta

Sua experiência anterior em outra escola quilombola, localizada no município de Mazagão, revela que sua prática pedagógica está profundamente enraizada em saberes territoriais que extrapolam a lógica técnica e prescritiva da formação docente tradicional. Ao lecionar Língua Inglesa, a professora estabelece conexões entre diferentes culturas, aproximando os estudantes da diversidade do mundo globalizado sem perder de vista a valorização das raízes locais. Como ela mesma afirma, trata-se de construir uma interculturalidade viva:

“Faço uma relação com a cultura americana, sem deixar de valorizar a nossa terra, as nossas raízes”. Entrevista com a professora Capim Santo, 2025

Essa articulação entre o global e o local se fortalece quando compreendemos os territórios negros como o Curiaú não apenas como espaços físicos, mas como lugares de produção de significados, identidades e resistência. Nesse sentido, Cunha Junior (2021, p. 8) argumenta que “os bairros negros devem ser entendidos também como lugares conceituais, nos quais se desenvolvem modelos analíticos sobre a vida da população negra em contextos urbanos. São territórios marcados pela produção de cultura negra, atravessados pelas barreiras do racismo estrutural, e constituídos como patrimônios culturais materiais e imateriais que orientam a construção de identidades negras.

Além disso, funcionam como espaços de reivindicação da cidadania e de enfrentamento às desigualdades urbanas, historicamente organizadas por lógicas de dominação ocidental”. A escola, segundo seu relato, promove projetos que celebram e reafirmam a cultura quilombola. Um exemplo é o projeto “Curiaú Mostra Sua Cara”, uma ação contínua que resgata e exhibe as expressões culturais da comunidade ao longo do ano. A professora participa ativamente dessa iniciativa e reconhece seu papel não apenas como educadora, mas como agente cultural, mediando tradições e fortalecendo vínculos identitários.

Nesse sentido, destaca-se seu relato sobre a forma como os estudantes passam a se reconhecer culturalmente nas práticas escolares. Com entusiasmo, ela observa o uso de adornos, tranças, guias e expressões linguísticas próprias da comunidade no cotidiano dos alunos sinais de um letramento racial em construção, que articula identidade, memória e pertencimento. Essa vivência se conecta à noção de ancestralidade como uma experiência temporal não linear, mas espiralar.

Segundo Martins (2021, p. 63), a ancestralidade é atravessada por um tempo curvo e recorrente, que retorna, restabelece e transforma, operando simultaneamente em passado, presente e futuro. Essa temporalidade, ontologicamente vivida, revela dinâmicas de expansão, contenção e reversibilidade, expressando uma cosmopercepção que incide sobre todos os aspectos da existência.

Esse reconhecimento simbólico da ancestralidade, expresso no corpo e na linguagem dos estudantes, é fundamental para que sujeitos negros se vejam como protagonistas de suas próprias histórias, rompendo com os apagamentos históricos e reinscrevendo-se como agentes de transformação em seus territórios.

Quando questionada sobre a convivência entre os diferentes segmentos da escola, ela reconhece a existência de uma relação positiva, mas também destaca a necessidade de fortalecer ainda mais os laços comunitários:

“Essa união, essa força, essa conexão tem que ser maior a cada dia, porque nós temos uma raiz para permanecer, para aprofundar, e para ter luta, ela precisa de união”. Entrevista com a professora Capim Santo, 2025.

Essa consciência crítica reforça o papel da escola como espaço político-pedagógico, indicando que é na coletividade que a resistência se organiza. A professora afirma que a cultura local é integrada às decisões pedagógicas e administrativas, estando presente tanto nos planos de aula quanto nas reuniões pedagógicas.

A atuação docente, segundo ela, busca sempre contribuir para a educação antirracista. Como exemplo, menciona o uso da música “Don’t Touch My Hair”³², discutindo com os alunos o respeito à estética negra, especialmente ao cabelo crespo, desafiando os estigmas ainda fortemente enraizados na sociedade.

Essa prática pedagógica evidencia um compromisso com o enfrentamento cotidiano ao racismo, mobilizando linguagens artísticas e afetivas como ferramentas de conscientização e empoderamento. Conforme analisa Sandra Petit (2015, p. 85):

Essa dimensão de brincadeira, dessas expressões dançantes, assenta-se no sentimento comunitário, na capacidade da criatividade, na manifestação da gestualidade, na celebração e no caráter festivo, na sociabilidade. É, sobretudo, um espaço permeado de alegria de tornar o ideal.

São práticas permeadas por alegria e coletividade, que transformam o cotidiano escolar em um espaço de resistência simbólica e afirmação identitária. Ela demonstra também conhecimento dos marcos legais que reconhecem a escola como quilombola e relata

³² <https://www.letas.mus.br/solange-knowles/dont-touch-my-hair/traducao.html>

que esses documentos são debatidos nos espaços de planejamento. No entanto, aponta como desafio a ausência de materiais didáticos que reflitam adequadamente a realidade quilombola:

“Se nós não buscarmos por fora, os nossos materiais [...] não são voltados para a educação quilombola”. Entrevista com a professora Capim Santo, 2025

Em suas palavras, a principal conquista da escola nos últimos anos foi a aproximação efetiva com o NER, que tem contribuído com formações e fortalecido os vínculos entre a escola, a comunidade e as políticas públicas. Para ela, esse movimento de valorização da cultura e da identidade quilombola vem se consolidando como um marco transformador.

Ao final da entrevista, a professora Capim Santo compartilha um relato comovente sobre sua trajetória identitária. Após anos afastada de sua ancestralidade, o retorno à comunidade e à escola a permitiu resgatar suas raízes:

“Quando eu me formei e retornei para a escola, percebi o quanto eu perdi [...] eu cheguei como uma pessoa que ainda não tinha a sua identidade firmada”. Inspirada pelas estudantes e pela vivência cotidiana, rompeu com medos e estigmas e passou a afirmar com orgulho sua negritude: “hoje eu me sinto uma mulher muito livre [...] e busco fortalecer as raízes a cada dia”. Entrevista com a professora Capim Santo, 2025

É importante destacar que o processo de se educar, no caso da população negra, implica a construção contínua da consciência racial e o engajamento na luta contra o racismo. É nesse entrelaçamento entre o pessoal e o coletivo que emerge uma escola viva onde ensinar é também curar, resistir e renascer.

5.9 Percepções da mãe Verônica responsável sobre a aluna (o) da Escola Quilombola José Bonifácio

Esta seção tem início com a percepção de uma mãe que iremos chamar de *Verônica*³³ moradora da comunidade do Curiaú há treze anos e com vínculos diretos com a Escola Estadual Quilombola José Bonifácio (EQEJB). A escuta de seu relato possibilita compreender, de forma situada, os limites da participação comunitária, bem como os atravessamentos históricos que ainda marcam as relações entre escola e território.

³³ A “Verônica” (*Veronica officinalis* L.) é uma erva tradicionalmente utilizada na medicina popular para tratar inflamações, problemas respiratórios e digestivos, além de ser associada a propriedades depurativas do sangue. Fonte: SILVA, Cleudiane Moraes da; FRAZÃO, Maxilene Pinto; REIS, Nilzete Ferreira Duarte. Levantamento de conhecimento popular sobre plantas medicinais no Município de Mazagão, Amapá. 2020.

Logo no início do diálogo, ao ser questionada se conhecia o processo de regularização da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio como unidade quilombola, a entrevistada expressa desconhecimento:

“Não” (Mãe Verônica responsável pelo aluno(a) da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, (2025)

E, em seguida, reforça:

“Também não. Também não” Mãe Verônica responsável pelo aluno(a) da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, (2025)

Essa resposta, ainda que breve, suscita reflexões importantes sobre os processos comunicacionais entre a escola e a comunidade. A ausência de informações acessíveis e compreensíveis acerca de uma conquista institucional dessa relevância revela um descompasso entre os marcos legais que estruturam a política quilombola e a vivência cotidiana das famílias do território.

A mãe reconhece, no entanto, que houve envolvimento de determinados membros da comunidade no processo de regularização da escola, ao afirmar:

“Sim, até onde eu soube teve participação da comunidade, principalmente das pessoas que fazem parte da associação, as pessoas mais antigas da comunidade participaram” Mãe Verônica responsável pelo aluno(a) da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, (2025)

A menção aos “mais antigos da comunidade” convoca, a centralidade das lideranças tradicionais enquanto guardiãs da memória coletiva, mediadoras das experiências de luta e detentoras de uma autoridade ética e política que sustenta a vida comunitária. No contexto quilombola, os mais-velhos não apenas representam o passado: eles o carregam em seus corpos, o atualizam nas práticas cotidianas e o projetam como horizonte pedagógico de continuidade. São eles que cultivam o tempo espiralar da ancestralidade onde as experiências de ontem se entrelaçam às de hoje e às de amanhã, numa lógica de resistência e reexistência.

Como nos lembra Sueli Saraiva (2008, p. 09), “mesmo sob os efeitos da modernidade e da globalização, as culturas de matriz africana preservam estruturas próprias, enraizadas em vínculos parentais, religiosos e comunitários, que sustentam “um diálogo de respeito mútuo entre os mais-velhos e os mais-novos para que o tempo presente seja um elo de ligação entre o passado e o futuro dos valores culturais.

Trata-se de uma “modernidade particular” vivida não como ruptura com a tradição, mas como continuidade transformadora, na qual o saber ancestral orienta as lutas do presente e alimenta os sonhos do porvir”.

A entrevistada também identifica mudanças positivas no cotidiano da escola:

“Tem um pouco mais de vivência entre escola e comunidade, né? A comunidade ela é bem participativa, quanto dentro da escola” (Mãe Verônica responsável pelo aluno(a) da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, 2025)

Embora tal percepção denote avanços, trata-se ainda de uma integração limitada, esporádica, que carece de institucionalização efetiva. Para Piedade Videira (2021), a escola quilombola deve funcionar como extensão do território, não apenas em sua estrutura física, mas como campo de disputa epistemológica e política, em que os saberes da comunidade sejam legitimados e sistematicamente incorporados ao currículo. Isso implica romper com o modelo escolar colonial que prioriza os conteúdos eurocentrados e que silencia as práticas, memórias e cosmologias dos povos negros amazônidas.

A escola, nesse contexto, precisa deixar de ser uma instância apenas normativa e se constituir como espaço de circulação viva de saberes do território, acolhendo as narrativas, os rituais, os cantos, os gestos e os valores que dão sustentação à vida quilombola. Como argumenta Piedade Videira (2021), é “no entrelaçamento entre o saber escolar e os conhecimentos ancestrais que se funda a singularidade da educação quilombola: um processo formativo que não separa razão de corpo, espiritualidade de ciência, cotidiano de currículo”.

No entanto, quando essa vivência entre escola e comunidade não é contínua, mas mediada por momentos pontuais ou por eventos simbólicos, corre-se o risco de esvaziar a potência transformadora da educação quilombola, reduzindo-a a uma performance cultural ocasional. A ausência de um projeto político-pedagógico comprometido com os princípios da educação para as relações étnico-raciais e com a Lei 10.639/03 fragiliza as possibilidades de ruptura com a lógica monocultural da escola tradicional.

É nesse ponto que a fala da mãe se inscreve como denúncia e alerta: ao mesmo tempo em que enxerga certa abertura da escola para a participação da comunidade, também nos convida a refletir sobre os limites dessa aproximação quando ela não é fundamentada em uma escuta ativa, em processos formativos compartilhados e na valorização efetiva das formas próprias de ensinar e aprender que existem nas comunidades quilombolas.

Construir uma escola quilombola viva é assumir a radicalidade da ancestralidade como prática pedagógica cotidiana, como ato político e como horizonte de futuro. É tornar a escola uma casa coletiva do território e não apenas uma representação simbólica do quilombo.

Essa valorização se expressa, segundo a mãe entrevistada, no projeto *Criaiú Mostra Tua Cara*, descrito nos seguintes termos:

“Na escola tem um projeto, né? O Criaiú Mostra Tua Cara. Então, dentro desse projeto, vem valorizar a cultura e todos os ensinamentos lá atrás, dos antepassados” (Mãe Verônica responsável pelo aluno(a) da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, 2025)

A referência aos “ensinamentos lá atrás, dos antepassados” indica uma percepção de que o projeto se ancora em memórias coletivas e saberes ancestrais. Essa dimensão é fundamental para pensar uma proposta pedagógica afroreferenciada, na qual a ancestralidade não é um conceito abstrato, mas uma prática viva que informa e transforma o presente. No entanto, a própria entrevistada esclarece que esse projeto ocorre apenas uma vez ao ano: “Ele é só uma vez no ano” (Mãe responsável pelo aluno(a) da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, 2025).

Ainda que o projeto reúna a escola e a comunidade em momentos de expressão cultural relevantes, sua periodicidade limitada revela as fragilidades de uma atuação que permanece localizada em eventos comemorativos. A entrevistada relata:

“Quem participa do projeto é a escola e a comunidade, onde a comunidade doa alimentos e participa interagindo com contos da comunidade do Criaiú, histórias, marabaixo, batuque” (Mãe Verônica responsável pelo aluno(a) da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, 2025).

Essa participação, marcada por práticas culturais como a oralidade, a musicalidade e os gestos do corpo-território, carrega um valor simbólico imenso. No entanto, quando não incorporada de maneira transversal ao currículo escolar, tais expressões correm o risco de serem interpretadas como manifestações folclóricas ou periféricas.

Como adverte Piedade Videira (2021), a cultura quilombola não pode ser tratada como conteúdo eventual ou decorativo; ela deve atravessar a organização curricular, os tempos e espaços escolares, bem como os processos avaliativos, formativos e políticos da instituição.

O marabaixo, o batuque, os contos e as histórias não são apenas expressões estéticas da cultura local: são tecnologias de memória, formas de resistência, pedagogias

negras que ensinam a viver, a cuidar, a conviver e a enfrentar a colonialidade. Reduzi-las a momentos pontuais significa esvaziar o sentido político e formativo da escola quilombola. Como enfatiza Henrique Cunha Júnior (2010), um currículo que pretenda ser quilombola precisa ser tecido com os fios da oralidade, da territorialidade, da ancestralidade e da coletividade não como adereço, mas como fundamento epistemológico.

Assim, ainda que o projeto *Criaú Mostra Tua Cara* represente uma importante ação de afirmação identitária, ele precisa ser compreendido como ponto de partida e não de chegada. É necessário expandir sua lógica para dentro das práticas cotidianas da escola, garantindo que a memória e os saberes do povo do Criaú estejam presentes todos os dias, em todos os espaços e em todas as disciplinas. Afinal, como lembra a tradição ancestral africana, ensinar é também lembrar e lembrar é um ato político.

Portanto, o que se constata na entrevista da mãe responsável pelo aluno(a) da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio (2025) é um cenário ambivalente: por um lado, há práticas de valorização cultural e certa aproximação entre escola e comunidade; por outro, persistem mecanismos de exclusão simbólica e de negação do protagonismo dos sujeitos quilombolas nos processos decisórios e curriculares. A própria entrevistada, ao ser questionada sobre a diferença entre a EQEJB e outras escolas, afirma:

“Assim, o que mudou que eu acho que mudou, assim, tem um pouco mais de vivência entre escola e comunidade, né? A comunidade ela é bem participativa, quanto dentro da escola” (Mãe Verônica responsável pelo aluno(a) da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, 2025).

A fala denota que há avanços na relação entre os sujeitos da comunidade e a instituição escolar, mas também revela limites: a participação ainda é percebida como *“um pouco mais de vivência”*, o que sugere a ausência de um vínculo estrutural e permanente. Conforme adverte Henrique Cunha Júnior (2010), a simples adaptação da escola às diretrizes quilombolas, sem rupturas com a lógica escolar tradicional, “apaga o território negro e despotencializa a luta histórica por reconhecimento”.

A escola quilombola, para cumprir de fato sua função política, pedagógica e emancipatória, precisa ir além da certificação normativa. É imprescindível que seus processos sejam construídos *com e a partir* da comunidade escutando os mais-velhos, valorizando os saberes cotidianos, e reconhecendo a pedagogia que emerge do próprio território. Nesse sentido, a escuta da mãe entrevistada não apenas denuncia os silêncios institucionais, mas também anuncia possibilidades de reconstrução. Quando ela afirma que, por meio do projeto *Criaú Mostra Tua Cara*, a escola busca

“Valorizar a cultura e todos os ensinamentos lá atrás, dos antepassados” (Mãe Verônica responsável pelo aluno(a) da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, 2025)

Ela sinaliza um caminho possível: uma escola que se enraíza no passado para florescer no presente. A ênfase nos “ensinamentos lá atrás” indica uma pedagogia que não se dissocia da ancestralidade, e sim que a assume como princípio organizador da vida escolar. Trata-se, portanto, de uma pedagogia negra enraizada como defendem os intelectuais afroreferenciados, que compreende o saber não como dado abstrato, mas como herança viva, pulsante e coletiva.

Encerrar esta análise com a voz da mãe Verônica é também reconhecer a legitimidade epistêmica daqueles que, por muito tempo, foram silenciados nos processos formais de pesquisa e elaboração de políticas públicas. Suas palavras não apenas revelam: elas criam, convocam, denunciam e anunciam. A escola quilombola, quando escuta de fato seu território, tem a oportunidade de se tornar mais do que uma escola pode se tornar um quilombo educativo, um espaço de cura, de memória e de futuro.

5.10 Percepções do pai Barbatimão responsável pelo aluno da Escola Quilombola José Bonifácio

A entrevista com o *pai Barbatimão* responsável pelo aluno da Escola Quilombola José Bonifácio oferece elementos significativos para compreender como os processos de regularização da EQEJB como escola quilombola foram percebidos, acompanhados e vivenciados pela comunidade. Diferentemente de outros familiares que relataram desconhecimento sobre a certificação, o Pai Barbatimão responsável pelo aluno(a) da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, (2025) afirma:

“Já ouvi falar através da nossa ex-diretora, que a x³⁴ falou sobre isso, em 2018 aqui falou sobre a regularização da escola quilombola” Entrevista, (2025).

Sua fala demonstra que a informação sobre o processo de reconhecimento circulou em alguns espaços da comunidade, especialmente por meio da gestão escolar da época. Ele reforça que houve chamado público para participação da comunidade:

“Teve um chamado, sim, comunitário para a participação da comunidade na época” Pai Barbatimão responsável pelo aluno(a) da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, Entrevista, (2025).

E que ele mesmo participou do processo:

³⁴ Oculto para preservar a identidade

Como convidado e como funcionário da escola” Pai Barbatimão responsável pelo aluno(a) da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, Entrevista, (2025)

O que evidencia o entrelaçamento entre as funções familiares e o engajamento institucional. Ao ser questionado sobre as mudanças percebidas após a regularização, ele responde:

“Já houve mais mudança, a gente precisa mudar mais, mas já teve uma mudança, uma melhora bem melhor já, acessível para os alunos, em termos também com os professores, uma dinâmica bem diferente já depois dessa regularização” Pai Barbatimão responsável pelo aluno(a) da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, Entrevista, (2025).

Essa percepção aponta para avanços concretos no cotidiano escolar, ainda que o entrevistado reconheça que a consolidação plena do projeto educativo quilombola exige mais investimentos e continuidade das ações. A valorização da cultura também é destacada:

“Sim, não tão como ensina como ela também repassa. Nós temos um dia aí de instrumento de caixa de marabaixo, nós pegamos alunos, ensinamos os valores da cultura e das tradições que temos aqui sobre a comunidade do Curiaú” Pai Barbatimão responsável pelo aluno(a) da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, Entrevista, (2025).

A menção à prática com instrumentos tradicionais do marabaixo, como a caixa, revela que a escola atua não apenas na valorização simbólica da cultura, mas também na transmissão de saberes ancestrais por meio de experiências sensíveis e corporais. A isso se soma o projeto *Curiaú Mostra Tua Cara*, citado com entusiasmo pelo entrevistado:

“Fala sobre a história, tudo sobre a história do Curiaú, tudo é sobre a história das tradições, as culturas, os valores ancestrais da comunidade, e ensina tudo [...] sobre respeitar a diversidade dentro da nossa comunidade” Pai Barbatimão responsável pelo aluno(a) da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, Entrevista, (2025).

A referência à diversidade tanto cultural quanto de origem dos estudantes também é recorrente em sua fala:

“Tem alunos que são de Foras, tem alunos que são do Jardim 1, do Novo Horizonte, do Lado da Vaca [...] então nós temos esse pequeno, coisa de passar o ensinamento sobre a cultura da diversidade da comunidade” Pai Barbatimão responsável pelo aluno(a) da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, Entrevista, (2025).

Essa observação revela uma preocupação em garantir que a escola quilombola funcione também como espaço de convivência e diálogo intercultural, especialmente considerando que parte do seu corpo discente é composta por estudantes que não pertencem

diretamente à comunidade quilombola do Curiaú. A pedagogia da diversidade, portanto, aparece como um princípio orientador.

Sobre a relação com as famílias, o pai entrevistado destaca o envolvimento cotidiano com a escola:

“A gente participa sempre, a gente sempre vem quando tem oportunidade, não só eu como pai que trabalho aqui como funcionário, mas também tem a minha esposa, que diariamente vem aqui [...] saber sobre o aluno, como é que ele está desempenhando a aula e o comportamento dele dentro da sala de aula” Pai Barbatimão responsável pelo aluno(a) da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, Entrevista, (2025).

Esse vínculo cotidiano contribui para uma gestão escolar mais democrática e partilhada, como orienta a proposta da educação escolar quilombola nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012). Ainda assim, o entrevistado aponta desafios, especialmente na área de infraestrutura:

“A gente não tem computação, não tem trabalho digitalizado para eles [...] hoje em dia os alunos querem mais saber negócio de informática, e nós não temos uma sala específica para informatização aqui dentro da sala de aula” Pai Barbatimão responsável pelo aluno(a) da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, Entrevista, (2025).

Mesmo com essas limitações, ele reconhece o comprometimento dos professores e melhorias após o reconhecimento:

“Graças a Deus os professores são bem atenciosos, são bem preocupantes com isso” e “hoje a gente vê mais participação deles, sob o interesse das aulas” Pai Barbatimão responsável pelo aluno(a) da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, Entrevista, (2025).

O relato final reforça a visão de que a escola é um bem coletivo:

“É uma escola boa, é uma escola de campo, rural, e é uma escola que oferece um ensino bom [...]. O benefício é para todos, não é só para nós, é para todo um conjunto da comunidade” Pai responsável pelo aluno(a) da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, (2025)

A fala do pai Barbatimão revela uma perspectiva de pertencimento e de expectativa em relação à escola, concebida como espaço de continuidade cultural, de acesso a direitos e de construção coletiva do futuro. Se, por um lado, reconhece avanços já alcançados, por outro, evidencia as urgências que ainda marcam o cotidiano das escolas quilombolas, como a precariedade da infraestrutura, a insuficiência de recursos tecnológicos e a necessidade de maior valorização institucional do projeto político-pedagógico quilombola.

Sua voz ecoa como testemunho de quem não apenas observa a escola de fora, mas a vivencia de dentro, na condição de pai, funcionário e membro ativo da comunidade.

Assim, sua narrativa expressa um entrelaçamento profundo entre história pessoal e história coletiva, refletindo a própria essência da educação quilombola: um processo comunitário, político e identitário que reafirma a escola como território de luta e resistência.

Nesse contexto, a regularização não se limitou a um procedimento burocrático; constituiu-se, antes, como um chamado à participação coletiva. Para Barbatimão, os efeitos da oficialização ultrapassaram a dimensão simbólica. Embora reconheça que ainda há muito a avançar, destaca mudanças concretas no cotidiano escolar, especialmente no acolhimento e nas práticas pedagógicas, que passaram a integrar de forma mais sensível as especificidades culturais e históricas da comunidade quilombola.

5.11 Percepções dos Alunos (as) Tajá 1,2,3,4 e 5 do 9º Ano da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio

Nesta seção, é apresentada a análise das entrevistas de cinco estudantes do 9º ano, com foco em suas experiências no ambiente escolar e nas percepções relacionadas à identidade, pertencimento e diversidade étnico-racial.

O primeiro aluno (a), *Tajā 1*, expressa que, mesmo não sendo integrante direto da comunidade quilombola, sente-se representado e acolhido pela escola:

“Eu me represento mesmo não sendo da comunidade. Me acolhendo e aprendo muito.” Entrevista, com aluno (a) Tajá 1, (2025).

Sua fala revela a potência de uma escola que, ao valorizar os saberes do território, amplia seus laços de pertencimento para além da origem geográfica dos sujeitos. Nesse contexto, a experiência de Tajá 1, aponta para uma educação que rompe com as lógicas excludentes e coloniais, tornando-se espaço de construção de identidades e de reconhecimento da diversidade cultural³⁵.

Construir uma identidade negra positiva dentro do ambiente escolar é um desafio constante, sobretudo quando se está inserido em um imaginário pedagógico que historicamente enxerga e trata a população negra e sua cultura de maneira desigual.

Como destaca Nilma Lino Gomes (2002, p.41), “muitas vezes estudantes negros são vistos a partir de uma lógica da exclusão, em que seu pertencimento étnico-racial e contexto sociocultural são associados a déficits ou limitações, em vez de serem compreendidos como potências formativas e epistemológicas”.

Diante desse cenário, a percepção de outro aluno (a), o *Tajá 2* da escola Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, reforça essa dimensão afetiva ao afirmar:

“me representa uma família”, Entrevista, com o aluno Tajá 2, (2025).

Revela não apenas um vínculo afetivo, mas também o papel da escola quilombola como território de pertencimento, escuta e reconstrução identitária. Em contextos historicamente atravessados pela negação e invisibilização das populações negras e quilombolas, esse sentimento de acolhimento torna-se elemento fundamental para o fortalecimento da autoestima, da subjetividade e da construção de trajetórias educativas mais justas e emancipatórias.

Os alunos (as) demonstram, em sua maioria, consciência sobre o caráter quilombola da escola e reconhecem a importância da valorização da cultura local. *Tajá 1 e Tajá 2* compreendem a escola como um espaço que:

“Valoriza sua história e cultura”, Entrevista, com o aluno Tajá1 e Tajá 2, (2025).

Enquanto os/as alunos (as) destaca o projeto “Curiaú Mostra Tua Cara” como elemento central no processo de ensino da cultura quilombola. Esse reconhecimento das práticas culturais escolares reforça a urgência de que as escolas quilombolas incorporem, de maneira estruturante, saberes ancestrais e práticas culturais próprias em seus currículos, ressignificando a educação a partir da valorização das identidades locais e coletivas.

Nesse sentido, conforme argumenta Amadou Hampaté Bâ (1982, p. 183), “a tradição oral africana não compartimentaliza o conhecimento em categorias isoladas, mas o apresenta de forma integral, articulando espiritualidade, história, ciência, arte e vida cotidiana. Longe de ser apenas um meio de transmissão de conteúdos, a oralidade configura-se como uma verdadeira escola da vida, adaptando-se às capacidades humanas e mantendo viva a ligação com a unidade ancestral. Incorporar tais fundamentos à prática pedagógica significa, portanto, afirmar uma epistemologia própria enraizada nos territórios e resistente às lógicas ocidentalizantes da educação hegemônica”.

A valorização da cultura não é apenas um aspecto acadêmico, mas um exercício de resistência política e de afirmação de existência frente ao racismo estrutural, contudo, a fala de *Tajá 3*, outro (a) aluno (a), que revela uma compreensão menos fundamentada do que é ser escola quilombola

“Já ouvi falar, mas não entendo bem” Entrevista, com aluno (a) Tajá 3, (2025).

Evidencia que ainda há desafios no processo de letramento cultural e na efetiva comunicação desses conceitos para todos os alunos (as). Diante do apagamento histórico promovido pelo racismo secular e institucionalizado, torna-se indispensável reconhecer e reafirmar os vínculos históricos, culturais e identitários que os sujeitos afrodiáspóricos mantêm com o continente africano.

Como destacam Petrolina e Silva (2005, p. 155), ao abordar o conceito de africanidades brasileiras, reconhece-se que ele remete tanto às raízes africanas presentes na formação cultural do Brasil quanto aos modos de ser, viver e resistir construídos historicamente pela população negra. Trata-se de um legado que, independentemente da origem étnica dos sujeitos, compõe o cotidiano e a identidade cultural brasileira como um todo.

Esse reconhecimento constitui um passo fundamental para a construção de abordagens transversais sobre as africanidades no contexto educativo, possibilitando a reconstrução de uma memória coletiva que foi sistematicamente negada ou silenciada.

Os relatos indicam que a escola desenvolve diversas atividades que promovem a cultura quilombola, tais como festas culturais, projetos em sala de aula e rodas de conversa com membros da comunidade. *Tajá 1 e Tajá 4* destacam atividades de pesquisa e estudos dirigidos à cultura local, além da participação nas festas e rituais tradicionais como o marabaixo e o batuque.

Essas práticas pedagógicas correspondem às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que enfatizam a importância de uma educação intercultural e da articulação entre escola e comunidade (MEC, 2008). A construção de uma pedagogia que valorize os saberes tradicionais e o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento contribui para a desconstrução do currículo eurocêntrico e para o fortalecimento da identidade cultural.

Por outro lado, as respostas indicam que o engajamento dos alunos (as) nos processos pedagógicos é variável, com alguns afirmando que a escola

“às vezes” Entrevista, com aluno (a) Tajá 1, Tajá 2, Tajá 3, Tajá 4, Tajá 5, (2025).

Ouve suas opiniões sobre o que e como é ensinado. Isso indica que, apesar dos avanços, ainda há espaço para uma participação mais efetiva e democrática dos estudantes na construção curricular e na gestão escolar. Os alunos (as) percebem que a regularização

da escola como instituição quilombola trouxe maior visibilidade e credibilidade ao espaço, bem como uma ampliação dos projetos culturais. Tajá 1 observa que

“a escola teve mais iniciativas de projetos quilombolas”, Entrevista, com aluno (a) Tajá 1, (2025).

Enquanto Tajá 2 ressalta que a escola passou a ser mais respeitada na comunidade. No entanto, as narrativas também apontam para desafios estruturais e pedagógicos a serem enfrentados. **Tajā 4** menciona a necessidade de melhorias no lanche e na infraestrutura da escola, enquanto **Tajā 5** manifesta o desejo de ampliar o ensino de instrumentos tradicionais, o que indica uma demanda por maior investimento nos recursos materiais e humanos que garantam uma educação quilombola plena e de qualidade.

Além disso, o desejo de Tajá 1 por:

“mais pesquisas” Entrevista, com aluno (a) Tajá 1, (2025).

Revela a necessidade de aprofundar o estudo da história e da cultura quilombola. Tal demanda reflete a urgência de avançar para além de iniciativas pontuais, consolidando uma educação crítica e continuada, capaz de fortalecer o conhecimento histórico-cultural da comunidade e de afirmar a escola como espaço de valorização identitária.

Nessa perspectiva, Kabengele Munanga (2005, p. 55) alerta que

Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana. Como escreveu o historiador Joseph Kizerbo, um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante. Como poderia ele então aprender com facilidade? As conseqüências de tudo isso na estrutura psíquica dos indivíduos negros são incomensuráveis por falta de ferramentas apropriadas. Mas elas existem certamente e devem, como mostra bem Franz Fanon no seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, prejudicar o sucesso escolar do aluno negro e de outros submetidos ao mesmo tratamento.

As expectativas dos estudantes para o futuro refletem a importância da escola como espaço de formação integral, que não se limita ao aspecto acadêmico, mas atua na construção de projetos de vida e no fortalecimento da identidade comunitária. Tajá 4 sonha com:

“mais oportunidades” Entrevista, com aluno (a) Tajá 4, (2025).

Mirando possibilidades como o futebol. Já Tajá 5 projeta-se como futuro professor de história, movido pelo desejo de colaborar com a valorização da própria comunidade e de suas memórias coletivas.

Tajá 3, por sua vez, reforça a necessidade de a escola incentivar o estudo e o conhecimento sobre a cultura quilombola como forma de empoderamento:

“Que a minha escola melhore seu ambiente e se influencie as crianças a estudarem.” Entrevista, com aluno (a) Tajá 3, (2025).

Esses depoimentos destacam o papel central da escola quilombola na formação de sujeitos conscientes de suas raízes, que possam atuar criticamente no mundo.

A análise das narrativas dos estudantes do 9º ano da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio evidencia que, apesar de desafios estruturais e pedagógicos, a escola tem cumprido seu papel enquanto espaço de acolhimento, valorização cultural e fortalecimento identitário. Os relatos apontam para uma educação que dialoga com a realidade local, incorpora saberes ancestrais e promove o protagonismo dos estudantes, ainda que de forma gradual.

Para o avanço da educação quilombola na escola, faz-se necessário ampliar a formação continuada dos professores, a participação ativa dos estudantes nos processos pedagógicos e o investimento em infraestrutura e recursos culturais, garantindo assim que a escola seja, cada vez mais, um território de resistência e afirmação da cultura quilombola no Amapá.

5.12 Vozes da Escola Quilombola: Síntese Interpretativa das Percepções Coletivas

A escuta das diferentes vozes que compõem a comunidade escolar da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio (EQEJB) coordenadoras, diretores, professores, pais, responsáveis, técnicos do NEER e conselheiros da educação permite traçar um panorama abrangente e multifacetado sobre o processo de reconhecimento da instituição como escola quilombola. Tal escuta não é um gesto neutro: ela é, como nos ensina a tradição oral afro-brasileira, uma forma de reconhecimento do outro como sujeito de saber.

Neste território de escutas, emergem sentidos compartilhados e dissonantes, que revelam as camadas de resistência, ausência, conflito e reconstrução que perpassam a experiência educativa em contexto quilombola.

De modo geral, é possível observar que há uma percepção coletiva positiva quanto à importância simbólica e política do processo de regularização. A escola é reconhecida como um espaço de disputa e afirmação de direitos, especialmente frente às violências históricas que marcam a trajetória das populações quilombolas. A diretora que iniciou o

processo aponta que a certificação representou não apenas uma mudança administrativa, mas um marco de luta contra o racismo institucional e pela visibilidade do território do Criau. Essa leitura é compartilhada por educadores e técnicos que acompanharam o processo, que compreendem a regularização como uma conquista, mas também como ponto de partida para transformações mais profundas.

Entretanto, as falas de pais e responsáveis revelam que essa conquista ainda não se traduziu plenamente em práticas cotidianas de participação e pertencimento. O caso de uma mãe que afirma desconhecer completamente o processo de regularização da escola escancara a distância entre os marcos legais da política quilombola e a vivência concreta das famílias do território.

Este dado não é trivial: ele denuncia que os mecanismos de comunicação e de envolvimento da comunidade ainda operam sob lógicas verticais, pouco dialógicas. Como alerta Henrique Cunha Júnior (2019, p. 67),

“a produção de conhecimento sobre a população negra demanda um enfoque sobre os territórios, nos lugares vivenciados pelas populações negras, ou seja, pensada dentro do contexto dos bairros negros específicos”. A ausência de uma escuta ativa e territorializada por parte das instituições escolares contribui para a reprodução das segregações urbanas e das exclusões estruturais, sustentadas pelas políticas públicas historicamente marcadas pelo racismo antinegro.

Em contrapartida, outras entrevistas apontam para experiências de envolvimento ativo, como no caso do pai que atua também como funcionário da escola e narra a participação de sua família em atividades pedagógicas e manifestações culturais. Essa pluralidade de vivências revela que a escola quilombola é um campo em disputa, tensionado por diferentes compreensões sobre identidade, educação e cultura.

Nesse contexto, torna-se indispensável retomar as contribuições de Piedade Lino Videira (2008, p.11), ao afirmar que a escola quilombola não pode se limitar à reprodução de conteúdo curriculares formais, mas deve constituir-se como uma extensão viva do território, enraizada nas práticas culturais, nas narrativas orais, nas celebrações e nos modos de vida que sustentam a memória e a identidade coletiva do povo quilombola. Como destaca a própria autora:

“Isso significa para a comunidade escolar, em toda a sua extensão técnica, pedagógica e gestora, a necessidade de desenvolver atividades escolares que partam inicialmente das expressões e construções históricas, sociais e culturais da comunidade, ou seja, dos saberes populares expressos nas várias formas de comunicação verbal e não verbal, os quais precisam ser conhecidos e respeitados dentro do contexto educacional formal” (Piedade Videira, 2008, p. 11).

Nesse cenário, o projeto “**Criau Mostra Tua Cara**” surge como uma experiência importante de articulação entre cultura, memória e educação. Ainda que aconteça apenas uma vez ao ano, seu impacto simbólico é significativo. A atividade envolve marabaixo, batuque, contação de histórias, apresentações culturais e mobiliza a escola e a comunidade para que dialoguem sobre os valores ancestrais do território.

Para além do evento pontual, o que se destaca é a potência da cultura como ferramenta pedagógica. Como salienta Sueli Saraiva (2008), as tradições africanas dialogam entre gerações por meio da palavra e da escuta, conformando uma modernidade própria, baseada no elo entre o passado ancestral e o futuro coletivo.

Outro ponto de destaque nas entrevistas é o papel estratégico de sujeitos em formação acadêmica (especialização, mestrado, doutorado) que atuam na escola ou em seu entorno. Esses profissionais foram identificados como responsáveis por estudar e tornar acessíveis os documentos normativos como as resoluções CEE nº 02, nº 08 e nº 025 e por promoverem reflexões críticas dentro da equipe escolar.

O envolvimento desses sujeitos indica que a construção de uma educação quilombola exige alianças intergeracionais e interinstitucionais, que articulem o saber acadêmico com o conhecimento tradicional. É nesse cruzamento que os documentos legais deixam de ser apenas obrigações burocráticas e tornam-se instrumentos de luta política, como defende Piedade Videira.

Apesar dos avanços, persistem desafios estruturais que foram apontados por diversos sujeitos entrevistados. Dentre eles, destacam-se: a ausência de recursos tecnológicos, a precariedade da infraestrutura física, a falta de formação continuada específica para o contexto quilombola e a sobrecarga das equipes pedagógicas. Essas dificuldades não podem ser compreendidas como falhas isoladas da escola, mas como sintomas de uma política pública ainda insuficiente, marcada pela descontinuidade e pelo racismo institucional.

Ao reunir essas vozes em diálogo, compreende-se que a EQEJB é um espaço em construção. Um território pedagógico em que o pertencimento, a resistência, o conflito e o afeto se entrelaçam. Mais do que uma escola em sentido formal, ela representa um projeto político e civilizatório negro, que reivindica o direito à diferença, à memória e à fala.

Como nos ensina Piedade Videira (2008, p. 3), “a palavra tem uma força criadora na concepção africana, sendo ela a portadora dos conhecimentos”. Ao registrar e

compartilhar as falas de seus sujeitos, esta pesquisa contribui para a vitalidade desse projeto, reafirmando que só é possível pensar uma escola quilombola a partir da escuta sensível, da ancestralidade viva e da valorização das múltiplas epistemologias negras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar de que maneira ocorreu o processo de regularização da EQEJB efetivado pela Resolução nº 050/2020-CEE/AP, impacta a implementação de uma educação antirracista e fortalece a identidade étnico-cultural da Comunidade Quilombola de Cria-ú.

Ao compreendermos o longo processo vivido pelo povo negro, afrodescendente e quilombola, percebemos que ainda caminhamos a passos lentos em direção a um futuro que insiste em carregar marcas de um passado que se repete em diferentes esferas sociais, educacionais e econômicas.

De acordo com Piedade Videira (2010, p.243), “a educação voltada aos sujeitos quilombolas não pode ser compreendida em qualquer perspectiva, mas precisa estar fundamentada na práxis freireana, sustentada pelo diálogo crítico e problematizador, que gera processos comunicativos capazes de promover uma educação verdadeiramente emancipadora”.

A mesma autora destaca Piedade Videira (2010, p.15) “que a Lei que regulamenta a educação das relações étnico-raciais resulta da luta histórica dos Movimentos Sociais Negros no Brasil, que compreendem a educação como um dos principais mecanismos de transformação social. Assim, cabe à escola, de forma democrática e comprometida com a formação integral do ser humano, cultivar valores, hábitos e comportamentos baseados no respeito à diversidade e às especificidades de cada grupo étnico e social. Nesse horizonte, a educação assume centralidade na consolidação da cidadania e na construção de uma sociedade mais justa e plural”.

No norte do país, em especial nas comunidades quilombolas do Amapá, torna-se evidente o quanto o povo negro continua reivindicando o direito a uma educação que respeite suas especificidades, valorize sua cultura e reconheça seus costumes. A história da Escola Quilombola José Bonifácio inscreve-se nesse percurso: é conquista e desafio, memória e luta, denúncia e esperança.

Entre a comunidade escolar e a comunidade quilombola, emergem iniciativas de afeto, cultura e resistência, nascidas de um povo que, historicamente marginalizado, segue enfrentando as barreiras impostas pela precariedade da infraestrutura. Mesmo assim, essas

iniciativas anunciam que, apesar das ausências, há sempre reinvenção e nela florescem caminhos para ressignificar o presente e projetar futuros possíveis. A escuta realizada nesta dissertação, fruto de um gesto plural, revelou a voz de uma das muitas comunidades quilombolas do Amapá que vivem essa realidade. **As falas dos sujeitos mostraram que a escola é mais do que instituição: é território em disputa, tensionado entre diretrizes legais e práticas cotidianas, entre o reconhecimento formal e o pertencimento comunitário efetivo.**

As entrevistas demonstraram que, embora a regularização junto ao conselho estadual de educação – CEE/AP como escola devidamente regularizada pelo decreto Resolução nº 050/2020-CEE/AP, represente uma conquista política significativa, ela ainda não se traduziu completamente em práticas estruturadas de valorização dos saberes ancestrais, da escuta da comunidade e da construção de um projeto pedagógico enraizado no território. A ausência de informações sobre o processo de regularização por parte de alguns pais e responsáveis, corpo técnico, professores, servidores escancara os limites dos mecanismos institucionais de participação e comunicação. Ao mesmo tempo, a presença de sujeitos engajados como professores em formação acadêmica, técnicos comprometidos e membros da comunidade atuando dentro da escola aponta para a potência das alianças locais na consolidação de uma educação quilombola de fato.

A escola aparece, assim, como um campo de possibilidades: lugar de resistência, de memória e de reconstrução de projetos de vida para a população negra e quilombola a centralidade do território, a força da oralidade e o protagonismo das lideranças comunitárias devem ser os pilares de um modelo educativo que não apenas reconheça, mas que repare e projete futuros possíveis.

As experiências relatadas nos mostram que há caminhos já em curso, como o projeto **“Curiaú Mostra Tua Cara”**, a inserção de manifestações culturais no cotidiano escolar e a atuação crítica de educadores(as) atentos(as) ao compromisso com uma pedagogia quilombola. Contudo, também revelam a urgência de políticas públicas continuadas, de investimentos materiais e simbólicos e, sobretudo, de uma escuta ativa às vozes da comunidade.

Esta pesquisa não pretendeu esgotar o tema, mas oferecer subsídios para que outros estudos, ações e políticas possam se inspirar na vivência do Curiaú e fortalecer as lutas por uma educação comprometida com a justiça racial, a valorização dos saberes negros e a autonomia dos povos quilombolas. Que esta dissertação seja também um gesto de retorno à

comunidade, uma forma de transbordar, em palavras, o que se ouviu em afetos, memórias e resistências.

O caso da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio é particularmente emblemático por ser a única escola quilombola regularizada no Amapá, embora apenas na modalidade de ensino fundamental, permanecendo em pleito pela inserção do ensino médio. Essa lacuna força os jovens quilombolas a deixarem o Curiaú e buscarem sua continuidade escolar em instituições da cidade, onde se deparam com inúmeros obstáculos: a dificuldade de transporte, os limites financeiros das famílias, a necessidade de conciliar os estudos com a produção da agricultura familiar e, sobretudo, a ausência de reconhecimento de suas referências culturais nos currículos dessas escolas urbanas.

Tais fatores tornam o percurso educativo ainda mais excludente e provocam um embate entre os saberes e práticas da comunidade quilombola e a grade curricular padronizada do ensino médio regular.

Nesse contexto, reforça-se a urgência da efetivação da Lei nº 10.639/2003, que determina, em seu artigo 26-A, que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira”. A aplicação dessa legislação é essencial para assegurar que a história, a cultura e as identidades quilombolas sejam valorizadas, respeitadas e integradas de forma transversal ao processo educativo, rompendo com a lógica de silenciamento ainda presente.

Dessa forma, muitos estudantes acabam não conseguindo concluir essa etapa, permanecendo privados do certificado do ensino médio, o que inviabiliza o acesso a empregos formais, restringe a mobilidade social e compromete o direito a uma vida digna. A negação desse direito básico, portanto, não apenas limita o futuro profissional desses jovens, mas também fragiliza o exercício pleno de sua cidadania e reafirma as desigualdades estruturais que a Educação Escolar Quilombola busca enfrentar.

Nos demais territórios quilombolas do Amapá, existem escolas que já ofertam o ensino médio, mas que ainda não possuem regularização junto ao Conselho Estadual de Educação. Essa ausência de reconhecimento institucional impede a expedição do certificado de conclusão dessa etapa e gera consequências graves para os estudantes.

Sem o documento, ficam impossibilitados de ingressar em cursos técnicos, acessar o ensino superior ou assumir empregos formais que exigem escolaridade mínima. Em muitos casos, mesmo aqueles que conseguem concluir uma faculdade ou universidade não

conseguem obter o diploma final, uma vez que a etapa anterior o ensino médio não foi devidamente certificado. Trata-se, portanto, de uma clara violação ao direito constitucional à educação, que perpetua ciclos de exclusão social e econômica.

Um exemplo emblemático dessa realidade é o do quilombo de São Pedro dos Bois. Na comunidade, a Escola Teixeira de Freitas não oferta o ensino médio, obrigando seus estudantes a buscarem a continuidade dos estudos na comunidade vizinha do Ambé, na Escola Quilombola Estadual Joaquim Manoel Picanço. No entanto, apesar de oferecer o ensino médio, essa escola também não possui regularização junto ao Conselho Estadual de Educação, o que impossibilita a emissão dos certificados de conclusão.

Essa lacuna institucional gera entraves profundos: jovens quilombolas veem-se privados da continuidade de sua formação acadêmica e profissional, não conseguem acessar cursos técnicos ou universidades de forma plena e, em casos ainda mais graves, mesmo após concluírem uma graduação, não recebem o diploma universitário por não terem a certificação regular do ensino médio.

Tal cenário explicita a gravidade da ausência de políticas eficazes de regularização escolar, que acabam por negar a esses estudantes quilombolas o direito à educação plena e às condições mínimas para sua inserção social, profissional e cidadã.

Nesse sentido, concluo evocando a força da canção como expressão de espiritualidade, dor e resistência do povo negro e quilombola, reafirmando a presença de nossos ancestrais. Que esse canto derradeiro conduza também a esperança e reafirme a ancestralidade como fonte de justiça e horizonte de futuro:

Eu não sei ler nem escrever
Nem também tocar viola
Eu desejo aprender
Menina, lá na vossa escola
(Marabaixo: Música Étnica do Amapá/BR. Domínio Público)

Que estas palavras cantadas inspirem, tal como um cântico ancestral, a continuidade da luta por uma educação quilombola comprometida com justiça, dignidade e emancipação. Que esta dissertação seja também um gesto de retorno à comunidade, uma forma de transbordar, em palavras, o que se ouviu em afetos, memórias e resistências. Assim como a Escola Estadual Quilombola José Bonifácio se configura como território de luta, de educação e de futuro, a presente pesquisa deseja ecoar as vozes que se erguem contra o silêncio e a exclusão.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina Vianna. “Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores”. *Antíteses*, v. 3, n. 5, p. 21-37, 2010.

ACEVEDO MARIN, R. E. **Nascidos no Curiaú**: relatório de identificação apresentado à Fundação Cultural Palmares. Belém: UFPA, NAEA, 1997. 84p.

ACEVEDO MARIN, R. E.; CASTRO, E. **Negros do Trombetas**: Guardiães de matas e rios. 2. ed. Belém: CEPUIJ, 1998. 262 p. AMAPÁ. GOVERNO DO ESTADO. SEPLAN. Anuário estatístico. Macapá, 1998. 487 p.

Afro-brasileira e africana: a Lei 10.639/03. EccoS, São Paulo, 2007.

ALBUQUERQUE, Elane Carneiro de. **Vejo um museu de grandes novidades, o tempo não pára... sociopoetizando o museu e musealizando a vida**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2008.

ALVES, Míriam Cristiane; JESUS, Jayro Pereira de; SCHOLZ, Danielle. Paradigma da afrocentricidade e uma nova concepção de humanidade em saúde coletiva: reflexões sobre a relação entre saúde mental e racismo. **Saúde em Debate**, v. 39, p. 869-880, 2015.

AMAPÁ (Estado). Para incentivar turismo e cultura, Governo do Amapá revitaliza Museu Antropológico do Curiaú. Portal do Governo do Amapá, Macapá, 23 jul. 2019. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/2307/para-incentivar-turismo-e-cultura-governo-do-amapa-revitaliza-museu-antropologico-do-curiau>. Acesso em: 26 ago. 2025.

AMAPÁ. **Diário Oficial do Estado do Amapá**: publicado em 26/08/2019.

AMAPÁ. **Lei nº1.196, de 14 de março de 2008**. Macapá-AP, 14 de março de 2008.

AMAPÁ. **Lei nº1.519, de 25 de novembro de 2010**. Macapá-AP, 25 de dezembro de 2010.

ARAÚJO, Lucila Leal da Costa. **Currículo escolar em EJA em comunidades quilombolas da Amazônia**: avanços e limites na afirmação do reconhecimento de territórios ancestrais. 2023. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, com orientação do Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Correa. Defesa realizada em 29 de setembro de 2023.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes Limitada, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. “Políticas de formação de educadores(as) do campo”. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; CERIOLI, Paulo Ricardo (Orgs.). I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. **Documentos Finais**. Luziânia: CNBB; MST; Unicef; Unesco; UnB, 27-31 jul. 1998. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Conferencia-Nacional-Por-uma-Educacao-do-Campo.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2025.

- ARRUTI, José Maurício Andion. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP: Edusc, 2006.368 p.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BAROM, Wilian Carlos Cipriani. “Ideologia e Currículo”. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, 2022.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, p. 5-58, 2002.
- 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-ú e o currículo de ensino religioso da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio. Dissertação de Mestrado 2019, Moisés de Jesus Prazeres dos Santos Bezerra; orientadora, Piedade Lino Videira. Macapá, 2019. 154 f.
- BILHEIRO, Ivan. A legitimação teológica do sistema de escravidão negra no Brasil: congruência com o estado para uma ideologia escravocrata. **CES Revista**, v. 22, n. 1, p. 91-101, 2008.
- BISPO, Ester Maria Lourenço. **EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DESAFIOS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR. ANAIS DO SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA**, [S. l.], v. 5, n. 05, 2023. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/>. Acesso em: 15, maio, 2024.
- BORGES, Francisco Santos. **Memórias de velhas sobre a manifestação cultural do marabaixo na Amazônia amapaense**. 2022. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA), do Campus Universitário de Bragança da Universidade Federal do Pará, vinculada à Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Culturas na Amazônia.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Disponível em: http://.mec.gov.br/images/bncc_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: em 05 jun. 2020.
- Brasil, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2000
- BRASIL. **Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**: outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Art. 215 – Reconhecimento da diversidade cultural brasileira.

BRASIL. Decreto nº **5.051/2004** – **Ratifica a Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais**

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial** [recurso eletrônico]: Lei nº12.228, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.120 p. (Série legislação; n. 115).

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE-2022).

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.288/2010** – Estatuto da Igualdade Racial

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**, Art. 26-A – Diretrizes para educação étnico-racial

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 3/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 95, p. 19, 19 de maio de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 224, p.26, 21 de novembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de junho de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 223, p. 8, 20 de novembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução 510/2016**. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 28, dez., 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 3/2021, aprovado em 13 de março de 2021. **Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8, de 10 de dezembro de 2020**, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020. **Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas**.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov. 2012.

BRASILEIRO, Margareth da Silva. **Saberes afro-brasileiros e educação sensível em cartografias amazônicas**: vozes de Jambuaçu-PA, Belém. 2019. Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre, UFPA, 2019.

BRITO, Daguinete Maria Chaves; BASTOS, Ananda Brito; BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito. “Área de Proteção Ambiental do Rio Curiaú em Macapá/AP: territórios de resistência e a legalização de áreas”. **Geo Uerj**, n. 40, 2022.

BRITO, N. Josenila. **Relações Sociais na escola**: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2010.

BRONZE, Adrielma Nunes Ferreira et al. Educação do campo, empreendedorismo social e desenvolvimento local: o caso da escola estadual quilombola José Bonifácio do Curiaú/AP. 2022.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977. 251 p.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMPOS, Margarida CASSIA; GALLINARI, Tainara Sussai. “A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil/Quilombola school education and quilombola schools in Brazil”. **Revista Nera**, n. 35, p. 199-217, 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Ênfase e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2002.

CANTUÁRIA, Eliane Ramos. APA do Rio Curiaú e a cidade de Macapá: relações sociais jurídicas e ambientais. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2011.

CANTUÁRIA, Eliane Ramos. APA do Rio Curiaú ea cidade de Macapá: relações sociais, jurídicas e ambientais. UNIFAP, 2014.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 21 mar. 2025.

CARVALHO, Tereza de Jesus Pires. **A Realidade das classes multisseriadas em uma escola da comunidade Quilombola na modalidade remota no município de Barreirinha, Amazonas, Brasil (2021- 2022)**. 2023. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023.

CASTILHO, Suely Dulce de; SANTOS, Silvana Alves dos. **O saber docente experiencial e sua importância para a Educação Escolar Quilombola**. 2019.

COSTA, Camila Pernambuco. **Ressaca de Macapá-AP e as dimensões da sustentabilidade**. 118 f. Dissertação (Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2019

COSTA, Wendell Marcel Alves da. **Índio invadido e negro trazido na formação do povo-nação do Brasil: algumas considerações histórico-culturais**. In: V Congresso Internacional de História, Jataí. Anais eletrônicos... Jataí: UFG. 2016.

CUNHA JR., Henrique. “Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afro-

brasileiros”. In: Lima, Ivan Costa et. alii. (Orgs) **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis, nº 6, Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1999.

CUNHA JR., Henrique. **Textos para o movimento negro**. São Paulo: EDICON, 1992.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Metodologia afrodescendente de pesquisa: texto de trabalho na disciplina de Educação, Gênero e Etnia na perspectiva dos afrodescendentes**. Fortaleza, 2006.

CUNHA, D. A. da (org.). **Educação, negritude e interculturalidade**: [Livro eletrônico]: Pesquisas e contribuições metodológicas /organização 1 ed. Belém, PA: Debora Cunha, 2020. Disponível em: <https://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/2478-especial-o-ministerio-da-saude-e-o-pni-a-cor-da-desigualdade-a-politica-de-saude-integral-da-opulacao-negra.html#:>. Acesso em: 18, nov., 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. “O legado da ditadura para a educação brasileira”. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 357-377, 2014.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Ensino religioso no Amapá: intolerância contra as religiões de matrizes africanas. **Revista Pistis & Praxis**, v. 9, n. 1, p. 259-280, 2017.

DA SILVA, Maurício Pedro. Novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana: a Lei 10.639/03. **EccoS Revista Científica**, v. 9, n. 1, p. 39-52, 2007.

DE ABREU TRINDADE, Paulo Arthur et al. “Aspectos da Estrutura Populacional do *Trachelyopterus coriaceus*, Amarra Tarrafa, Valenciennes, 1840 (Siluriformes, Auchenipteridae) na APA do Rio Curiaú, Estado do Amapá, Brasil”. **Biota Amazônia**, v. 4, n. 1, p. 100-105, 2014.

DE OLIVEIRA, Sonia Maria Soares; DA SILVA, Carlos Diogo Mendonça. “Formação de professores em tempos de retrocesso: o que dizem os documentos oficiais?”. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 141-152, 2021.

DE PINHO, Vilma Aparecida; PINTO, Fábio Coelho. “Educação escolar quilombola: uma reflexão no contexto da educação para as relações étnico-raciais”. **Revista Fórum Identidades**, 2019.

DE SOUSA, Rosemária Joazeiro Pinto; DE MACEDO, Dinalva de Jesus Santana. **O olhar dos estudantes quilombolas sobre sua identidade étnico-racial: algumas reflexões. etnicidades, relações étnico-raciais e educação: perspectivas plurais**, p. 87. 2023 Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-aco-es-afirmativas/>. Acesso em: 02, jan., 2024.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Revista Brasileira de Educação, 2007.

EMU, A. Bebida. **Mayre Dione Mendes Da Silva Mascarenhas**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Belém, UFPA, 2022.

ENS, R.; NAGEL, J. Pesquisa e formação de professores: A presença de Marli André na educação Brasileira. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 119–132, 2021. – Belo Horizonte DOI: 10.31639/rbpf.v13i28.537. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/inde.ph/rbpf/article/view/537>. Acesso em: 21 mar. 2025.

FACUNDES, F.da S. & GIBSON, V. M. **Recursos naturais e diagnóstico ambiental da APA do Rio Curiaú – Macapá**: UNIFAP, 2000 – (Trabalho de Conclusão de Curso). 58 p., 2000.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. R. Silveira. Salvador: EdUFBA, v. 24, 2008. ISBN 978-85-232-0483-9

FAVAL, Gabriela Costa. **“Mulheres Andirobeiras de Mutuacá de Cima e (in)poderação: saberes e processos educativos emergentes da experiência do “Cunvidado” de azeite**. 2021. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, UFPA, 2021.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Veronica Tostes; VENTURINI, Anna. **Ação Afirmativa: História, Conceito e Debates**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2018.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Global, 1965.

FERNANDES, Florestan. **Significado do Protesto Negro**. São Paulo: Expressão Popular co-edição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. “Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar”. **Cadernos Cedes**, v. 28, p. 333-355, 2008.

FERREIRA, João Carlos. **A Exclusão Educacional no Brasil Escravocrata: Racismo Científico e Negação de Direitos**. Rio de Janeiro: Horizonte, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.

FREITAS, Neliane Alves de. **Cara, mostra tua; Da, A. Identidade Cultural E. Institucional; Bonifácio, Escola Quilombola Estadual José**. Dissertação apresentada ao

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá. Macapá, UNIFAP, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Sociedade e educação no governo bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência”. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, UERJ - Rio de Janeiro [S. l.], v. 2, n. 2, p. 118–138, 2022. DOI: 10.12957/rdciv.2021.66270. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/66270>. Acesso em: 21 mar. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência**. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 44-45, ed – São Paulo: Atlas 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas SA, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, Nilma Lino. “Cultura negra e educação”. **Revista Brasileira de educação**, p.75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidades Quilombolas: um estudo de caso**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: repensando a escola e a docência a partir da Lei 10.639/2003**. Educação em Revista, n. 41, p. 25-38, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO- COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson;

GROSGOGUEL, Ramón. (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 223-246 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes constituídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Editora Vozes Limitada, 2019.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. **Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação**: lutas, conquistas e desafios. Educação & Sociedade, v. 42, p. e258226, 2021.

GONZALES, W; MAZZOTE, Ana Judith (Orgs.). **Metodologia científica**. Rio de Janeiro: Editora Universidade Estácio de Sá, 2013.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista ciências sociais hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. **A tradição viva**. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África, I**. Brasília: UNESCO, 2010.

HOOKS, Bell et al. “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”. **São Paulo: Editora WMF Martins Fontes**, v. 2, 2013.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Sandra Regina Haydu. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 15, mar., 2025.

JESUS, José Nilson Silva de et al. **A lei nº 10.639/2003**: à luz das práticas pedagógicas em escolas quilombolas no alto rio Trombetas-Oriximiná/Pa. 2017. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Oeste do Pará.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. (Org.). **Reafirmando direitos**: trajetórias de estudantes cotistas negros (as) no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: Ações afirmativas no ensino superior, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Editora: Cobogó, Rio de Janeiro 2020.

LEITE, Ilka Boaventura. “Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas”. **Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia**, v. 4, n. 2), p. 333-354, 2000.

LEITE, Ilka Boaventura. “Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas”. **Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia**, v. 4, n. 2), p. 333-354, 2000.

LIMA, Alyne Barbosa et al. **Olhos d'água de Conceição Evaristo: memória e ancestralidade para agência do feminino negro.** 2022.

LOBATO, Vera Lucia de Cristo. **As representações sociais de um adolescente surdo quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas.** 2019. Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre. Defesa no Programa de Pós-Graduação em Educação realizada em 26 de abril de 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. **Fontes secundárias: BARTH, Fredrik. O guru, o iniciador e outras variações antropológicas.** Trad. de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

LUZIA, Adriana Germana. **Descolonizar a história da África e da cultura afro-brasileira: por um currículo negro afrorreferenciado e pluriversal.** 2022. Macapá, v. 3, n. 3, p. 113-138, 2013.

MACHADO, Adilbênia Freire. Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira. 2014.

MACIEL, Alexsara de Souza. **Conversa amarra preto: a trajetória história da União dos Negros do Amapá: 1986 – 2000.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2001, p.30-129.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica.* 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. “O conceito de espaço rural em questão”. **Terra livre**, n. 19, 2002.

MARTINS, Claudia. **Darwinismo Social e a Justificação do Racismo no Século XIX.** Rio de Janeiro: Pioneira, 2012.

MBEMBE, Achille. “As formas africanas de auto-inscrição”. **Estudos afro-asiáticos**, v. 23, p. 171-209, 2001.

MBEMBE, Achille. “O tempo em movimento”. **Contra campo: Brazilian Journal of Communication**, v. 36, n. 3, 2017.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Lisboa: Antígona, 2017.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Trad. Marta Lança. Revisão: L. Baptista Coelho. Lisboa: Antígona. 2014.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Portugal: Antígona, 2014.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de; RIBEIRO JOYE, Cassandra (Coord.). **História da educação no Brasil**. 2. ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MENDONÇA, Ana Waley. **Metodologia para estudo de caso**: Livro Didático. Palhoça: Unisul Virtual, 2014.

MENEZES, Pedro. **Estudo de caso**: o que é, exemplos e como fazer. Enciclopédia Significados. Disponível em: <https://www.significados.com.br/estudo-de-caso>. Acesso em: 01, jan., 2024.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. “Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?” **Cadernos de saúde pública**, v. 9, p. 237-248, 1993.

MIRANDA, Marcos Luiz Cavalcanti de. “A organização do etnoconhecimento: a representação do conhecimento afrodescendente em religião na CDD”. In: **Encontro Nacional De Pesquisa em Ciência da Informação**, 8, 2007, Salvador. Anais. Salvador, 2007. Disponível em: <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/345/GT2-341.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10, fev., 2025.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. “Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola ‘que vi de perto’”. **Revista da associação brasileira de pesquisadores (as) negros (as)-ABPN**, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

MORAES, Alcidete Flexa; SILVA, Welber Carlos Andrade da. **Importância do agroextrativismo para o desenvolvimento das comunidades quilombolas do Amapá**. 2023. 21f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Agroextrativismo e Desenvolvimento Regional) - Instituto Federal do Amapá, Laranjal do Jari, AP, 2023.

MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **O método 1**: a natureza da natureza. Trad. de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. **O método I**: a natureza da natureza. Lisboa: Europa-América, 1977.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. “Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções”. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais. **Investigações em psicologia social**, v. 9, 2003.

MOURA, Glória. “O direito à diferença”. In: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada/ Kabengele Munanga, organizador. –[Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-superando-o-racismo-na-escola/?amp=1&gclid=Cj0KCQjw756IBhDMARIsAE...> Acesso em 20 de setembro de 2022.

MOURA, Jane et al. **Difusão e fortalecimento da agroecologia na comunidade quilombola do Rio Curiaú em Macapá-AP**. Cadernos de Agroecologia, v. 19, n. 1, 2024.

MOURA, Maria da Glória. Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. **Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica**, 2011.

MOYA, Thaís Santos. **A “cota” da Mídia-Análise da repercussão das Ações Afirmativas em Jornais e Revistas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. “A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República”. **Interfaces da Educação**, v. 5, n. 14, p. 68-81, 2015.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Cem anos mais de bibliografia sobre o negro no Brasil** (Obra revisada, corrigida e ampliada – classificação por assunto). Fundação Cultural Palmares / Ministério da Cultura, São Paulo: 2002.

MUNANGA, Kabengele. “O mundo e a diversidade: questões em debate”. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 105, p. 117-129, 2022.

MUNANGA, Kabengele. “Território e territorialidade como fatores constitutivos das identidades comunitárias no Brasil: caso das comunidades quilombolas”. **Patrimônio cultural, territórios e identidades**, p. 132-144, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. **Cadernos PENESB**, v. 1, p. 9-20, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **O Negro no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Ática, 1997.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica Editora, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. “Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões”. In: **Estudos Avançados**. Vol. 18. N.º 50. São Paulo: 2005.

NASCIMENTO, Glória Cristina Cornélio. “Mestre dos mares: o saber do território, o território do saber na pesca artesanal”. In: CANANÉA, Fernando Abath (Org.). **Sentidos de leitura: sociedade e educação**. João Pessoa: Imprell, 2013, p. 57-68. Negros/as no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: FAFICH, 2019.obtenção do grau de Mestre. 2015.

NASCIMENTO, Iná do Carmo Almeida. **Abolição estigmatizada: racismo, política criminal de drogas e superlotação prisional no Brasil**. 2024. 88 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Direito) - Universidade Católica de Brasília, Brasília.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. In: Revista Projeto História, n. 10, p. 7-28, 1993.

NUNES, G. H. “Educação Quilombola”. In: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: Portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf.

OLIVEIRA PAULINO, Fernando et al. **Políticas de Comunicação no Brasil: uma visão geral dos dois primeiros anos do governo Jair Bolsonaro**. Revista Eptic Online, v. 24, n. 2, 2022.

OLIVEIRA R.C. S.; ABDULMASSIH M. B. F: **Reflexões sobre a proposta de uma educação antirracismo no Brasil: um olhar sobre a Lei no 10.639/2003**. Tambores, Urucuns e Enxadas: práticas e saberes contribuindo para a formação humana. Org (s) Nima I. Spigolon, Nicola José Frattari Neto, Patrícia Costa Ataide, Rosa Betânia Rodrigues de Castro. Ituiutaba: Barlavento, 2019, 664 p.

OLIVEIRA, Francinete Maria Cunha de Melo. **Educação e cultura na escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu**. 2017. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará. Belém: UEPA, 2017.

OLIVEIRA, Geise Mari Santos. **Políticas afirmativas e a identidade quilombola na escola: a lei 10.639/2003 em São Braz / Santo Amaro - Bahia**. Dissertação apresentada ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre. 2015. 128 f.

OLIVEIRA, Maria Marly de. “Como fazer pesquisa qualitativa”. In: **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2013. p. 232-232.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Natalino da Silva de. “‘Escrever é sangrar’: reflexões sobre ancestralidade, racismo e dor em Olhos d’água de Conceição Evaristo”. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 29, n. 1, p. 179-195, 2019.

OLIVEIRA, Renata Alves de Carvalho. Lugar de criança é no Youtube? Práticas discursivas dos novos formatos da publicidade infantil no Canal de Julia Silva. 2019.

OLIVEIRA, Rosa Dalva Gonçalves de. **Educação Ambiental: alternativa de sustentabilidade na área de proteção ambiental (APA) do rio Curiaú**. 2012. 84 f. Dissertação (Mestrado em Direito e Políticas Públicas da Universidade Federal do Amapá. Macapá, UNIFAP, 2012. Disponível em: <https://www2.unifap.br/ppgdapp/files/2013/05/ROSA-DALVA-GON%C3%87ALVES-DE OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 25, ago., 2023.

OLIVEIRA, Roseli Farias. **Educação e relações raciais: desafios na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

PELISSARI, Lucas; RAMOS, Marise. “O mundo de hoje entre a utopia e a barbárie nas reflexões de um intelectual-entrevista com Gaudêncio Frigotto”. **Revista Trabalho Necessário**, v. 21, n. 44, p. 01-22, 2023.

PEREIRA, Carolina de Freitas. **As agroestratégias ruralistas de desterritorialização de povos indígenas e quilombolas: redefinindo marcos legais e usos territoriais**. 2018. 326 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

PEREIRA, Laura Belém. **Educação e saberes tradicionais quilombolas: um estudo sobre as práticas educativas na Escola Municipal Jaú Tambor - Novo Airão/AM**. 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

PEREIRA, Olga Maria Lima. “A dor da cor: reflexões sobre o papel do negro no Brasil”. **Cadernos Imbondeiro**, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2012.

PETIT, S.H. “Práticas Pedagógicas para a Lei Nº 10.639/2003: a criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades”. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v.21, n.3, p. 657-684, 2016.

PIMENTEL, A. “O Quilombo e a Constituição: a luta pela terra e o reconhecimento da memória histórica”. **Revista Angolana de Sociologia** – Ramada Portugal, 2012.

PINHEIRO, Angleson Pantoja et al. **A cultura de Mazagão Velho e a festa de São Tiago das crianças são joias raras: a construção da identidade cultural mazaganense a partir de São Tiago mirim**. Mazagão Velho: Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, 2023.

POLLAK, Michael. “Memória, esquecimento, silêncio”. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

Pretagogia: Pertendimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Contribuições do

Legado Africano para a Implementação da Lei n 2 10.639/03 / Sandra Haydée Petit.
- Fortaleza: EdUECE, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS de, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Editora Feevale, Novo Hamburgo – RS 2013.

QUEIROZ, Silvaneide. **Território quilombola do Curiaú e área de proteção ambiental do rio Curiaú**: interpretações dos conflitos socioambientais pela economia ecológica. (Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Planejamento do Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará – UFPA, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém, UFPA, 2007.

QUEIROZ, Silvaneide. **Território quilombola do Curiaú e área de proteção ambiental do rio Curiaú**: interpretações dos conflitos socioambientais pela economia ecológica. (Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Planejamento do Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará – UFPA, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém, UFPA, 2007.

RAD2023. “Relatório Anual do Desmatamento no Brasil 2023”. São Paulo, Brasil – **MapBiomias**, 2024 - 154 páginas <http://alerta.mapbiomas.org>.

REIS, João José. **A morte é uma festa**: a pequena história da resistência negra no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras 2001.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

RIDENTI, Marcelo. **O fantasma da revolução brasileira**. São Paulo: Editora Unesp, 1993 p. 64-65.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. Leya, Grupo Almedina Biblioteca Nacional de Portugal - Coimbra 2016.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SANTOS, Maria Paula Gomes dos (org.). **Dinâmicas da violência e da criminalidade na Região Norte do Brasil**. Brasília: Ipea, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/978-65-5635-072-1>.

SANTOS, Silva. **Movimento Negro e Políticas Públicas no Brasil**: Avanços e Desafios. Editora XYZ, São Paulo, 2015.

SANTOS, Valdilei Gonçalves. **A invisibilização de povos tradicionais e originários da educação intercultural nos currículos da educação básica**. 2022. 100f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2022.

SARAIVA, Sueli. Mais-velhos e mais-novos na modernidade das literaturas africanas. *Revista Crioula*, n. 4, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Políticas educacionais em tempos de golpe**: retrocessos e formas de resistência. *Roteiro*, v. 45, 2020.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático. (No Title)**, EDUFBA – Editora da Universidade Federal da Bahia 1995.

SILVA, João. **A pseudociência da frenologia e o racismo científico no Brasil**. Editora Horizonte, São Paulo, 2010.

SILVA, José Bezerra da; BERTOLDO, Edna. **Educação escolar quilombola: desafios e perspectivas**. *Revista Observatório Quilombola e territórios negros*, Rio de Janeiro 2020.

SILVA, Luciane Teixeira da. **Educação escolar e identidade quilombola: um enfoque na comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, município de Abaetetuba, estado do Pará**. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SILVA, Maria Emília. **Regularização Quilombola: Impactos e Avanços na Constituição do Processo de Regularização Territorial**. Local: Belo Horizonte. Minas Gerais – Brasil. 2016.

SILVA, Maurício Pedro da. “Novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana: a Lei 10.639/03”. **EccoS Revista Científica**, v. 9, n. 1, p. 39-52, 2007.

SILVA, Raullyan Borja Lima et al. “Caracterização agroecológica e socioeconômica dos moradores da comunidade quilombola do Curiaú, Macapá-AP, Brasil”. **Biota Amazônia**, 2013.

SILVA, Samuel Moraes; PETIT, Sandra Haydée. “Movimentando a Lei nº 10639/03 na integridade da escola à luz da pretagogia: uma experiência potencializadora no Cariri cearense”. **Debates em Educação**, v. 11, n. 23, p. 543-554, 2019.

SILVA, Samuel Moraes; PETIT, Sandra Haydée. Pode entrar, a brincadeira pode ser tua também. **Vozes, Pretérito & Devir: Revista de historia da UESPI**, v. 15, n. 1, p. 129-143, 2023.

SILVA, Sebastião Menezes da. **Curiaú: sua vida, sua história**. Macapá: FUNDECAP, 2000.

SILVA, Sebastião, M. **Curiaú: a resistência de um povo**. Macapá: Secretaria do Estado de Meio Ambiente, 2004.

- SILVA, Sebastião, M. **Curiaú: sua vida, sua história**. Macapá: FUNDECAP, 2000. 34 p.
- SILVESTRE, Maria José; FIALHO, Isabel; SARAGOÇA, José. *Da palavra à construção de conhecimento. Meta-avaliação de um Guião de Entrevista semi-estruturada*. 2014.
- SINGER, André. “Raízes sociais e ideológicas do lulismo”. *Novos estudos CEBRAP*, p. 83-102, 2009.
- SOUSA, Hugo Junio Ferreira de. **Etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2023. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2023.
- SOUSA,IVALDO DA SILVA. **As relações étnico-raciais em sala de aula: preconceito invisível, porém concreto**. 1. ed. Pará de Minas: Virtual Books, 2013, v.1, p.115.
- SOUSA,IVALDO DA SILVA. **O negro e o preconceito étnico racial na escola: Visão científica, poética e religiosa**. Macapá: CROMOSET, 2021.
- SOUSA,IVALDO DA SILVA. SOUSA, Ana Cleia Lacerda da Costa. **Teoria e Prática: coletânea de artigos**. Macapá: Gráfica e editora CROMOSET, 2022.
- SOUSA,IVALDO DA SILVA; SOUSA, Ana Cleia Lacerda da Costa (orgs.). **Teoria e Prática: Coletânea de Artigos**. Macapá: Gráfica e Editora CROMOSET, 2022. p.22-42.
- SOUSA,IVALDO DA SILVA; SOUSA, Ana Cleia Lacerda da Costa. “Movimento Literário Afrologia Tucuju: a literatura negra como ferramenta pedagógica no Estado do Amapá”. *In: SOUSA, Maria do Carmo. Racismo Científico e Exclusão no Brasil: a construção da inferioridade racial*. São Paulo: Vozes, 2008.
- SOUSA, Renato da Silva. **Educação e Escravidão: História da Exclusão no Brasil Escravocrata**. São Paulo: Horizonte, 2005.
- SOUZA, Najla Moana Pereira. **Educação escolar quilombola no Quilombo do Barro Preto: uma possibilidade de análise a partir do projeto político pedagógico**. 2024. Tese de doutorado.
- TOSTES, José Alberto; DIAS, Simone Ferreira. **As fragilidades urbanas e ambientais de áreas de ressaca na Amazônia**. Anais de IV Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Porto Alegre: PROPAR/UFRG, 2016.
- TRAPP, Rafael Petry; SILVA, Mozart Linhares Da. Movimento negro no Brasil contemporâneo: estratégias identitárias e ação política. *Revista Jovem Pesquisador, Santa Cruz do Sul*, v. 1, p. 89-98, 2010.
- VELOSO, Alessandra Pereira de Carvalho; CARVALHO, Nazaré Cristina. “O entrelaçar das memórias de velhos quilombolas: brincadeiras e saberes”. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 23, p. 67-79, 2020.

VIDEIRA, P. L. “O Marabaixo do Amapá: encontro de saberes, histórias e memórias afro-amapaenses”. **Revista palmares cultura-afro-brasileira**. Brasília/DF, ed. 08 - nov.2014.

VIDEIRA, P. L. **Mulheres negras**: fortalezas tecidas de dores, resistências e afetos Editora da Universidade Federal do Amapá (orgs.) Piedade Lino Videira, Norma-Iracema de Barros Ferreira, Kátia de Nazaré Santos Fonseca. Macapá: UNIFAP, 2019.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Batuques, folias e ladainhas: a cultura do Quilombo do CRIA-Ú em Macapá e sua educação**. 2010. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Dança do Marabaixo**: cultura Afroamapaense em evidência. In: Congresso Nacional da Federação de Arte e Educadores do Brasil; Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte Educação; Encontro Nacional de Arte Educação, Cultura e Cidadania, 1., 27-30 nov. 2008, Crato (CE). Anais... Crato (CE): Ed. EdURCA, 2008. Tema: Arte/Educação contemporânea: narrativas do ensinar e aprender artes.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente**: significando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: UFC, 2009.

VIDEIRA, Piedade Lino; ESPIRÍTO SANTO, Raylana do. “Projeto Curiaú Mostra tua Cara: Educação Quilombola no combate ao racismo na Escola Estadual José Bonifácio, localizada no quilombo do Cria-ú em Macapá”. **Humanidades & Inovação**, v. 4, n. 3, 2017.

VIDEIRA, Piedade Lino; VASCONCELOS, José Gerardo. Experiência museal no distrito de Mazagão Velho-AP: visitação em movimento. *Roteiro*, v. 46, 2021.

VIEIRA, Enilton Ferreira. **LEI N. 12.711/2012**: Trajetória histórica, limites da ação afirmativa e aplicabilidade na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP (2013 a 2020). Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, na linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidades, Macapá, 2022.

VIEIRA, Enilton Ferreira. **Lei n. 12.711/2012: trajetória histórica, limites da ação afirmativa e aplicabilidade na Universidade Federal do Amapá–UNIFAP (2013 a 2020)**. 2022.

VIEITAS, Diurieny Ribeiro Itaparica et al. **Uso de plantas medicinais em um quilombo um relato de experiência de estratégia saúde da família**: um relato de experiência de estratégia saúde da família. *In: Práticas integrativas e complementares: visão holística e multidisciplinar*. Editora Científica Digital, 2021. p. 293-302.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos / Robert K. Yin; tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damascena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 248 p.; 23 cm. ISBN 978-85-7780-655-3.

APÊNDICE A - ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA

Para a realização desta pesquisa, é fundamental a execução do “estado do conhecimento”. Esse levantamento possibilita uma reflexão crítica sobre os processos de produção e disseminação do saber, além de identificar tanto os avanços quanto as lacunas existentes no campo de estudo.

De acordo com Marília Morosini (2014, p.155) O conceito de estado do conhecimento abrange a identificação, o registro e a categorização da produção científica de uma área específica ao longo de um determinado período, incluindo periódicos, teses, dissertações e livros. Esse processo permite uma análise e síntese da temática abordada, evidenciando a contribuição para a atualização e incorporação de novos conhecimentos, como é frequentemente observado nas monografias. Na reflexão sobre a produção científica, é importante considerar que ela não está exclusivamente ligada ao pesquisador, mas também às influências da instituição em que está inserido, ao contexto do país em que vive e às interações com uma perspectiva global.

No caso da presente pesquisa, a revisão de literatura visa mapear o conhecimento existente sobre o processo de regularização das escolas quilombolas sendo assim para realização do estado da arte sobre a temática “O processo de regularização da escola quilombola estadual José Bonifácio na comunidade do Cria-ú: realidade, desafios e perspectivas” foram realizadas buscas no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES, durante o mês de Janeiro e Fevereiro de 2025 utilizando os seguintes descritores: Quilombo do Cria-ú; Educação escolar quilombola; Cultura Quilombola.

A seguir, apresentamos cerca de quatro (04) tabelas que listam as dissertações e teses encontradas, com base nos descritores mencionados. Para refinar a pesquisa, utilizamos a filtragem por campo da educação e, adicionalmente, restringimos a busca ao contexto da região Norte. Para complementar o Estado da Arte ou do Conhecimento é importante destacar as pesquisas e trabalhos do Grupo de Estudo, Pesquisa, Extensão e Intervenção em Corporeidade, Artes, Cultura e Relações Étnico-raciais (GEPEI) da Universidade Federal do Amapá ao qual eu faço parte como membro. Os estudos realizados pelo GEPEI serão apresentadas na quarta tabela esses estudos tem se dedicado à investigação e análise de temas relacionados à corporeidade, artes, cultura e as relações

étnico-raciais, trazendo uma abordagem interdisciplinar que contribui significativamente para a reflexão e compreensão desses fenômenos.

Essas tabelas têm como objetivo fornecer uma visão clara e organizada das contribuições científicas sobre a educação quilombola e, em especial, sobre o processo de regularização das escolas quilombolas, permitindo uma análise detalhada das obras que abordam a temática de forma relevante para a pesquisa em questão.

Inicia-se a pesquisa do estado da arte utilizando o seguinte descritor "Quilombo do Cria-ú", sem aplicação de filtros, resultou em 04 quatro trabalhos, sendo 03 três a nível de mestrado e 01 um a nível de doutorado. Desses, 03 três mestrados acadêmicos estão localizados na região Norte, no Amapá, e 01 um doutorado acadêmico encontra-se na região Nordeste, no Ceará.

Tabela 6 - Levantamento bibliográfico do descritor: Quilombo do Cria-ú

Autor	Título	Ano	Grau acadêmico	Instituição de ensino
1Moises de Jesus Prazeres dos Santos Bezerra	“Se eu não fizer o bem, o mal não faço!”: as práticas culturais/religiosas afroindígenas do quilombo do cria-ú e o currículo de ensino religioso da escola estadual quilombola José Bonifácio'	2019	Mestrado	Universidade Federal do Amapá
2Neliane Alves de Freitas	“É uma questão de pele, é uma questão de cor, curiaú mostra tua cara!”: a identidade cultural e institucional da escola quilombola estadual José Bonifácio	2023	Mestrado	Universidade Federal do Amapá
3Francisco Santos Borges	Memórias de velhas sobre a manifestação cultural do marabaixo na Amazônia amapaense	2022	Mestrado	Universidade Federal do Pará
4Piedade Lino Videira	Batuques, folias e ladainha: a cultura do quilombo do cria-ú em Macapá e sua educação'	2010	Doutorado	Universidade Federal do Ceará

Disponível:01: <http://repositorio.unifap.br/jspui/handle/123456789/451>

02: https://www2.unifap.br/ppged/files/2024/03/Dissertacao_Neliane-Alves-de-Freitas_V.-final.pdf

03: <https://drive.google.com/file/d/1j1ZvBY2kw7lx8k63cEW-4yityBPbikui/view>

04: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3177/1/2010_Tese_PLVideira.pdf

A dissertação “*Se eu não fizer o bem, o mal não faço!*”: *as práticas culturais/religiosas afroindígenas do quilombo do cria-ú e o currículo de ensino religioso da escola estadual quilombola José Bonifácio*” Investiga as práticas culturais e religiosas afroindígenas do Quilombo do Cria-ú e sua relação com o currículo de Ensino Religioso da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, está fundamentada em uma pesquisa de

natureza qualitativa e em uma abordagem epistemológica vinculada aos Estudos Culturais. A pesquisa adota uma perspectiva contra-hegemônica de cultura e educação, buscando problematizar as formas dominantes de conhecimento e as abordagens educacionais tradicionais. Essa abordagem contra-hegemônica visa contestar as narrativas que marginalizam as práticas culturais e religiosas locais, oferecendo uma reflexão crítica sobre como essas práticas são representadas e tratadas nas instituições educacionais.

A respeito das comunidades quilombolas Moisés Bezerra, (p.23, 2019) aponta:

Os vínculos territoriais que as Comunidades Remanescentes de Quilombos, como é o caso do Cria-ú, estabelecem com os espaços geográficos no qual se encontram, configuram-se como processos de afirmação das identidades étnicas e a valorização das origens ancestrais da comunidade, sendo de fundamental importância a garantia por parte do poder público, dos direitos constitucionais de demarcação, titulação e domínio definitivo dos territórios em questão para a perpetuação das memórias, identidades e da história destas populações.

Em sua reflexão Moisés Bezerra nos traz o aspecto essencial da luta das comunidades quilombolas pela preservação de suas memórias, identidades e territórios. O trecho destaca como os vínculos territoriais dessas comunidades vão além de um simples vínculo com a terra: eles são, na verdade, um processo de reafirmação das suas identidades étnicas e uma valorização das suas origens ancestrais. Para os quilombolas, o território não é apenas um espaço geográfico, mas um ponto de conexão profunda com a história, cultura e resistência de seus antepassados, que ainda vivem de forma simbólica e concreta nessas terras.

Em seu trabalho tem como método o Estudo de Caso de tipo etnográfico, que possibilitou uma análise aprofundada e detalhada das práticas religiosas das benzedeadas no contexto específico do Quilombo do Cria-ú. A etnografia permite compreender as experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa em seu ambiente natural, considerando suas práticas, crenças e significados. O estudo recorreu a uma coleta de dados que se deu por meio da observação participante e de entrevistas semiestruturadas, com a finalidade de capturar de forma densa as experiências e as vozes dos participantes.

Os sujeitos da pesquisa incluíram as benzedeadas da comunidade, figuras centrais na preservação e transmissão dos saberes espirituais e terapêuticos locais. No caso específico do Quilombo do Cria-ú, a pesquisa contou com a colaboração de duas benzedeadas: Rossilda Joaquina Santos, de 83 anos, e Iracema Santos, de 45 anos. Ambas são representativas de uma tradição de práticas espirituais e medicinais que formam a

identidade religiosa afroindígena local. Além delas, participaram da pesquisa seis professoras da Escola José Bonifácio, responsáveis pelo Ensino Religioso no turno da manhã para os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa revela que, apesar da riqueza das práticas religiosas e culturais locais, o currículo de Ensino Religioso da escola ainda está centrado em uma abordagem cristã, o que resulta em uma desconexão entre o que é vivido pelas benzedeadas e o que é ensinado aos alunos. A análise das práticas religiosas, como benzeções, passes, partos, aconselhamentos, e o uso de plantas medicinais, entre outras, destaca a relevância dessas atividades para a formação da identidade cultural da comunidade. No entanto, o currículo de Ensino Religioso da escola não reflete adequadamente essa diversidade religiosa, privilegiando uma visão moral e cristã que não considera as especificidades da religiosidade afroindígena local.

Assim, o estudo de Moisés se insere em uma discussão mais ampla sobre a inclusão de práticas religiosas afroindígenas no currículo escolar, especialmente nas escolas quilombolas. Ele aponta a necessidade urgente de uma revisão dos currículos de Ensino Religioso para que eles reflitam as práticas e a diversidade religiosa presentes nas comunidades, contribuindo para uma educação mais inclusiva e representativa das culturas afroindígenas e quilombolas.

A pesquisa *“É uma questão de pele, é uma questão de cor, curiaú mostra tua cara!”: a identidade cultural e institucional da escola quilombola estadual José Bonifácio* teve como objetivo investigar as origens e a implementação do Projeto “Curiaú Mostra Tua Cara” na Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, e como ele tem sido interpretado e executado pela gestão escolar, equipe de projetos e professores dos componentes curriculares de História, Artes, Literatura, Ensino Religioso e Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, o estudo busca observar a implementação da legislação antirracismo, especificamente a Lei n. 10.639/03 e a Resolução n. 08/2012, dentro dessa instituição de ensino.

A pesquisa se baseia em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando instrumentos como observação, entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários, e análise de cadernos de planejamento e ofícios produzidos entre 2004 e 2022. Entre os obstáculos identificados estão a falta de engajamento de alguns professores nas ações do projeto durante o ano letivo, a escassez de recursos financeiros para a execução do

projeto, e a alta rotatividade de professores, que dificultam a implementação eficaz de um currículo afrorreferenciado.

A dissertação também apresenta uma reflexão sobre a gamificação, uma metodologia inovadora que foi sugerida para ser usada no contexto escolar com o intuito de combinar recursos tecnológicos à educação quilombola. A utilização da gamificação seria uma forma de tornar o processo de ensino mais dinâmico e engajador, principalmente no contexto da educação de alunos quilombolas, ao mesmo tempo em que contribui para a preservação e valorização dos saberes tradicionais.

Segundo a autora Neliane Freitas (2023) a pesquisa foi direcionada para os professores da EQE José Bonifácio pelo fato de este público ter mais condições de acesso às ferramentas tecnológicas naquele momento de acordo com Neliane Freitas, (2023, p. 17).

Tivemos que levar em consideração o contexto pandêmico da COVID-19 que provocou a perda de milhares de entes queridos influenciando fortemente o modo de viver das pessoas através do isolamento social, a suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino, criando-se um formato de estratégia didática denominada de Ensino Remoto Emergencial. Assim, a pesquisa foi direcionada para os professores da EQE José Bonifácio pelo fato de este público ter mais condições de acesso às ferramentas tecnológicas naquele momento. Nesse sentido, o estudo ganhou nova roupagem: a utilização do software HagáQuê como dispositivo didático para a implementação da Lei n. 10.639/03 e da Resolução Escolar Quilombola n. 08/2012 na Escola Quilombola Estadual José Bonifácio. Esta ação tinha como intuito proporcionar uma formação tecnológica para os educadores criarem HQs de acordo com os conteúdos do livro e relacionando a cultura do Quilombo nestas produções a fim de promover a descolonização do currículo”.

Esse foco revela uma percepção sensível às desigualdades de acesso que existem no cenário educacional brasileiro, mas também sublinha a flexibilidade e a capacidade de adaptação dos profissionais da educação diante da adversidade. A utilização do software HagáQuê³⁶, como uma ferramenta didática, surge como uma estratégia inovadora, não apenas para facilitar o ensino remoto, mas também para integrar conteúdos culturais importantes, como a Lei n. 10.639/03 e a Resolução Escolar Quilombola n. 08/2012.

O estudo de Freitas se propõe a uma forma de descolonização do currículo escolar ao introduzir elementos da cultura quilombola nas produções dos educadores. Ao criar HQs

³⁶ O HagáQuê foi desenvolvido de modo a facilitar o processo de criação de uma história em quadrinhos por uma criança ainda inexperiente no uso do computador, mas com recursos suficientes para não limitar sua imaginação. E, como resultado do crescente uso por pessoas com necessidades especiais, o software vem passando por um processo de redesign visando melhorar sua acessibilidade. Fonte: <https://www.nied.unicamp.br/projeto/hagaque/>

que envolvem o contexto da comunidade quilombola, a autora não apenas traz uma nova dimensão ao processo de ensino, mas também reforça a importância da valorização da identidade cultural e da resistência histórica.

Outro ponto relevante da pesquisa é a proposta de criar um recurso didático-pedagógico relacionado ao Projeto “Curiaú Mostra Tua Cara³⁷”. Este recurso seria uma ferramenta importante para ajudar professores recém-chegados a se integrarem ao contexto cultural da comunidade quilombola e, ao mesmo tempo, colaborar na proteção dos saberes tradicionais na escola. Isso se alinha com os objetivos da Lei n. 10.639/03, da Resolução n. 08/2012 e das Diretrizes Curriculares Nacionais, que buscam garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

A pesquisa é fundamentada nas abordagens de Robert Yin (2010) e Menga Lüdke & Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2005) sobre o método de Estudo de Caso. A pandemia de COVID-19, que impôs o distanciamento social, também influenciou a forma como os dados foram coletados, com a equipe escolar inicialmente sendo consultada de forma virtual.

Além disso, a pesquisa destaca a importância da orientação de uma pesquisadora que tem uma longa trajetória de envolvimento com a Escola Quilombola Estadual José Bonifácio e com a comunidade quilombola. A orientadora da dissertação, autora de uma tese sobre a cultura do Quilombo do Cria-ú, tem atuado de maneira significativa no acompanhamento de atividades e projetos da escola, contribuindo diretamente para a realização deste estudo.

Em resumo, a dissertação propõe um olhar crítico e construtivo sobre a implementação de políticas educacionais voltadas para a identidade cultural e afrodescendente nas escolas quilombolas, destacando tanto os avanços quanto as dificuldades que precisam ser superadas para garantir a efetividade de um currículo inclusivo e representativo da cultura afro-brasileira.

A dissertação intitulada “*Memórias de velhas sobre a manifestação cultural do Marabaixo na Amazônia Amapaense*” teve como objetivo principal analisar as trajetórias de vida das velhas marabaxeiros, figuras centrais na preservação da tradição do Marabaixo, uma das manifestações culturais mais significativas do estado do Amapá. A pesquisa foca

³⁷ Desenvolvido na Escola Estadual José Bonifácio², localizada na Comunidade Negra Rural do Cria-ú, denominação pela qual o referido quilombo foi titulado pela Fundação Cultural dos Palmares

especificamente nas práticas dessas mulheres em locais de grande relevância histórica e cultural, como a Vila de Mazagão Velho, o Quilombo do Cria-ú e bairros tradicionais como o Laguinho e Santa Rita. Essas comunidades são fundamentais na preservação do patrimônio histórico-cultural afro-amapaense e mantêm vivas as memórias históricas que enriquecem o legado cultural da população negra na região.

A pesquisa se baseia na Teoria da Memória Histórica e no método da História Oral, uma abordagem qualitativa que se apropria das narrativas de vida das velhas marabaxeiras para compreender a importância sociocultural do Marabaixo. As teorias de Éclea Bosi, Maurice Halbwachs e Henri Norbert Bobbio fundamentam o estudo da memória, enquanto o trabalho de Piedade Videira, Ednaldo Tartaglia e Fernando Canto fornece o aporte teórico específico sobre o Marabaixo, conectando a tradição a questões de identidade, resistência e cultura afro-brasileira.

O levantamento dos dados se deu por meio de entrevistas narrativas com cinco velhas marabaxeiras, as mais antigas praticantes e guardiãs das tradições do Marabaixo, realizadas no contexto da pandemia de COVID-19. A metodologia da entrevista narrativa foi escolhida por ser mais adequada ao resgate das experiências pessoais e coletivas das colaboradoras, ao contrário da entrevista estruturada, que foca mais nos interesses do pesquisador e pode limitar a riqueza das narrativas. A pesquisa também utilizou o registro fotográfico como instrumento de coleta, buscando registrar visualmente o tempo e os acontecimentos relacionados à manifestação cultural, conforme a proposta de Kossoy.

Os resultados da pesquisa revelam que o Marabaixo não é apenas uma manifestação cultural, mas um processo intergeracional de resistência e preservação da memória afro-amapaense. Para as velhas marabaxeiras, o Marabaixo representa a cultura, a identidade, a tradição e, sobretudo, a fé e religiosidade. Este ciclo cultural, expresso por meio de versos improvisados cantados pelos "ladrões" do Marabaixo, é um ato de resistência e reafirmação da história dos negros no estado, marcada por lutas por liberdade, aceitação e a manifestação da voz negra na história amapaense. O Marabaixo, assim, é um movimento ancestral que, para as velhas marabaxeiras, não é apenas uma prática cultural, mas uma expressão de orgulho e pertencimento à história e à cultura afrodescendente da Amazônia Amapaense.

A pesquisa também contribui para o entendimento de como a memória coletiva sobre o Marabaixo é transmitida, destacando o papel fundamental das velhas marabaxeiras

na preservação dessa tradição. Além disso, a dissertação aponta para a relevância da História Oral como uma metodologia capaz de revelar as memórias dos grupos sociais historicamente marginalizados, oferecendo uma visão mais plural e inclusiva da história e cultura local.

Em conclusão, o Marabaixo, para as velhas marabaxeiras, vai além de uma celebração cultural: é uma prática ancestral de resistência que mantém viva a identidade afro-amapaense e é um marco na luta dos negros por reconhecimento e valorização de sua história, cultura e direitos. A dissertação reafirma a importância da preservação dessas tradições como parte do patrimônio imaterial do estado do Amapá, conectando passado, presente e futuro em um processo contínuo de construção da memória coletiva e da identidade cultural afro-brasileira na região.

A tese “Batuques, folias e ladainha: a cultura do quilombo do cria-ú em Macapá e sua educação” em questão tem como objetivo principal analisar a cultura do Quilombo do Cria-ú, com ênfase nas danças tradicionais, como o Batuque e o Marabaixo, e como essas manifestações culturais podem ser utilizadas para ressignificar a práxis educativa e curricular da Escola Estadual José Bonifácio, localizada no território quilombola. O foco da pesquisa é a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, com base na Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas.

A pesquisa foi realizada entre os anos de 2007 e 2009, com a metodologia de observação participante e pesquisa-intervenção, adotadas para entender a dinâmica e as práticas culturais no Quilombo do Cria-ú. A observação participante envolveu o acompanhamento do cotidiano da comunidade quilombola, mediado por entrevistas com os mais antigos membros da comunidade (com mais de 40 anos de idade). Já a pesquisa-intervenção se originou da análise dos dados coletados durante a observação participante, complementada por um estudo exploratório no contexto da escola da comunidade.

A base teórica da pesquisa foi construída com o auxílio de autores como Henrique Cunha Jr. (2001, 2009), Nascimento (2005), e Santos (2005), os quais contribuíram para o entendimento das categorias de afrodescendência, território, memórias negras e quilombos. A pesquisa também dialoga com os estudos sobre a afrodescendência e a importância das expressões culturais afrodescendentes para a construção da identidade e da educação no Brasil.

Os resultados da pesquisa evidenciam que as manifestações culturais do Quilombo do Cria-ú, especialmente o Batuque, são muito mais do que simples celebrações religiosas; elas representam a afirmação de conhecimentos transmitidos pelos ancestrais como uma estratégia de sobrevivência e preservação da história e cultura da comunidade afrodescendente local. O Batuque, assim como o Marabaixo, é visto como um elemento pedagógico fundamental, sendo uma ferramenta crucial para o autovalorização dos membros da comunidade, além de servir como rico material didático para o ensino na escola quilombola.

O estudo propõe que a cultura local seja considerada um conteúdo essencial dentro do currículo escolar, destacando os valores socioculturais de comunidade, ancestralidade e oralidade que são centrais para a formação da afrodescendência. O trabalho apresenta a tese de que essas expressões culturais, especialmente no contexto dos quilombos, são fundamentais para a preservação das memórias históricas e para o fortalecimento da identidade afro-brasileira, que se conecta diretamente com a filosofia africana.

No contexto do Quilombo do Cria-ú, que pertence ao município de Macapá, a pesquisa também aborda a configuração geográfica do território, dividido em duas partes: Curiaú de Dentro e de Baixo e Curiaú de Fora e de Cima, áreas majoritariamente ocupadas por afrodescendentes que continuam a produzir sua história e cultura por meio de práticas comunitárias. A interação cíclica entre a comunidade e sua história é um ponto central da pesquisa, enfatizando como as pessoas e as relações estabelecidas dentro do Quilombo são tanto produtoras quanto produzidas pela história.

Em síntese, a tese conclui que o Batuque e o Marabaixo, como manifestações culturais do Quilombo do Cria-ú, são elementos-chave não apenas para a preservação da cultura afro-amapaense, mas também para a educação quilombola. Ao adotar essas práticas no currículo escolar, é possível fortalecer a identidade cultural e promover uma educação que respeite e valorize as raízes afrodescendentes, cumprindo a legislação vigente e contribuindo para a formação de um ensino inclusivo e contextualizado.

Foi utilizado o descritor "Educação Escolar Quilombola", resultando em um total de 415 trabalhos, sendo 91 de mestrado profissional, 236 de mestrado acadêmico e 72 de doutorado. Ao filtrar para a área de Educação, o total de trabalhos é de 79, distribuídos da seguinte forma: 02 de mestrado profissional, 54 de mestrado acadêmico e 23 de doutorado. Esses trabalhos estão concentrados nas seguintes regiões:

- **Região Norte:** 11 pesquisas, distribuídas da seguinte maneira: 02 em Palmas (TO), 05 na Universidade Estadual do Pará, 02 no Amazonas, 01 no Oeste do Pará e 01 na Universidade Federal do Pará.
- **Região Sudeste:** 12 pesquisas, sendo 03 na Universidade Estadual de São Paulo, 01 na Universidade Federal de São Paulo, 02 em Campinas, 02 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 02 em Ouro Preto, 01 na Universidade Federal do Rio de Janeiro e 01 na Universidade Federal Fluminense.
- **Região Centro-Oeste:** 23 pesquisas, distribuídas da seguinte forma: 01 em Brasília, 02 no Estado do Mato Grosso, 01 no Estado do Mato Grosso com Carlos Alberto Maldonado e 17 na Universidade Federal do Mato Grosso.
- **Região Sul:** 09 pesquisas, distribuídas assim: 3 no Vale do Rio dos Sinos, 02 em Pelotas, 1 em Santa Catarina e 03 no Rio Grande do Sul.
- **Região Nordeste:** 23 pesquisas, sendo 07 no Sudoeste da Bahia, 04 na Paraíba (João Pessoa), 02 em Campina Grande, 04 em Pernambuco, 03 em Sergipe, 01 no Piauí e 02 no Rio Grande do Norte.

Tabela 7 - Levantamento bibliográfico do descritor: Educação Escolar Quilombola – Região Norte

Autor	Título	Ano	Grau acadêmico	Instituição de ensino
1 Luciane Teixeira da Silva	Educação escolar e identidade quilombola: um enfoque na comunidade nossa senhora do perpetuo socorro, município de Abaetetuba, estado do Pará	2015	Mestrado	Universidade Federal do Pará
2 Jose Nilson Silva de Jesus	A lei nº 10.639/2003: à luz das práticas pedagógicas em escolas quilombolas no alto rio trombetas-Oriximiná/Pá	2017	Mestrado	Universidade Federal do Oeste Do Pará
3 Francinete Maria Cunha de Melo Oliveira	Educação e cultura na escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu	2017	Mestrado	Universidade do Estado do Pará

4	Vera Lucia de Cristo Lobato	As representações sociais de um adolescente surdo quilombola afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas	2019	Mestrado	Universidade do Estado do Pará
5	Margareth da Silva Brasileiro	Saberes afro-brasileiros e educação sensível em cartografias amazônicas: vozes de Jambuaçu-pa	2019	Mestrado	Universidade do Estado do Pará
6	Laura Belem Pereira	Educação e saberes tradicionais quilombolas: um estudo sobre as práticas educativas na Escola Municipal Jaú Tambor - Novo Airão/AM	2021	Mestrado	Universidade Federal do Amazonas
7	Adamor Quaresma Goncalves	Práticas pedagógicas e educação quilombola: uma imersão na comunidade Itaboca em Inhangapi/Pará	2022	Mestrado	Universidade do Estado do Pará
8	Valdilei Goncalves Santos	A invisibilização de povos tradicionais e originários da educação intercultural nos currículos da educação básica	2022	Mestrado	Universidade Federal do Tocantins
9	Hugo Junio Ferreira de Sousa	Etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade	2023	Mestrado	Universidade Federal do Tocantins
10	Lucila Leal da Costa Araujo	Currículo escolar em EJA em comunidades quilombolas da amazônia: avanços e limites na afirmação do reconhecimento de territórios ancestrais	2023	Mestrado	Universidade do Estado do Pará

11	Tereza de Jesus Pires Carvalho	A realidade das classes multisseriadas em uma escola da comunidade quilombola na modalidade remota no município de Barreirinha, Amazonas, Brasil (2021- 2022)	2023	Mestrado	Universidade Federal do Amazonas
----	--------------------------------	---	------	----------	----------------------------------

Disponível:01: <https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8520>

02: https://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/JOS_NILSON_SILVA_DE_JESUS.pdf

03: https://propesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/11/francinete_maria_cunha_de_melo_oliveira.pdf

04: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_2d0a36dd29f53a39be0a67d01e26d465

05: https://propesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/margareth_da_silva_brasileiro.pdf

06: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8542>

07: <https://propesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2024/01/Adamor-Quaresma-Goncalves.pdf>

08: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6646>

09: https://sigaa.uepa.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=827

10: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6629>

11: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/9622/2/DISS_TerezaCarvalho_PPGE.pdf

A dissertação: *“Educação escolar e identidade quilombola: um enfoque na comunidade nossa senhora do perpetuo socorro, município de Abaetetuba, estado do Pará”* aborda a relação entre educação escolar e identidade quilombola, com foco na comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, localizada no município de Abaetetuba, Pará.

O estudo reflete sobre como a educação escolar pode contribuir (ou não) para o fortalecimento da identidade quilombola, considerando o contexto histórico de marginalização e os desafios contemporâneos enfrentados por essas comunidades. O trabalho se ancora em discussões sobre a identidade como um produto das relações sociais e culturais, ressaltando o papel da escola na construção dessa identidade, principalmente na valorização de saberes e práticas tradicionais quilombolas. Além disso, a pesquisa aborda o papel da escola como um espaço de resistência e fortalecimento da luta por direitos territoriais e culturais.

A luta por um atendimento educacional específico para as comunidades remanescentes quilombolas no Brasil está profundamente enraizada nas reivindicações do movimento negro, refletindo um processo histórico de mobilização e resistência. Nesse contexto a autora destaca Luciane Silva, (2015, p.58

A demanda por um atendimento educacional com um trato pedagógico específico para as comunidades remanescentes Quilombolas nas políticas educacionais possui um histórico de lutas e está estreitamente ligado ao movimento negro no Brasil, com a promoção de marchas, caminhadas e reuniões as reivindicações se tornaram mais organizadas com solicitações mais concretas.

A autora nos leva a refletir sobre a longa trajetória de lutas das comunidades quilombolas no Brasil, especialmente no que diz respeito à conquista de um atendimento educacional que respeite suas especificidades culturais e históricas. A educação, nesse contexto, é vista não apenas como uma ferramenta para a preservação de saberes tradicionais, mas também como um meio de garantir os direitos dessas comunidades dentro de uma sociedade que, historicamente, as marginalizou. O movimento quilombola, ao reivindicar uma educação de qualidade, não busca apenas o acesso, mas o reconhecimento legítimo de sua identidade e a criação de um espaço respeitoso dentro da estrutura educacional brasileira. Ao longo do tempo o movimento negro tem consolidado suas reivindicações e pressionado por mudanças concretas.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender as dinâmicas sociais e culturais da comunidade quilombola, priorizando a voz dos sujeitos investigados. A metodologia envolve entrevistas semiestruturadas e abertas, observação in loco e análise documental, com base em uma investigação de campo que explora a realidade local. A análise de dados segue a proposta de análise crítica de Minayo (2012), focando em categorias como resistência, dependência dos recursos naturais e componentes culturais. A pesquisa foi realizada na Comunidade Remanescente Quilombola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e na Escola Santo André, localizada no território quilombola das ilhas de Abaetetuba.

A base epistemológica do estudo é voltada para as ciências sociais, especificamente para a compreensão de processos identitários e culturais dentro das comunidades quilombolas. A pesquisa adota uma perspectiva relacional de identidade, que considera as influências sociais, históricas e culturais que moldam os sujeitos. A teoria sobre identidade é central no estudo, abordando-a como um fenômeno dinâmico e constituído nas interações sociais, com ênfase na construção da identidade quilombola e na luta por reconhecimento e direitos.

O lócus da pesquisa é a comunidade quilombola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, localizada no município de Abaetetuba, no estado do Pará, mais especificamente nas ilhas de Abaetetuba. O estudo foca na Escola de Ensino Fundamental e Médio Santo André, situada no território remanescente quilombola, e nas interações entre essa escola e a comunidade. Os sujeitos da pesquisa são os membros da comunidade, professores, alunos e representantes da Associação dos Remanescentes Quilombolas de Abaetetuba (ARQUIA),

que participaram das entrevistas e discussões sobre o papel da educação na formação da identidade quilombola.

A dissertação conclui que, apesar das dificuldades enfrentadas pela comunidade e da tensão social existente, a escola desempenha um papel fundamental no fortalecimento da identidade quilombola, especialmente ao reconhecer e integrar os saberes tradicionais e culturais da comunidade no processo educacional. A análise sugere que a escola tem o potencial de ser um espaço de resistência e valorização da identidade quilombola, desde que se empenhe em considerar as especificidades culturais e históricas dessa comunidade em seu projeto pedagógico e práticas educacionais cotidianas.

A dissertação “*A lei nº 10.639/2003: à luz das práticas pedagógicas em escolas quilombolas no alto rio trombetas- Oriximiná/Pá*” analisa como as práticas pedagógicas em escolas quilombolas no município de Oriximiná (PA) contribuem para a implementação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. A pesquisa é qualitativa e descritiva, realizada nas Escolas Quilombolas Municipais "Baldoíno Melo" e "Nossa Senhora Piedade". Utilizou entrevistas com professores e questionários com alunos para entender como a lei é aplicada no currículo escolar, analisando também a legislação relacionada, como a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Os resultados mostram que, embora a Lei nº 10.639/2003 não seja completamente integrada ao Projeto Político Pedagógico das escolas, os professores tentam aplicar a temática afro-brasileira, mesmo com desafios relacionados ao conhecimento da lei. A pesquisa sugere que a educação étnico-racial nas escolas quilombolas ainda precisa de maior capacitação para os docentes e adequação dos recursos pedagógicos, a fim de garantir a plena implementação da lei e fortalecer a identidade e cultura afro-brasileira no contexto escolar.

A pesquisa intitulada: “Educação e cultura na escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu” investiga a escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu, no município de Mocajuba, Pará, e busca compreender como a escola lida com os saberes e a cultura local, além de analisar sua contribuição para a preservação da identidade quilombola. A pesquisa é qualitativa, de campo, com levantamento bibliográfico e documental, observação participante, entrevistas e registros fotográficos. Os sujeitos da pesquisa foram dois professores e nove moradores da comunidade. O referencial teórico se

baseia em autores como Arroyo (2014), Freire (2005, 2014) e Nilma Gomes (2003, 2015), entre outros.

A pesquisa está dividida em cinco seções: a introdução, os aspectos metodológicos, a descrição das comunidades quilombolas, a análise dos saberes culturais da comunidade e a relação da escola com os saberes e a cultura local. Entre os principais resultados, destaca-se que a comunidade de São Benedito do Vizeu, originária de um quilombo, preserva elementos culturais como o samba de cacete, o culto a São Benedito e a prática da mandioca. A escola local tenta dialogar com esses saberes, mas enfrenta dificuldades na prática pedagógica, como a falta de formação teórica dos docentes para discutir temas como a interculturalidade crítica.

A pesquisa caracteriza-se como uma etnografia de campo, com foco na comunidade de São Benedito do Vizeu, situada na zona rural de Mocajuba, Pará, e tem como lócus o cotidiano da escola local e dos moradores.

A respeito das representações sociais a pesquisa *“As representações sociais de um adolescente surdo quilombola afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas”* se desenvolve com o objetivo de analisar as representações sociais de um adolescente negro surdo da comunidade quilombola de Boa Esperança, em Cametá, Pará, focando em seu processo formativo cotidiano e cultural, com ênfase na surdez, na negritude, na educação social e escolar e nas relações intersubjetivas. O estudo busca identificar como o adolescente surdo vivencia a sua identidade dentro da comunidade quilombola e sua interação com o ambiente escolar e social.

A pesquisa se fundamenta na "Teoria das Representações Sociais" de Serge Moscovici (2003), que adota uma abordagem da Psicologia Social para investigar os processos do conhecimento a partir das práticas cotidianas. Este modelo teórico permite analisar como os indivíduos constroem e transmitem significados sobre suas realidades sociais, como no caso do adolescente surdo, onde as representações sociais de sua surdez e negritude influenciam sua formação e seu engajamento social.

A pesquisadora aponta que desde 2016, o quilombo de Boa Esperança tem sido foco de diversas pesquisas acadêmicas e socioculturais voltadas à inclusão. Um estudo de 2016, por exemplo, tratou da inclusão de um surdo nas relações familiares, escolares e comunitárias, enquanto outro estudo, realizado em 2017, abordou as representações sociais dos quilombolas sobre seus saberes e práticas culturais, analisando como esses

conhecimentos são tratados dentro da comunidade suas continuidades, rupturas e os desafios enfrentados por esses saberes diante de estigmas e contradições.

Este estudo possui uma abordagem qualitativa, baseada em um estudo de caso, utiliza levantamento bibliográfico, documental e observação participante. A análise dos dados segue a metodologia de Laurence Bardin (2010), e os principais resultados indicam que a surdez no quilombo é vista como uma característica que cria tanto estratégias culturais inclusivas quanto obstáculos para a escolarização do adolescente surdo. Esses obstáculos vêm das relações sociais e educacionais, que muitas vezes não favorecem a inclusão plena, limitando a interação do adolescente com a escola e com os demais membros da comunidade. A pesquisa revela que os saberes culturais cotidianos, mediados por gestos e sinais, desempenham um papel importante na formação e identidade do adolescente surdo, destacando a relevância de uma educação intercultural que respeite tanto a surdez quanto a negritude, contribuindo para uma melhor compreensão e aceitação no mundo social e educativo.

A respeito dos saberes escolares afro-brasileiro destaca-se o trabalho intitulado "*Saberes afro-brasileiros e educação sensível em cartografias amazônicas: vozes de Jambuaçu – PA*", investiga os saberes culturais presentes nas narrativas orais dos moradores do Território Quilombola de Jambuaçu, localizado no município de Moju/PA. O objetivo principal da pesquisa é mapear os saberes não escolares compartilhados nessas histórias e analisar como influenciam na construção de uma educação sensível, valorizando as práticas culturais da comunidade. A abordagem metodológica é qualitativa, com a utilização de cartografia, que permite observar a dinâmica social e as interações no território, como uma rede de saberes interconectados. A pesquisa utiliza narrativas de vida e entrevistas narrativas como técnicas para compreender a experiência vivida dos moradores.

O trabalho se organiza em quatro seções: a primeira discute a motivação e o caminho metodológico da pesquisa; a segunda explora a força da oralidade como marca da cultura africana; a terceira aborda a realidade do território quilombola e suas memórias de resistência e territorialidade; e a quarta reflete sobre as impressões da pesquisa de campo. A pesquisa é embasada por teorias de autores como Paulo Freire, Michel Maffesoli, e Kabengele Munanga, que discutem temas como cartografia, memória, oralidade e a história dos quilombos no Brasil. A pesquisa contribui para a valorização dos saberes tradicionais e

da cultura negra na educação, destacando a importância das narrativas orais na preservação da identidade e na formação de uma educação sensível e conectada à realidade local.

Continuando a tratar a respeito dos saberes temos a dissertação: *"Educação e saberes tradicionais quilombolas: um estudo sobre as práticas educativas na Escola Municipal Jaú Tambor/Novo Airão – AM"*, que busca investigar como os saberes tradicionais quilombolas estão sendo incorporados nas práticas educacionais da Escola Municipal Jaú Tambor, localizada no quilombo do Tambor, em Novo Airão, no Amazonas. O objetivo central da pesquisa foi verificar se esses saberes contribuem para o fortalecimento da identidade e cultura quilombola na comunidade. A pesquisa é qualitativa e utiliza o método etnográfico, com uma abordagem bibliográfica e documental inicial para entender o contexto educacional e os saberes quilombolas, incluindo referências legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os pareceres e resoluções sobre a Educação Quilombola.

Na pesquisa de campo, participaram 3 professores e 5 estudantes da escola. Os resultados indicam que os saberes tradicionais quilombolas são incorporados de forma parcial nas práticas educativas da escola, e que há uma interação étnica entre os saberes quilombolas e indígenas na comunidade do Tambor, influenciando a identidade local. A pesquisa sugere que o processo educativo deve considerar ambos os saberes, promovendo um ensino-aprendizagem que fortaleça as identidades socioculturais dessas etnias. Além disso, a escola está situada em uma área de difícil acesso, dentro do Parque Nacional do Jaú, o que torna o contexto educacional ainda mais desafiador, especialmente durante a vazante do rio.

A pesquisa intitulada *"Práticas Pedagógicas e Educação Quilombola: Uma Imersão na Comunidade Itaboça em Inhangapi/Pará"* foi realizada na Escola Antônio Fausto da Trindade, localizada na Comunidade Quilombola Santo Antônio, Pará, analisa como as práticas pedagógicas da escola incorporam os saberes dos sujeitos quilombolas e se essas práticas contribuem para a organização e autoafirmação sociocultural da comunidade. Com uma abordagem qualitativa e baseada no método histórico-crítico, o estudo envolveu seis professores e sete moradores da comunidade. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, conversas informais, visitas domiciliares e a análise de documentos pedagógicos, como o Projeto Político Pedagógico da escola, planos de ensino, diretrizes curriculares e legislação étnico-racial.

O texto é dividido em três seções: a introdução, que apresenta o problema e a metodologia da pesquisa; a Seção I, que analisa o Projeto Político Pedagógico da escola em relação à realidade sociocultural da comunidade quilombola; a Seção II, que investiga se há atividades pedagógicas baseadas nos saberes socioculturais da comunidade; e a Seção III, que examina as características das práticas pedagógicas. O resultado da pesquisa indica que as práticas pedagógicas da escola não estão contemplando adequadamente os saberes da comunidade quilombola, uma vez que não dialogam com os elementos pedagógicos específicos da educação quilombola. A conclusão aponta que a escola não tem acionado de forma significativa os saberes dos alunos da comunidade, limitando-se na aplicação dos conteúdos.

O estudo intitulado "*A Invisibilização de Povos Tradicionais e Originários da Educação Intercultural nos Currículos da Educação Básica*" analisa as proposições e concepções da educação intercultural presentes nos documentos legais brasileiros, destacando como esses documentos acabam invisibilizando os sujeitos sociais originários, como indígenas, negros e quilombolas. O trabalho adota uma abordagem etnoeducacional e intercultural, considerando que os currículos nacionais e regionais promovem a cultura hegemônica europeizada, em vez de valorizar as culturas tradicionais desses povos. A pesquisa visa entender como a "educação intercultural" é (re)presentada no marco jurídico da educação básica no Brasil.

Os objetivos específicos do estudo incluem: entender conceitos chave do contexto educacional intercultural, como cultura, multiculturalismo, interculturalidade e currículo escolar, e analisar os sentidos da "educação intercultural" nos textos legais da educação brasileira. A pesquisa baseia-se em documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNG/EB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia inclui uma revisão teórica dos termos e conceitos relacionados à educação intercultural e uma análise de conteúdo dos documentos que tratam da educação do campo, educação escolar indígena, quilombola e das relações étnico-raciais.

Nas considerações finais, o estudo conclui que, apesar da presença de uma legislação que aborda a educação intercultural, a implementação de currículos que tratam

efetivamente dos povos tradicionais e originários é escassa, e a tendência é a marginalização desses povos na educação básica.

O estudo intitulado *"Etnoconhecimento na Perspectiva da Educação do Campo Sob a Epistemologia do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade"* investiga como o etnoconhecimento (saberes, tradições e culturas passadas de geração a geração em comunidades tradicionais) é abordado na educação do campo, com foco na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, localizada na Comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso, em Arraias, Tocantins. A pesquisa é fundamentada em autores como Marcos Miranda (2007), Gloria Nascimento (2013), Rocha (2014), Miguel Arroyo (1998, 2003, 2007), Roseli Caldart (1997, 2004) Mônica Molina (1998), Edgar Morin (1977, 2000, 2002, 2003, 2010, 2015), e Ivoni Fazenda (1993), entre outros.

Possui uma abordagem qualitativa e utiliza pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, combinando técnicas como entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise de documentos. O objetivo é compreender como os saberes da comunidade quilombola são integrados ao currículo escolar e os desafios encontrados nesse processo. A pesquisa destaca que, embora a integração dos saberes comunitários seja valorizada por alguns profissionais, a escola enfrenta várias dificuldades, como a falta de documentos essenciais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), e a ausência de diretrizes específicas para a educação do campo e quilombola. Além disso, a instituição carece de infraestrutura adequada.

Os resultados sugerem que, para melhorar a educação no campo, é necessário adotar uma abordagem holística que integre diferentes níveis de realidade, considerando as particularidades do contexto local. O estudo contribui para os debates sobre o ensino nas escolas rurais, defendendo a importância de analisar a educação do campo sob as perspectivas do pensamento complexo e transdisciplinar.

A pesquisa "Currículo Escolar em EJA em Comunidades Quilombolas da Amazônia: Avanços e Limites na Afirmação do Reconhecimento de Territórios Ancestrais" foca na análise dos avanços e limites da política e prática curricular na Escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Programa EJA Médio Campo, na comunidade quilombola de Moju Miri, no município de Mojú-PA. O objetivo central é analisar como a política curricular e as práticas educacionais nesse contexto contribuem ou não para o reconhecimento dos saberes e modos de vida ancestrais da comunidade. Os objetivos

específicos incluem investigar o Programa EJA-Campo, analisar sua implementação na comunidade quilombola, e cartografar os saberes dos educandos/as a partir de suas práticas cotidianas, com o intuito de criar um currículo intercultural que reconheça e valorize a ancestralidade quilombola. A pesquisa se fundamenta no materialismo dialético, em diálogo com os estudos decoloniais, distantes de uma lógica eurocêntrica.

A metodologia utilizada é qualitativa, com pesquisa bibliográfica, documental e de campo, além de pesquisa participante. As técnicas aplicadas foram entrevistas semiestruturadas e observação participante. Os resultados apontam que os alunos e alunas da EJA desejam um currículo escolar que seja específico para a história e memória quilombola, mas que, apesar da resistência, a implementação desse currículo ainda avança lentamente. Com perspectivas que o sonho de um currículo que reconheça integralmente a ancestralidade e as práticas culturais quilombolas ainda se mantém vivo, sustentado pela luta e resistência das comunidades.

A pesquisa intitulada “*A Realidade das Classes Multisseriadas em uma Escola da Comunidade Quilombola na Modalidade Remota no Município de Barreirinha, Amazonas, Brasil (2021-2022)*” teve como foco as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola quilombola localizada no Distrito Quilombola do Rio Andirá, município de Barreirinha, Amazonas, durante o período pandêmico de COVID-19. A pesquisa foi realizada de forma qualitativa e pautada na autoetnografia, utilizando entrevistas semiestruturadas com professores e questionários via Google Forms, em razão das restrições de isolamento social.

O objetivo principal da pesquisa foi entender as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, considerando o diálogo entre os saberes científicos e locais da comunidade quilombola. A pesquisa também procurou discutir a formação de professores a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), compreender como os conhecimentos dos alunos eram desenvolvidos em um contexto de ensino remoto, e relatar as práticas pedagógicas que contribuíam para o fortalecimento da identidade quilombola na comunidade.

Os aportes teóricos foram baseados em autores como Bauman (2005), Hage (2016), Hall (2006), Munanga (1999) e Vasconcelos (2016), que discutem questões identitárias, educação e relações étnicas. A pesquisa revelou que, apesar das dificuldades impostas pela modalidade remota, a educação escolar quilombola precisa ser reconhecida como um processo que resgata e respeita a história, os ritos e a ancestralidade da população negra, garantindo-lhes visibilidade social e um espaço legítimo dentro da educação formal. Em

conclusão, os resultados sugerem que a prática pedagógica na escola Boa Fé, embora adaptada ao contexto da pandemia, deve incorporar de forma mais sólida os saberes locais, garantindo que a educação quilombola seja não só inclusiva, mas também um meio de fortalecimento da identidade cultural e histórica da comunidade.

Embora a tabela 07 revele uma ampla gama de temas, é possível identificar uma concentração de estudos em duas áreas principais: a educação e identidade quilombola e as práticas pedagógicas específicas para essas comunidades. A maior parte das dissertações examina como a educação pode ser adaptada para respeitar e valorizar as especificidades culturais e históricas das comunidades quilombolas. Tais temas são particularmente destacados nos trabalhos de pesquisadores como Luciane Teixeira da Silva, que explora a identidade quilombola no município de Abaetetuba (PA), e José Nilson Silva de Jesus, que trata da Lei nº 10.639/2003 e suas implicações nas práticas pedagógicas de escolas quilombolas.

Outro tema recorrente é a invisibilidade dos povos quilombolas nos currículos educacionais, como observado nas dissertações de Valdilei Gonçalves Santos e Hugo Junio Ferreira de Sousa, que discutem a educação intercultural e as formas de integrar saberes tradicionais no ensino formal. Além disso, há um interesse crescente por questões como o ensino para a educação de jovens e adultos (EJA) em comunidades quilombolas, abordado pela pesquisa de Lucila Leal da Costa Araujo, e as classes multisseriadas em contextos remotos, como na dissertação de Tereza de Jesus Pires Carvalho.

Apesar da quantidade de estudos sobre o tema, a tabela também evidencia uma escassez de estudos mais profundos sobre os impactos e resultados práticos das intervenções educacionais nas comunidades quilombolas. A maior parte das dissertações se concentra no diagnóstico das questões e nas análises de contextos educacionais específicos, sem um acompanhamento detalhado da efetividade das propostas pedagógicas implementadas. Isso indica uma lacuna na literatura, que carece de investigações que avaliem os efeitos dessas práticas na transformação social e educacional das comunidades.

A maior concentração de estudos ocorre no estado do Pará, com diversas dissertações realizadas na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e na Universidade Federal do Pará (UFPA). Além disso, há uma produção significativa na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), evidenciando uma concentração de pesquisas na região Norte do Brasil, que abriga muitas comunidades quilombolas. Essa concentração geográfica

pode ser explicada pela presença histórica e significativa de comunidades quilombolas nessas regiões, mas também aponta para uma possível sub-representação de outras áreas do Brasil no debate acadêmico sobre a educação quilombola.

A respeito do tema da dissertação relacionado à regularização das escolas quilombolas, é possível identificar uma lacuna significativa na produção acadêmica apresentada na tabela. Apesar das dissertações abordarem aspectos importantes da educação quilombola, como identidade cultural, práticas pedagógicas específicas e saberes tradicionais, o processo de regularização das escolas quilombolas não é discutido de forma explícita.

O fato de a maioria das dissertações na tabela não abordar essa questão pode ser visto como uma limitação relevante na produção acadêmica sobre educação quilombola. A regularização das escolas quilombolas não é apenas uma questão burocrática, mas sim um processo político e social essencial para garantir que as comunidades quilombolas tenham acesso a uma educação que valorize suas histórias, culturas e modos de vida. Sem o reconhecimento formal e a inclusão dessas escolas no sistema de ensino, as políticas educacionais voltadas para a população quilombola acabam sendo enfraquecidas, pois não há uma base legal sólida que assegure sua continuidade e eficácia. Em suma, a tabela reflete a crescente produção acadêmica sobre educação quilombola, com um foco notável nas práticas pedagógicas e na identidade cultural. No entanto, existe uma lacuna importante em relação aos estudos sobre os impactos dessas práticas, além de uma concentração de pesquisas na região Norte do Brasil e em instituições específicas, o que pode sugerir a necessidade de expandir a abordagem para outras regiões e níveis acadêmicos.

Ao utilizar o descritor "Cultura Quilombola", obtemos um total de 849 resultados, distribuídos da seguinte forma: 535 de Mestrado, 131 de Mestrado Profissional e 175 de Doutorado. Quando filtramos os resultados para a área de concentração em Educação, encontramos cerca de 59 trabalhos, sendo 14 de Mestrado Acadêmico, 2 de Mestrado Profissional e 14 de Doutorado localizadas nas seguintes regiões:

- **Centro-Oeste**, encontramos 21 trabalhos, distribuídos da seguinte forma: 05 em Brasília, 03 no Estado de Mato Grosso, 01 na Universidade do Mato Grosso Carlos Alberto Maldonado, 3 na Universidade do Centro-Oeste e 09 na Universidade Federal de Mato Grosso.

- **Nordeste**, temos um total de 13 trabalhos, distribuídos da seguinte maneira: 02 em Pernambuco, 03 no Sudoeste da Bahia, 02 na Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa), 02 em Campina Grande, 02 na Universidade Federal de Sergipe e 02 no Rio Grande do Norte.
- **Norte**, há um total de 09 trabalhos, distribuídos da seguinte maneira: 02 em Tocantins, 06 no Estado do Pará e 01 na Universidade Federal do Amazonas.
- **Sul**, temos um total de 08 trabalhos, distribuídos da seguinte forma: 02 no Vale do Rio dos Sinos, 01 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 01 na Universidade Federal de Pelotas, 02 na Universidade Federal de Santa Catarina e 02 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- **Sudeste**, temos um total de 07 trabalhos, distribuídos em: 01 no Estado de São Paulo, 02 em Campinas, 01 em Ouro Preto, 02 em São Carlos e 01 na Universidade Federal de São Paulo.

Tabela 8 - Levantamento bibliográfico do descritor: Cultura Quilombola – Região Norte

Autor	Título	Ano	Grau acadêmico	Instituição de ensino
1. Francinete Maria Cunha de Melo Oliveira	Educação e cultura na escola da comunidade quilombola de São Benedito Do Vizeu	2017	Mestrado	Universidade do Estado do Pará
2. Alessandra Pereira de Carvalho Veloso	O entrelaçar das memórias de velhos e as suas brincadeiras de infância: um estudo na comunidade quilombola de Porto Alegre em Cametá-PA	2019	Mestrado	Universidade do Estado do Pará
3. Vera Lucia de Cristo Lobato	As representações sociais de um adolescente surdo quilombola afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas	2019	Mestrado	Universidade do Estado do Pará
4. Margareth da Silva Brasileiro	Saberes afro-brasileiros e educação sensível em cartografias amazônicas: vozes de jambuaçu-pa	2019	Mestrado	Universidade do Estado do Pará

5. Gabriela Costa Faval	Mulheres andirobeiras de Mutuacá de cima e (in) ponderação: saberes e processos educativos emergentes.	2021	Mestrado	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
6. Mayre Dione Mendes da Silva Mascarenhas	A bebida emu: saberes e práticas educativas nas comunidades quilombolas de África e Laranjituba – Moju/Abaetetuba - PA	2022	Mestrado	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
7. Valdilei Goncalves Santos	A invisibilização de povos tradicionais e originários da educação intercultural nos currículos da educação básica	2022	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
8. Hugo Junio Ferreira de Sousa	Etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade	2023	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
9. Tereza de Jesus Pires Carvalho	A Realidade das classes multisseriadas em uma escola da comunidade Quilombola na modalidade remota no município de Barreirinha, Amazonas, Brasil (2021- 2022)	2023	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Disponível:01:https://proresp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/11/francinete_maria_cunha_de_melo_oliveira.pdf

02:<https://abpn.org.br/banco-de-teses/o-entrelacar-das-memorias-velhos-e-as-brincadeiras-de-infancia-um-estudo-na-comunidade-quilombola-de-porto-alegre-em-cameta-pa-2019-180f/>

03: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_2d0a36dd29f53a39be0a67d01e26d465

04: https://proresp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/margareth_da_silva_brasileiro.pdf

05: <https://proresp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2024/03/Dissertacao-Gabriela-Faval-1.pdf>

06: https://proresp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2024/03/dissertacao-para-cd-_Mayre-Dione.pdf

07: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6646>

08: https://sigaa.uepa.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=827

09: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9622>

Das 9 dissertações encontradas, algumas reaparecem ao serem filtradas pelo descritor "Cultura Quilombola", abordando temas como: *Educação e cultura na escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu, As representações sociais de um adolescente surdo quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas, Saberes afro-brasileiros e educação sensível em cartografias amazônicas: vozes de Jambuaçu-PA, A invisibilização de povos tradicionais e originários da educação intercultural nos currículos da educação básica,*

Etnoconhecimento na perspectiva da educação do campo sob a epistemologia do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, e A realidade das classes multisseriadas em uma escola da comunidade quilombola na modalidade remota no município de Barreirinha, Amazonas, Brasil (2021-2022). O que indica uma sobreposição de temas e áreas de pesquisa. Esse fenômeno revela a relevância do descritor e sua capacidade de agrupar trabalhos que abordam aspectos específicos da cultura quilombola, além de evidenciar a continuidade de interesse acadêmico sobre o tema em diversas dissertações.

A dissertação de Alessandra Pereira de Carvalho Veloso, intitulada *"O entrelaçar das memórias de velhos e as brincadeiras de infância: um estudo na comunidade quilombola de Porto Alegre em Cametá-PA"* (2019), teve como objetivo principal analisar as brincadeiras de infância a partir das memórias dos idosos quilombolas da comunidade de Porto Alegre, situada em Cametá-PA. A pesquisa foi norteada pela questão: *Do que brincavam os velhos quilombolas dessa comunidade?* Além disso, procurou entender quais brincadeiras emergem dessas memórias, onde e quando ocorriam e quais saberes estavam presentes nessas práticas.

A pesquisa se constituiu de um estudo qualitativo, com ênfase na história oral. Foram entrevistados 8 idosos, que atuaram como intérpretes de suas próprias histórias de vida. Os métodos utilizados incluíram observação, entrevistas semiestruturadas, conversas informais, visita domiciliar, registros fotográficos, filmagens e oficinas recreativas. Para análise dos dados, foi adotada a abordagem da análise de conteúdo, e o aporte teórico foi baseado em estudiosos como Ariès, Bosi, Brandão, Brougère, Geertz, entre outros.

Os resultados indicam que as brincadeiras vivenciadas pelos velhos quilombolas formam um panorama significativo da infância dos sujeitos, revelando que essas brincadeiras estavam imersas em saberes culturais importantes. O estudo destacou a importância das memórias desses idosos, reconhecendo-os como sujeitos de história e memória, e destacou o papel desses velhos como colaboradores essenciais no processo criativo da pesquisa.

A dissertação intitulada *"Mulheres Andirobeiras de Mutuacá de Cima e (in)poderação: saberes e processos educativos emergentes da experiência do 'Cunvidado' de azeite"* investiga o protagonismo feminino na comunidade quilombola de Mutuacá de Cima, localizada no município de Cametá/PA, parte do Território do Baixo Tocantins. A pesquisa se concentra no "Cunvidado de andiroba", uma prática ancestral transformada pelas

mulheres da comunidade em um espaço exclusivamente feminino, derivado dos antigos mutirões de mandioca. Essa prática, mais do que uma simples atividade extrativista, constitui uma ação coletiva onde resistência, poder feminino e saberes educativos se entrelaçam, revelando um processo de construção de um "(in)poder-ação" em perspectiva decolonial.

A dissertação aborda a invisibilização das mulheres negras, especialmente as ribeirinhas-quilombolas da Amazônia paraense, cujos feitos históricos foram silenciados ao longo do tempo. A pesquisa etnográfica e qualitativa utiliza como principal método as conversas do cotidiano, adaptadas ao contexto pandêmico, com registros não-presenciais e diversificados. A análise é feita à luz de teorias decoloniais, feminismos interseccionais e comunitários, buscando explorar a "(in)poder-ação" das mulheres da comunidade em resposta à opressão colonial, patriarcal e capitalista.

A pesquisa também traz à tona questões sobre a extração ilegal de recursos naturais por grandes empresas, que afeta diretamente a cultura e a sobrevivência das comunidades ribeirinhas, além de fortalecer a resistência feminina ancestral. Ao longo do estudo, é confirmada a emergência de um protagonismo feminino que resiste e ressignifica a ação coletiva através do Cunvidado de azeite, evidenciando um processo contínuo de (re)existência frente a um sistema excludente.

A dissertação intitulada *"A Bebida Emu: Saberes e práticas educativas nas comunidades quilombolas África e Laranjituba em Moju/Abaetetuba-PA"* investiga as práticas educativas mediadas pela bebida emu nas comunidades quilombolas de África e Laranjituba, localizadas no estado do Pará. O objetivo principal da pesquisa é compreender como o uso da bebida emu, presente em rituais sagrados, se configura como uma prática educativa que transmite saberes e dinamiza as sociabilidades estruturantes do modo de vida quilombola.

A pesquisa busca contextualizar historicamente a tradição do emu como um ritual inserido nas práticas cotidianas dessas comunidades e descrever as práticas educativas que surgem a partir do consumo da bebida. Também objetiva mapear os saberes compartilhados por meio desse ritual. Com uma abordagem metodológica qualitativa e etnográfica, a pesquisa foi realizada por meio da história oral, utilizando observação participante e entrevistas semiestruturadas com oito interlocutores (homens e mulheres quilombolas).

A pesquisa partiu de questões centrais, como a contextualização histórica da tradição do emu nos territórios quilombolas, a descrição das práticas educativas relacionadas ao consumo da bebida e o mapeamento dos saberes transmitidos durante o ritual. Para a análise, foram adotados conceitos de Cultura e Educação (Brandão, 2002), Educação da Atenção (Ingold, 2015; 2019) e Saberes Culturais (Albuquerque, 2015).

Dentre os saberes transmitidos, destacam-se os saberes ambientais, medicinais e de cura, entre outros. Esses saberes são repassados às novas gerações por meio da sociabilidade e das práticas culturais, estruturando o modo de vida das comunidades. A pesquisa evidencia como os quilombolas desenvolvem formas próprias de aprender e ensinar, com base na observação das atividades cotidianas e nos eventos culturais, apontando para uma pedagogia enraizada nos caminhos da tradição e da vivência comunitária.

Ao combinarmos os descritores "Quilombo do Cria-ú", "Educação escolar quilombola" e "Cultura Quilombola", nos deparamos com um único trabalho: *Batuques, folias e ladainha: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação*, de autoria de Piedade Lino Videira. Esta tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, assume um caráter fundamental na reflexão crítica sobre a relação entre a educação escolar quilombola e a cultura quilombola.

A pesquisa, ao se debruçar sobre as práticas educacionais no Quilombo do Cria-ú, expõe não apenas a urgência da inclusão de saberes e práticas culturais afrodescendentes no currículo escolar, mas também a necessidade de uma reestruturação de abordagens pedagógicas que questionem os paradigmas eurocêntricos, historicamente dominantes. Ao enfatizar as particularidades étnicas, históricas, antropológicas e culturais da comunidade quilombola, o trabalho desafia a marginalização das experiências e expressões culturais negras, reivindicando-as como fundamentais no processo de formação dos sujeitos quilombolas.

Em um momento de reflexão sobre esses desafios, a autora sugere uma abordagem mais profunda e contextualizada para a educação quilombola, em vez de buscar respostas fora do contexto vivido pelas comunidades, de acordo com Videira, 2010, p.41)

Constatei numa abordagem inicial que alguns (as) professores (as) não estavam preparados enquanto, formação acadêmica para a especificidade do ensino local, outros (as) não queriam mudanças educacionais e os demais não sabiam como trabalhar esse campo amplo e complexo de conhecimentos, histórias e culturas

africanas e afrodescendente no cotidiano escolar. Essa constatação veio confirmar a proposição que venho alimentando de que ao invés de atravessarmos o Atlântico fazendo o caminho de volta objetivando reencontrar com a nossa ancestralidade africana que parece para alguns (as) professores (as) localizada – Além Mar, ou seja, distante de nós brasileiros (as).

A autora observa que muitos professores não estão preparados para lidar com a complexidade das culturas afro-brasileiras, o que reflete uma falha na formação acadêmica e no reconhecimento das demandas locais. Além disso, há uma resistência por parte de alguns educadores em adotar mudanças pedagógicas, o que pode ser entendido como uma dificuldade em repensar as práticas tradicionais de ensino, muitas vezes enraizadas em paradigmas eurocêntricos.

O questionamento da autora sobre a busca por uma "ancestralidade africana além-mar" traz uma crítica importante: a ideia de que a identidade e a história africana estão distantes da realidade brasileira é um equívoco que marginaliza as culturas afro-brasileiras. A autora sugere que, ao invés de buscar respostas "do outro lado do Atlântico", a educação quilombola deve se ancorar no contexto local, nas vivências diárias dessas comunidades e nas histórias que já estão presentes nas suas culturas. Essa perspectiva não apenas valoriza a ancestralidade, mas também afirma a importância de uma educação que reconheça e celebre a riqueza das tradições e saberes africanos e afrodescendentes, que estão intrinsecamente ligados à formação da identidade brasileira.

Portanto essa pesquisa se coloca, como uma ação de resistência contra as práticas educacionais que invisibilizam as culturas afro-brasileiras, reafirmando a importância de uma educação que, longe de ser uma simples inclusão de conteúdos, se comprometa com a revalorização e o fortalecimento da identidade quilombola. Nesse contexto, a educação escolar quilombola emerge não só como um meio de transmissão de conhecimento, mas como um campo de luta pela afirmação da cultura, da autonomia e da dignidade dos povos negros, historicamente oprimidos e silenciados.

Abaixo, apresentamos a Tabela 09 com pesquisas realizadas pelo grupo GEPEI, que ilustram de forma detalhada os avanços e desafios encontrados nesse processo educativo.

Tabela 9 - Pesquisas do GEPEI – UNIFAP

Autor	Titulo	Ano	Grau acadêmico	Instituição de ensino
I. Piedade Lino Videira	Batuques, folias e ladainha: a cultura	2010	Doutorado	Universidade Federal do Ceará

	do quilombo do cria-ú em Macapá e sua educação'			
2.Geise Mari Santos Oliveira	Políticas afirmativas e a identidade quilombola na escola: a lei 10.639/2003 em São Braz/ Santo Amaro - Bahia.	2014	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
3.Moises de Jesus Prazeres dos Santos Bezerra	“Se eu não fizer o bem, o mal não faço!”: as práticas culturais/religiosas afroindígenas do quilombo do cria-ú e o currículo de ensino religioso da escola estadual quilombola José Bonifácio'	2019	Mestrado	Universidade Federal do Amapá
4.Enilton Ferreira Vieira	Lei n. 12.711/2012: trajetória histórica, limites da ação Afirmativa e aplicabilidade na universidade federal do Amapá – Unifap (2013 a 2020)	2022	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL do Amapá
5.Angleson Pantoja Pinheiro	A cultura de Mazagão velho e a festa de são Tiago Das crianças são jóias raras”: a construção da Identidade cultural mazaganense a partir da festa de São Tiago mirim, Mazagão velho-AP	2023	Mestrado	UNIVERSIDADE FEDERAL do Amapá
6.Neliane Alves de Freitas	“É uma questão de pele, é uma questão de cor, curiaú mostra tua cara!”: a identidade cultural e institucional da escola quilombola estadual José Bonifácio	2023	Mestrado	Universidade Federal do Amapá

Disponível: 01: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3177/1/2010_Tese_PLVieira.pdf

02: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18753>

03: <http://repositorio.unifap.br/jspui/handle/123456789/451>

04: <http://repositorio.unifap.br/jspui/handle/123456789/869>

05: https://www2.unifap.br/ppged/files/2023/08/Dissertacao_-ANGLESON-PANTOJA-PINHEIRO_V.-final.pdf

03: https://www2.unifap.br/ppged/files/2024/03/Dissertacao_Neliane-Alves-de-Freitas_V.-final.pdf

A dissertação intitulada “*Políticas Afirmativas e a Identidade Quilombola na Escola: a Lei 10.639/2003 em São Braz/Santo Amaro - Bahia*” investiga a relação entre memória, identidade e políticas afirmativas, focando na Escola como um espaço de formação da consciência de identidade quilombola. A pesquisa analisa como a identidade política e negra, os movimentos sociais e as políticas culturais se entrelaçam no contexto quilombola, usando uma abordagem metodológica exploratória e explicativa. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com questionários aplicados a alunos e professores da Escola Municipal Ana Judite de Araújo Melo.

A metodologia envolveu a produção do vídeo documentário "Quilombo.Doc", exibido na comunidade, e a aplicação de questionários no 9º ano do Ensino Fundamental, visto que esses alunos já possuíam um conhecimento mais consolidado sobre o tema. A pesquisa utilizou uma abordagem etnográfica, observando e analisando as dinâmicas de poder e comunicação entre a Escola, a Associação de Moradores e os representantes do poder público. O estudo focou em identificar as condições de mudança na comunidade, especialmente na escola, visando sugerir soluções para problemas identificados.

O estudo teve uma forte conexão com o campo da comunicação, buscando entender o verdadeiro significado do termo "quilombo" na sociedade atual e o impacto disso na autoafirmação de identidade quilombola. O público-alvo da pesquisa foram jovens entre 12 e 18 anos, que frequentam o Ensino Fundamental, com o objetivo de formar a consciência política quilombola e avaliar a aplicação da Lei 10.639/2003, sem responsabilizar exclusivamente a escola por essa formação.

No contexto da Lei n. 12.711/2012, destaca-se o trabalho de Viera (2022), intitulado *Lei n. 12.711/2012: trajetória histórica, limites da ação afirmativa e aplicabilidade na Universidade Federal do Amapá – Unifap (2013 a 2020)*. A pesquisa analisa a implementação dessa lei, que estabelece Ações Afirmativas, na UNIFAP, adotando a Teoria Crítica da Raça (TCR) como base teórica. O principal objetivo do estudo foi compreender como a lei foi aplicada na universidade, abordando tanto os avanços quanto as limitações dessa política afirmativa.

A pesquisa investiga a mobilização histórica da população negra e as políticas de acesso à educação, além de examinar os marcos legais que favorecem a inclusão racial nas universidades. Também busca identificar fatores sociais e políticos que impactaram a implementação da lei e analisar indicadores de ingresso, permanência e conclusão dos cotistas negros na instituição. A abordagem metodológica é quali-quantitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental, com análise baseada no método hermenêutico-dialético. Além disso, a pesquisa resgata a luta dos movimentos de resistência negra contra os silenciamentos que segundo o autor de acordo com Enilton Vieira, (2022, p.71)

Enfrentar esse silenciamento cotidiano das práticas racistas foi o motivo que levou os movimentos de resistência negra a denunciar, durante décadas, esse tipo de violência que excluía população negra dos espaços sociais, de trabalho e educacionais. É preciso ter em mente que as bases ideológicas que criaram as teorias raciais permanecem vigentes e encontram eco nas vozes de representantes oficiais do Estado, conforme se extrai das entrevistas do Presidente e do Vice-Presidente da república no ano de 2021 de que o “racismo não existe no Brasil e que queriam importá-lo dos Estados Unidos, pois lá sim existia, e nos processos burocráticos das Instituições das quais fazem parte as universidades.

A postura destacada na citação revela um fenômeno alarmante no qual as estruturas de poder não apenas negam a opressão histórica vivida pela população negra, mas também reforçam a ideia falaciosa de que a desigualdade racial é algo importado de contextos externos, como o dos Estados Unidos. Essa visão distorcida impede uma reflexão profunda sobre as causas e as consequências do racismo estrutural nas instituições brasileiras, como as universidades, perpetuando a invisibilização das realidades enfrentadas pela população negra. Ao negar a existência do racismo no Brasil, as autoridades comprometem o avanço de políticas públicas efetivas e a transformação do sistema educacional, mantendo intactas as barreiras que dificultam a inclusão e o reconhecimento da diversidade racial.

A pesquisa de Enilton Vieira (2022) também sublinha a importância de enfrentar o silenciamento das práticas racistas, uma questão que tem sido um dos motores dos movimentos de resistência negra ao longo dos anos. A luta histórica pela inclusão educacional que respeite a diversidade racial é uma resposta direta à exclusão e marginalização da população negra, que persiste tanto nos espaços educacionais quanto em diversas outras esferas sociais. No entanto, as declarações citadas indicam que, apesar dos avanços nas políticas de cotas e na luta pelo acesso à educação, continua a haver uma

resistência ideológica e institucional em reconhecer as desigualdades raciais, o que dificulta a plena implementação de políticas afirmativas.

Os resultados da pesquisa destacam ainda que a UNIFAP demonstrou resistência à implementação efetiva da ação afirmativa, evidenciando dificuldades em reconhecer a relevância dessa política para a população negra. A falta de controles administrativos adequados, como dados sobre o ingresso e a permanência dos cotistas, e a fraca interação da universidade com o movimento negro local, revelam lacunas significativas na aplicação da política. Nesse sentido, a pesquisa de Vieira propõe uma revisão das políticas de Ação Afirmativa, sugerindo a adoção de estratégias mais eficazes e um maior comprometimento institucional com as questões raciais. Ao abordar esses desafios, a pesquisa contribui de forma significativa para o debate sobre a equidade racial no ensino superior, oferecendo subsídios valiosos para aprimorar as políticas de cotas, não apenas na UNIFAP, mas também em outras instituições de ensino superior, para que se tornem de fato inclusivas e representativas da diversidade da sociedade brasileira.

Contextualizando sobre o cenário do Amapá mais especificamente sobre a cultura de Mazagão Velho – AP temos a dissertação intitulada "*A Cultura de Mazagão Velho e a Festa de São Tiago das Crianças são Jóias Raras*": *A Construção da Identidade Cultural Mazaganense a Partir da Festa de São Tiago Mirim*, Mazagão Velho-AP tem como objetivo investigar o papel da Festa de São Tiago Mirim na construção da identidade cultural da comunidade de Mazagão Velho. A pesquisa explora como os saberes comunitários são transmitidos, especialmente para as crianças que participam da festa, e como esses saberes contribuem para o fortalecimento da identidade cultural local.

A pesquisa é um estudo de caso com abordagem qualitativa, utilizando métodos como observação, entrevistas semiestruturadas, registros fotográficos e narrativas dos participantes. A principal investigação é compreender como as experiências vividas pelas crianças durante a festa interagem com os processos de aprendizagem e identidade cultural comunitária. Os resultados indicam que a comunidade valoriza a preservação do legado cultural, especialmente da festa de São Tiago Mirim, transmitido por meio de oficinas e confecção de instrumentos usados nas festividades interesse pela pesquisa de comunidades tradicionais, como a de Mazagão Velho, fundamenta-se na busca por entender a herança histórica e simbólica dessas comunidades de acordo com Angleson Pinheiro, (2023, p.27)

É interessante, ainda, pontuar que pesquisar em comunidades tradicionais, como é o caso de Mazagão Velho, nos leva a pensar sobre sua herança histórica,

simbologias, assim como as festas santorais, saberes comunitários, entre várias outras características específicas da comunidade, proporcionando ao pesquisador o estímulo em se debruçar no estudo envolvendo essa dimensão ancestral referente a um local com características únicas.

Essa reflexão nos leva a considerar que o estudo dessas comunidades não é apenas uma busca por informações, mas também um encontro com um legado histórico e cultural que resiste ao tempo. As comunidades tradicionais, como Mazagão Velho, representam uma dimensão de conhecimento que desafia a visão homogênea e eurocêntrica da história. Elas guardam em suas práticas e celebrações uma forma de resistência que contribui para a compreensão mais profunda da diversidade cultural e das raízes históricas que formam a sociedade atual. A pesquisa nessas comunidades, portanto, não só valoriza a preservação desse saber ancestral, mas também oferece uma nova perspectiva sobre a importância de respeitar e integrar essas experiências culturais no campo acadêmico e no reconhecimento das contribuições dos povos tradicionais à formação da identidade nacional.

A pesquisa também destaca o trabalho do Centro Cultural Raízes do Marabaixo, que promove a cultura afroamapaense, em conformidade com a Lei 10.639/2003, e a importância da oralidade como método de preservação cultural. A dissertação propõe a inclusão desses saberes nas práticas pedagógicas, por meio da construção de material didático voltado à preservação dessa celebração ancestral. A participação das crianças e jovens na pesquisa revela como eles ressignificam suas experiências culturais, refletindo sobre a festa e sua identidade.

A metodologia adotada é interpretativa, permitindo uma integração entre o pesquisador e os membros da comunidade, o que é fundamental para compreender os processos culturais e as tradições locais. O estudo aborda categorias como cultura negra, identidade cultural, oralidade e ludicidade em comunidades tradicionais, com o objetivo de refletir e planejar o entendimento da identidade cultural mazaganense.

Juntas, essas pesquisas ressaltam a importância das políticas afirmativas para a afirmação e preservação das identidades culturais afro-brasileiras e quilombolas. Elas destacam a necessidade de integrar essas temáticas tanto nas práticas pedagógicas quanto nas políticas públicas, com o objetivo de garantir o reconhecimento e valorização das comunidades tradicionais. A análise dessas pesquisas também evidencia o papel fundamental da educação como ferramenta de fortalecimento da identidade e da consciência política, seja no contexto escolar, universitário ou nas comunidades locais. A discussão

sobre a regularização e legitimação da educação quilombola, assim como a promoção de políticas públicas mais eficazes, é essencial para assegurar que os saberes e culturas das comunidades negras e quilombolas sejam preservados e respeitados nos âmbitos educacional e social.

Dessa forma, compreende-se que a produção científica sobre a regularização das escolas quilombolas ainda é limitada e pouco representada nos níveis de mestrado e doutorado, refletindo uma lacuna crítica no entendimento das comunidades quilombolas, na valorização de sua população e saberes, e no reconhecimento dos conhecimentos ancestrais. Embora existam estudos acadêmicos que abordam as práticas religiosas afroindígenas e a construção da identidade cultural na Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, localizada na comunidade do Cria-ú, em Macapá (AP), ainda persiste a invisibilidade dessa comunidade no campo acadêmico. Nesse cenário, o recorte específico sobre essa escola oferece uma oportunidade única para compreender as particularidades dessa comunidade, sua história, saberes e cultura, bem como os desafios e silenciamentos que enfrenta. Essa abordagem propõe uma discussão urgente e necessária, não só para evidenciar as dificuldades encontradas pela escola em sua regularização, mas também para destacar as resistências e potencialidades que emergem nesse processo de valorização da educação quilombola.

Este estudo busca contribuir para que outras escolas quilombolas se inspirem a buscar sua regularização junto às instituições legais competentes, enfatizando a importância de formalizar e legitimar as práticas educacionais quilombolas. Ao evidenciar os desafios e as possibilidades do processo de regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, o estudo visa ampliar o reconhecimento legal dessas instituições e fortalecer a luta por uma educação que respeite e valorize as especificidades culturais, históricas e sociais das comunidades quilombolas.

APÊNDICE B. PRINCIPAIS MOVIMENTOS NEGROS NO BRASIL

1. FRENTE NEGRA BRASILEIRA – FNB

A abolição da escravatura, em 1888, trouxe consigo expectativas de liberdade e inclusão social para a população negra no Brasil, no entanto, o que se seguiu foi um cenário de marginalização e invisibilidade, onde os ex-escravizados, embora livres, continuavam à margem da sociedade, sem acesso a direitos fundamentais como educação, trabalho digno e participação política, a falta de políticas públicas voltadas para a inclusão dos negros reforçou a exclusão social, resultando em uma realidade de pobreza, preconceito e violência racial, nesse contexto, a resistência da população negra começou a se organizar de diferentes formas, e um dos marcos dessa resistência foi o surgimento da imprensa negra.

A imprensa negra representou um espaço fundamental para a manifestação das vozes que haviam sido silenciadas, mais do que um meio de comunicação, ela se tornou um instrumento de luta e conscientização, contribuindo para o fortalecimento da identidade racial e para a organização política do movimento negro, através dos jornais, revistas e outros veículos de comunicação produzidos por e para a população negra, discutiam-se temas como a discriminação racial, a luta por direitos e a necessidade de organização para enfrentar o racismo estrutural.

Segundo Enilton Vieira (2022, p.52-53),

...a imprensa negra representou mais que a resistência da população negra, representou a ruptura do silêncio social que ela havia sido lançada após o advento da abolição, irrompendo num clima de reunião e efervescência entre vários grupos criados nas décadas anteriores a 1920 que, por sua vez, reacenderam a chama no espírito das pessoas negras, recolocando-as no caminho da reivindicação organizada. Assim nasceu a Frente Negra Brasileira – FNB.

A citação de Vieira (2022) sublinha o papel transformador da imprensa negra ao reativar o debate político e a organização do movimento negro no Brasil, a efervescência que se seguiu à criação de vários grupos, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, culminou na formação da Frente Negra Brasileira (FNB), uma das mais importantes organizações políticas negras do país, a FNB não só buscou a inclusão social da população negra, mas também se tornou um espaço para a construção de uma identidade coletiva, promovendo o orgulho racial e a resistência ao racismo.

Ao recolocar a população negra no centro das reivindicações organizadas, a imprensa negra e a FNB ajudaram a abrir caminhos para futuras gerações de ativistas, esse

legado continua vivo nas lutas contemporâneas pela igualdade racial, pela valorização da cultura afro-brasileira e pela inclusão dos negros em todas as esferas da sociedade, a história da imprensa negra e da Frente Negra Brasileira é, portanto, um testemunho da capacidade de organização e resistência da população negra diante das adversidades impostas pelo racismo e pela exclusão.

A educação, embora reconhecida como um caminho para a ascensão social, era de difícil acesso para a maioria da população negra, que enfrentava barreiras estruturais como a falta de escolas, preconceito racial e políticas públicas que priorizavam a elite branca, nesse contexto, os líderes negros perceberam que a mobilização política seria essencial para enfrentar esses obstáculos e garantir o acesso à educação e outros direitos fundamentais, foi a partir dessa compreensão que a luta pela educação começou a se entrelaçar com a luta política, reforçando a ideia de que somente por meio de ações coletivas e organizadas seria possível superar as barreiras impostas pela sociedade racista. Conforme aponta Enilton Vieira (2022, p.53),

Mesmo em um ambiente hostil e adverso, parte dela já havia percebido que a educação era o caminho mais confiável a seguir, mas que havia barreiras que deveriam ser removidas para acessá-la. A partir dessa compreensão torna-se evidente que a atividade política era uma potente forma de propor políticas e de fazer ouvir suas demandas. Neste contexto, no início da década de 1930, foi criada a FNB considerada uma referência, um marco de resistência organizada da população negra do Brasil e o início de uma nova forma de reivindicar direitos sociais e políticos visando a equidade.

Essa citação destaca a importância da conscientização política como ferramenta de transformação social, o nascimento da Frente Negra Brasileira (FNB) no início da década de 1930 marcou uma nova fase na luta da população negra, que passou a se organizar de maneira mais estruturada e a fazer suas demandas por direitos sociais e políticos de forma mais clara e incisiva, a FNB, com seu compromisso com a educação e a justiça social, foi um marco de resistência organizada e de mobilização política, através de suas ações, reivindicou o fim das barreiras ao acesso à educação e a ampliação de políticas públicas que beneficiassem a população negra, além de fortalecer o orgulho racial e a identidade coletiva.

A criação da FNB representou o início de uma nova era de lutas, em que a educação e a participação política se consolidaram como estratégias fundamentais para alcançar a equidade racial no Brasil, o legado da FNB, como Vieira sugere, está diretamente ligado à percepção de que sem educação não há emancipação, e sem política organizada não há como

garantir que os direitos conquistados sejam efetivamente implementados e respeitados, portanto, a trajetória da FNB é uma inspiração contínua para os movimentos negros que, até os dias de hoje, continuam a lutar por justiça, igualdade e inclusão social.

A Frente Negra Brasileira (FNB) emergiu no cenário social brasileiro com grande intensidade, se destacando por ser a primeira organização negra de caráter político mais deliberado e organizado, de acordo com Enilton Vieira (2022), a FNB compreendia que, para alcançar avanços significativos nos campos econômico, social e educacional para a população negra, seria indispensável a representação política no legislativo brasileiro, ciente dessa realidade, os dirigentes da FNB decidiram transformar a organização em um partido político em 1936, com o objetivo de lutar diretamente pelos interesses da população negra dentro das esferas do poder.

No entanto, a trajetória da FNB como partido político foi interrompida de maneira abrupta em 1937, quando o presidente Getúlio Vargas fechou o Congresso Nacional, outorgou uma nova Constituição e extinguiu todos os partidos políticos, incluindo a própria FNB. Embora sua atuação partidária tenha sido de curta duração, a organização já havia marcado o cenário nacional como uma prova da força e da organização política do povo negro em sua luta pela cidadania e pelos direitos sociais.

Enilton Vieira (2022) destaca o ativismo da FNB em prol da educação como um dos pilares fundamentais de sua atuação, a Frente não enxergava a educação apenas como um direito básico, mas como uma ferramenta essencial para a emancipação da população negra, essa visão estava enraizada na compreensão de que o acesso à educação formal era um caminho para o desenvolvimento social e econômico e, ao mesmo tempo, um meio de fortalecer a luta política por igualdade racial e inclusão social, a educação, portanto, não era vista de forma dissociada da atividade política, mas sim como parte crucial do processo de auto emancipação.

A FNB nasceu da convergência coletiva de diversos grupos negros organizados, que viam na participação política uma forma de transformar a realidade da população negra, a organização não apenas buscava a inclusão nos espaços de poder, mas também via a educação como um instrumento central para fortalecer essa luta, a FNB foi, assim, um marco de resistência educacional e política, e sua atuação foi crucial para a conscientização da população negra sobre a importância da mobilização coletiva em prol da cidadania e da equidade racial.

Vale destacar que a trajetória da Frente Negra Brasileira (FNB), ao ganhar destaque no panorama político e social do Brasil, incentivou a criação de diversos grupos que tinham como objetivo promover a inclusão da população negra na sociedade em geral. Exemplos dessas organizações são o “Clube Negro de Cultura Social” (1932) e a “Frente Negra Socialista” (1932), em São Paulo; a “Sociedade Flor do Abacate,” no Rio de Janeiro; a “Legião Negra” (1934), em Uberlândia, Minas Gerais; e a “Sociedade Henrique Dias” (1937), em Salvador, entre muitos outros (Domingues, 2007, p.107).

Com essa perspectiva, a FNB deixou um legado que ultrapassa os limites de sua existência formal, ela abriu caminhos para futuras gerações de ativistas, que continuariam a luta por educação e representatividade política, reafirmando a importância da organização coletiva para a superação das desigualdades raciais.

Ainda segundo Vieira (2022), o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado na década de 1940 gestado por Abdias do Nascimento, propunha uma nova abordagem para a emancipação da população negra, com foco na desconstrução dos estereótipos raciais presentes no meio político, midiático e cultural. Embora suas ações estivessem diretamente ligadas à cultura e às artes, a educação também era central em seus objetivos, sendo um elemento essencial para a transformação social, o que justifica sua menção nesta dissertação.

2. TEN - TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO

A criação de iniciativas voltadas à valorização da população negra, como o Teatro Experimental do Negro (TEN), nasceu das preocupações de Abdias do Nascimento com a manutenção das desigualdades enfrentadas pelos negros no Brasil, mesmo após a abolição da escravatura, para Abdias Nascimento, a abolição formal não resultou em uma verdadeira libertação, já que a população negra continuava marginalizada em diversos aspectos da vida social, cultural e econômica, através de projetos como o TEN, buscou-se criar espaços que ressignificassem a identidade negra e promovessem o fortalecimento dos valores humanos e sociais, resgatando a autoestima e a dignidade desse grupo historicamente oprimido. Conforme Vieira (2022) explica, essa proposta de Abdias do Nascimento foi uma resposta às condições análogas à escravidão que a população negra continuava a enfrentar em múltiplas esferas da sociedade, motivando a criação de iniciativas que pudessem atuar de maneira educativa e cultural para combater essas injustiças.

O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi uma iniciativa pioneira no Brasil, idealizada por Abdias Nascimento em um contexto de exclusão racial e invisibilidade

cultural dos negros, fundado em 1944, o TEN surgiu como uma resposta ao racismo estrutural que permeava as instituições culturais, educacionais e sociais do país, Abdias Nascimento via na arte uma poderosa ferramenta de transformação social, capaz de reverter os estereótipos e dar visibilidade às questões raciais, ao mesmo tempo que empoderava a comunidade negra, a criação do TEN, portanto, representou um marco na luta pela igualdade racial e no esforço para inserir a população negra nos processos de produção cultural e artística, de onde historicamente foi excluída. Conforme Nascimento reflete em seu texto sobre a trajetória do TEN de acordo com Abdias Nascimento, (2005, p. 300)

O Teatro Experimental do Negro foi fundado com o objetivo de resgatar a autoestima do negro brasileiro, combater o racismo estrutural e promover o acesso da população negra aos meios de produção cultural. Através da arte, buscou-se desafiar estereótipos e oferecer uma representação digna do negro nas artes cênicas, além de estimular a reflexão sobre o lugar do negro na sociedade. O projeto do TEN se estendeu para além dos palcos, alcançando também as esferas da educação e da política, sempre com a intenção de conscientizar e empoderar a população afrodescendente no Brasil.

A importância do Teatro Experimental do Negro não se limitou apenas às suas produções teatrais, mas também à sua contribuição para o debate sobre a questão racial no Brasil. Por meio de suas ações, o TEN lançou as bases para uma discussão mais ampla sobre a inclusão, a cidadania e os direitos da população negra, ele transformou-se em um espaço de resistência e conscientização, mobilizando intelectuais, artistas e a comunidade negra para reverter as condições de exclusão social, econômica e cultural, que persistem até hoje.

Abdias Nascimento (2004, p.223) aponta que a criação do TEN tinha como um de seus principais objetivos a ressignificação da imagem do negro nas artes, rompendo com os estereótipos racistas que dominavam a representação negra nos meios de comunicação e nas produções culturais da época, ele destaca que o TEN foi concebido não apenas como uma companhia teatral, mas como um espaço de educação, reflexão e conscientização, onde a cultura negra poderia ser estudada, valorizada e disseminada, colaborando para a construção de uma identidade coletiva fortalecida.

Além de promover a dignidade e a autoestima da população negra, o projeto do TEN, segundo Abdias Nascimento (2004, p.223-224), também buscava desafiar as barreiras socioeconômicas e políticas que mantinham os negros à margem da sociedade, através das suas peças e das ações políticas que o grupo organizava, o TEN contribuiu para o fortalecimento de uma consciência crítica entre os negros e para a promoção de uma luta contínua por igualdade e justiça racial.

Dessa forma, o Teatro Experimental do Negro não foi apenas uma expressão artística, mas um movimento de resistência e transformação, que influenciou de forma significativa a luta contra o racismo no Brasil, atuando tanto no campo cultural quanto no campo político, Nascimento (2005) afirma que a importância do TEN transcende os palcos, pois suas ações abriram caminho para discussões mais amplas sobre inclusão e cidadania, propondo uma nova leitura da história e da cultura brasileira a partir da perspectiva dos negros.

De acordo com Piedade Vieira (2022, p.56), a estratégia adotada pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) para promover a valorização da população negra foi, em parte, uma resposta à falta de apoio dos meios de comunicação aos conflitos raciais e à resistência das universidades brasileiras em aceitar produções intelectuais que não fossem de origem europeia, além disso, o baixo nível educacional da população negra também foi um fator que impulsionou o TEN a agir, nesse contexto, o TEN buscava oferecer à população negra condições para se enxergar como protagonista de suas próprias vidas, valorizando a cultura africana e promovendo a educação como forma de elevar a autoestima e enfrentar as desigualdades da década de 1940.

Ainda segundo Enilton Vieira (2022), a educação, a cultura e as artes foram vistas como poderosos instrumentos de denúncia social e visibilidade, capazes de dismantlar a ideologia da democracia racial brasileira, essa ideologia, amplamente difundida na época, bloqueava qualquer discussão sobre raça, racismo e preconceito ao afirmar que esses conflitos não existiam no Brasil, Abdias do Nascimento, ao longo de sua vida como ativista, político e intelectual, combateu essa ideia, destacando que a negação dos conflitos raciais contribuía para a marginalização contínua da população negra após a abolição, Nascimento e o Movimento Negro perceberam a urgência de expor as condições de exclusão vividas pelos negros como resultado direto do racismo, desafiando o mito de uma convivência racial harmoniosa que apenas perpetuava o silenciamento e a invisibilidade da comunidade negra.

Portanto podemos dizer que os movimentos negros e sociais têm desempenhado um papel crucial na oferta e inclusão educacional no Brasil, especialmente em um contexto de omissão histórica do Estado, desde a luta por alfabetização, representada por iniciativas como o Teatro Experimental do Negro (TEN), até as mais recentes demandas por Ações Afirmativas, esses movimentos sempre colocaram a educação no centro de suas

reivindicações, a atuação dessas organizações foi fundamental para ampliar o acesso da população negra ao ensino e combater as barreiras impostas pelo racismo estrutural.

Muito antes da implementação de políticas públicas que visassem à inclusão racial, os movimentos negros já estavam promovendo projetos e ações que visavam à mobilidade social e à valorização da cultura afro-brasileira por meio da educação, a pressão exercida por esses grupos foi decisiva para a criação de programas de cotas raciais e outras políticas de reparação, que têm como objetivo corrigir as desigualdades históricas enfrentadas pela população negra no Brasil.

Dessa forma, a importância dos movimentos negros e sociais na educação vai além da simples oferta de ensino, eles foram e continuam sendo agentes transformadores, que desafiam estruturas excludentes e reivindicam um sistema educacional mais justo e inclusivo, sem essas ações, muitos avanços na inclusão educacional e na promoção da equidade racial dificilmente teriam sido conquistados.

Além disso, Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, reforça a ideia de que a educação deve ser um instrumento de libertação, capaz de conscientizar e mobilizar os indivíduos para a transformação social. Freire e hooks, cada um à sua maneira, mostram como os movimentos sociais e negros são fundamentais para questionar e reestruturar um sistema educacional historicamente marcado por desigualdades.

Portanto, a atuação desses movimentos não apenas ampliou o acesso à educação, mas também promoveu mudanças profundas na forma como entendemos e praticamos o ensino, tornando-o uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

3 MNU-Movimento Negro Unificado

O Movimento Negro ganhou nova força, manifestando-se através de uma variedade de grupos que continuaram a lutar pela mobilidade social da população negra, mesmo sob a repressão militar que limitava suas atividades, durante esse período, a presença e a atuação das mulheres negras se destacaram, evidenciando as múltiplas camadas de discriminação que enfrentavam, incluindo questões de raça, gênero, classe e sexualidade, foi somente em 1978 que o Movimento Negro conseguiu se reorganizar de forma mais efetiva, com o

surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), que passou a se dedicar ao enfrentamento das opressões e à garantia de direitos sociais para a população negra.

Deacordo com Elivaldo Custódio (2017, p.64) “o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978 representou um marco crucial na luta pela igualdade racial e pelos direitos sociais no Brasil, em um período marcado pela repressão militar e pela persistência de desigualdades estruturais, o MNU surgiu como uma resposta organizada e política às condições de opressão enfrentadas pela população negra, a fundação do MNU trouxe um novo vigor ao movimento negro, unificando diversas correntes e grupos que já lutavam pela justiça social e pela mobilidade econômica e cultural dos negros no país antes do MNU, o ativismo negro estava fragmentado e muitas vezes enfrentava dificuldades significativas devido à repressão e à falta de uma estratégia coordenada, a emergência do MNU marcou o início de uma fase de maior coesão e visibilidade para as causas negras, permitindo uma abordagem mais sistemática e articulada na luta contra o racismo e a discriminação”, o MNU tornou-se um ponto de referência fundamental para o engajamento político e social, promovendo a conscientização sobre as injustiças que a população negra enfrentava e exigindo mudanças significativas nas políticas públicas.

Além disso, a atuação do MNU destacou a importância da inclusão das mulheres negras no movimento, evidenciando as múltiplas camadas de discriminação relacionadas à raça, gênero e classe social, a partir do MNU, o ativismo negro começou a abordar essas interseccionalidades de forma mais clara, reconhecendo que a luta por igualdade racial também necessitava de um enfrentamento das desigualdades de gênero e outras formas de opressão.

O Movimento Negro Unificado (MNU), foi um marco importante no contexto da luta pela igualdade racial e pelos direitos sociais no Brasil, durante a repressão militar, o ativismo negro enfrentava grandes desafios, com sua atuação muitas vezes limitada e fragmentada, nesse cenário, o MNU surgiu como uma resposta estratégica e unificadora, reunindo diversas correntes do movimento negro para enfrentar a opressão e promover a justiça social, o surgimento desse movimento não só revitalizou a luta pela igualdade racial, mas também deu voz a novas questões e demandas que antes eram marginalizadas como aponta Rafael Petry Trapp (2010, p.91)

No final dos anos 70, surge, em todo o Brasil, uma série de movimentos sociais, com as mais diversas configurações, demandas e reivindicações. Organizados em torno da luta comum pela democracia, esses movimentos impõem-se como novos atores e forças sociais. No contexto da chamada abertura democrática, a partir dos

anos 70, emerge e se organiza também uma série de movimentos e organizações sociais de caráter antirracista. Assim, em 1978, inicia-se, em São Paulo, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR).

Através de sua atuação, o MNU não só desafiou a narrativa da democracia racial como também pressionou por políticas públicas que buscassem corrigir as desigualdades históricas, o legado do MNU é evidenciado pela sua influência duradoura nas lutas contemporâneas por justiça racial e social, servindo como uma inspiração para futuros movimentos e iniciativas que buscam promover a igualdade e a inclusão.

O impacto do MNU também se manifestou na pressão por políticas públicas que visassem a reparação das injustiças históricas e a promoção de direitos iguais, a organização desempenhou um papel crucial na mobilização pela criação de leis e políticas que buscassem reduzir as desigualdades e promover a inclusão social, como as políticas de cotas e programas de ação afirmativa, o surgimento do Movimento Negro Unificado foi uma virada decisiva na história do ativismo racial no Brasil, ele proporcionou uma plataforma unificada para a luta contra o racismo, promoveu a inclusão das diversas vozes e experiências da população negra e ajudou a pavimentar o caminho para avanços significativos na garantia de direitos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O Movimento Negro Unificado (MNU), essa união estratégica não apenas ampliou a capacidade de mobilização e ação do movimento, mas também permitiu a articulação de uma agenda mais coesa e abrangente para enfrentar o racismo e promover a justiça social.

Ao enfatizar a educação e o trabalho como duas das principais pautas do Movimento Negro Unificado (MNU), Nilma Gomes destaca a abordagem prática e integradora do movimento. A escolha dessas áreas reflete uma compreensão profunda de que a inclusão social e a igualdade de oportunidades são fundamentais para superar as barreiras impostas pelo racismo estrutural. A ênfase na educação e no trabalho mostrou-se crucial não apenas para promover a mobilidade social, mas também para criar condições mais equitativas para a população negra, possibilitando a transformação de realidades historicamente marginalizadas.

Além disso, a influência do MNU na formação de uma nova geração de intelectuais negros representa um dos aspectos mais significativos de seu legado. Ao inspirar e apoiar a pesquisa acadêmica sobre relações étnico-raciais, o movimento contribuiu para a produção de conhecimento crítico e fundamentado sobre a experiência negra no Brasil. Esses intelectuais, por sua vez, não apenas ampliaram o entendimento acadêmico sobre as

questões raciais, mas também fortaleceram a presença e a voz da população negra nas esferas acadêmica e cultural, consolidando um espaço de resistência e representação.

Nesse sentido, é possível afirmar que a atuação do MNU foi decisiva para transformar a luta pelo direito à educação e ao trabalho em pilares centrais da luta antirracista. Além disso, o movimento desempenhou um papel fundamental no surgimento de um campo de pesquisa acadêmica dedicado às relações étnico-raciais, que continua a expandir e aprofundar o debate sobre a desigualdade racial no Brasil.

4. RESISTÊNCIA E IDENTIDADE: A LUTA DO MOVIMENTO NEGRO NO AMAPÁ

A criação da União dos Negros do Amapá (UNA) foi um marco importante na luta por direitos e reconhecimento da população negra no estado, mas não surgiu sem que eventos significativos expusessem as raízes profundas do racismo na região. Segundo Alexsara Maciel (2001, p.46), a fundação da UNA foi resultado de um conjunto de circunstâncias que quebraram o isolamento social da população negra no Amapá, trazendo à tona a realidade do preconceito racial que se escondia sob o mito da democracia racial.

Conforme Alexsara Maciel(2001, p.47) “um dos episódios mais emblemáticos ocorreu durante a administração de Raimundo Azevedo Costa, eleito prefeito de Macapá em 1984, Azevedo, um homem negro, colocou diversos negros em cargos de confiança no município, desafiando a hierarquia racial estabelecida, entre essas figuras estava Paulo José da Silva Ramos, que assumiu o cargo de subprocurador da Câmara de Vereadores de Macapá, sua posição já era uma exceção no contexto local, mas foi fora do estado, em 1986, que Paulo José enfrentou de forma ainda mais explícita o preconceito racial”.

Ainda conforme Alexsara Maciel (2001, p.64) “ao participar de uma reunião de procuradores em Florianópolis, Santa Catarina, Paulo José foi o único negro presente e notou o desconforto que sua presença causava entre os demais participantes, conforme

relatado por Maciel, ele foi questionado sobre sua participação, o que o levou a refletir sobre o racismo velado e a exclusão social enfrentada pela população negra no Brasil”.

Conforme Enilton Vieira (2022, p.69) “esse episódio foi crucial para o despertar de uma consciência coletiva no Amapá, embora Paulo José fosse uma exceção em sua posição de destaque, sua experiência revelou as contradições da ideia de uma igualdade racial no país e serviu como catalisador para a criação da UNA, a partir disso, a organização buscou romper o isolamento social dos negros no estado e confrontar o racismo estrutural presente nas instituições e no cotidiano da sociedade amapaense, assim, a fundação da UNA não foi apenas um ato de resistência, mas também uma forma de expor as sutis, porém poderosas, formas de discriminação que permeavam o Estado e o Brasil como um todo”. De acordo com Enilton Vieira,(2022, p, 71)

Nesse contexto, a UNA foi fundada em 1986, e a publicação de seu ato constitutivo no diário Oficial do Amapá somente, em 21/05/1987, inicialmente sem sede própria ou lugar para funcionar e sobre a coordenação de Paulo José. É imprescindível observar que enquanto o Movimento Negro se consolidava como potente força política nacional, com o MNU e uma grande quantidade de grupos representativos nos estados, no importante período de discussões e embates políticos que antecederam a Assembleia Nacional Constituinte de 1987, para a elaboração da Constituição Federal de 1988, no Estado do Amapá a discussão incipiente sobre o racismo começa a ganhar corpo e percorrer a fase da denúncia, de sair da invisibilidade, de lutar pela valorização e da autoafirmação da identidade cultural e estética da população negra, somente em 1986.

O trecho destaca a fundação da União dos Negros do Amapá (UNA) em 1986, um marco importante para a organização do movimento negro no estado, a criação da UNA aconteceu em um momento crucial de transição política no Brasil, quando o país se preparava para a Assembleia Nacional Constituinte de 1987, que resultaria na Constituição Federal de 1988, durante esse período, o Movimento Negro Unificado (MNU) e outras organizações já eram forças políticas significativas em nível nacional, influenciando debates e pautas sobre igualdade racial e direitos da população negra. No Amapá, no entanto, a discussão sobre o racismo ainda estava em fase inicial, a fundação da UNA veio como uma resposta às crescentes demandas por reconhecimento e enfrentamento das desigualdades raciais, mas também como uma forma de romper o isolamento social da população negra no estado. Mesmo sem uma sede ou estrutura formal, a UNA foi uma iniciativa fundamental para que a população negra começasse a sair da invisibilidade e lutasse por valorização cultural, identidade e justiça social. Esse movimento de autoafirmação e combate ao racismo

só começou a ganhar força em 1986, quase uma década após a ascensão de movimentos semelhantes em outros estados, no entanto, a criação da UNA e a coordenação de Paulo José trouxeram à tona questões raciais que até então eram subestimadas no Amapá, ajudando a fortalecer a identidade negra no estado e a abrir caminhos para a construção de políticas públicas voltadas para a população afrodescendente. (Enilton Vieira, 2022.)

De acordo com Piedade Videira (2009), o surgimento da União dos Negros do Amapá (UNA) revelou as tensões e os conflitos internos que marcaram o início do movimento negro no estado, ela observa que, após o movimento inicial da UNA, a "máscara de uma sociedade unida e integrada" rapidamente desmoronou, à medida que os casos de racismo começaram a ganhar visibilidade, amplamente impulsionados pela atuação da organização, essa exposição do racismo no Amapá trouxe à tona divisões dentro da própria UNA, semelhantes ao que ocorreu em outros estados brasileiros. Segundo a autora, essas divisões se manifestavam principalmente entre dois grupos: aqueles com formação acadêmica, que acreditavam que a UNA deveria priorizar o enfrentamento político e a luta por direitos sociais da população negra, e aqueles que defendiam que as manifestações culturais deveriam ser a principal forma de resistência ao racismo, para Piedade Videira (2009), essas divergências refletiam diferentes modos de conhecer e se comunicar, influenciados pelas experiências pessoais e contextos distintos dos membros da UNA, assim, ela destaca que as diferenças internas no movimento não representavam fraqueza, mas sim a diversidade de abordagens na luta contra o racismo de acordo Enilton Vieira, (2022, p.75) Outros grupos vão surgindo seguindo os caminhos da UNA,

Seguindo o caminho aberto pela UNA, mas com pautas reivindicatórias que colocam a mulher negra como protagonistas, em maio de 2000, um grupo de mulheres reuniu-se para formar o Instituto de Mulheres Negras do Amapá - IMENA. Segundo dados extraídos da página oficial do IMENA (2020), à época, a atitude de formar um coletivo de mulheres negras foi fortemente contestada, sob argumentos de que o racismo não existia na comunidade amapaense.

A formação do Instituto de Mulheres Negras do Amapá (IMENA) em maio de 2000 representou um avanço significativo na luta por direitos e visibilidade da mulher negra no estado, seguindo o caminho aberto pela UNA, com uma abordagem que destacava as mulheres negras como protagonistas, o IMENA buscou ampliar a atuação do movimento negro ao focar em questões específicas enfrentadas por esse grupo.

No entanto, conforme observa Enilton Vieira (2022, p.78), “a criação do IMENA foi recebida com resistência, na época, havia contestação em relação à necessidade de um

coletivo específico para mulheres negras, com alguns argumentando que o racismo não era uma questão relevante na comunidade amapaense, esse ceticismo refletia uma perspectiva de negação das desigualdades raciais e das particularidades enfrentadas pelas mulheres negras, que muitas vezes são invisibilizadas nas discussões mais amplas sobre igualdade racial”.

A resistência enfrentada pelo IMENA sublinha a necessidade contínua de conscientização e combate ao racismo, além de destacar a importância de espaços que reconheçam e abordem as especificidades das experiências das mulheres negras, a criação do IMENA foi um passo crucial para fortalecer a voz das mulheres negras no Amapá e para confrontar a persistente negação das questões raciais na região.

No contexto governamental do Amapá, foram realizados avanços significativos na luta contra as desigualdades raciais com a criação de dois órgãos principais voltados para a promoção da igualdade racial, em 2004, a criação da Secretaria Extraordinária de Políticas para Afrodescendentes (SEAFRO, atual Fundação Marabaixo) foi um passo importante, estabelecida pela Lei n. 0811/2004, com a missão de implementar políticas públicas que visam reduzir as disparidades raciais e promover a inclusão dos afrodescendentes no estado.

No entanto, como aponta Enilton Vieira (2022, p.77), a SEAFRO/Fundação Marabaixo enfrenta desafios significativos que limitam sua eficácia, apesar de contar com uma equipe de aproximadamente 35 a 36 pessoas, o que representa uma estrutura de pessoal relativamente grande em comparação com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) no âmbito federal na mesma época, a SEAFRO/Fundação Marabaixo tem enfrentado dificuldades para realizar suas políticas públicas de forma efetiva, o entrevistado citado por Vieira observa que a SEAFRO/Fundação Marabaixo muitas vezes não cumpre seu papel de promoção da igualdade racial e é percebida como um "cabide de emprego", refletindo a falta de impacto real de suas ações.

De acordo com Enilton Vieira (2022, p.79), a criação do Instituto Municipal de Política de Promoção da Igualdade Racial (IMPROIR), estabelecido pela Lei Municipal 083/2011, representou um avanço notável nas políticas de igualdade racial em Macapá, o IMPROIR possui uma missão institucional abrangente, que inclui garantir o respeito à dignidade humana, a não discriminação, a valorização dos grupos étnicos, o reconhecimento das religiões de matriz africana, a pluralidade étnico-racial no currículo escolar e a regularização de terras quilombolas, essas atribuições refletem um compromisso

significativo com a promoção da igualdade e a inclusão de diversas comunidades étnicas no município (Improir, 2021). No entanto, Vieira observa que, na prática, o IMPROIR tem se concentrado predominantemente no apoio às festas tradicionais e quilombolas, embora tais manifestações culturais sejam importantes para a preservação e celebração das identidades afro-brasileiras, elas representam apenas uma parte das várias responsabilidades do Instituto.

A ênfase exclusiva em atividades culturais pode ser considerada insuficiente para cumprir plenamente a missão de promover igualdade material e substantiva para a população negra em Macapá, portanto, para que o IMPROIR alcance seus objetivos institucionais de maneira eficaz, é necessário ampliar suas ações, incluindo a implementação de políticas públicas mais abrangentes que abordem diretamente questões como a discriminação e a regularização de terras quilombolas, além de integrar a pluralidade étnico-racial no currículo escolar.

De acordo com Enilton Vieira (2022, p.79), “a análise da conformação do Movimento Negro na UNIFAP revela a ausência de organizações estudantis ou coletivos de estudantes negros e cotistas atuantes como mecanismos de controle social das Ações Afirmativas estabelecidas pela Lei n. 12.711/2011, esse cenário destaca uma lacuna significativa na participação ativa dos estudantes negros no monitoramento e na promoção das políticas de inclusão dentro da instituição”.

No entanto, um novo coletivo, de acordo com Enilton Vieira, (2022, p.81), “o Utopia Negra, tem emergido com crescente relevância no cenário político e acadêmico do Amapá, apesar de não se identificar formalmente como um coletivo de estudantes negros da UNIFAP, o Utopia Negra é predominantemente composto por acadêmicos e ex-acadêmicos que demonstram uma preocupação significativa com a implementação e a eficácia das políticas de inclusão na universidade, o grupo tem se destacado pelos debates sobre as ações afirmativas e busca influenciar as direções das políticas de inclusão na instituição, refletindo a crescente mobilização de estudantes e ex-estudantes em prol de uma maior efetividade das ações afirmativas na UNIFAP”.

Dessa forma, observa-se que o fortalecimento de iniciativas como o currículo afrorreferenciado e a Educação Escolar Quilombola está diretamente relacionado à atuação de coletivos que, como o Utopia Negra, impulsionam debates críticos sobre as desigualdades raciais e a efetividade das políticas de inclusão nas universidades. A

mobilização de estudantes e ex-estudantes, especialmente em contextos como o da UNIFAP, revela não apenas o reconhecimento da importância das ações afirmativas, mas também a necessidade constante de aprimoramento e vigilância para que essas políticas cumpram, de fato, seu papel transformador.

APÊNDICE C TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO DEPARTAMENTO DE PESQUISA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, _____ (nacionalidade),
(estado civil) _____, portador(a) do RG n.º _____, inscrito(a)
no CPF sob o n.º _____, residente na _____ n.º _____,
(cidade) _____ – _____ (estado), AUTORIZO o uso de minha imagem,
constante no vídeo referente a pesquisa (colocar o título da pesquisa), com a finalidade
específica **de:** _____, sem qualquer ônus e em
caráter definitivo.

A presente autorização abrangendo o uso da minha imagem no vídeo acima mencionado é concedida a Universidade Federal do Amapá- UNIFAP e a Universidade do Estado do Amapá -UEAP, a título gratuito. Estou ciente que o vídeo ficará exposto no Youtube ou outras plataformas.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Telefone para contato: (____) _____

(Obs.: Cada pessoa que aparecer na filmagem deverá assinar um termo como este)

APENDICE D – ENTREVITAS TRANSCRITAS

COORDENADORA QUE PARTICIPOU DO PROCESSO DE REGULARIZAÇÃO

COORDENADORA ATUAL APÓS O PROCESSO DE REGULARIZAÇÃO

DIRETORA QUE PARTICIPOU DO PROCESSO DE REGULARIZAÇÃO

DIRETOR APÓS O PROCESSO DE REGULARIZAÇÃO

CONCELHEIRA DO CEE – AP

TÉCNICO NEER

PROFESSOR QUE PARTICIPOU DO PROCESSO DE REGULARIZAÇÃO

PROFESSORA APÓS O PROCESSO DE REGULARIZAÇÃO

MÃE RESPONSÁVEL PELA ALUNA (O) DA ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA JOSÉ BONIFÁCIO

PAI RESPONSÁVEL POR ALUNO (A) DA ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA JOSÉ BONIFÁCIO

ALUNOS DO 9º ANO DA ESCOLA ESTADUAL QUILOMBOLA JOSÉ BONIFÁCIO

ANEXO 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Resolução 510/2016 CNS/CONEP)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “**O PROCESSO DE REGULARIZAÇÃO DA ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO NA COMUNIDADE DO CRIA-Ú: REALIDADE, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.**” O objetivo deste trabalho é Investigar o processo de regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio que ocorreu no ano de 2020, se está em consonância com o Parecer CNE/ CEB N: 8/2020, da Resolução n. 08/2012 e do Plano Nacional de Educação (2014-2024); e com a regularização junto aos órgãos competentes do Estado do Amapá. Para realizar o estudo será necessário que o (a) Sr.(a) se disponibilize a participar da entrevista e responda as questões que são pertinentes ao objetivo da pesquisa no que tange a Regularização da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio da comunidade do Cria-ú.

Para a instituição e sociedade, esta pesquisa possibilitará o reconhecimento da importância para a vida escolar e social do aluno com a regularização da Escola, assim como, Rever as estratégias e ações adotadas para a regularização da escola de forma a contribuir para elabora políticas públicas que colabore na regularização das demais Escolas Quilombolas do Estado do Amapá.

Os riscos da sua participação nesta pesquisa são: possibilidade de constrangimento ao responder ao roteiro da entrevista, cansaço ao responder as perguntas, quebra de sigilo e anonimato, mesmo que não seja involuntário e intencional por parte da pesquisadora, em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa será apresentar um trabalho inédito, que contribuirá para a regularização das demais Escolas Quilombolas do Estado do Amapá, além disso, contribuir como acervo bibliográfico, como material de pesquisa para a instituição UNIFAP.

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 atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº 510/16 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (096) 991715114 (celular). O senhor (a) também poderá entrar em contato com, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones (096)-....., (096)-..... Desde já agradecemos!

Eu _____ (nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada: **“O PROCESSO DE REGULARIZAÇÃO DA ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO NA COMUNIDADE DO CRIA-Ú: REALIDADE, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.”**

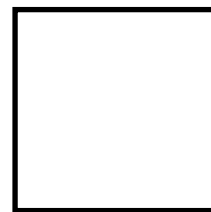
Macapá, ____ de _____ de 2025.

Assinatura do Pesquisador ou pesquisadores
MARCELO DE JESUS SANTOS CORREA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
Cel: (096) 991715114
e-mail: mycorrea71@gmail.com

Assinatura do (a) colaborador (a)

Caso o (a) colaborador (a) esteja impossibilitado de assinar:

Eu _____, abaixo assinado, confirmo a leitura do presente termo na íntegra para o(a) colaborador (a) _____, o(a) qual declarou na minha presença a compreensão plena e aceitação em participar desta pesquisa, o qual utilizou a sua impressão digital (abaixo) para confirmar a participação.



Polegar direito (caso não assine).

Testemunha n°1: _____

Testemunha n°2: _____

ANEXO 02 – DOCUMENTAÇÃO DA REGULARIZAÇÃO DA ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO

Decreto nº 0197, 2001



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ

DECRETO N.º 0197, DE 23 DE JANEIRO DE 2001

Publicado no Diário Oficial do Estado nº 2468, de 24/01/01

O GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAPÁ, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 119, inciso VIII, da Constituição do Estado do Amapá. c/c a Lei nº 0138, de 27 de dezembro de 1993, de acordo com o Ofício nº 00062/01 - GAB/SEED, e

Considerando a necessidade de oficializar a criação e denominação da Escola Estadual localizada no Município de Macapá, que iniciou suas atividades no ano de 1945,

DECRETA:

Art. 1º - Fica criada e denominada a **Escola Estadual José Bonifácio**, o estabelecimento de ensino situado na Rua Santo Antonio, nº 0219, na Comunidade de Curiaú, no Município de Macapá, Estado do Amapá, pertencente ao Sistema Estadual de Ensino.

Art. 2º - Fica determinado à Secretaria de Estado da Educação que, mediante procedimentos administrativos pertinentes, tome as providências necessárias ao fiel cumprimento deste Decreto.

Art. 3º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Macapá, 23 de janeiro de 2001

JOÃO ALBERTO RODRIGUES CAPIBERIBE

Governador

Anexo 03 - Decreto nº 3651

Macapá, 26.08.2019

DIÁRIO OFICIAL

Pág.07

DECRETO Nº 3651 DE 26 DE AGOSTO DE 2019

O GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAPÁ, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 119, inciso XXV, da Constituição do Estado do Amapá, de acordo com o Decreto nº 0034, de 10/01/01, alterado pelo Decreto nº 3336, de 04/07/05; a Resolução nº 26/FNDE, de 17 de junho de 2013; Decreto nº 5038, de 27/12/17, e tendo em vista o contido no **Ofício nº 4122/2019-6AB/SEED**,

RESOLVE:

Nomear **Marcelo Mateus Pereira Carvalho** para compor o Conselho de Alimentação Escolar do Estado do Amapá CAE, como representante da União dos Estudantes dos Cursos Secundários do Amapá - UECSA, na qualidade de membro titular, em substituição a **Jorge Michel Duarte Cunha**.

ANTÔNIO WALDEZ GÓES DA SILVA
Governador



COD. SISTEMA: 0640008 CAC. CAC: 00333-9
Documento assinado eletronicamente por ANTONIO WALDEZ GÓES DA SILVA, GOVERNADOR, conforme
Senha nº 003076 e autenticada em documento assinado por ANTONIO WALDEZ GÓES DA SILVA em 26/08/2019 às 14:05:00.
http://www.sigas.ap.gov.br/validador/



DECRETO Nº 3652 DE 26 DE AGOSTO DE 2019

O GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAPÁ, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 119, inciso XXV, da Constituição do Estado do Amapá, tendo em vista o contido no **Processo - Protocolo nº 164.484289/2019**, e

Considerando que o ato de criação e regulamentação das Unidades Escolares faz-se necessário, visando o devido processo de validação dos estudos realizados pelos alunos integrantes junto ao Conselho Estadual de Educação;

Considerando o que preconiza a Lei nº 0138, de 27 de dezembro de 1993, a Lei nº 0355, de 15 de julho de 1997 e a Resolução nº 025/2016-CEE/AP;

Considerando, ainda, a necessidade de reconhecer e legitimar as Unidades Escolares localizadas em territórios quilombolas e/ou que atendam estudantes oriundos de regiões de quilombos ou se autodeclarem como tal,

DECRETA:

Art. 1º A inserção do termo Quilombola às denominações dadas na origem, às escolas integrantes do Sistema de Ensino do Estado do Amapá, a seguir relacionadas:

I - Escola Quilombola Estadual José Bonifácio, localizada na Rod. Santo Antônio, nº 0219, Quilombo do Curiaú;

II - Escola Quilombola Estadual Nestor Barbosa, localizada na Rod. Alceu Paulo Ramos (AP-70), nº 2091 - CEP 68.912-350, Comunidade Quilombola Ressaca da Pedreira;

III - Escola Quilombola Estadual Daniel de Carvalho, localizada na Rod. Alceu Paulo Ramos (AP-70), Comunidade Quilombola de Santo Antônio da Pedreira;

IV - Escola Quilombola Estadual General Carrombert Pereira da Costa, localizada na BR - 156, S/N, Km 12 - Comunidade Quilombola de Ilha Redonda;

V - Escola Quilombola Estadual Antônio Bráulio, localizada no Quilombo Mel da Pedreira BR, 156 (Km 30), nº 234, CEP. 68.900-030;

VI - Escola Quilombola Estadual Teuzaira de Freitas, localizada na BR - 156 (Km 50), Ramal do Ambe, nº 2147, Comunidade Quilombola São Pedro dos Bois;

VII - Escola Quilombola Estadual Joaquim Manoel, localizada na BR - 156 (Km 50), Comunidade Quilombola do Ambé;

VIII - Escola Quilombola Estadual Igarapé das Armas, localizada na Comunidade Igarapé das Armas, Torrão do Matapi, Km 21, BR - 156, S/N;

IX - Escola Quilombola Estadual Antônio Figueiredo, localizada na BR - 156 Sul, Km 32, nº 1077, CEP. 68.912-350 - Comunidade Quilombola Torrão do Matapi;

X - Escola Quilombola Estadual Maruanum II, localizada na Comunidade Quilombola Santa Maria do Maruanum II, nº 60, BR - 156 Sul;

XI - Escola Quilombola Estadual Conceição do Maruanum, localizada na Comunidade Quilombola de Conceição do Maruanum, CEP. 68.935-971;

XII - Escola Quilombola Estadual Raimundo Pereira da Silva, localizada na Comunidade Quilombola Carmo do Maruanum, nº 380;

XIII - Escola Quilombola Estadual Raimunda Barreto, localizada na Comunidade Quilombola de São Sebastião do Igarapé do Lago, CEP. 68.935-000;

XIV - Escola Quilombola Estadual Belmiro Medina Macedo, localizada na Comunidade Quilombola de Igarapé do Lago, nº 254, CEP. 68.935-971;

XV - Escola Quilombola Estadual Foz do Rio Pirativa, localizada na Comunidade Quilombola São Raimundo do Pirativa (Ribeirinha), CEP. 68.925-001;

XVI - Escola Quilombola Estadual São João do Matapi, localizada na Comunidade Quilombola São João do Matapi, CEP. 68.925-001 (Ribeirinha);

XVII - Escola Quilombola Estadual Santo Antônio do Matapi, localizada na Comunidade Quilombola São João do Matapi, CEP. 68.909-788 (Ribeirinha);

XVIII - Escola Quilombola Estadual Profº Davi Miranda, localizada no Ramal da Comunidade Quilombola São José do Matapi do Porto do Céu (Distrito do Coração), nº 156, CEP. 68.925-000;

XIX - Escola Quilombola Estadual do Pescado, localizada na Comunidade Quilombola do Pescado, Fazenda Santa Clara - APA do Rio Curiaú (Ribeirinha);

XX - Escola Quilombola Estadual Retiro do Pirativa, localizada no Rio Pirativa, Curiaú Mirim (Ribeirinha);

XXI - Escola Quilombola Estadual Lagoa dos Índios, localizada no Ramal da Fortaleza, nº 1502, Comunidade Quilombola Lagoa dos Índios, Bairro do Cabralzinho;

XXII - Escola Quilombola Estadual São Tomé do Aporema, localizada na Comunidade Quilombola São Tomé do Aporema, CEP. 68.994-000;

XXIII - Escola Quilombola Estadual Vila Velha, localizada na Comunidade Quilombola Vila Velha do Cassiporé, CEP. 68.980-000;

XXIV - Escola Quilombola Estadual Cachoeira do Rio Pedreira localizada à Margem esquerda do Rio Pedreira, S/N (Ribeirinha do Rio Pedreira).

Art. 2º Fica determinado que, ocorrendo perda do status de Quilombola, a Unidade Escolar voltará ao nome e status anterior, independente de expedição de novo ato regulatório.

Art. 3º A Secretaria de Estado da Educação deverá, mediante procedimentos administrativos pertinentes, tomar as providências necessárias para o fiel cumprimento deste Decreto.

Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

ANTÔNIO WALDEZ GÓES DA SILVA
Governador



COD. SISTEMA: 0640008 CAC. CAC: 00333-9
Documento assinado eletronicamente por ANTONIO WALDEZ GÓES DA SILVA, GOVERNADOR, conforme
Senha nº 003076 e autenticada em documento assinado por ANTONIO WALDEZ GÓES DA SILVA em 26/08/2019 às 14:05:00.
http://www.sigas.ap.gov.br/validador/



Secretarias Extraordinárias

Secretaria Extraordinária em Brasília
Líliá Suelly Amoras Collares de Souza

PORTARIA N. 024/2019-SEAB

A Secretária de Estado, nomeada pelo Decreto n. 2675, de 16 de Julho de 2018, no uso das atribuições legais que lhe foram conferidas pelos artigos 5º e 14 do Regulamento da Secretaria de Representação do Governo do Estado do Amapá em Brasília, aprovado pelo Decreto 2822, de 08/08/2009, tendo em vista o Memo n. 029/2019-GNAF/SEAB, de 20 de agosto de 2019 e Parecer n. 0018/2019-PGE/AP-BSB-DF,

RESOLVE:

Art. 1º - Conceder adiantamento em nome do servidor Raimundo Alberto Lago Rosa, ocupante do cargo comissionado de Assessor Técnico Nível II, código CDS 2, pertencente ao Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá no valor de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais), destinados a custear despesas de pronto pagamento com material de consumo e serviços de terceiros, objetivando a manutenção da Secretaria Extraordinária de Representação do Governo do Estado do Amapá em Brasília.

Art. 2º - O referido adiantamento deverá ser empenhado na Fonte de Recursos 101, Programa de Trabalho n. 1.08.101.04.122.0005.2618.0.1600000 nos seguintes Elementos de Despesa: 3.3.3.9.0.30.00 - Material de Consumo no valor de R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais) e 3.3.3.9.0.39.00 - Serviços de Terceiros/Pessoa Jurídica no valor de R\$ 1.500,00 (mil e

quinhentos reais).

Art. 3º - O adiantamento concedido deverá ser aplicado no prazo máximo de 90 (noventa) dias, contados do efetivo recebimento do crédito pelo responsável.

Art. 3º - O responsável pelo adiantamento deverá apresentar, pessoalmente, prestação de contas dos recursos recebidos para homologação pelo titular da Secretaria Extraordinária de Representação do Governo do Estado do Amapá em Brasília, em até 10 (dez) dias úteis contados do vencimento do prazo fixado no art. 3º desta Portaria.

Dê Ciência, Cumpra-se e Publique-se.
Brasília-DF, 26 de agosto de 2019.

SECRETARIA EXTRAORDINÁRIA DE REPRESENTAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ EM BRASÍLIA
LÍLIÁ SUELY AMORAS COLLARES DE SOUZA
SECRETÁRIA DE ESTADO
DECRETO N. 2675/2018-GEA

Anexo 04 Resolução nº 025/16 – CEE/AP**GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO****RESOLUÇÃO Nº 025/16 – CEE/AP**

ESTABELECE NORMAS PARA CRIAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO AMAPÁ E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

A PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAPÁ, no uso das atribuições legais que o cargo lhe confere, de acordo com a Lei Estadual n. 1.282/2008, Decreto Governamental n. 3184/2015 e em conformidade com o inciso XIV do artigo 16 do Regimento Interno deste Conselho Estadual de Educação, aprovado pelo Decreto Governamental n. 5.236/2010

CONSIDERANDO:

- A Constituição Federal, no seu artigo 5º, inciso XLII, dos Direitos e Garantias Fundamentais e no seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;
- A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada pelo Decreto n. 65.810, de 8 de dezembro de 1969;
- A Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, promulgada pelo Decreto n. 63.223, de 6 de setembro de 1968;
- A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU);
- A Lei n. 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, redação dada pelas Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008;
- A Lei n. 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial;
- A Lei n. 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);
- A Lei n. 11.346/2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada;
- A Lei n. 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- A Lei Estadual n. 1.196/08 que institui História da África e Cultura Afro-Brasileira no currículo estadual e da garantia da formação continuada aos profissionais da educação;

PUBLICAÇÃO
D.O.E Nº 6150
DATA 03/10/16

Resolução nº. 025/16-CEE/AP.....02

- O Decreto n. 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;
- O Decreto n. 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA);
- O Decreto n. 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;
- O Decreto Legislativo n. 2/94, que institui a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB);
- O Decreto Governamental n. 4.258, de 29/05/2008 que cria e estrutura o Núcleo de Educação Étnico Racial/NEER/SEED
- A Resolução CNE/CP n. 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 3/2004;
- A Resolução CNE/CP n. 1/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com base no Parecer CNE/CP n. 8/2012;
- A Resolução CNE/CEB n. 1/2002, que define Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB n. 36/2001;
- A Resolução CNE/CEB n. 2/2008, que define Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB n. 23/2007, reexaminado pelo parecer CNE/CEB n. 3/2008;
- A Resolução n. 04/2010 CNE/CEB, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, com base no Parecer CNE/CEB n. 07/2010;
- A Resolução n. 08/2012 CNE/CEB, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, com base no Parecer CNE/CEB n. 16/2012;

RESOLVE:

Art. 1º - Estabelecer normas, no âmbito da Educação Básica para a estrutura e o funcionamento das instituições de ensino quilombola.

Art. 2º - A Educação Escolar Quilombola compreende:

I – Unidades escolares localizadas em territórios quilombolas, sejam eles auto reconhecidos, em processo, titulado ou demarcado, conforme legislação em vigor.

II – Unidades escolares que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e se autodeclararam como tal.

Art. 3º - As unidades escolares, localizadas em terras quilombolas, sejam elas auto reconhecidas, em processo, tituladas ou demarcadas, deverão ser frequentadas por população remanescente de quilombo ou não, serão reconhecidas como Escola Quilombola.

§ 1º - A Escola do que trata o caput do artigo será designada pela nomenclatura Escola Quilombola Estadual, seguida do nome que lhe for atribuído, significando sua vinculação ao Sistema Estadual de Educação.

§ 2º - As escolas quilombolas mantidas por gestão municipal, terão o termo Municipal em sua nomenclatura, seguida do nome que lhe for atribuído.

Art. 4º - As escolas quilombolas terão autonomia pedagógica em respeito à especificidade étnico-sócio-cultural de cada comunidade visando a valorização plena da cultura e a afirmação, preservação e manutenção de sua diversidade.

Art. 5º - A escola quilombola será criada atendendo reivindicação, demanda ou iniciativa das comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos como comunidades quilombolas, rurais e urbanas, conforme o Art. 2º desta Resolução.

Art. 6º - A educação básica quilombola fundamenta-se:

- I – da memória coletiva;
- II – das línguas reminiscentes;
- III – marcos civilizatórios;
- IV – das práticas culturais;
- V – das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- VI – dos acervos e repertórios orais;
- VII – dos festejos, usos, tradições e demais elementos que formam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- VIII – da territorialidade.

Art. 7º - As escolas quilombolas ofertarão a Educação Básica com anuência de suas comunidades nas etapas e modalidades em que houver demanda.

Parágrafo único: Em consonância com o caput do artigo, as escolas quilombolas que decidirem pela oferta da Educação Infantil, a referida etapa de ensino deverá ser organizada conforme legislação pertinente.

Art. 8º - São elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento das instituições de ensino quilombola:

- I – sua localização em terras quilombolas titulada, reconhecidas ou em processo;
- II – o ensino escolar deverá considerar a trajetória de luta coletiva pela posse, domínio e reconhecimento do território, além da história comum dos antepassados na construção da comunidade e o uso coletivo do território.

III – o ensino escolar deverá garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

Art. 9º - O Ato de Criação da Escola Quilombola Estadual ou Municipal é de competência do chefe do Poder Executivo.

Art. 10 - Os atos regulatórios da escola quilombola serão concedidos com base na Resolução 077/14 – CEE/AP, Decreto nº 7352/2010 (que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA) e, nesta Resolução, considerando ainda, os aspectos regionais específicos, climáticos e culturais das comunidades quilombolas onde as escolas estão edificadas no que concerne à estrutura física.

Art. 11 - A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político pedagógicas pelos seguintes princípios:

I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;

II - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;

III - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;

IV - valorização da diversidade étnico-racial;

V - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;

VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 12 - As escolas que possuem número reduzidos de alunos da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, realizadas em áreas rurais, deverão ser sempre ofertados nos próprios territórios quilombolas, considerando a sua importância, no âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 53 e seus incisos.

Parágrafo único: As escolas quilombolas que possuírem número reduzido de alunos, quando nucleadas, deverão permanecer em polos quilombolas e somente poderão ser vinculadas aos polos não quilombolas em casos excepcionais.

Art. 13 – O modelo de gestão e organização da Escola Quilombola deverá atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendida.

§ 1º - Faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola em nível local, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida.

§ 2º - A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente por quilombolas, observando-se os critérios, quanto a sua habilitação em cumprimento ao disposto no art. 7º, inciso III, da Resolução 077/14 CEE/AP.

§ 3º - Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, estabelecerão convênios e parcerias com instituições de Educação Superior para a realização de processos de formação continuada e em serviço de gestores em atuação na Educação Escolar Quilombola com base na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Art. 14 - O processo de gestão a ser desenvolvido nas escolas quilombolas deverá estar articulado à matriz curricular e ao projeto político-pedagógico, considerando:

I - os aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais;

II - a jornada e o trabalho dos profissionais da educação;

III - a organização do tempo e do espaço escolar;

IV - a articulação com o universo sociocultural quilombola.

Art. 15 - As escolas quilombolas desenvolverão suas atividades de acordo com seu projeto pedagógico, pautando-se nas seguintes orientações:

I - observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes nesta Resolução;

II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;

III - atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;

IV - ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação efetiva de toda a comunidade escolar.

V - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola privilegiando a concepção e o uso de práticas pedagógicas específicas de cada comunidade.

§ 1º O projeto político-pedagógico deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional e local, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas;

§ 2º Incluir como um dos eixos norteadores a territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e sustentabilidade socioambiental e cultural e suas formas de produção do trabalho e de vida das comunidades quilombolas;

§ 3º O projeto político-pedagógico deve conter a matriz curricular definida com critérios próprios e que possam estabelecer uma educação própria e condizente com os anseios educacionais quilombola. Nesse contexto, inclui-se o calendário, a sistemática de avaliação, os conteúdos e metodologia.

§ 4º Incluir o conhecimento da culinária, seus processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de escambo e aprendizagem valorizando os diversos saberes locais.

§ 5º O projeto político-pedagógico deverá incluir a história, forma de resistência, experiências culturais e atividades cotidianas dos griots (os idosos), assim como questões e situação atual de seus descendentes e povoações.

§ 6º No processo de construção e reconstrução do projeto político-pedagógico deverá ter como suporte as determinações do Plano Estadual de Educação.

Art. 16 - A organização das atividades escolares respeitará o fluxo das atividades econômicas, culturais e religiosas, independentemente do ano civil.

Art. 17 - O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o mínimo de horas e dias letivos previsto na LDB n. 9.394/96.

Art. 18 - A escola poderá organizar-se em:

I - séries/anos;

II - períodos semestrais;

III - ciclos;

IV - alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos;

V - grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar respeitando a legislação vigente.

Art. 19 - A educação escolar quilombola será assessorada, acompanhada e avaliada quanto aos padrões de qualidade e às exigências legais em vigor, pelo Sistema de Ensino, através do Núcleo de Educação Étnico Racial - NEER, comunidades e associações onde está inserida, na forma do estabelecido nesta Resolução.

Art. 20 - A Secretaria de Educação articulada com o seu sistema de ensino deverão garantir a edição, publicação e distribuição de materiais didáticos e apoio pedagógico específico para uso nas escolas quilombolas e escolas que atendam alunos oriundos dos territórios quilombolas, conforme o Parecer CNE/CP n.º 03/2004 e a Resolução CNE/CP n.º 01/2004, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural.

Parágrafo único: A Secretaria de Educação articulada ao seu sistema de ensino deverá identificar, selecionar e fomentar a edição e publicação de livros e materiais didáticos de natureza científica e literária representando a cultura local das comunidades quilombolas.

Art. 21 - A formação continuada de professores que atuam nas escolas quilombolas deverá ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores, sem perder de vista a relação entre o local e o nacional;

Parágrafo único: A mantenedora deve garantir a formação continuada específica para os profissionais de educação destinados à lotação para estas unidades de ensino, visando assegurar formação preparatória para inseri-los no contexto da educação escolar quilombola e educação para as relações étnico-raciais, conforme legislação em vigor.

Art. 22 - A Educação Especial deverá assegurar o desenvolvimento das potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, com superdotação e com altas habilidades nas escolas quilombolas e nas escolas que atendam estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

Parágrafo único - Os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

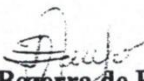
Art. 23 - Na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverão ser consideradas as potencialidades locais e os processos produtivos existentes nas comunidades quilombolas respeitando as diversidades socioeconômica, política e cultural.

Parágrafo único: A Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverá ser ofertada em instituições de ensino inseridas nas comunidades quilombolas.

Art. 24 - A mantenedora deverá garantir atendimento regular de transporte escolar aos alunos quilombolas que moram distante da escola, proporcionando-lhes oportunidades de acesso e permanência, em consonância com as diretrizes e demais regulamentos que regem o transporte escolar.

Art. 25 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Gabinete da Presidência do Conselho Estadual de Educação, em Macapá-AP, 02 de dezembro de 2015.


Eunice Bezerra de Paulo
Presidente do CEE/AP
Decreto 3184/2015

Anexo 05 RESOLUÇÃO Nº. 51/2012-CEE/AP



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº. 51/2012-CEE/AP

PUBLICAÇÃO D. O. E Nº <u>5345</u> DATA <u>08/11/12</u>
--

ESTABELECE NORMAS COMPLEMENTARES ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO AMAPÁ E REVOGA A RESOLUÇÃO Nº 075/2009-CEE/AP.

A PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO

AMAPÁ, no uso de suas atribuições legais que o cargo lhe confere, de acordo com a Lei Estadual nº. 1282/2008, Decreto Governamental nº. 2996/2011, e, tendo em vista o que dispõe os Artigos 206, 210, 215, 216 e 242 da Constituição Federal, os Artigos 78 e 79 da Lei nº. 9394/96, a Resolução nº. 03/1999-CNE/CEB, Resolução nº. 068/2002-CEE/AP, as disposições constantes da Lei nº. 10.639/03, o Parecer nº. 003/04-CNE/CP, a Resolução nº. 01/04-CNE/CP, a Lei Nacional nº. 11.645/08, Lei Federal nº. 12288, de 20 de julho de 2010, e a Lei Estadual nº. 1.196/08-AP.

RESOLVE:

Art. 1º. Estabelecer Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, determinados pelas Leis nº. 10.639/03, o Parecer nº. 003/04-CNE/CP, a Resolução nº. 01/04 - CNE/CP, as Leis Nacionais nº. 11.645/08, nº. 12.288/10 e a Lei Estadual nº. 1.196/08-AP, a serem cumpridas pelas instituições de ensino públicas e privadas que atuam nos níveis e modalidades da Educação Básica e Superior no Sistema Estadual de Ensino do Amapá.

§ 1º - A Educação das Relações Étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, assim como atitudes, posturas e valores que preparem os cidadãos para uma cultura de paz, sem as barreiras estabelecidas por séculos de preconceitos, estereótipos e discriminações que fecundaram o terreno para a hegemonia de um grupo racial sobre outro, de um povo sobre outro.

§ 2º - A Educação das Relações Étnico-raciais, como as de descendentes de africanos, indígenas, europeus e asiáticos visa formar cidadãos, a partir de seu pertencimento pluriétnico e multicultural, capazes de interagir e de construir objetivos comuns que garantam a todos igualdade de direitos e valorização de sua identidade, buscando convivências étnico- sociais positivas, rumo à construção de uma nação mais justa e democrática, corrigindo posturas que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 2º. As Escolas Públicas e Privadas para cumprirem as finalidades desta Resolução deverão reorganizar suas propostas curriculares e pedagógicas, fundamentando-as com os Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais previstos nas Resoluções CNE/CEB nºs. 7/2010, 2/2012 e com os Princípios Pedagógicos da Interdisciplinaridade e da Contextualização, conforme Parecer CNE/CEB nº. 15/1998.

Art. 3º. Na observância da Contextualização, as escolas deverão ter presente que a relação entre teoria e prática requer a utilização dos conteúdos curriculares do cotidiano dos alunos, em situações mais próximas e familiares que possibilitem perceber, reconhecer, criticar e revisar atitudes, conceitos e preconceitos.

Art. 4º. Na vivência da Interdisciplinaridade, as escolas deverão ter presente que a prática da transversalidade valoriza e orienta as atitudes dos alunos, para a reflexão e análise dos elementos da cultura e dos acontecimentos que ocorrem no contexto social, e:

- I – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas Disciplinas de Artes, Literatura, História, Geografia e Língua Portuguesa;**
- II – O ensino deve ir além da descrição dos acontecimentos e deve procurar desenvolver nos alunos a capacidade de reconhecer e valorizar a história, a cultura, a identidade e as contribuições dos Afrodescendentes e dos Indígenas na construção histórica, social, econômica e no desenvolvimento da Nação Brasileira;**

- III – os conteúdos programáticos devem estar fundamentados em dimensões históricas, sociais, políticas, econômicas, estéticas, religiosas, culturais e antropológicas, referentes à realidade brasileira, em especial a amapaense, destacando as particularidades da história regional, com vistas a combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os afrodescendentes e os indígenas;
- IV – a abordagem temática deve visar a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, como descendentes de africanos e indígenas;
- V – os conteúdos multidisciplinares devem trabalhar a cultura negra e indígena brasileira, dando destaque aos acontecimentos e realizações próprios da região Norte, em especial do Estado do Amapá.
- VI – o centro das abordagens temáticas subsidiadas por recursos didáticos diversos, inclusive pela Pedagogia de Projetos, visa:
- a) a pesquisa, a produção, a leitura, os estudos e a reflexão sobre a temática indígena e africana;
 - b) a implementação de Políticas de Ações Afirmativas que impliquem em justiça e igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos.

Art. 5º. As mantenedoras deverão tomar providências efetivas e sistemáticas no sentido de qualificar os profissionais da educação no que diz respeito à temática da presente Resolução, através de Plano de Capacitação, por meio de cursos, seminários, oficinas, durante o período letivo, garantindo-se a participação desses profissionais, sem nenhum prejuízo funcional ou salarial.

Parágrafo único. O Plano de capacitação a que se refere o caput deste artigo deverá constar no Projeto Político-Pedagógico da Instituição.

Art. 6º. As mantenedoras deverão, gradativamente, ano a ano, adquirir livros sobre a matéria desta Resolução e dotar as Escolas de um acervo bibliográfico e de outros recursos didáticos que possibilitem a consulta, a pesquisa, a leitura, o estudo por parte de alunos, professores, funcionários e comunidade.

Art. 7º. As Instituições de Ensino Superior pertencentes ao Sistema Estadual deverão reformular seus programas de ensino de cursos de graduação e pós-graduação de maneira a atender o disposto nos Artigos. 2º e 4º, Inciso I, desta Resolução.

Parágrafo único. As Instituições referidas terão o prazo de até 1 (um) ano, a partir da publicação da presente Resolução, para efetuarem as devidas adequações, possibilitando o cumprimento do disposto no caput deste artigo.

Art. 8º. As mantenedoras e instituições de ensino deverão, por meio de seus órgãos ou estruturas técnico-pedagógicas responsáveis, implementar ações interdisciplinares, em caráter permanente, abrangendo toda a sua ação educativa, garantindo suporte aos profissionais da educação para o desempenho do que preceitua a presente Resolução.

Art. 9º. Cada instituição de ensino, no âmbito do Sistema Estadual registrará no requerimento da matrícula de cada aluno, seu pertencimento étnico-racial, garantindo-se o registro da autodeclaração.

Art. 10. Os estabelecimentos de ensino desenvolverão suas propostas pedagógicas para Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro- brasileira, Africana e Indígena, elaboradas no âmbito da sua autonomia, no Projeto Político- Pedagógico dessas Instituições, obedecendo as recomendações legais.

Art. 11. O Regimento Escolar deve contemplar normas para avaliação e encaminhamentos de soluções para situações de discriminação, prevendo a adoção de ações didáticas educativas voltadas para o reconhecimento, valorização e respeito à diversidade.

Art. 12. A proposta pedagógica e o regimento escolar das Instituições de Ensino deverão incluir a educação das relações étnico-raciais, envolvendo toda a comunidade escolar no desenvolvimento dos valores humanos, do respeito aos diferentes biotipos, às manifestações culturais, aos hábitos e costumes.

Art. 13. As Instituições de Ensino poderão estabelecer parcerias com grupos culturais do Movimento Negro e Indígena, Instituições Formadoras de Professores, Núcleos de Estudos e Pesquisas, Antropólogos e Sociólogos, com a finalidade de buscar subsídios para planos institucionais, propostas pedagógicas e projetos de ensino.

Art. 14. Cada instituição de ensino deverá compor equipe interdisciplinar que estará responsável pela supervisão e desenvolvimento de ações que deem conta da aplicação efetiva das diretrizes estabelecidas por esta Resolução ao longo do período letivo e não apenas em datas festivas, pontuais, deslocadas do cotidiano da escola.

Parágrafo único. As Instituições de Ensino, tanto públicas como privadas, deverão contribuir para a preservação da memória das ações desenvolvidas no cumprimento do que preceitua a presente Resolução, por meio de registros diversos.


Art. 15. No Calendário Escolar deverá constar o dia 19 de abril, como “Dia do Índio” e o dia 20 de novembro, como “Dia Nacional da Consciência Negra”, devendo essas datas serem tratadas como momentos de culminância das atividades desenvolvidas durante o período letivo.

Art. 16. Cabe ao Sistema Estadual de Ensino, por meio de seus órgãos competentes, assegurar a implantação dessas diretrizes, acompanhando e avaliando os resultados.

Art. 17. Para a Emissão de atos autorizativos e avaliação das condições de funcionamento das Instituições de Ensino, será considerado o cumprimento do que dispõe esta Resolução.

Art. 18. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Resolução nº. 075/2009-CEE/AP e as disposições em contrário.

Gabinete da Presidência do Conselho Estadual de Educação, em Macapá– AP, 26 de setembro de 2012.


Mária Madalena de Moura Mendonça
Presidente do CEE/AP
Decreto nº 2996/11

Anexo 06 Resolução nº 08/CNE, 2012

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012 (*)

Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos arts. 26-A e 79-B da Lei nº 9.394/96, com a redação dada, respectivamente, pelas Leis nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003 e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 20 de novembro de 2012,

CONSIDERANDO,

A Constituição Federal, no seu artigo 5º, inciso XLII, dos Direitos e Garantias Fundamentais e no seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

CONSIDERANDO,

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004;

A Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990;

A Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001;

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, proclamada pela UNESCO, em 2001;

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969;

A Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, promulgada pelo Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968;

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU).

CONSIDERANDO,

A Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

A Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial;

A Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);

A Lei nº 11.346/2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada;

A Lei nº 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.

(*) Resolução CNE/CEB 8/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.

CONSIDERANDO,

O Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;

O Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA);

O Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;

O Decreto legislativo nº 2/94, que institui a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB).

CONSIDERANDO,

A Resolução CNE/CP nº 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

A Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com base no Parecer CNE/CP nº 8/2012;

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que define Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 36/2001;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que define Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo parecer CNE/CEB nº 3/2008;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, com base no Parecer CNE/CEB nº 9/2009;

A Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 20/2009;

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com base no Parecer CNE/CEB nº 7/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 5/2010, que fixa Diretrizes Nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da Educação Básica pública, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 9/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 1/2012, que dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 9/2012;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 5/2011;

O Parecer CNE/CEB nº 11/2012, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

CONSIDERANDO,

As deliberações da I Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB, 2008) e da Conferência Nacional da Educação Básica (CONAE, 2010).

CONSIDERANDO, finalmente, as manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações quilombolas e governamentais, pesquisadores e de entidades da sociedade civil em reuniões técnicas de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação.

RESOLVE:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade.

II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.

Art. 2º Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:

I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;

II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas;

c) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas.

Art. 3º Entende-se por quilombos:

I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;

II - comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros.

Art. 4º Observado o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e no Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas entendidos como povos ou comunidades tradicionais, são:

I - grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais;

II - possuidores de formas próprias de organização social;

III - detentores de conhecimentos, tecnologias, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

IV - ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.

Art. 5º Observado o disposto no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e no Decreto nº 6.040/2007, os territórios tradicionais são:

I - aqueles nos quais vivem as comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros;

II - espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária.

TÍTULO I DOS OBJETIVOS

Art. 6º Estas Diretrizes, com base na legislação geral e especial, na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, e no Decreto nº 6.040/2007, tem por objetivos:

I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino- aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira.

TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios:

I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;

II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;

III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;

IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;

V - valorização da diversidade étnico-racial;

VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;

VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;

XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;

X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;

XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;

XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;

XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;

XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;

XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;

XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas; - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero.

Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações:

- I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONG e outras instituições comunitárias;
- II - adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo;
- III - garantia de condições de acessibilidade nas escolas;
- IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas;
- V - garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola;
- VI - garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político-pedagógicos em todas as etapas e modalidades;
- VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas;
- VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas;
- IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças;
- X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;
- XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior;
- XII - garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;
- XIII - efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas;
- XIV - realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas;
- XV - garantia da participação dos quilombolas por meio de suas representações próprias em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e demais temas de seu interesse imediato, conforme reza a Convenção 169 da OIT;
- XVI - articulação da Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo.

TÍTULO III

DA DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 9º A Educação Escolar Quilombola compreende: I - escolas quilombolas;

II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo Único Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

TÍTULO IV DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 10 A organização da Educação Escolar Quilombola, em cada etapa da Educação Básica, poderá assumir variadas formas, de acordo com o art. 23 da LDB, tais como:

- I - séries anuais;
- II - períodos semestrais;
- III - ciclos;
- IV - alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos;
- V - grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 11 O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB.

§ 1º O Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, deve ser instituído nos estabelecimentos públicos e privados de ensino que ofertam a Educação Escolar Quilombola, nos termos do art. 79-B da LDB, com redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

§ 2º O calendário escolar deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas.

Art. 12 Os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implementar, monitorar e garantir um programa institucional de alimentação escolar, o qual deverá ser organizado mediante cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de convênios entre a sociedade civil e o poder público, com os seguintes objetivos:

- I - garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;
- II - respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional das comunidades quilombolas;
- III - garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada;
- IV - garantir a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade cultural e étnico-racial da população;

Art. 13 Recomenda-se que os sistemas de ensino e suas escolas contratem profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar, de acordo com a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades.

Parágrafo Único Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão criar programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para profissionais que executam serviços de apoio escolar na Educação Escolar Quilombola, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5/2005, fundamentada no Parecer CNE/CEB 16/2005, que cria a área Profissional nº 21, referente aos Serviços de Apoio Escolar.

Art. 14 A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino.

§ 1º As ações colaborativas constantes do *caput* deste artigo poderão ser realizadas contando com a parceria e participação dos docentes, organizações do movimento quilombola

e do movimento negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica.

§ 2º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e distribuição de livros, obras de referência, literatura infantil e juvenil, materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura local das comunidades quilombolas.

TÍTULO V DAS ETAPAS E MODALIDADES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 15 A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais.

§ 1º Na Educação Infantil, a frequência das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos é uma opção de cada família das comunidades quilombolas, que tem prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais e de suas necessidades, decidir pela matrícula ou não de suas crianças em:

I - creches ou instituições de Educação Infantil;

II - programa integrado de atenção à infância;

III - programas de Educação Infantil ofertados pelo poder público ou com este conveniados.

§ 2º Na oferta da Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento.

§ 3º Os sistemas de ensino devem oferecer a Educação Infantil com consulta prévia e informada a todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas, tais como pais, mães, avós, anciãos, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias de acordo com os interesses legítimos de cada comunidade quilombola.

§ 4º As escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que ofertam a Educação Infantil devem:

I - promover a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da educação das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

III - elaborar e receber materiais didáticos específicos para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

Art. 16 Cabe ao Ministério da Educação redefinir seus programas suplementares de apoio ao educando para incorporar a Educação Infantil, de acordo com o inciso VII do art. 208 da Constituição Federal que, na redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, estendeu esses programas a toda a Educação Básica.

§ 1º Os programas de material pedagógico para a Educação Infantil devem incluir materiais diversos em artes, música, dança, teatro, movimentos, adequados às faixas etárias, dimensionados por turmas e número de crianças das instituições e de acordo com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas.

§ 2º Os equipamentos referidos no parágrafo anterior, pelo desgaste natural com o uso,

devem ser considerados como material de consumo, havendo necessidade de sua reposição;

§ 3º Compete ao Ministério da Educação viabilizar por meio de criação de programa nacional de material pedagógico para a Educação Infantil, processo de aquisição e distribuição sistemática de material para a rede pública de Educação Infantil, considerando a realidade das crianças quilombolas.

Art. 17 O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade.

§ 1º A oferta do Ensino Fundamental como direito público subjetivo é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades quilombolas.

§ 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas:

I - a indissociabilidade das práticas educativas e das práticas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes na especificidade dos seus diferentes ciclos da vida;

II - a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório;

III - um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais;

IV - a organização escolar em ciclos, séries e outras formas de organização, compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos de duração do Ensino Fundamental, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010;

V - a realização dos três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial, não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

Art. 18 O Ensino Médio é um direito social e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Art. 19 As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96, visando:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Art. 20 O Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverá proporcionar aos estudantes:

- participação em projetos de estudo e de trabalho e atividades pedagógicas que visem o conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das comunidades quilombolas, bem como da sociedade mais ampla;

I - formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade, valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas suas comunidades e aprendizado de diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com seu grupo de pertencimento.

Art. 21 Cabe aos sistemas de ensino promover consulta prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades quilombolas, por meio de ações colaborativas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade quilombola.

Parágrafo Único As comunidades quilombolas rurais e urbanas por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização social, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Art. 22 A Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

§ 1º Os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

§ 2º O Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, deve realizar diagnóstico da demanda por Educação Especial nas comunidades quilombolas, visando criar uma política nacional de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes quilombolas que dele necessitem.

§ 3º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade para toda a comunidade escolar e aos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, mediante:

- I - prédios escolares adequados;
- II - equipamentos;
- III - mobiliário;
- IV - transporte escolar;
- V - profissionais especializados;
- VI - tecnologia assistiva;

VIII - outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes e de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.

§ 4º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

§ 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes quilombolas, além da experiência dos professores, da opinião da família, e das especificidades socioculturais, a Educação Escolar Quilombola deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial do sistema de ensino.

§ 6º O Atendimento Educacional Especializado na Educação Escolar Quilombola deve assegurar a igualdade de condições de acesso, permanência e conclusão com sucesso aos estudantes que demandam esse atendimento.

Art. 23 A Educação de Jovens e Adultos (EJA), caracteriza-se como uma modalidade com proposta pedagógica flexível, tendo finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao mundo do trabalho.

§ 1º Na Educação Escolar Quilombola, a EJA deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida.

§ 2º A proposta pedagógica da EJA deve ser contextualizada levando em consideração os tempos e os espaços humanos, as questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas

das comunidades quilombolas.

§ 3º A oferta de EJA no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, independentemente da idade.

§ 4º Na Educação Escolar Quilombola, as propostas educativas de EJA, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma Educação Profissional que possibilite aos jovens, adultos e idosos quilombolas atuar nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas ao fortalecimento do protagonismo quilombola e da sustentabilidade de seus territórios.

Art. 24 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Educação Escolar Quilombola deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das comunidades quilombolas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

I - contribuir para a gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades quilombolas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de falta de assistência e de apoio para seus processos produtivos;

II - articular-se com os projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas das comunidades quilombolas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de soberania alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas;

III - proporcionar aos estudantes quilombolas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras.

Art. 25 Para o atendimento das comunidades quilombolas a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverá ser realizada preferencialmente em seus territórios, sendo ofertada:

I - de modo interinstitucional;

II - em convênio com:

a) instituições de Educação Profissional e Tecnológica;

b) instituições de Educação Superior;

c) outras instituições de ensino e pesquisa;

d) organizações do Movimento Negro e Quilombola, de acordo com a realidade de cada comunidade.

TÍTULO VI DA NUCLEAÇÃO E TRANSPORTE ESCOLAR

Art. 26 A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, realizada em áreas rurais, deverão ser sempre ofertados nos próprios territórios quilombolas, considerando a sua importância, no âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Parágrafo Único As escolas quilombolas, quando nucleadas, deverão ficar em polos quilombolas e somente serão vinculadas aos polos não quilombolas em casos excepcionais.

Art. 27 Quando os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e a Educação de Jovens e Adultos não puderem ser ofertados nos próprios territórios quilombolas, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades quilombolas e de suas lideranças na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos estudantes na menor distância a ser percorrida e em condições de segurança.

Art. 28 Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar no Ensino Fundamental, Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e na Educação de Jovens e

Adultos devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte intracampo dos estudantes quilombolas, em condições adequadas de segurança.

Parágrafo Único Para que o disposto nos arts. 25 e 26 seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ou entre Municípios consorciados.

Art. 29 O eventual transporte de crianças e jovens com deficiência, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses estudantes, conforme leis específicas.

§ 1º No âmbito do regime de cooperação entre os entes federados, do regime de colaboração entre os sistemas de ensino e admitindo-se o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de estudantes da rede municipal seja dos próprios Municípios, e de estudantes da rede estadual seja dos próprios Estados, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também poderão transportar estudantes da rede estadual e vice-versa.

§ 2º O ente federado que detém as matrículas dos estudantes transportados é o responsável pelo seu transporte, devendo ressarcir àquele que efetivamente o realizar.

Art. 30 O transporte escolar quando for comprovadamente necessário, deverá considerar o Código Nacional de Trânsito, as distâncias de deslocamento, a acessibilidade, as condições de estradas e vias, as condições climáticas, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

TÍTULO VII

DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS

Art. 31 O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações:

I - observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;

II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;

III - atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;

IV - ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar.

Art. 32 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.

§ 1º A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território.

§ 2º Na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o projeto político-pedagógico deverá considerar:

I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;

II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

§ 3º A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico.

Art. 33 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deve incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais.

CAPÍTULO I DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 34 O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola.

Art. 35 O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:

I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004;

III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;

V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo;

VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a:

- a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não;
- b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.

VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas.

Art. 36 Na construção dos currículos da Educação Escolar Quilombola, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes quilombolas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, centros culturais, laboratórios de ciências e de informática.

Art. 37 O currículo na Educação Escolar Quilombola pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Art. 38 A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem:

I - o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;

II - a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas;

III - a duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, perfazendo, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas, o qual poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades quilombolas;

IV - a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

V - a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;

VI - a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas;

VII - a inclusão das comemorações nacionais e locais no calendário escolar, consultadas as comunidades quilombolas no colegiado, em reuniões e assembleias escolares, bem como os estudantes no grêmio estudantil e em sala de aula, a fim de, pedagogicamente, compreender e organizar o que é considerado mais marcante a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola;

VIII - a realização de discussão pedagógica com os estudantes sobre o sentido e o significado das comemorações da comunidade;

IX - a realização de práticas pedagógicas voltadas para as crianças da Educação Infantil, pautadas no educar e no cuidar;

X - o Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

XI CAPÍTULO II DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 39 A Educação Escolar Quilombola deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendidas.

§ 1º Faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola nos níveis local, regional e nacional, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida.

§ 2º A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas.

§ 3º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, estabelecerão convênios e parcerias com instituições de Educação Superior para a realização de processos de formação continuada e em serviço de gestores em atuação na Educação Escolar Quilombola.

Art. 40 O processo de gestão desenvolvido na Educação Escolar Quilombola deverá se articular à matriz curricular e ao projeto político-pedagógico, considerando:

- I - os aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais;
- II - a jornada e o trabalho dos profissionais da educação;
- III - a organização do tempo e do espaço escolar;
- IV - a articulação com o universo sociocultural quilombola.

CAPÍTULO III DA AVALIAÇÃO

Art. 41 A avaliação, entendida como um dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, é uma estratégia didática que deve:

- I - ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico;
- II - articular-se à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar;
- III - garantir o direito do estudante a ter considerado e respeitado os seus processos próprios de aprendizagem.

Art. 42 A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Quilombola deve considerar:

- I - os aspectos qualitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos do processo educacional;
- II - o direito de aprender dos estudantes quilombolas;
- III - as experiências de vida e as características históricas, políticas, econômicas e socioculturais das comunidades quilombolas;
- IV - os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.

Art. 43 Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Art. 44 A Educação Escolar Quilombola desenvolverá práticas de avaliação que possibilitem o aprimoramento das ações pedagógicas, dos projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação professor/estudante e da gestão.

Art. 45 Os Conselhos de Educação devem participar da definição dos parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades quilombolas garantindo-lhes:

I - a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e suas atividades econômicas;

II - as suas formas de produção de conhecimento e processos e métodos próprios de ensino-aprendizagem.

Art. 46 A inserção da Educação Escolar Quilombola nos processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica deve estar condicionada às especificidades das comunidades quilombolas.

CAPÍTULO IV

DA FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 47 A admissão de profissionais do magistério para atuação na Educação Escolar Quilombola nas redes públicas deve dar-se mediante concurso público, nos termos do art. 37, inciso II, da Constituição Federal.

Parágrafo Único As provas e títulos podem valorizar conhecimentos profissionais e técnicos exigidos para a atuação na Educação Escolar Quilombola, observando a natureza e a complexidade do cargo ou emprego.

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.

Art. 50 A formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I - ser ofertada em cursos de licenciatura aos docentes que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

II - quando for o caso, também ser ofertada em serviço, concomitante com o efetivo exercício do magistério;

III - propiciar a participação dos graduandos ou normalistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural e histórico das comunidades quilombolas;

IV - garantir a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos, de acordo com a realidade quilombola em diálogo com a sociedade mais ampla;

V - garantir a utilização de metodologias e estratégias adequadas de ensino no currículo que visem à pesquisa, à inserção e à articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais;

VI - ter como eixos norteadores do currículo:

a) os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo e avaliação;

- b) os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;
- c) o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;
- d) os conteúdos curriculares da base nacional comum;
- e) o estudo do trabalho como princípio educativo;
- f) o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;
- g) a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;
- h) as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição.

Art. 51 Nos cursos de formação inicial da Educação Escolar Quilombola deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre:

- I - as lutas quilombolas ao longo da história;
- II - o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira;
- III - as ações afirmativas;
- IV - o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico;
- IV - as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004.

Art. 52 Os sistemas de ensino podem, em articulação com as instituições de Educação Superior, firmar convênios para a realização de estágios curriculares de estudantes dos cursos de licenciatura para que estes desenvolvam os seus projetos na Educação Escolar Quilombola, sobretudo nas áreas rurais, em apoio aos docentes em efetivo exercício.

§ 1º Os estagiários que atuarão na Educação Escolar Quilombola serão supervisionados por professor designado pela instituição de Educação Superior e acompanhados por docentes em efetivo exercício profissional nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

§ 2º As instituições de Educação Superior deverão assegurar aos estagiários, em parceria com o poder público, condições de transporte, deslocamento e alojamento, bem como todas as medidas de segurança para a realização do seu estágio curricular na Educação Escolar Quilombola.

Art. 53 A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

- I - ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores;
- II - ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado;
- III - realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino;

IV - ter atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos seus órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração.

Art. 54 Os cursos destinados à formação continuada na Educação Escolar Quilombola deverão atender ao disposto no art. 51 desta Resolução.

Art. 55 A profissionalização de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola será realizada, além da formação inicial e continuada, por meio das seguintes ações:

I - reconhecimento e valorização da carreira do magistério mediante acesso por concurso público;

II - garantia das condições de remuneração compatível com sua formação e isonomia salarial;

III - garantia de condições dignas e justas de trabalho e de jornada de trabalho nos termos da Lei.

§ 1º Os docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola, quando necessário, deverão ter condições adequadas de alojamento, alimentação, material didático e de apoio pedagógico, bem como remuneração prevista na Lei, garantidos pelos sistemas de ensino.

§ 2º Os sistemas de ensino podem construir, quando necessário, mediante regime de colaboração, residência docente para os professores que atuam em escolas quilombolas localizadas nas áreas rurais, sendo que a distribuição dos encargos didáticos e da sua carga horária de trabalho deverá levar em consideração essa realidade.

Art. 56 Dada a especificidade das comunidades quilombolas rurais e urbanas do país, estas Diretrizes orientam os sistemas de ensino, em regime de colaboração, e em parceria com instituições de Educação Superior a desenvolver uma política nacional de formação de professores quilombolas.

TÍTULO VIII

DA AÇÃO COLABORATIVA PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

CAPÍTULO I

Competências dos sistemas de ensino no regime de colaboração

Art. 57 As políticas de Educação Escolar Quilombola serão efetivadas por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e corresponsabilidades.

§ 1º Quando necessário, os territórios quilombolas poderão se organizar mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação, nos termos da Resolução CEB/CNE nº 1/2012.

§ 2º Municípios nos quais estejam situados territórios quilombolas poderão, em colaboração com Estados e União, se organizar, visando à oferta de Educação Escolar Quilombola, mediante consórcios públicos intermunicipais, conforme a Lei nº 11.107/2005.

Art. 58 Nos termos do regime de colaboração, definido no art. 211 da Constituição Federal e no artigo 8º da LDB:

I - Compete a União:

a) legislar e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Quilombola;

b) coordenar a política nacional em articulação com os sistemas de ensino, induzindo a criação de programas específicos e integrados de ensino e pesquisa voltados para a Educação Escolar Quilombola, com a participação das lideranças quilombolas em seu acompanhamento e avaliação;

c) apoiar técnica, pedagógica e financeiramente os sistemas de ensino na oferta de educação nacional e, dentro desta, de Educação Escolar Quilombola;

d) estimular a criação e implementar, em colaboração com os sistemas de ensino e em parceria com as instituições de Educação Superior, programas de formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola;

e) acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola;

f) promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico específico, em parceria com as instituições de Educação Superior, destinado à Educação Escolar Quilombola;

g) realizar, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as Conferências Nacionais de Educação Escolar Quilombola;

h) aprofundar a discussão específica sobre a Educação Escolar Quilombola nas Conferências Nacionais de Educação.

II - Compete aos Estados:

a) garantir a oferta do Ensino Médio no nível estadual, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno;

b) ofertar e executar a Educação Escolar Quilombola diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;

c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Quilombola;

d) criar e regularizar as escolas em comunidades quilombolas como unidades do sistema estadual e, quando for o caso, do sistema municipal de ensino;

e) prover as escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnico-pedagógicos e materiais, visando o pleno atendimento da Educação Básica;

f) promover a formação inicial e continuada de professores quilombolas, em regime de cooperação com a União, o Distrito Federal e os Municípios;

g) realizar Conferências Estaduais de Educação Escolar Quilombola, em regime de colaboração com a União, o Distrito Federal e os Municípios;

h) implementar Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;

i) promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico e específico para uso nas escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

§ 1º As atribuições dos Estados na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio de regime de colaboração com os Municípios, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas, e consultadas as comunidades quilombolas.

III - Compete aos Municípios:

a) garantir a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no nível municipal, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno;

b) ofertar e executar a Educação Escolar Quilombola diretamente ou por meio do regime de colaboração com os Estados;

c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados

nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução das ações voltadas para a Educação Escolar Quilombola;

d) prover as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnicos, materiais e humanos visando, o pleno atendimento da Educação Básica;

f) implementar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;

g) realizar Conferências Municipais de Educação Escolar Quilombola, em colaboração com os Estados.

§ 2º As atribuições dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio do regime de colaboração com os Estados, consultadas as comunidades quilombolas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas.

IV - Compete aos Conselhos Estaduais de Educação:

a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação Profissional na Educação Escolar Quilombola;

b) autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação Profissional em comunidades quilombolas;

c) regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso;

d) elaborar Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades.

V - compete aos Conselhos Municipais de Educação:

a) estabelecer critérios específicos para a criação e a regularização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, com a participação das lideranças quilombolas;

b) autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental em comunidades quilombolas;

c) regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso;

d) elaborar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças, e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades.

TÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 59 É responsabilidade do Estado cumprir a Educação Escolar Quilombola tal como previsto no art. 208 da Constituição Federal.

Art. 60 As instituições de Educação Superior poderão realizar projetos de extensão universitária voltados para a Educação Escolar Quilombola, em articulação com as diversas áreas do conhecimento e com as comunidades quilombolas.

Art. 61 Recomenda-se que os Entes Federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que garantam o direito às comunidades quilombolas à educação, à cultura, à ancestralidade, à memória e ao desenvolvimento sustentável, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações quilombolas rurais e urbanas.

Art. 62 O Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ouvidas as lideranças quilombolas e em parceria com as instituições de

Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro deverá instituir o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Art. 63 O financiamento da Educação Escolar Quilombola deve considerar o disposto no art. 10, inciso XV, da Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), o qual dispõe que a distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e Quilombola dentre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica.

Art. 64 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

RAIMUNDO MOACIR MENDES FEITOSA

Anexo 07 – Parecer comitê de Ética

Figura 36 - Aprovação do comitê de Ética - 2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 7.777.399

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPADRAOADPTADOETALE.pdf	30/07/2025 18:41:55	MARCELO DE JESUS SANTOS CORREA	Aceito
Declaração de concordância	CARTADEANUENCIAEPOSSE.pdf	30/07/2025 18:38:35	MARCELO DE JESUS SANTOS CORREA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMADEPESQUISATUAL.pdf	30/07/2025 18:36:28	MARCELO DE JESUS SANTOS CORREA	Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURAPROJETOPESQUISAATUAL.pdf	30/07/2025 18:32:07	MARCELO DE JESUS SANTOS CORREA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOATUALIZADA.pdf	30/07/2025 18:25:52	MARCELO DE JESUS SANTOS CORREA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 19 de Agosto de 2025

Assinado por:
RAFAEL LIMA RESQUE
(Coordenador(a))