

Educação quilombola afrocentrada na Amazônia: reflexões a partir do Quilombo Médio Itacuruçá/Abaetetuba-Pa

Afrocentrated quilombola education in the Amazon: reflections from the Medium Quilombo Itacuruçá/Abaetetuba-Pa

Josiane do Socorro Carvalho Costa

Universidade Federal do Pará

josianescc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4275-5797>

Rodrigo Corrêa Diniz Peixoto

Universidade Federal do Pará

rodrigopeixoto1810@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3083-8771>

Maria Amoras

Universidade Federal do Pará

samoras@ufpa.br

<https://orcid.org/0000-0003-0785-4490>

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir o contexto da educação quilombola afrocentrada na Amazônia a partir do Quilombo Médio Itacuruçá, valendo-se de um projeto de extensão e pesquisa intitulado AWASURARA – Quilombolas e indígenas nos territórios e na universidade, desenvolvido de forma colaborativa com quilombolas e indígenas estudantes no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). A proposta é refletir sobre a educação pública na comunidade, suas conquistas e limites. A metodologia se valeu de diálogos com os/as professores/as da escola de ensino básico de Itacuruçá. Os resultados apontaram a ausência de políticas públicas para promover uma educação conforme regem as diretrizes educacionais da educação quilombola. Além dos baixos salários, os/as professores/as não dispõem das condições e dos recursos pedagógicos necessários; contudo, lutam pela melhoria da educação, realizam práticas docentes engajadas, defendem o respeito à diversidade local e mantêm uma estreita relação de parceria com os moradores. Além da problematização acerca da insuficiência das políticas públicas na escola quilombola, o artigo tece considerações sobre a importância do/a educador/a quilombola assumir o ativismo em defesa de um projeto pedagógico afrocentrado na Amazônia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação quilombola afrocentrada; Território Quilombola Médio Itacuruçá; Amazônia.

ABSTRACT: This article aims to discuss the context of Afro-centered quilombola education in the Amazon from the Itacuruçá Middle Quilombo, using an extension and research project entitled *AWASURARA – Quilombolas and indigenous people in the territories* and at the university, developed collaboratively with quilombolas and indigenous students in the Postgraduate Program in Sociology and Anthropology (PPGSA) at the Federal University of Pará (UFPA). It reflects on public education in the community, its achievements and limits. The methodology used dialogues with teachers at the Itacuruçá elementary school. The results showed the absence of public policies to promote education in accordance with the educational guidelines of quilombola education. In addition to low salaries, teachers do not have the necessary teaching conditions and resources; however, they fight to improve education, carry out engaged teaching practices, defend respect for local diversity and maintain a close partnership with residents. In addition to problematizing the insufficiency of public policies in quilombola schools, the article makes considerations about the importance of quilombola educators taking on activism in defense of an Afro-centered pedagogical project in the Amazon.

KEYWORDS: Afro Centered quilombola education; Quilombola Territory Médio Itacuruçá; Amazonia.

Introdução

Este artigo é parte dos resultados de um projeto de extensão e pesquisa, em execução desde 2021, intitulado *AWASURARA – Quilombolas e indígenas nos territórios e na universidade*¹, desenvolvido de forma colaborativa com estudantes quilombolas e indígenas vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Integra professores/as da UFPA e de outras universidades, representantes de movimentos sociais e associações desses estudantes. O objetivo central do projeto é a produção de conhecimentos realizados na interface entre universidade e comunidade. Esses estudantes precisam não apenas chegar à universidade, mas também nela permanecer para produzirem conhecimentos conforme uma perspectiva afro-amazônica, devolvendo benefícios para as suas comunidades e influenciando as epistemologias acadêmicas.

A extensão integrada à pesquisa que o projeto põe em prática visa promover um ambiente de reciprocidades entre universidade e comunidades, que envolve confluências de conhecimentos entre docentes, discentes e comunitários. Um

1 *AWASURARA* é o resultado da junção de duas palavras: “Awa”, que em Iorubá significa “nós”, e “Surara”, que é um termo de saudação utilizado pelos/as indígenas do oeste do Pará, significando “guerreira/guerreiro”. A metodologia se sustenta na produção do conhecimento situado pelos/as pós-graduandas/os quilombolas nas e para suas comunidades. Para Donna Haraway (1995), o conhecimento é situado, localizado, porque não é neutro, mas sim produzido pela posição social e pelas experiências de quem o produz.

exemplo é a apresentação de trabalhos acadêmicos em rodas de conversa nas próprias comunidades, permitindo uma interação acolhedora e emocionante. A experiência tem possibilitado a produção de um conhecimento crítico e situado nos territórios, com o protagonismo de pós-graduandos/as que adentraram a academia mediante políticas afirmativas. Assim, a mediação entre pesquisa e extensão promove espaços de interlocução desses/as estudantes com as suas comunidades, dando sentido a um conhecimento localizado, ao mesmo tempo que produz uma crítica à racionalidade eurocêntrica, abstrata e distanciada das realidades concretas as quais os estudantes querem influenciar.

Como primeira autora deste artigo e participante do referido projeto, justifico a motivação desta escrita pelo fato de eu ser uma mulher quilombola, moradora da comunidade quilombola Médio Itacuruçá e professora há 20 anos da educação básica no meio rural, onde vivenciei a realidade de escolas precarizadas, instaladas em barracões, sem material didático, e frequentadas por crianças e adolescentes que chegavam para as aulas “azuis de fome”, cansadas depois de caminhar muito. Essa é a realidade da educação rural que se relaciona ao racismo institucional. Tenho dedicado metade destes 20 anos ao trabalho docente na comunidade quilombola, onde não falta alimentação, embora o ensino ainda seja mediante o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Continuo atuando no ensino fundamental, já que a grande maioria das comunidades quilombolas não conta com o ensino médio.

Quero continuar aqui falando da minha própria experiência, porque assim consigo revelar o mundo. Durante esses anos, obtive graduação em Pedagogia, Serviço Social e realizei mestrado em Sociologia e Antropologia. Entrei na universidade e segui para a pós-graduação por meio de processos seletivos especiais abertos para indígenas e quilombolas na UFPA. Como professora, participo de cursos e encontros na área da educação básica voltados à formação continuada do professor e, além disso, desde 2009, atuo como integrante da Associação dos Remanescentes Quilombolas das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA), que é um espaço importante de atuação política para os profissionais quilombolas da educação. Nessas experiências formativas, percebi a ausência de propostas mais estruturais que pudessem consolidar os princípios e as diretrizes da educação escolar quilombola.

A proposta de uma educação escolar quilombola, para ser transformadora, precisa refletir o coletivo. O território deve ser o eixo estruturante da matriz epistêmica do processo de aprendizagem. Com a intenção de levantar esse debate no

meu quilombo, na universidade e na pós-graduação, levei as ações do projeto de extensão e pesquisa AWASURARA para a minha comunidade. Além disso, tenho participado de discussões sobre metodologias contracoloniais de produção de conhecimento na universidade, junto da orientação dos docentes que compartilham comigo, em coautoria, a escrita deste artigo. Portanto, as considerações que seguem são o resultado desse diálogo provocado pela extensão e a pesquisa.

Os quilombolas do município de Abaetetuba integram o contexto maior de formação dos quilombos nos países e continentes que viveram e vivem a diáspora africana nas Américas, em decorrência da escravização e da colonização que moldaram a cultura dos vários países do continente, e que na Amazônia conformou uma cosmogonia e um modo de vida quilombola próprios. A partir da experiência docente, e em vista de uma educação contextualizada, este artigo pretende trazer valores para uma educação escolar afro-amazônica, levando em conta realidades e dinâmicas das comunidades de Abaetetuba, com foco na comunidade Médio Itacuruçá, que representa bem esse contexto específico.

Por fim, é importante ressaltar novamente que sou uma mulher quilombola que acessou uma vaga na universidade por meio de política afirmativa e procuro produzir conhecimento neste entre-lugar em que me encontro, tanto na comunidade como na universidade. Como mulher negra e quilombola, minha perspectiva é interseccional. Me coloco no texto porque assim fazendo consigo mostrar a importância de uma escrita subjetivada que revela as condições de vida e trabalho de muitas outras mulheres que, assim como eu, militam na educação. Espero com esse artigo conceder uma contribuição para a minha comunidade e para os coletivos aos quais eu pertencço.

Por uma educação quilombola afro-amazônica

Os quilombos, nos seus primórdios, foram formados por africanas/os escravizadas/os que empreenderam fugas das senzalas e estabeleceram mocambos em locais de difícil acesso aos colonizadores. O processo de formação de quilombos adquiriu, ao longo do tempo, nuances e ressignificações importantes, inclusive nas ilhas e através dos cursos de água de Abaetetuba. Desde sempre, a intenção era libertar-se das senzalas para buscar autonomia e liberdade. A tão propalada “libertação dos escravos” não cessou essa busca, permanecendo várias frentes de lutas por esses princípios na posse do território tradicionalmente ocupado. Dentre

essas, a luta pelo direito a ter uma educação quilombola comprometida com a superação do racismo e do colonialismo, com o fortalecimento do pertencimento e que seja produtora de um conhecimento situado em uma Amazônia diaspórica. Este é o objetivo central da atividade extensionista que resultou neste artigo.

O enfrentamento coletivo faz a defesa de que “a escola quilombola precisa promover a conscientização de que o quilombola é capaz de agir de forma independente em função de seus interesses” (Asante, 2009). Este é o conceito de agência, conforme Molefi Asante, um filósofo conhecido por seus estudos de afrocentrismo. Asante afirma que o propósito do afrocentrista é “encontrar o lugar do africano como sujeito em quase todo evento, texto e ideia”. Na África e na diáspora africana para as Américas, os africanos ou os afro-brasileiros “devem ser vistos como atores no palco planetário”.

Na mesma linha, Abdias Nascimento (2009) defende uma educação quilombista capaz de infundir “nos jovens de agora e do futuro o orgulho em lugar da vergonha que a sociedade dominante tem procurado infiltrar na consciência dos negros, como se fosse a única herança deixada por seus ancestrais”. A conquista de autonomia, liberdade e agência, além do orgulho de ser quilombola, passa pela compreensão e pelo enfrentamento de conflitos internos e externos à comunidade. Cabe, portanto, à escola construir espaços dialógicos para a formação da consciência política das crianças e jovens quilombolas, os quais devem pautar análises interseccionais entre raça, gênero e classe para uma compreensão das desigualdades territoriais (Bonfim, 2014).

A Lei 10.639/2003 é referência fundamental à educação escolar quilombola. Como analisou Zélia Amador de Deus (2008), a referida lei visa preencher e reparar uma lacuna histórica na formação escolar da população brasileira, pois possibilita desconstruir estereótipos acerca do continente africano e das populações afro-brasileiras, desvelar distorções e preconceitos racistas veiculados nas diretrizes curriculares da base nacional da educação. Significa dizer que a lei tem importante contribuição para o reconhecimento e valorização da população africana na configuração da nacionalidade brasileira. A sua aplicação, portanto, requer a consideração da história de África antes, durante e depois da colonização. Tal história mostra que a posição da mulher nas sociedades africanas tradicionais pré-islâmicas e pré-cristãs era de grande relevo e prestígio. Este protagonismo se verifica igualmente nas comunidades quilombolas contemporâneas, onde as mulheres assumem os tradicionais cuidados com o grupo, porque sabem que o território como um todo deve ser cuidado e compreendem que o corpo e o território

não se separam (Haesbaert, 2020); e, além disso, exercem o lugar de lideranças políticas nas relações internas e externas. Então, o cuidado se estende à proteção das pessoas, das florestas, dos rios, dos animais e das plantas, envolvendo um grande acervo de saberes ancestrais sobre doença, cura e saúde, assim como a defesa do território contra as agressões dos grandes empreendimentos econômicos.

Assim, em razão das agressões às suas terras, que colocam cada vez mais a proteção dos igarapés e florestas em risco, essas mulheres assumem diversas frentes de lutas, inclusive contra a mercadorização da terra (Gago, 2020). O protagonismo das mulheres quilombolas está na liderança das associações e dos processos de protocolo de consulta prévia, livre e informada, os quais são instrumentos de defesa e resistência dos territórios.

Nessa perspectiva, os valores da educação quilombola na aplicação da Lei 10.639/2003 se relacionam a uma abordagem epistemológica afrocentrada. De fato, esta epistemologia, para ser realmente contextualizada, precisa ser afro-amazônica, porque as vivências nos territórios quilombolas da Amazônia têm características particulares. É necessário dizer, no entanto, que o capitalismo nacional e transnacional opera de forma neocolonial e de maneira muito voraz nas áreas de mineração e do agronegócio, e tem feições próprias no modo como agride os povos da Amazônia. É estratégico, portanto, que as novas gerações dos quilombos adquiram conhecimento sobre a realidade dos conflitos socioambientais e as novas armas do colonialismo, porque a integridade dos territórios depende disso.

Nesse sentido, esta discussão filia-se ao argumento de que os projetos políticos pedagógicos quilombolas (PPPQ) devem incorporar esse debate como componentes curriculares, ou seja, o poder de agência referido anteriormente, o ativismo como saber e prática, a práxis que fortalece a identidade coletiva. Identidade esta que foi de suma importância para que educadoras/os negras/os e seus aliados conquistassem a Lei 10.639/2003.

No PPPQ, a interação e a confluência entre vida social e natureza, que vigora nos territórios quilombolas, é um legado africano e fundante da cultura afro-brasileira. No Brasil, a colonização que deslocou forçadamente milhares de pessoas africanas em navios tumbeiros para servir de força de trabalho escravizada à produção agrícola e mineral, teve como traço característico geral a desumanização da pessoa negra, que continua sendo vítima do racismo e de todas as formas de exploração e exclusão. Contudo, o racismo estrutural está muitas vezes disfarçado nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos que reproduzem o sistema hegemônico de dominação.

Daí a necessidade de uma educação escolar quilombola antirracista, anticolonial e com uma perspectiva afrocêntrica capaz de infundir na pessoa o orgulho, em lugar do sentimento de inferioridade que, desde à escravidão, o racismo psicologicamente pretende impor (hooks, 2017). A desumanização define o racismo. Assim como Mia Couto escreve ao contar histórias de Moçambique: os brancos “Não pensam que somos pessoas inferiores. Eles têm a certeza de que não somos pessoas” (Couto, 2024, p. 110).

Uma educação contextualizada e situada nas realidades locais implica considerar que a fuga dos escravizados em busca da liberdade e de outras formas de organização social, que caracterizou a formação dos quilombos no período colonial, não foi a única via pela qual os quilombos se constituíram ao longo da história. Particularmente na Amazônia a formação de quilombos teve dinâmicas variadas. Contar a história do quilombo onde se situa a escola é uma necessidade para a produção desse conhecimento situado e, para isso, é necessário valer-se da memória dos mais velhos, que reportam histórias contadas pelos avós – de forma a remeter à ancestralidade um valor fundamental da cultura quilombola e afrodiaspórica.

A cultura nos quilombos é relacionada com a origem e o destino dos africanos escravizados trazidos ao Brasil. Ou seja, corresponde aos lugares de onde partiram, com as culturas que cada povo trouxe e com os lugares de chegada, onde encontraram culturas nativas, com as quais interagiram, resultando nas culturas afro-brasileiras com as suas peculiaridades locais. Esta é uma questão que se relaciona à Lei 10.639/2003 e necessita ser investigada em profundidade. Uma boa referência para isso são os mapas elaborados por Rafael Sanzio Araújo dos Anjos (2009), que traça rotas de origem e destino da diáspora africana ao longo dos séculos.

No que diz respeito ao Pará, o autor considera a “Rota da Guiné (da região da Costa da Guiné no ponto extremo oriental da África para os portos de Belém no Grão-Pará e São Luís do Maranhão)”, e a “Rota da Mina (da região do Golfo da Guiné para os principais portos do Brasil, ou seja, Salvador, Recife, Rio de Janeiro, São Luís, Belém e Santos)” (Anjos, p. 44). Assim, quando estudamos a cultura afro-brasileira em Belém e redondezas, essas referências são importantes. Por exemplo, a religião de matriz africana denominada Tambor de Mina, provavelmente tem vínculo com a Rota da Mina e com o porto e feitoria portuguesa, conhecidos como São Jorge da Mina no Golfo da Guiné, que funcionou como um entreposto onde os escravizados aguardavam seu transporte para as Américas. Os

aprofundamentos relacionados à aplicação da Lei 10639/2003 fogem um pouco do escopo deste artigo.

Em Abaetetuba, com suas muitas ilhas e cursos de água, cabe considerar que a formação dos quilombos ocorreu de diversas formas, em que todos se organizaram por meio do uso coletivo da terra nos chamados sítios ribeirinhos. Nesses lugares, comunidades de pretos construíram suas moradias, cultivaram a terra com plantações de mandioca e banana, e extraíram o açaí, o cupuaçu e o bacuri, entre os frutos mais comuns, além de desenvolverem a pesca de peixes de água doce, de camarão e de siris. Também se dedicaram à criação de animais domésticos, como galinhas, porcos e patos, dentre outros. Esses cultivos e criações caracterizam as comunidades quilombolas da Amazônia brasileira, onde o quilombo do Médio Itacuruçá se localiza.

Na educação escolar quilombola e na percepção das professoras da escola da comunidade, a valorização da memória local na luta antirracista deve ser um fundamento no ensino das relações étnico-raciais. Tendo isso em vista, há uma questão muito emblemática que eu, a autora deste artigo, tentei desnaturalizar durante as atividades de extensão. Trata-se de uma pequena casa de madeira, hoje abandonada, que foi a morada de um pai de santo que não mais reside no território – e, ao longo de seu afastamento, a manifestação religiosa de matriz africana passou a ser vista como algo que foi encerrado no passado.

No território do Médio Itacuruçá predominam igrejas neopentecostais e a igreja católica, as quais investem em convencimentos acerca da boa convivência entre ambas. Logo, dar relevância a essa história e recuperar a memória deste pai de santo, corresponde ao princípio do respeito e do diálogo tão necessários à prática da Lei 10.639/2003, que prega a necessidade de valorizar a cultura afro-brasileira que, por sua vez, padece de apagamentos, silenciamentos, distorções e perseguições ao longo de séculos, sendo este o caso das religiões de matrizes africanas.

Figura 1 – Casa de madeira onde aconteciam cultos afro-religiosos



Fonte: Acervo Josiane Costa

A imagem acima mostra a casa de madeira onde aconteciam os cultos de candomblé, religião afro-brasileira que combina elementos das religiões africanas tradicionais com influências do catolicismo e do espiritismo. A casa foi desativada há mais de dez anos, porque o pai de santo, conhecido como Boca, adoeceu e se mudou para Belém. A casa, apesar do abandono emblemático, ainda é uma referência na memória de muitos moradores, pois a cultura do candomblé ainda existe no território. Boca, que tem uma relação de parentesco com a autora quilombola deste trabalho, é lembrado pelos benzimentos que fazia no território.

Pessoas mais antigas do território, que permanecem adeptas do candomblé, mesmo sem a presença de Boca e o funcionamento de sua casa, e ainda sob discriminação, continuam com a tradição dos benzimentos. Reconhecer e respeitar a diversidade das orientações religiosas é uma pedagogia importante à educação quilombola, porque é na intolerância religiosa em que o racismo mais incide nas comunidades quilombolas. O racismo ambiental, pode-se dizer, é também

intolerância religiosa: quando os empreendimentos das empresas extrativistas desconsideram a relação desses povos com a natureza, violam a relação espiritual ancestral que envolve humanos e não humanos.

A casa mostrada na imagem fica nas proximidades das igrejas Católicas e da Assembleia de Deus. Na comunidade, também existiram três terreiros de umbanda: um conhecido como Cacoriê, do senhor José Maria Rodrigues de Carvalho (Zé Maria), já falecido, localizado dentro do Igarapé João Dias; outro, de uma senhora chamada Olinolita Olita Sena Marques da Silva (Ninim, falecida aos 74 anos), que ficava ao lado de sua residência; e o terceiro, do senhor Raimundo do Espírito Santo da Costa (Pajeroba, 79 anos, também já falecido), que fazia os cultos na sua própria casa. Após a sua morte, um neto ficou com o ofício, e é o único terreiro atualmente da comunidade, em que acontecem cultos poucas vezes, porque ele passou a residir na cidade de Belém.

Tomamos esse caso como um exemplo da importância de uma educação quilombola antirracista e comprometida com a valorização de suas práticas culturais ancestrais, visando reforçar o pertencimento do grupo com a sua própria história e com o conjunto dos saberes que integram essas raízes afro-brasileiras e precisam estar nas matrizes curriculares dos projetos pedagógicos das escolas quilombolas

A educação básica e a educação escolar quilombola

Segundo Maria Auxiliadora Lopes (2020), as comunidades remanescentes de quilombos são diversas e possuem uma organização social e cultural própria, com autonomia para definir seus projetos educacionais. Em 20 de novembro de 2012, ao considerar esse argumento, o então ministro da educação homologou a Resolução CNE 08/2012, cujo conteúdo definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Por meio desse ordenamento, as diretrizes curriculares da Educação Básica para a Educação Escolar Quilombola definiram a importância do respeito “à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade”, assim como “a formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos”, devendo tudo isso a “observar os princípios constitucionais” (Lopes, 2020, p. 2), os quais orientaram as pautas de reivindicação dos movimentos em defesa da educação quilombola, como destaca a autora:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola representam uma vitória dos movimentos sociais, pois elas nasceram na base, a partir da luta da população negra, mais especificamente do movimento quilombola. Uma revolução no ensino brasileiro tendo em vista que as referidas diretrizes orientam os sistemas de ensino a valorizam os saberes, as tradições e o patrimônio cultural das comunidades remanescentes de quilombos, algo impensável em outras épocas (Lopes, 2020, p. 3).

Segundo a autora, essa conquista representa o sucesso da luta dos movimentos sociais em favor da população negra e dos seus direitos, especialmente dos povos quilombolas, os quais buscam a valorização cultural dos seus saberes, tradições e do patrimônio cultural dos quilombos.

Para Nilma Lino Gomes (2012), com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), em atendimento ao Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e à Resolução CNE/CEB nº 4/2010, institui-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Devido à Indicação CNE/CEB nº 2/2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabelecendo, através da Portaria CNE/CEB nº 5/2010, a comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, formada por conselheiros, liderados por Nilma Lino Gomes e assessorada pela consultora especialista Maria da Glória Moura, da Universidade de Brasília (UnB). Para essa comissão, a Educação Escolar Quilombola deve ser desenvolvida da seguinte maneira:

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 (Gomes, 2012, p. 1).

Assim, como já foi comentado anteriormente, a educação quilombola deve ser realizada estritamente nas comunidades onde residem remanescentes dos quilombos. Para a efetivação desse ensino, é preciso, pois, a realização de uma pedagogia que vise e valorize os aspectos étnico-culturais locais. Por esta razão, as/os docentes precisam de ações formativas fundamentadas nos princípios contidos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A definição da educação escolar

quilombola, conforme traz a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2010, é também útil como referência para uma pedagogia afro-brasileira e afro-amazônica:

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 afrobrasileira; 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 [...] (Gomes, 2012, p. 63).

A educação escolar quilombola, conforme o CNE/CEB nº 2/2010 em seu artigo 7º, confirma que o direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade são alguns dos princípios que regem essa modalidade educacional, cujo principal objetivo é a valorização e a proteção da cultura dos afrodescendentes.

Políticas públicas para a educação quilombola

Segundo Miriam Godoy e Sandra Polon (2017, p. 5), “toda política educacional tem caráter institucional, é estatal e carregada de intencionalidades. Desse modo, para compreendê-la é necessário situá-la no âmbito do Estado, pois contém as determinações governamentais”. São, portanto, ações planejadas e implementadas pelo poder público, tendo como objetivo estabelecer, direcionar, promover e ampliar o acesso à educação a todos os cidadãos, a curto, médio e a longo prazo.

Dessa maneira, as políticas públicas de um país devem ser compreendidas de acordo com as especificidades de cada ambiente, porque estão atreladas à dinâmica de cada espaço e tempo de sua existência. Por esta razão, “as dinamicidades e complexidades que permeiam a educação são expressas nas normatizações das políticas educacionais” (Godoy; Polon, 2017, p. 5). De modo geral, segundo as autoras, são essas circunstâncias que influenciam as normas da educação, especialmente numa sociedade globalizada, em que os processos de desenvolvimento em vários setores exigem mudanças no sistema de ensino para a organização da escola pública.

Conforme explicita Adailda de Oliveira (2014, p. 412), o MEC criou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sendo este normalizado pelo Decreto Presidencial nº 6.094, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O objetivo deste plano seria o de “melhorar a qualidade da Educação Básica, orientado por uma visão sistêmica da política educacional, ele prevê ações para todos os níveis e modalidades de ensino e para as diferentes necessidades institucionais dos entes da federação” (Oliveira, 2014).

No âmbito do PDE, o MEC cria igualmente o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que se propõe a medir a qualidade da educação brasileira no âmbito nacional, estadual, municipal e em cada escola. O IDEB é um indicador de qualidade educacional que agrega os resultados de desempenho dos estudantes brasileiros (obtidos pela Prova Brasil) e rendimento escolar – taxa média de aprovação na etapa de ensino (obtidos pelo Censo Escolar). E, portanto, resultado do produto entre a média padronizada da Prova Brasil (da escola/ rede de ensino/município), ajustada para expressar valores entre 0 e 10, e o número de anos que os alunos levam para concluir uma série (Oliveira, 2014, p. 412).

A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem como meta avaliar a qualidade da educação nos âmbitos nacional, estadual e municipal. Para isso, o governo criou vários programas, como o Prova Brasil, por exemplo, para avaliar o desempenho dos alunos quanto ao rendimento escolar e a taxa de aprovação. Com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando a melhoria da educação básica até 2022, surgiram políticas educacionais com vários campos de ação, orientadas por vinte e oito diretrizes. Contudo, para atingir essa meta, “é fundamental a melhoria significativa do desempenho das escolas brasileiras e do fluxo escolar”, como observa Oliveira (2014, p. 413).

Assim, o PDE e o IDEB estão orientados pela concepção de qualidade da educação definida pelo MEC para o desenvolvimento da educação básica, a fim de estimular a implementação de políticas públicas educacionais diversas. Dessa forma:

Todas essas propostas contribuíram ainda mais para a diversidade da política educacional, imputando, em diferentes graus, responsabilidades às esferas governamentais pelo provimento e incremento da educação e igualmente redundando em diferentes perspectivas por partes dos entes federados quanto às prioridades das políticas educacionais (Oliveira, 2014, p. 413).

A diversidade da política educacional nas diferentes etapas foi importante para a implementação de políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas, as quais só foram possíveis graças às lutas dos moradores dessas localidades pelo reconhecimento da educação quilombola. Esta modalidade educacional se fundamenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Resolução CNE/CEB N° 4/2010.

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB, 2010).

A resolução CNE/CEB nº 02 de 2020, considera nas suas diretrizes principais o respeito pela diversidade étnico-cultural de cada comunidade. Visa, nesse sentido, o desenvolvimento de uma educação de qualidade, para a qual prevê a formação docente específica, continuada e a participação democrática na gestão.

No entanto, a participação da comunidade escolar deve se dar em todas as esferas de promoção de políticas públicas, como no caso do Plano Decenal de Educação, por exemplo, como discutem Aparecida Torres e Valéria Malta (2020, p. 4): “essa participação popular na elaboração do Plano da Educação evidencia que as metas constantes no plano, são metas dos cidadãos, da sociedade e das organizações existentes no município”. Logo, deve ser construído considerando a participação de toda a comunidade escolar e extraescolar, isso em razão da importância de atender a uma proposta afinada com os interesses da identidade local.

As políticas públicas de educação são fundamentais porque dão suporte a um direito constitucional: o direito à educação pública, gratuita com qualidade, equidade e socialmente referenciada. Devem garantir a autonomia para a educação quilombola e fortalecer o pertencimento ao território tradicional, contribuindo para que as suas perspectivas identitárias e modos de vida sejam preservados. Para Alexandra Santos e Sheila Doula (2008, p. 75), no Brasil as políticas públicas para os quilombos devem assegurar a alimentação, melhoria das condições socioeconômicas, benefícios sociais e educacionais, incentivo à cultura, bem-estar comunitário, fatores relacionados ao processo de sucessão, ao esporte, amparo político, dentre outros.

Contudo, em se tratando de políticas públicas para o povo quilombola, uma questão que se coloca é a titulação dos territórios, ação que depende de outras ações governamentais. E, nesse caso, é preciso observar que, no Estado do Pará, assim como em todo o Brasil, são relativamente poucos os territórios quilombolas efetivamente titulados – em relação aos territórios certificados pela Fundação Cultural Palmares. Embora a titulação dos territórios seja um preceito constitucional, ela não ocorre como deveria porque falta orçamento para tanto, uma vez que o Governo Federal não consegue destinar recursos suficientes para esta política relativamente cara. Por esta razão, considera-se que, depois da Constituição Federal de 1988, a legislação mais importante é a Lei das Diretrizes Orçamentárias (LDO), que estabelece as prioridades da União e orienta a Lei Orçamentária Anual (LOA). Sem recursos orçamentários, não há como efetivar as políticas públicas.

A Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola (PNGTAQ), por exemplo, criada pelo Decreto nº 11786/2023 – que tem entre seus objetivos “favorecer a implementação de políticas públicas de forma integrada” – requer que o território quilombola, para ser beneficiado com esta política, tenha o seu Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), elaborado pelo Incra, contendo o relatório antropológico, o levantamento fundiário, o cadastro das famílias e a análise da existência de sobreposições com outras áreas. Para efeito de elaboração do RTID, que a grande maioria dos territórios quilombolas não possui e, portanto, fica excluída da referida política, uma possibilidade é o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) – que se ressentia da falta de recursos –, se associar a organizações sociais afins para dar celeridade ao atendimento deste direito quilombola.

A Educação Escolar Quilombola está, em tese, amparada por todo esse aparato legal que, no entanto, não se efetiva como deveria, entre outras razões, pelo fato de a política educacional, regida pela legislação, não estar associada à política agrária e de titulação dos territórios. Relacionado a esse descompasso, está o fato de o Estado brasileiro ser comprometido fundamentalmente com a lógica capitalista neoliberal, que destina recursos reduzidos a essas políticas de interesse do povo quilombola. A efetivação da legislação referente à educação escolar quilombola (que poderia colocar em prática princípios de uma perspectiva afrocentrada) depende da titulação dos territórios, política que, por sua vez, carece de orçamento e vontade política.

A história da comunidade quilombola Médio Itacuruçá

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola básica localizada no território quilombola Médio Itacuruçá, a história da comunidade é um componente curricular essencial, assim como são as lutas do passado e do presente que levaram os quilombolas a conquistas importantes, desde a diáspora até os tempos presentes. Para referenciar essas lutas, um símbolo de grande significado presente na escola é o Sankofa, representado por um pássaro mítico – tem os pés no chão, a cabeça virada para trás e segura um ovo no bico –, para dizer que o descendente africano avança para a frente, sem esquecer o passado, e aprende com ele a construir o presente e um futuro melhor. Sankofa é também representado por outro Adinkra, ou seja, um coração estilizado, com o mesmo significado².

A história do Médio Itacuruçá conecta ancestralidades e lutas do presente pela conquista de poder viver no território com dignidade. É preciso considerar que o reconhecimento público das comunidades quilombolas não significou a plena consideração dos seus direitos constitucionais. As políticas públicas a elas destinadas ainda são poucas e aquelas que se efetivam são resultados de muitos embates entre o Estado e os povos quilombolas – como é o caso da conquista do autorreconhecimento para a certificação e a titulação da terra de uma comunidade remanescente. Em algumas situações, o racismo estrutural e institucional pode se constituir como um obstáculo para a conclusão do processo de reconhecimento, com o preconceito e a depreciação em torno da existência dos quilombos (Santos; Doula, 2008). Essas comunidades atravessam, portanto, extensos caminhos processuais obstaculizados pelo racismo institucional e pelas limitações orçamentárias.

Conforme Alfredo Wagner de Almeida (2002, p. 45), as comunidades de remanescentes de quilombos são locais de ocupações espaciais, onde vigoram fatores étnicos, históricos e identitários:

Uma constelação de situações de apropriação de recursos naturais (solos, hídricos e florestais), utilizados segundo uma diversidade de formas e com inúmeras combinações diferenciadas entre uso e propriedade e entre o caráter privado e comum, perpassadas por fatores étnicos, de parentesco e sucessão, por fatores históricos, por elementos identitários peculiares e por critérios

2 Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/sankofa-significado-desse-simbolo-africano/>

No dizer do autor, essas ocupações oficializadas pelo poder público e acatadas pelos próprios grupos sociais foram e ainda são zonas de conflitos e tensão social, fruto de muita luta pela afirmação da propriedade coletiva. Durante longos anos, os territórios vêm servindo como elementos de identidade de comunidades negras, em busca de uma forma de viver que preserve a herança cultural e possibilite a manutenção econômica do grupo.

Segundo Sheila Brasileiro e José Augusto Sampaio (2002, p. 85), as terras ocupadas pelos negros, ou “terras de preto”, “são constituídas com base em fatores étnicos, lógica endogâmica, casamento preferencial, regras de sucessão e outras disposições que fazem da terra em comum um patrimônio”. Por esta razão, os territórios quilombolas passaram a ser reconhecidos como um espaço de ocupação coletivo e familiar, por meio de uma tradição histórica e cultural, que foi compartilhada por pessoas que descendem de um grupo de remanescentes e possuem fortes laços de parentesco.

Como explicam Brasileiro e Sampaio (2002), para que uma comunidade seja reconhecida formalmente como quilombola, são necessários alguns critérios definidos pelo poder público nacional, que são:

Priorização das categorias de auto-descrição e de autodefinição dos interessados; ocupação fundada em apossamento secular de terras; existência de uma base geográfica comum a todo o grupo, invariavelmente sem titulação nem inventários formais de partilha; convivência regulada de modo geral por normas consuetudinariamente construídas; organização do trabalho em unidades familiares; autodenominação como “terras de preto”, “remanescentes de quilombos”, “comunidades negras rurais”, “mocambo”, “quilombo” ou termos análogos que apontem para uma etnicidade predominantemente negra; relativa harmonia do grupo com os recursos naturais disponíveis em seu território (Brasileiro; Sampaio, 2002, p. 88).

Desse modo, um quilombo não vai ser reconhecido como tal somente porque seus moradores se refugiaram na terra onde residem ou porque a herdaram. No processo de reconhecimento da terra, o que importa é a afirmação coletiva de pertencimento a um dado lugar por uma comunidade, ou seja, como o coletivo se relaciona com o próprio apossamento secular, pela organização do trabalho e pelos sentidos e significados da etnia negra rural na constituição do território. Tudo isso se relaciona com os recursos naturais disponíveis, uma vez que, como

assevera Antônio Bispo dos Santos (2023), a relação dos quilombolas com a natureza é interativa e amorosa.

De acordo com Ademir Rocha (2014), a origem do território quilombola de Itacuruçá assemelha-se à história de formação de outras comunidades na Amazônia brasileira. No caso de Itacuruçá, o corpo social foi formado por povos africanos escravizados que se encontraram, após a abolição, relegados a toda sorte de exclusão e que, ao longo do tempo, buscaram se inserir social, cultural e economicamente dentro de uma sociedade em que nada se assemelhava aos lugares originários em África. A conquista do território é o que possibilita a retomada de valores afrocentrados e, em se tratando de educação escolar na Amazônia, as escolas quilombolas devem construir projetos pedagógicos afro-amazônicos, isto é, a educação afro-amazônica deve ser um campo epistêmico que assume a centralidade da teia de saberes dos processos de aprendizagem. Saberes, portanto, em confluência (Santos, 2023) com o modo de vida que se relaciona com os rios, os igarapés, os trapiches e a floresta.

Figura 2 – Rio da Comunidade Médio Itacuruçá



Fonte: Acervo Josiane Costa (2020).

A fotografia acima retrata um aspecto do cotidiano na comunidade quilombola Médio Itacuruçá, onde o rio determina de várias maneiras o modo de vida, a cultura, a economia, a sociabilidade e a espiritualidade no território. O rio Itacuruçá exerce uma presença intensa no dia a dia e as pessoas o vivenciam de várias formas, do simples “pular no rio” ao encontro de fim de tarde para conversar enquanto se aproveita a brisa. O rio traz para a comunidade o sentimento de pertencimento. Na beira do rio, como a imagem mostra, tem uma torneira que a comunidade conseguiu implantar, com água de um poço situado no interior do território. Os moradores da comunidade puxaram uma encanação para criar essa facilidade de água potável para todos que utilizam desse espaço.

A luta pelo reconhecimento das comunidades quilombolas de Abaetetuba remonta aos anos de 1980, quando a Diocese do município fez um estudo e descobriu que os ribeirinhos de comunidades abaetetubenses eram remanescentes de quilombos. A Associação de Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA), articulada com a Diocese, fez essa constatação porque os ribeirinhos herdaram de seus antepassados as lutas e as tradições das comunidades negras, assim como o local onde habitavam.

Diante dessa constatação, foi justificado o direito dos moradores de Itacuruçá à terra tradicionalmente ocupada, porque suas dinâmicas sociais, econômicas e culturais correspondiam ao que prevê a oficialização do poder público em relação à confirmação para um território tradicional, como, o apossamento, por exemplo, conforme explicitou Almeida (2002). A partir disso, começaram a pleitear os títulos definitivos da terra junto ao Instituto de Terras do Pará (ITERPA), uma vez que as terras pleiteadas estavam na jurisdição do Estado do Pará. Esses títulos foram outorgados em 1992. Segundo Rocha (2014):

O Itacuruçá é, provavelmente, a maior localidade de Abaetetuba com remanescentes de quilombos e, por isso, faz parte da ARQUIA, que é Associação de Remanescentes de Quilombos da Região das Ilhas de Abaetetuba. Como exemplo, citamos os quase 4.000 moradores da localidade Alto Itacuruçá, que estão distribuídos em uma dezena de comunidades espalhadas por um território de quase 12 mil hectares e o mesmo fato acontece nos chamados Médio e Baixo Rio Itacuruçá (Rocha, 2014, p. 8).

Como a citação acima informa, Itacuruçá é considerada a maior comunidade quilombola de Abaetetuba da ARQUIA, com quase 4 mil habitantes. São pessoas que trabalham como artesãs, lenhadoras, plantadoras de mandioca, coletoras de açaí e de cupuaçu, entre outras atividades. Mas, em termos de alimentos

aquáticos, como peixes e crustáceos, essa comunidade registra baixa disponibilidade, em razão do seu rio ser pouco caudaloso.

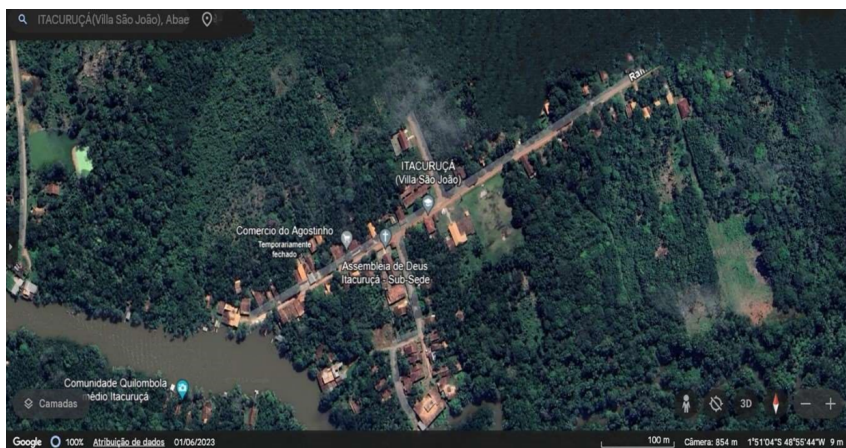
No vídeo “O negro no Pará cinco décadas depois” (UFPA, 2005), há relatos de líderes de comunidades quilombolas, como o senhor Luiz Carlos de Moraes, representante da Comunidade Petimandeuca (em Inhangapi) e integrante da ARQUIA, que informa sobre a vida dos quilombolas que lá vivem. Em seu relato, ele destacou a rede de solidariedade que os moradores estabelecem entre vizinhos e ressaltou a importância da religião na vida das pessoas, suas crenças e valores morais, passados de geração em geração, necessários para a boa convivência.

O município de Abaetetuba no Pará possui 73 ilhas e, dentre essas, 12 são territórios quilombolas titulados, sendo: São Alto, Baixo Itacuruçá, Campompema, Genipaúba, Acaraqui, Igarapé São João (Médio Itacuruçá), Arapapu, Rio Tauaré-Açú, Arapapu Zinho e Rio Ipanema. O acesso aos territórios remanescentes de quilombo das ilhas de Abaetetuba do Itacuruçá (Figura 3) é pela rodovia PA-151, na altura do quilômetro 16, antes de chegar no município de Igarapé-Miri. Esse caminho percorre o ramal do Itacuruçá, sendo acessado por uma estrada de piçarra e de barro, recortada por muitos buracos com, aproximadamente, 12 km. Por esses caminhos, é possível visualizar uma paisagem intensa, com matas secundárias, que contrasta com a natureza degradada das fazendas ao longo de todo percurso.

A demarcação de terras da comunidade está formalizada no processo de número 2001/274.1554, com área total de 11.458.5310 hectares, conhecida como Baixo e Médio Itacuruçá. A comunidade, assim como outras, lutou contra os preconceitos e pelo resgate da sua memória para obter o seu reconhecimento como quilombolas, pois como discutem Santos e Doula (2008, p. 76):

O imaginário coletivo desses povos e daqueles que os cercam é repleto de representações preconceituosas que atribuem ao termo quilombo significado pejorativo e depreciativo que, somado ao desconhecimento de seus direitos legais, pode acarretar na renúncia do reconhecimento.

Figura 3 – Imagem satélite do território quilombola de Itacuruçá



Fonte: Google Earth, 2023.

A imagem acima é apenas uma representação midiática e não mostra detalhes da extensão do território Médio Itacuruçá; contudo, optamos por este registro para mostrar que é assim que o território está representado no aplicativo Google Earth, de amplo alcance no tempo presente. Como é possível observar, a comunidade está situada às margens do rio de mesmo nome, recortado por um ramal ao meio que dá acesso à comunidade. É possível identificar também o comércio do seu Augustinho, morador e referência importante na comunidade, já que é um lugar de encontro e sociabilidade.

Pode-se ver também, com destaque, a igreja Assembleia de Deus, porém não aparecem outras igrejas e nem a escola. As matas que circundam são parte do território, os moradores as defendem contra um empreendimento de dendeicultura de um proprietário externo à comunidade. Os comunitários usam a mata para caçar tatu e cutia e retirar madeira para construção de casas, pontes e outros equipamentos. E, ainda, não visíveis na imagem, ao meio estão os açaiçais, os retiros com roças de mandioca e as casas de farinha.

O reconhecimento do território quilombola de Itacuruçá se deu através de lutas pela efetivação do que ordenou a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (Brasil, Decreto 5.0512, 2014). Esse movimento corroborou com a construção da identidade dos moradores, que buscavam a garantia de preservação das suas memórias, assim como dos seus saberes sobre a natureza e suas experiências ancestrais presentes nas relações cotidianas com a família, com o

trabalho e com a religiosidade. Assim, com a busca pela autoafirmação nesse lugar, os comunitários passaram a se ver como sujeitos autônomos de suas histórias. A autoafirmação foi pauta de várias discussões na comunidade, desde o final de 1990 até a data do reconhecimento legal, em 2002. Antes disso, era considerada somente como uma comunidade ribeirinha, passando, então, a ser reconhecida como uma comunidade quilombola ribeirinha (Rocha, 2014).

De acordo com Santos e Doula (2008), um território quilombola é fruto de terras ocupadas por remanescentes de quilombos, para garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. Contudo, devido às constantes ameaças, a luta pela permanência nesses territórios é constante. E permanecer exige a reivindicação para que os moradores sejam consultados na formulação de políticas que lhes dizem respeito, para que seus anseios e necessidades sejam considerados. É preciso que sejam garantidos o acesso efetivo aos programas, aos serviços e às ações do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) nas áreas de assistência social, segurança alimentar e inclusão social.

A escola e a educação afrocentrada na comunidade

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Manoel Pedro Ferreira, da Comunidade de Itacuruçá, é uma conquista da localidade, fruto de muita luta e organização política. A escola tem contribuído para o fortalecimento das relações solidárias e de transmissão da memória do lugar e do lugar da memória aos seus descendentes. Desse modo, colaborou para a afirmação étnica e identitária, junto à geração mais nova. E, embora os mais jovens já estejam em contato com as atuais tecnologias, ainda é possível observá-los na relação com os mais velhos, atualizando práticas culturais de tempos pretéritos – como é o caso das festas religiosas, ritmos musicais e danças.

A escola quilombola Professor Manoel Pedro Ferreira atende toda a comunidade do Médio Itacuruçá com a educação infantil, fundamental e ensino médio. A escola exerce uma influência muito grande na população e cada vez mais procura proporcionar uma educação contextualizada, pautada nos valores da tradição quilombola e nos direitos humanos. No entanto, falta investimento do poder público na formação pedagógica dos profissionais, para que a educação quilombola de fato afirme a relação intergeracional na transmissão dos saberes entre crianças, jovens, adultos e idosos, a qual ganha sentido em confluência com a terra, com

os costumes, com a oralidade e as diversas formas de organização sociopolítica do território, tendo também nessa educação o componente espiritual. Segundo Ama Mazama, no texto intitulado “A Afrocentricidade como um novo paradigma” (Nascimento, 2009),

“os métodos afrocêntricos, assim como o conhecimento afrocênicamente gerado, devem refletir a primazia do espiritual, a relação entre o físico e o espiritual assim como a interconexão entre todas as coisas”.

O prédio da escola está localizado no ramal da Comunidade do Médio Itacuruçá, na região das ilhas de Abaetetuba. Segundo Rocha (2014), a escola foi inaugurada em 15 de agosto de 1980, recebendo o nome em homenagem a um professor que faleceu durante a sua construção. É considerada de médio porte e funciona para atender às comunidades do entorno. Sua estrutura física contém sete salas de aula, uma secretaria, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma brinquedoteca, uma copa/cozinha, cinco banheiros e um depósito de armazenamento de merenda escolar e um de materiais permanentes, todos construídos em alvenaria. O funcionamento da instituição ocorre nos turnos da manhã, tarde e noite. Atende 16 turmas, distribuídas em 6 pela manhã, 8 à tarde e 2 à noite, com um total de 360 alunos. O corpo de funcionários é concursado, porém, é insuficiente, pois conta apenas com um diretor, 10 profissionais de apoio e 08 professores, porém não possui secretário e nem coordenador pedagógico.

Quanto à estrutura da organização dos processos de aprendizagem, a escola precisa fundamentar o seu projeto político pedagógico nas diretrizes previstas pela Lei 10.639/2003, que considera a necessidade de produzir conhecimento referenciado no legado africano da comunidade e, uma vez que estamos situados na Amazônia, é necessário incorporar nesse conhecimento as características locais da comunidade, para que se possa alcançar uma educação que valorize o acervo de saberes do grupo, que vise o fortalecimento do pertencimento e seja capaz de gerar interesse e entusiasmo entre os/as alunos/as em todos os níveis de ensino.

É importante destacar que o conhecimento veiculado nas escolas quilombolas da Amazônia brasileira precisa fundamentar-se nas contribuições diversas da cultura dos povos africanos na formação da sociedade brasileira e da Amazônia, isto é, as matrizes curriculares dessas escolas devem se situar nas matrizes dos saberes africanos, que foram e são fundamentais para a existência desta região e para a resistência dos povos que aqui habitam. Esta política de ensino precisa ser uma política de educação quilombola antirracista e contra todas as formas de violação de direitos sofridos nesses territórios ancestrais.

Um ponto fundamental para a melhoria da qualidade didática e pedagógica da escola quilombola na Amazônia e, particularmente da escola do Médio Itacuruçá, é a questão do material didático. Ainda é uma realidade na maioria das escolas quilombolas a falta de conhecimento sobre as origens dos quilombos e quilombolas nos livros didáticos. Tal lacuna tem causado, ao longo do tempo, a baixa autoestima nos estudantes, devido a esse desconhecimento, apagamento e distorções. Em virtude dessa situação, o movimento social afro-brasileiro vem fazendo pressão no Ministério da Educação para que sejam produzidos para as escolas quilombolas materiais didáticos em sintonia com a Lei 10.639/2003, bem como para que se promova a formação dos docentes.

Fruto das lutas do movimento afro-brasileiro, “desde a Convenção Nacional do Negro, realizada no Rio de Janeiro e em São Paulo nos anos de 1945 e 1946”, segundo Abdias do Nascimento (2009), até a própria modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que enfim resultou na lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a consciência de que os avanços institucionais acontecem com mobilizações coletivas é algo que os conteúdos curriculares precisam proporcionar. Este é o pressuposto de agência que Molefi Asante, no livro organizado por Elisa Nascimento (2009), define da seguinte maneira: “Um agente, em nossos termos, é um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses”.

Os materiais didáticos são descontextualizados, ainda veiculadores da “história única”, isto é, como reflete Adichie Chimamanda (2019), a visão eurocêntrica que produz estereótipos e preconceitos sobre os continentes colonizados e seus povos. Esses materiais enfraquecem a identidade negra e quilombola porque reforçam imagens que desumanizam ao longo de séculos as populações africana e afro-brasileira. Reforçam, assim, o sentimento de inferioridade imposto pelo racismo. À vista disso, cabe à educação quilombola contar a história a contrapelo nos processos de aprendizagem. Logo, a história das civilizações africanas e dos africanos na diáspora brasileira precisa ocupar a centralidade do projeto pedagógico da escola quilombola (Nascimento, 2009). Uma educação quilombola pautada na afrocentricidade busca transformar a vergonha e a baixa autoestima que o racismo impõe à pessoa negra, com base em suas raízes e conquistas, posto que não só a humanidade começou na África, como também “a ciência, a medicina, a filosofia, a arquitetura, a engenharia e a arte civilizada surgiram primeiro no vale do rio Nilo”, conforme defende Charles S. Finch III (Nascimento, 2009). Para que essa autoestima e confiança nas próprias capacidades se produza nos estudantes

quilombolas, é preciso que as obras literárias dos intelectuais e educadores negros e negras cheguem até a escola.

A educação escolar quilombola pelo ponto de vista dos/as professores da comunidade

Este tópico se vale de uma das atividades do projeto de extensão que teve como objetivo dialogar com os professores da escola pública da Comunidade de Itacuruçá, a partir de um roteiro semiestruturado de entrevistas sobre aspectos da educação básica no território. Com as entrevistas, se levantou o debate sobre como se dava nas práticas pedagógicas o processo de aprendizagem dos estudantes, e as professoras e professores procuraram evidenciar que têm uma percepção crítica da educação, isto é, que não reproduzem o modelo autoritário da educação, aquele que entende o aluno apenas como receptor do conhecimento. Contudo, para isso, consideram importante o/a professor/a ser da comunidade e conhecer os/as alunos/as. Por outro lado, foi observado que a falta de material didático é um problema, porque estão sempre improvisando-os, o que não significa que é desconsiderado como importante o uso dos materiais disponíveis na comunidade. No entanto, compreendem que estes não podem substituir os que são produzidos de acordo com os princípios e diretrizes da Lei 10.639/2003, bem como aqueles que devem ser distribuídos às escolas pelas secretarias municipais de educação, como livros, computadores, papéis, canetas, entre outros.

Quando questionados sobre as principais dificuldades encontradas na realização do trabalho pedagógico, os/as professores/as foram unânimes em afirmar que a ausência da família no acompanhamento dos filhos na escola, junto à falta de material didático – não só para trabalhar com alunos em geral, mas também com aqueles que têm necessidades educacionais especiais –, constituem-se como problemas para a qualidade da educação pública na comunidade.

Foi observado que existem vários motivos pelos quais os pais não são tão presentes na escola. Entre esses, o principal está relacionado ao trabalho das famílias, já que a maioria dos comunitários trabalha em roças ou no extrativismo. E esses trabalhadores são pais, mães, irmãos, tios, avós, que compõem a família da criança. Eles não dispõem de muito tempo para se dedicarem à agenda de atividades escolares planejada para as crianças. Parece haver, quanto a esse aspecto, na percepção dos professores, uma idealização da participação dos pais na escola

que não corresponde à realidade da família rural e ribeirinha, contradizendo um dos princípios da educação quilombola.

Em se tratando do relacionamento dos/as professores com a comunidade, as respostas apontaram que existe uma boa relação de modo geral. No entanto, tal fato não significa que os conflitos internos e as divergências não interfiram na condução da escola; contudo, compreende-se que qualquer coletivo lida com contradições e diferenças de ponto de vista. Cabe mencionar que a compreensão deste aspecto político é muito importante para o desenvolvimento de uma educação quilombola que precisa fortalecer no grupo a importância das decisões coletivas e da afirmação do pertencimento.

Quanto ao alcance das políticas públicas de educação frente às necessidades da escola, os professores avaliaram que houve certo avanço por conta da implementação de algumas ações na localidade. Contudo, existem problemas que ainda necessitam ser resolvidos – como já mencionado, a falta de material didático – e terminam por inviabilizar o trabalho pedagógico. A ausência desses materiais não se trata de um obstáculo pequeno, porque se relaciona à situação de exclusão dos próprios estudantes quilombolas nas escolas dessas comunidades e de desvalorização da prática docente, ou seja, de precarização da política pública.

Pode-se dizer que essa precarização da escola e do trabalho do professor quilombola é uma das facetas do racismo contra esses povos que há séculos lutam pelo direito à educação com justiça social, racial e territorial. Como discute Souza (2025), a política pública com qualidade para essas comunidades deve efetivar decretos, resoluções e todo o arcabouço legal e institucional que discutimos acima neste artigo, assim como deve garantir meios orçamentários para que os direitos constitucionais se efetivem.

Quando as/os professores foram interrogadas/os se suas práticas pedagógicas valorizavam os saberes ancestrais que a comunidade compartilhava, responderam que a escola procurava repassar às crianças, desde à educação infantil, a identidade quilombola construída pelos moradores, evidenciando a história e as lutas travadas ao longo dos tempos pela preservação e melhoria do território, bem como as investidas que promovem para preservar os valores culturais herdados.

Ante a possibilidade desse diálogo, é possível falar junto com esses e essas professores que a educação quilombola, mesmo com a conquista das diretrizes legais e avanços promovidos, ainda não consegue se efetivar, devido aos rebatimentos do racismo estrutural que desencadeia cisões dentro das comunidades. E, para esse enfrentamento, a educação quilombola precisa ainda livrar-se dos

cativos de uma pedagogia autoritária, eurocêntrica e cartesiana. Enfim, é preciso fortalecer a comunidade para construir novas histórias na condição de libertos e alçar pedagogias libertárias. Isso também implica recuperar a relação espiritual ancestral com a natureza – entre humanos e não humanos –, para que as religiões hegemônicas não apaguem as possibilidades de uma pedagogia da confluência.

Considerações finais

Compreendemos que as dificuldades enfrentadas na educação escolar do território quilombola do Médio Itacuruçá, conforme a percepção dos professores e professoras, não são muito diferentes da realidade de várias comunidades de áreas rurais na Amazônia brasileira. No entanto, a educação quilombola tem especificidades as quais procuramos evidenciar neste artigo. Existe todo um aparato legal que pouco se concretiza por falta de meio orçamentários e vontade política, conforme argumentado anteriormente. Em rigor, os recursos insuficientes e a falta de ação política expressam o racismo estrutural que o movimento quilombola está enfrentando, denunciando e tentando mudar.

As informações sobre o contexto da educação básica no território quilombola Médio Itacuruçá, do ponto de vista de docentes sobre suas práticas pedagógicas, são importantes para que o processo de ensino/aprendizagem seja realizado, cada vez mais, com base no respeito à diversidade cultural e religiosa da localidade. Neste sentido, apesar de tantas conquistas do movimento social, é preciso reconhecer que ainda há muito para ser feito.

Com relação às políticas públicas de educação efetivadas no território, também ficou evidente que não é garantida a qualidade prevista nas diretrizes da educação quilombola, em consonância com os ordenamentos da educação nacional e com os preceitos constitucionais. Cabe, portanto, aos Governos Federal, Estadual e Municipal garantirem os recursos necessários à implementação de programas e ações capazes de atender as necessidades da educação escolar nos territórios, o que só acontecerá com muita pressão e mobilização do movimento quilombola.

Cabe ressaltar que as conquistas alcançadas para uma educação quilombola em acordo com os valores identitários desse grupo são fruto de longas décadas de luta do movimento negro e das organizações quilombolas articulados nacionalmente. O objetivo é que as políticas públicas permitam desenvolver uma educação que respeite as cosmovisões, cosmogonias e cosmopolíticas acionadas pelos saberes ancestrais, ou seja, a criatividade e a capacidade desses povos de

lidar com o manejo de seus recursos territoriais e das riquezas naturais que lhes pertencem. E que, desse modo, as comunidades possam viver com autonomia e continuarem suas histórias.

Muito do que se produziu como conhecimento se deve ao projeto de pesquisa e extensão AWASURARA, que permitiu a harmonia de estudantes que adentraram a pós-graduação por meio de políticas de ação afirmativa. Os processos de elaboração de dissertações afirmaram novas formas de produzir conhecimentos com referências na afrocentricidade, no contexto afro-amazônico das comunidades, no critério de devolver benefícios para os territórios, no falar de si que se relaciona ao coletivo, na oralidade que se transforma em escrevivência, no engajamento político e na perspectiva crítica que o entre-lugar permite.

Por fim, cabe ainda dizer que o propósito maior deste artigo foi o de levantar reflexões para continuar o diálogo com os professores da escola de Itacuruçá por meio da extensão universitária, visando abrir um debate sobre práticas pedagógicas para uma educação quilombola afrocentrada na Amazônia. A escola quilombola precisa ultrapassar limites internos e externos para que efetivamente corresponda ao que propõem tanto a Lei 10.639/2003 como a Resolução nº 8 do CNE/MEC. Nossa esperança é que esses escritos ecoem como incentivo ao engajamento.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, A. W. B. de. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWVER, Eliane Cantarino (org.). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

ANJOS, R. S. A. dos. *Quilombos: Geografia Africana – Cartografia Étnica Territórios Tradicionais*. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2009.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

Disponível em: <https://afrocentricidade.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/afrocentricidade-uma-abordagem-epistemolc3b3gica-inovadora-sankofa-4.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2025.

BONFIM, V. M. S. A. Identidade contraditória da mulher negra brasileira: bases históricas. In: NASCIMENTO, E. L. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

Disponível em: <https://afrocentricidade.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/afrocentricidade-uma-abordagem-epistemolc3b3gica-inovadora-sankofa-4.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2025.

BRASILEIRO, S.; SAMPAIO, J. A. S. S. Uma Comunidade Negra Rural no Oeste Baiano. In: O'DWVER, Eliane Cantarino (org.). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. *Reso-*

lução Nº 4, de 13 de julho de 2010.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. *Secretaria Especial do Desenvolvimento Social*.

Disponível em: <http://mds.gov.br/sistemas/sistemas-1>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051. Acesso em: 12 nov. 2024.

COUTO, M. A *cegueira do rio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

DEUS, Z. A. de. *Os herdeiros de Ananse: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade*. 2008. 295 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2008. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/handle/2011/3060>. Acesso em: 27 dez. 2025.

FINCH III, C. S. A afrocentricidade e seus críticos. In: NASCIMENTO, E. L. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

Disponível em: [https://afrocentricidade.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/afrocentricidade-uma-abordagem-epistemologica3b3gica-inovadora-sankofa-4.pdf](https://afrocentricidade.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/afrocentricidade-uma-abordagem-epistemologica-inovadora-sankofa-4.pdf). Acesso em: 12 mar. 2025.

GAGO, V. *A potência ou o desejo de feminista transforma tudo*. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

GODOY, M. A. B.; POLON. S. A. M. *Política Educacional*. 2017.

Disponível em: http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1472/1/GODOY_POLON_Politica_Educacional.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

GOMES, N. L. (relatora). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. CNE/CEB nº 2/2010. 2012.

HAESBAERT, R. Do Corpo-Território ao Território-Corpo (da terra): contribuições decoloniais. *Geographia*, v. 22, n. 48, 16 jun., 2020.

DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2020.v22i48.a43100>.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos pagu*, v. 5, 1995, p. 07-41.

Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1524482904_ARQUIVO_DonnaHarawaysaberesituados.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, M. A. *Educação escolar quilombola*. 2020.

Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/educacao-escolar-quilombola>. Acesso em: 07 mar. 2025.

MAZAMA, A. A afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

Disponível em: <https://afrocentricidade.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/afrocentricidade-uma-abordagem-epistemologica3b3gica-inovadora-sankofa-4.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2025.

NASCIMENTO, A. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, E. L. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. recurso digital.

Disponível em: <https://afrocentricidade.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/afrocentricidade-uma-abordagem-epistemologica3b3gica-inovadora-sankofa-4.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2025.

NASCIMENTO, E. L. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. recurso digital.

Disponível em: <https://afrocentricidade.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/afrocentricidade-uma-abordagem-epistemologica3b3gica-inovadora-sankofa-4.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2025.

OLIVEIRA, A. G. de. *Políticas educacionais e a qualidade da educação nos municípios fluminenses: alguns recortes*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 411-442, abr./jun, 2014.

PARÁ. *O Negro no Pará: Cinco décadas depois*. Vídeo produzido pelo IAP. Programa Raízes. Entrevista com Vicente Sales no Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular do Rio de Janeiro. Governo do Pará. Belém: UFPA, 2005. DVD Educacional.

ROCHA, A. *Rio Itacuruçá e outros rios de Abaetetuba*. 2014.

Disponível em: <http://ademirhelenorocha.blogspot.com.br/2014/01/rio-itacuruca-e-outros-rios-de.html#>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SANTOS, A.; DOULA, S. M. Políticas Públicas e Quilombolas: Questões para debate e desafios à prática extensionista. *Revista Extensão Rural*, DEAE/PGExR – CCR – UFSM, Ano XV, nº 16, Jul – dez, 2008.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 8, n. 16, mai, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>

SANTOS, A. B. dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

TORRES, A. D. O.; MALTA, V. D. *Gestão de políticas públicas na Educação Básica e os planos de educação: uma questão de planejamento de ações integradas*.

Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/AparecidaDiasd. Acesso em: 12 out. 2021.

♦ VOL. 14, 2026, ISSN:2318-2326. PUBLICAÇÃO CONTÍNUA.

Todos os textos publicados na Interfaces – Revista de Extensão da UFMG são regidos por licença Creative Commons CC By.

A Interfaces convida pesquisadoras e pesquisadores envolvidos em pesquisas, projetos e ações extensionistas a submeterem artigos e relatos de experiência para os próximos números.

Os textos deverão ser enviados através do nosso endereço na web. No site estão disponíveis as normas para publicação e outras informações sobre o projeto. Vale ressaltar que os autores poderão acompanhar todo o processo de submissão do material enviado através desse site e que o recebimento de submissões possui fluxo contínuo.

www.ufmg.br/revistainterfaces

Contato: revistainterfaces@proex.ufmg.br

