

Elivaldo Serrão Custódio  
Eugénia da Luz Silva Foster  
Organizadores

# EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Saberes, fazeres e práticas



# EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Saberes, fazeres e práticas



 contato@editorabagai.com.br

**Elivaldo Serrão Custódio**  
**Eugénia da Luz Silva Foster**  
Organizadores

# **EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Saberes, fazeres e práticas



1.a Edição – Copyright© 2025 dos autores.  
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).  
As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

---

|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Editor-Chefe</i>       | Prof. Dr. Cleber Bianchessi                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <i>Revisão</i>            | Os autores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <i>Capa</i>               | MARB                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <i>Diagramação</i>        | Luciano Popadiuk                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <i>Conselho Editorial</i> | Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI<br>Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC<br>Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo – CESUPA<br>Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC<br>Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC<br>Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE<br>Dra. Camila Cunico – UFPA<br>Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD – PORTUGAL<br>Dr. Carlos Luís Pereira – UFES<br>Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE<br>Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS<br>Dra. Clélia Peretti – PUC-PR<br>Dra. Dalia Peña Islas – Universidad Pedagógica Nacional – MÉXICO<br>Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ<br>Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL<br>Dra. Denise Rocha – UFU<br>Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA<br>Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESCV<br>Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI<br>Dr. Ernane Rosa Martins – IFG<br>Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF<br>Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez – Universidad Guadalajara – MÉXICO<br>Dr. Francisco Odécio Sales – IFCE<br>Dra. Geuciane Felipe Guerin Fernandes – UENP<br>Dr. Hélder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA – ANGOLA<br>Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC<br>Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM<br>Dr. Humberto Costa – UFPR<br>Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre – PORTUGAL<br>Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP<br>Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR<br>Dr. Joao Roberto de Souza Silva – UPM<br>Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC<br>Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT – Chile<br>Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA<br>Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUIJ-MÉXICO<br>Dr. Juliano Milton Kruger – IFAM<br>Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF<br>Dra. Larissa Warnavin – UNINTER<br>Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFLA<br>Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ<br>Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho – Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE – POR<br>Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM<br>Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPA<br>Dr. Marciel Lohmann – UEL<br>Dr. Márcio de Oliveira – UFAM<br>Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR<br>Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA<br>Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP<br>Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira – IPLEIRIA – PORTUGAL<br>Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPA<br>Dr. Nicola Andrian – Associação EnARS, ITÁLIA<br>Dra. Patricia de Oliveira – IF BAIANO<br>Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP<br>Dr. Porfirio Pinto – CIDH – PORTUGAL<br>Dr. Rogério Makino – UNEMAT<br>Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann – Technische Universität Braunschweig – ALEMANHA<br>Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS<br>Dr. Ricardo Caica Ferreira – UNITEL – ANGOLA<br>Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO<br>Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED<br>Dr. Samuel Pereira Campos – UEPA<br>Dr. Stelio João Rodrigues – UNIVERSIDAD DE LA HABANA – CUBA<br>Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR<br>Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE<br>Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA<br>Dr. Tomás Ratil Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA<br>Dra. Vanessa Freitas de Araújo – UEM<br>Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP – FRANÇA<br>Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT<br>Dr. Yoissel López Bestard-SEEDUCRS |

## APRESENTAÇÃO

A obra *Educação Escolar Quilombola: Saberes, fazeres e práticas* reúne pesquisas e reflexões produzidas em contextos amazônicos, onde comunidades quilombolas afirmam suas identidades por meio de práticas educativas baseadas na ancestralidade, na memória coletiva e na resistência ao racismo estrutural. Mais que uma análise acadêmica, o livro se insere nas disputas políticas e epistemológicas que envolvem os direitos territoriais, a valorização da memória e o reconhecimento da diversidade cultural.

Ao reunir experiências de práticas diversas, a coletânea mostra que a escola quilombola vai além da transmissão de conteúdos: é espaço de resistência, afirmação da identidade negra e construção de uma educação diferenciada. Aborda temas como o território enquanto espaço de produção de saberes, a memória como continuidade histórica e os marcos legais como garantidores de direitos.

Escritos sob uma perspectiva antirracista e decolonial, os capítulos evidenciam o cotidiano das comunidades quilombolas do estado do Amapá, revelando desafios e potências de um projeto educativo coletivo. A obra propõe a valorização da diversidade epistêmica, rompendo com a herança eurocêntrica e reafirmando a educação quilombola como direito, resistência e emancipação. Trata-se de uma ferramenta política e pedagógica que convida à construção de uma educação libertadora, centrada na ancestralidade, na justiça social e na equidade racial.

O primeiro capítulo, *Educação Escolar Quilombola: Reinterpretações das Políticas Prescritas em Ambiente Escolar*, de Aroldo de Melo Vasconcelos, Elivaldo Serrão Custódio e Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco, analisa como as políticas educacionais destinadas às escolas quilombolas são reinterpretadas e ressignificadas em sua aplicação prática, revelando tensões e possibilidades de transformação.

Na sequência, o segundo capítulo, *Educação Escolar Quilombola na Perspectiva do Pensamento Decolonial*, de Marques Ferreira Barbosa, apresenta uma discussão teórica fundamentada no pensamento decolonial, ressaltando a importância de práticas educativas que deslocuem

a centralidade da racionalidade ocidental e reconheçam a legitimidade dos saberes quilombolas.

O terceiro capítulo, *Educação e Cultura Popular: Resistência e Valorização dos Saberes Culturais*, de Delcirene Videira da Silva, Eugénia da Luz Silva Foster e Elivaldo Serrão Custódio, destaca a centralidade da cultura popular como instrumento pedagógico de resistência, apontando para a necessidade de integrar os saberes e fazeres culturais ao currículo escolar. Apresenta a relevância da educação popular e cultura popular no Brasil e como estas acontecem nos espaços escolares e não escolares, valorizando a cultura do povo oprimido, como forma de resistência dos saberes e fazeres culturais nos territórios brasileiros.

O quarto capítulo, *Representações Sociais de Jovens do Maruanum-AP sobre Saberes Tradicionais Locais e as Implicações em seus Projetos de Vida*, de Eliana do Socorro de Brito Paixão e Ivany Pinto Nascimento, aborda as percepções de jovens quilombolas do Distrito do Maruanum, no estado do Amapá, acerca dos saberes tradicionais e como estes influenciam suas trajetórias de vida, revelando dinâmicas de pertencimento e identidade.

O quinto capítulo, *Saberes Ancestrais e Currículo Escolar Quilombola: Uma Perspectiva Intercultural para a Educação Emancipadora*, de Samia Kamyla Freitas Silva, Jane Selma Almeida de Souza, Eugénia da Luz Silva Foster e Elivaldo Serrão Custódio, discute o papel dos saberes ancestrais no processo curricular, defendendo uma abordagem intercultural que reconheça e valorize a diversidade de conhecimentos na construção de uma educação libertadora.

Já o sexto capítulo, *Os Desafios da Afirmação da Identidade Negra nas Práticas Pedagógicas Quilombolas*, de Brenda Ariadne Quaresma Oliveira Gomes, Marilene Caetano de Sousa, Leandro de Freitas Pantoja e Elivaldo Serrão Custódio, investiga os desafios da afirmação da identidade negra nas práticas pedagógicas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Joanna Santos, localizada no Quilombo do Curiaú, município de Macapá-AP, refletindo sobre suas dificuldades, histórias e conquistas no contexto escolar.

Por fim, o sétimo capítulo, *Bancas de Heteroidentificação no Estado do Amapá*, de Antônio Fábio Monte Brito, Claudio Afonso Soares, Ivaldo

da Silva Sousa, Márcia Cristiane da Silva Galindo e Elivaldo Serrão Custódio, analisa criticamente as experiências com bancas de heteroidentificação, refletindo sobre seus impactos políticos, sociais e identitários no processo de acesso às políticas afirmativas no estado do Amapá.

Convidamos todas e todos à leitura dessas contribuições, na expectativa de que possam enriquecer o debate, inspirar novas práticas e orientar processos de ensino, pesquisa e extensão.

*Os organizadores*

# SUMÁRIO

|                                                                                                                                          |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REINTERPRETAÇÕES DAS POLÍTICAS PRESCRITAS EM AMBIENTE ESCOLAR.....</b>                                   | <b>9</b>  |
| Aroldo de Melo Vasconcelos   Elivaldo Serrão Custódio   Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco                                              |           |
| <b>EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA PERSPECTIVA DO PENSAMENTO DECOLONIAL.....</b>                                                          | <b>21</b> |
| Marques Ferreira Barbosa                                                                                                                 |           |
| <b>EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR: RESISTÊNCIA E VALORIZAÇÃO DOS SABERES CULTURAIS .....</b>                                                 | <b>35</b> |
| Dalcirene Videira da Silva   Eugénia da Luz Silva Foster   Elivaldo Serrão Custódio                                                      |           |
| <b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS DO MARUANUM-AP SOBRE SABERES TRADICIONAIS LOCAIS E AS IMPLICAÇÕES EM SEUS PROJETOS DE VIDA.....</b>  | <b>47</b> |
| Eliana do Socorro de Brito Paixão   Ivany Pinto Nascimento                                                                               |           |
| <b>SABERES ANCESTRAIS E CURRÍCULO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA .....</b>               | <b>59</b> |
| Samia Kamyly Freitas Silva   Jane Selma Almeida de Souza   Eugénia da Luz Silva Foster   Elivaldo Serrão Custódio                        |           |
| <b>OS DESAFIOS DA AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUILOMBOLAS .....</b>                                           | <b>71</b> |
| Brenda Ariadne Quaresma Oliveira Gomes   Marilene Caetano de Sousa   Leandro de Freitas Pantoja   Elivaldo Serrão Custódio               |           |
| <b>BANCAS DE HETEROIDENTIFICAÇÃO NO ESTADO DO AMAPÁ .....</b>                                                                            | <b>83</b> |
| Antônio Fábio Monte Brito   Claudio Afonso Soares   Ivaldo da Silva Sousa   Márcia Cristiane da Silva Galindo   Elivaldo Serrão Custódio |           |
| <b>SOBRE OS ORGANIZADORES.....</b>                                                                                                       | <b>96</b> |
| <b>SOBRE A CAPA DO LIVRO .....</b>                                                                                                       | <b>97</b> |
| <b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>                                                                                                            | <b>98</b> |

# EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REINTERPRETAÇÕES DAS POLÍTICAS PRESCRITAS EM AMBIENTE ESCOLAR

Aroldo de Melo Vasconcelos<sup>1</sup>

Elivaldo Serrão Custódio<sup>2</sup>

Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil avançou na formulação de políticas públicas voltadas à valorização das identidades étnico-raciais, especialmente com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola-EEQ (Brasil, 2012) e mais recentemente a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – Pneerq (Brasil, 2023), Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024.

O Pneerq, lançado pelo Ministério da Educação em 2024 – por exemplo, representa um marco importante no enfrentamento das desigualdades étnico-raciais no sistema educacional brasileiro. No entanto, embora apresente uma grande estrutura em sua concepção, possui também pontos que merecem atenção, como a falta de metas e indicadores claros, estratégias para superar as desigualdades de aprendizagem e ações direcionadas para busca ativa de estudantes negros e quilombolas. Esses aspectos são fundamentais para fortalecer a implementação da política e ampliar seu impacto<sup>4</sup>.

Destaca-se também a necessidade de integrar os marcos legais e normativos, como o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010), à estrutura pedagógica e de gestão, assegurando uma aplicação mais consistente das

<sup>1</sup> Doutorando em Educação (UBI/Portugal). Professor (SEED/PA). Orcid: <https://is.gd/fGFpqT>

<sup>2</sup> Doutor em Teologia (Faculdades EST). Professor (UEAP). Orcid: <https://is.gd/Dw7z0F>

<sup>3</sup> Doutora em Educação (UCP/Portugal). Docente e Coordenadora (UCP/Portugal).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8589-1310>

<sup>4</sup> Cf. <https://is.gd/0TK51R>

diretrizes de Erer e EEQ nas redes de ensino. A articulação efetiva entre os diferentes níveis de governança e o monitoramento contínuo são cruciais para garantir avanços sustentáveis.

Há evidências de que todas essas normativas reconhecem a necessidade de uma educação que respeite os modos de vida, as memórias e os saberes das comunidades remanescentes de quilombos. No entanto, o percurso entre o texto legal e a prática escolar é marcado por tensões, disputas e reinterpretações.

Este artigo parte da premissa de que a EEQ não pode ser compreendida apenas como aplicação direta de políticas prescritas. Ao contrário, essas políticas são constantemente reinterpretadas pelos sujeitos que atuam nos espaços escolares — professores, gestores, estudantes e comunidades locais —, em contextos socioculturais específicos. Como defendem Ball, Maguire e Braun (2012), a implementação de políticas é atravessada por processos de tradução e recontextualização, nos quais as intenções originais são mediadas pelas realidades vividas.

A perspectiva adotada neste estudo está ancorada na abordagem do ciclo de políticas (Mainardes, 2024), que permite compreender como o texto da política se transforma em prática a partir das mediações realizadas nas escolas. Dialogamos também com a crítica de Saviani (2005), para quem as políticas educacionais estão imersas em contradições sociais e, por isso, precisam ser analisadas em seus determinantes históricos. Além disso, os aportes de Walsh (2005) e Gomes (2012) reforçam a centralidade de uma educação comprometida com a justiça social e epistêmica, fundamentada nos saberes ancestrais das comunidades negras.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é discutir como as políticas públicas voltadas à EEQ vem sendo reinterpretadas no cotidiano escolar, destacando as resistências, os limites e as possibilidades presentes nesse processo. A análise se fundamenta em estudos de caso e pesquisas recentes (Custódio, 2019; 2021; 2023) que revelam os desafios enfrentados pelas comunidades quilombolas, como a ausência de formação docente contextualizada, a desarticulação entre projeto pedagógico e território, e as lacunas no financiamento e no suporte estatal.

A discussão proposta se ancora também em reflexões sobre o papel das escolas quilombolas como espaços de resistência, construção identitária e afirmação de saberes próprios. Nessa direção, a reinterpretação das políticas não é vista apenas como desvio ou falha na execução das diretrizes legais, mas como um fenômeno complexo, atravessado por elementos históricos, sociais, culturais e políticos que configuram modos específicos de apropriação das normativas educacionais pelas comunidades.

Logo, ao adotar um enfoque teórico, este trabalho busca contribuir para o entendimento crítico das políticas públicas educacionais em contextos de diversidade étnico-racial, reconhecendo o protagonismo dos sujeitos quilombolas na produção de sentidos para a escola e o currículo. Tal abordagem permite ampliar o debate sobre os limites e as possibilidades de uma EEQ que seja, de fato, emancipadora, intercultural e comprometida com os princípios da equidade e da justiça social.

## **METODOLOGIA**

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, fundamentada no estudo de fontes secundárias, conforme os princípios metodológicos descritos por Minayo (2001) e Gil (2010), que defendem a análise documental e bibliográfica como caminhos legítimos para a compreensão de fenômenos sociais em profundidade. A investigação tem como foco compreender as formas pelas quais as políticas prescritas para a educação escolar quilombola são reinterpretadas no cotidiano das escolas, considerando os atravessamentos históricos, sociais e territoriais que configuram os espaços quilombolas no Brasil.

A fundamentação teórica e metodológica está ancorada na abordagem do ciclo de políticas, conforme proposta por Ball (1994, 2001) e aprofundada em Ball, Maguire e Braun (2012), que compreende as políticas como textos e discursos em constante reinterpretação nos diferentes contextos em que circulam. Nessa perspectiva, políticas educacionais não são vistas como algo acabado, mas como processos moldados por múltiplos atores – gestores, professores, comunidades – cujas práticas são mediadas por realidades locais, desigualdades estruturais e disputas por significados.

A leitura crítica dessa abordagem, tal como desenvolvida por autores brasileiros como Mainardes (2006; 2024), permite avançar na compreensão da política não apenas como formulação, mas também como prática, marcada por contradições, tensões e adaptações contextuais. No caso específico da educação quilombola, tais reinterpretações se tornam ainda mais relevantes diante das exigências de articulação entre os saberes tradicionais, os territórios e os projetos político-pedagógicos das comunidades (Gomes, 2012).

A pesquisa consistiu em um estudo bibliográfico e documental, centrado na análise de diretrizes normativas – como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola* (Brasil, 2012) – e em produções acadêmicas que discutem a implementação e os desafios das políticas voltadas às comunidades quilombolas.

A análise teve como base categorias como: prescrição, reinterpretação, território, identidade e saberes tradicionais, buscando evidenciar como essas dimensões aparecem nas práticas escolares conforme descritas na literatura especializada (Custódio, 2019; 2021; 2023; Foster e Custódio, 2024; Munanga; Gomes, 2016).

Assim, este estudo não se propõe a generalizar, mas a compreender, por meio de referenciais teóricos consolidados, os caminhos pelos quais a política educacional para quilombolas é (re)significada em contextos marcados por desigualdades históricas, lutas por reconhecimento e valorização dos saberes ancestrais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Políticas públicas educacionais: contradições e reinterpretações

As políticas públicas devem ser entendidas a partir do conjunto de ações, diretrizes e decisões tomadas pelo Estado com o objetivo de resolver problemas ou atender demandas da sociedade. Segundo Boneti (2011) e Secchi, (2019) as políticas públicas são um conjunto de programas, ações e decisões tomadas por diferentes atores públicos e privados voltadas para a resolução de problemas coletivos.

Essa definição destaca a multiplicidade de atores envolvidos (governo, sociedade civil, setor privado) e o foco na resolução de problemas que afetam a coletividade. Precisamos entender que as políticas públicas em educação no Brasil são resultado de disputas sociais e não “favores” de ofertas do Estado destinadas às populações.

Ao serem implementadas essas políticas passam por processos de reinterpretação e ressignificação nos contextos locais. A abordagem do ciclo de políticas, proposta por Ball e Bowe (2017), destaca que as políticas não são aplicadas de forma linear como parece ao senso comum, mas sim reinterpretadas nos contextos de influência, produção, texto e prática pelos atores sociais locais. Complementando essa visão, Lipsky (2010) ressalta o papel dos “burocratas de nível de rua”, como professores e gestores escolares, que adaptam as diretrizes às realidades cotidianas, e isso é comum nas comunidades urbanas ou rurais do Brasil.

A formulação e implementação de políticas públicas educacionais se inserem em um campo marcado por contradições sociais, interesses diversos e disputas ideológicas. Saviani (2005) destaca que as políticas educacionais não podem ser vistas como neutras ou puramente técnicas, pois estão imersas em condições históricas e sociais concretas que refletem as desigualdades estruturais da sociedade brasileira.

No contexto da EEQ, tais contradições se expressam na distância entre o reconhecimento legal dos direitos educacionais das comunidades e a efetivação prática dessas garantias nas escolas. Como argumenta Mainardes (2024), a abordagem do ciclo de políticas — composta pelas fases de influência, formulação, interpretação, prática e avaliação — evidencia que o texto da política sofre reinterpretações conforme é apropriado por diferentes sujeitos e contextos.

Ball, Maguire e Braun (2012) reforçam essa ideia ao argumentarem que a política é “trabalhada” por agentes escolares em meio a suas rotinas, limitações e subjetividades. Assim, os processos de implementação não devem ser vistos como simples aplicações de normas, mas como espaços de construção ativa, onde há tanto adesão quanto resistência, negociação e criatividade.

## Políticas públicas para Educação Escolar Quilombola

As políticas públicas voltadas à EEQ resultam de um longo processo de mobilização dos movimentos negros e quilombolas no Brasil, que historicamente reivindicam o reconhecimento de seus direitos territoriais, culturais e educacionais. As leis prescritas para a EEQ “não caíram do céu”, Gomes (2012), assevera que foram por lutas e reivindicações dos movimentos negros que as fizeram surgir.

A partir da Constituição Federal de 1988 — especialmente com os dispositivos que reconhecem a diversidade étnico-racial e os direitos das comunidades remanescentes de quilombos —, criou-se um marco jurídico que possibilitou avanços na formulação de políticas específicas para esses povos.

A EEQ foi oficialmente reconhecida como modalidade da educação básica a partir de 2003, com a criação da *Coordenação-Geral de Educação Escolar Quilombola* no Ministério da Educação (MEC) e, posteriormente, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 08/2012). Essas diretrizes estabelecem princípios fundamentais como o respeito à identidade étnico-racial, a valorização dos saberes tradicionais e a gestão democrática e comunitária da escola.

Gomes (2012) destaca que a EEQ deve ser concebida a partir de um projeto político-pedagógico que vá além da inclusão simbólica das comunidades quilombolas no sistema educacional. Para ela, a educação quilombola deve ser emancipadora, territorializada e construída com protagonismo das comunidades, respeitando seus modos de vida, cosmologias e formas de organização social. Essa perspectiva implica romper com a lógica assimilacionista e universalista das políticas educacionais convencionais.

## A escola quilombola como espaço de luta e reexistência

A escola quilombola, mais do que uma instituição de ensino formal, representa um território simbólico de disputa por reconhecimento, valorização da memória coletiva e afirmação identitária. Gomes (2012) sustenta que a pedagogia quilombola deve estar enraizada nos saberes da ancestralidade negra e alinhada aos projetos políticos das comunidades.

Tal perspectiva exige romper com currículos eurocentrados e metodologias descontextualizadas, dando lugar a práticas que acolham a história e a cultura local. Neste sentido, entendemos que território é um elemento indissociável da escola quilombola, visto como espaço de memória, resistência e reprodução cultural. Portanto, a articulação entre escola e território se torna central para a construção de uma educação comprometida com a emancipação social.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Reinterpretações das políticas públicas para a Educação Escolar Quilombola

A compreensão das políticas públicas como fenômenos dinâmicos, sujeitos a reinterpretações nos contextos de sua implementação, rompe com a visão tradicional que as enxerga como produtos lineares, planejados em nível central e aplicados de forma uniforme. Essa perspectiva crítica é fundamental para analisar a educação escolar quilombola, na medida em que considera os diferentes agentes e contextos que participam da constituição prática das políticas.

Ball (2021), em sua abordagem do “ciclo de políticas”, propõe uma leitura das políticas públicas como processos compostos por múltiplos momentos: formulação, texto político e prática. Ele defende que a implementação não é um estágio passivo ou meramente técnico, mas um campo de reinterpretação, onde os textos das políticas são recriados pelos sujeitos escolares conforme seus interesses, experiências, valores e realidades locais.

Para Ball (2021), cada escola é um contexto de recontextualização, em que as políticas são negociadas, traduzidas e adaptadas. Silva e Gomes (2011), também contribuem para esse debate ao destacar o papel das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Enfatizam que essas diretrizes devem ser apropriadas criticamente pelas escolas e professores, considerando as realidades locais e os saberes das comunidades, o que implica uma postura ativa de reinterpretação, e não uma aceitação acrítica dos textos normativos.

Mainardes (2006), aprofunda essa abordagem, destacando que a atuação dos professores, gestores e comunidades locais é marcada por múltiplas tensões entre o prescrito e o vivido. Reforça ainda que o currículo, as práticas pedagógicas e até os sentidos da educação são ressignificados cotidianamente, especialmente em escolas que atuam em territórios socialmente vulnerabilizados ou marcados por identidades étnico-raciais específicas, como os quilombos.

Gomes (2012), defende que a escola quilombola deve ser pensada a partir de uma pedagogia comprometida com os saberes da ancestralidade negra e com os projetos políticos das comunidades. Para a autora, a implementação das políticas para educação quilombola deve considerar os sujeitos quilombolas como protagonistas do processo educativo, rompendo com lógicas colonizadoras presentes nas políticas públicas tradicionais. Assim, qualquer política que pretenda ser efetiva nesse campo deve abrir espaço para o diálogo intercultural e para a construção coletiva do currículo.

### **Educação Intercultural e Emancipadora**

A EEQ é uma modalidade educativa específica, voltada para a valorização da história, cultura e identidade dos povos quilombolas. Essa proposta está fundamentada em princípios de uma educação intercultural e emancipatória, que busca romper com práticas escolares colonizadoras e promover o reconhecimento dos saberes tradicionais.

Segundo Walsh (2009), a interculturalidade crítica é uma proposta que visa “descolonizar o saber, o poder e o ser”, desafiando os modelos eurocentrados que ainda predominam nas escolas. A EEQ nesse sentido, deve articular os conteúdos curriculares às práticas culturais da comunidade, promovendo a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos.

Como destaca Freire (1997), a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo. Essa perspectiva freiriana inspira práticas pedagógicas que reconhecem o protagonismo das comunidades quilombolas como produtoras de conhecimento.

Logo, a interculturalidade, segundo Walsh (2005, p. 45), “deve ser entendida não como uma simples convivência entre culturas, mas como um projeto político-pedagógico que promova justiça social e epistemológica”. A EEQ, ao adotar essa perspectiva, contribui para a superação

das desigualdades históricas e para a afirmação dos direitos territoriais, culturais e educacionais das populações quilombolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas públicas voltadas à EEQ revela que o caminho entre o que é prescrito legalmente e o que se realiza no cotidiano das escolas é marcado por disputas, lacunas e reinterpretações. As diretrizes normativas que visam garantir uma educação comprometida com a valorização da cultura e dos saberes das comunidades quilombolas enfrentam obstáculos significativos na sua implementação, como a ausência de formação específica para docentes, a desarticulação entre escola e território e o pouco investimento público voltado às especificidades dessas populações.

No entanto, reconhecer esses desafios não significa desconsiderar as potências que emergem das práticas educativas desenvolvidas em contextos quilombolas. Como apontam Ball, Maguire e Braun (2012), as políticas são permanentemente reinterpretadas pelos sujeitos envolvidos nos processos educativos. É nesse sentido que a escola se torna também espaço de reinvenção e resistência. Mesmo diante de limites estruturais, muitas comunidades constroem propostas pedagógicas que afirmam identidades negras, valorizam saberes ancestrais e reivindicam justiça social e epistêmica.

Autores como Gomes (2012) e Walsh (2005) reforçam que a escola quilombola deve ser compreendida como uma instância de luta política e cultural, enraizada em um projeto coletivo. As reinterpretações das políticas, longe de representarem desvios, podem expressar a criatividade e a agência dos sujeitos frente à tentativa de imposição de modelos educacionais distantes de suas realidades.

Diante deste contexto, é fundamental que o Estado assuma efetivamente o compromisso com uma EEQ que não seja apenas normativa, mas prática, construída em diálogo com os projetos políticos das comunidades. A consolidação dessa proposta depende de políticas que considerem a diversidade dos territórios, escutem as vozes locais e garantam condições concretas para que a escola quilombola seja um espaço vivo de emancipação.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools**. London: Routledge, 2012.

BALL. **The Education Debate: Policy and Politics in the Twenty-First Century**. 4. ed. revisada. Bristol: Policy Press, 2021.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2011.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology**. 1. ed. London: Routledge, 2017 (Reimpressão em trade paperback, 2018).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL, Lei 12.288/2010. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília-DF: Congresso Nacional, 2003. Disponível em: <https://is.gd/Cpb29y>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq)**. Brasília: MEC/SECADI, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). **Diário Oficial da União**, 14 maio 2024.

CURY, C J, ‘O futuro da Educação: igualdade e diversidade’, **Revista Lusófona de Educação**, vol. 52, no. 52, pp. 103-116. 2021. <https://is.gd/PSaYr8>

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade. **Educação (UFMS)**, Santa Maria, v. 44, p. e15-21, fev. 2019. DOI:10.5902/1984644430826

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Um olhar sobre propostas de educação escolar quilombola no Brasil a partir de referenciais curriculares estaduais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1722-1747, out. 2021. DOI: 10.23925/1809-3876.2021v19i4p1722-1747.

DA SILVA, Estefânia Cabral de Souza; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Educação Escolar Quilombola no Mel da Pedreira/AP: uma análise sobre currículo escolar e os desafios enfrentados pela escola. **Caderno Pedagógico**, v. 20, n. 2, p. 795-820, out. 2023. DOI: 10.54033/cadpedv20n2-008.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão (org). **Vozes, saberes e resistências cotidianas na educação para as relações étnico-raciais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação popular: experiência e teoria**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. **Parecer CNE/CEB n.º 16/2012 – homologado em 2012**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2012.

LIPSKY, Michael. **Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services**. 30th Anniversary Expanded Edition. New York: Russell Sage Foundation, 2010.

MAINARDES, J.; AMESTOY, M. B.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. de. *Potencialidades da Abordagem do Ciclo de Políticas nas pesquisas sobre políticas educacionais – Entrevista com o Professor Jefferson Mainardes*. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 9, p. 1–9, outubro de 2024.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 9, n. 22, p. 521–539, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2021.v.9.n.22>.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto. (orgs.) **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003. p. 115–128.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2021. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GOMES, Nilma Lino. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Análise: Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ)**. Disponível em: <https://is.gd/0TK51R>. Acesso em: 12 jun. 2025.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad**: Ensayos desde Abya Yala. Quito: Editorial Universitaria Abya Yala, 2012.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica**: educación, diálogos de saberes y derechos culturales. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2005.

# EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA PERSPECTIVA DO PENSAMENTO DECOLONIAL

Marques Ferreira Barbosa<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro apresenta desafios teóricos e metodológicos para ser desenvolvido visto que a Base Nacional comum curricular (BNCC) de 2018, são permeadas por ideias centradas na formação técnica para o mercado de trabalho, com vertentes neoliberais, a prática de ensino de história padece mais uma vez em detrimento de disciplinas voltadas para a formação de mão de obra. Neste sentido o presente trabalho destaca a para reflexão: como o pensamento decolonial pode contribuir para o ensino de história e quais suas contribuições possíveis para a prática da educação escolar quilombola?

Temos o objetivo de caracterizar o pensamento decolonial e suas contribuições possíveis para o ensino de história nas escolas quilombolas amapaenses. De maneira específica ampliar as possibilidades metodológicas do ensino de história e as relações étnico-raciais e identificar ações pedagógicas em escolas quilombolas que podem ser pautadas no pensamento decolonial. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que se baseou em pesquisa bibliográfica e em estudos já desenvolvidos no estado do Amapá com a temática Educação Étnico-racial na vertente Educação Quilombola.

Essas pesquisas demonstram que a educação é força que transforma a vida dos seres humanos possibilita o desenvolvimento de capacidades que proporcionam o entendimento da realidade que se apresenta em determinado tempo em um espaço e torna-os capazes de intervir de forma consciente e a criar habilidades condicionantes à tomada de decisões.

O ensino promove a aprendizagem, faz pensar, estimula a identificação e resolução de dificuldades, ajuda o aprendiz a criar novos hábitos de pensamento e ação. “A aprendizagem é a aquisição do domínio sobre o

<sup>1</sup> Mestrando em Ensino de História (UNIFAP). Professor (SEED/AP). CV: <https://is.gd/RJ0Uxj>

conteúdo ensinado, acontece no interior um indivíduo e é externado em comportamento cotidiano” (Fernandes Silva Jr.; Guimarães, 2010, p. 3).

## O PENSAMENTO DECOLONIAL

Estudiosos da historiografia mundial em grande números fora da Europa (africanos, sul-americanos, asiáticos) desenvolvem pesquisas em diversas vertentes, com ideias voltadas para a crítica e o enfrentamento do ideário eurocêntrico de ensino de história, o qual contribuem para o pensamento decolonial como práticas que fazem resistir, insurgir e transpor os limites da colonialidade, nas dimensões do Ser, do Saber, do Poder e da Natureza (Dussel, 2005; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2005; Quijano, 2005). Um grande grupo de estudiosos deste pensamento são denominados modernidade/colonialidade.

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial.

Costa Neto (2016) afirma que o pensamento decolonial se dispõe a romper com pensamentos perpetuados em gerações, ideologias, comportamentos, valores greco-romanos, eurocêntricos, sugere que sejam incorporados, valorizados, o pensamento de povos indígenas e de povos que foram forçados a deixar a África e outros lugares do planeta para serem mão de obra em colônias, nas regiões exploradas pelos europeus. O projeto decolonial refere-se à condição de libertação dos povos ditos subalternos, reconhecendo sua autenticidade cultural, política, econômica e ideológica.

Exemplo são os processos diferenciados de territorialização, em pauta na Amazônia, e sua relação com a emergência de identidades coletivas objetivadas em movimentos sociais. Tais identidades são múltiplas e configuram uma diversidade sociocultural amazônica. O Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA) mapeia territórios ocupados ao longo da vida por pessoas moradoras das diversas regiões da Amazônia brasileira e internacional.

Trata-se de ribeirinhos, seringueiros, quilombolas, indígenas, piaçabeiros, pescadores artesanais, castanheiros, artesãos e artesãs (do arumã, do tucum, do cipó ambé e das palhas e sementes), indígenas que residem em cidades, quebradeiras de coco babaçu e peconheiros (coletores de açaí), dentre outras. Através de uma crescente autoconsciência cultural elas têm mobilizado forças para defender suas territorialidades daqueles interesses predatórios e antagônicos, responsáveis maiores pela devastação ambiental e, sobretudo, pelos desmatamentos e pela contaminação dos recursos hídricos (Almeida, 2012, p. 167).

Ao se analisar o paradigma da modernidade e a colonialidade (o que permaneceu enraizado, nos países colonizados, o fim da colonização, não significou o fim do aparato do conteúdo já enraizado a séculos nas terras da África, da Ásia e das Américas), estabeleceu-se categorias como colonialidade do poder, do saber e do ser. Sobre elas, Candau e Russo (2010) nos esclarecem que: A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros).

Quanto à colonialidade do saber, refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros (Candau; Russo, 2010, p. 15).

Campos e Souza (2015) mencionam o pensamento de Walsh (2009) e Arroyo (2014) para quem a pedagogia colonial pautada no padrão da modernidade nega a história, a ancestralidade e a cultura de grupos como os quilombolas, tornando-os sujeitos invisibilizados por estar fora do padrão colonial de ser/saber. A pedagogia decolonial é construída a partir das pessoas invisibilizadas, valorizando seus saberes ancestrais, sua corporeidade, identidades e histórias.

Nesta perspectiva (Almeida; Mesquita; Oliveira, 2018) consideram, a partir de Walsh (2013, p. 26), a interculturalidade crítica “como projeto político, social, epistêmico e ético [...]” que origina pedagogias decoloniais, produzidas em contextos de luta e, portanto, não se restringe ao “sistema

educativo, do ensino e transmissão do saber”, mas que emerge “como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetivas, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial”.

Assim, a interculturalidade pode ser compreendida como “um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença”; ou como um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

## **O ENSINO DE HISTÓRIA NO CAMPO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Para Bittencourt (2018) ao longo de sua história como disciplina escolar a história passou por diversas mudanças quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX aos dias atuais. As recentes transformações da História têm sido constatadas por pesquisas recentes, e enfrentam constantes desafios para se efetivarem, como a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira, da história dos povos indígenas ou das mulheres. Disciplina História Escolar articulada a tendências curriculares no confronto entre humanidades clássicas, se apresenta como o contraditório ao referencial tecnológico instrucional da sociedade do conhecimento.

Silva e Fonseca (2010) discutem que ao ensino de História cabe instruir, transmitir aos homens a cultura, a memória e a experiência humana, o ensino de História deve trabalhar as diferentes culturas e etnias e suas contribuições para a formação do povo brasileiro. No entanto, este ensino não chega a todas as escolas brasileiras, principalmente aquelas localizadas no campo, nos territórios ribeirinhos, das matas, das florestas e quilombolas.

Bittencourt (2018) afirma que o estado brasileiro não deu prioridade a educação do campo, esta foi construída tardiamente com mínimo de organização e planejamento e causou a privação da população trabalhadora, logo não tiveram acesso as políticas públicas, causou o êxodo rural na década

de 1950. Ficando as comunidades o papel de educar, juntamente com igrejas, com organizações de movimentos populares e educação popular.

Nas décadas de 50, 60 e 70 durante o regime militar a política educacional sofre severas mudanças, resultando em grande exclusão social. No entanto devido movimentos sociais contra o autoritarismo, outras possibilidades à educação do campo surgiram com perspectivas crítica, sendo a educação popular e crítica o viés com maior intensidade e também voltado para a educação de jovens e adultos estes exigiam a maior participação do estado (Silva; Fonseca, 2010).

Diante da importância que a educação escolar possui na formação e desenvolvimento de um país, trabalhar com conteúdos significativos aos alunos de diversas regiões brasileiras torna-se imprescindível, diversas discussões vêm acontecendo na tentativa de efetivar maneiras visando à conscientização para a mudança de atitudes em relação a busca de igualdade social e superação de preconceitos enraizados na sociedade, principalmente com relação a discriminação racial.

No Brasil, as leis voltadas para a educação étnico- raciais são frutos de muita luta pelos componentes sociais, através da mudança na Lei 9.394/96, com a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 onde torna obrigatório o ensino da história afro-brasileira e indígena nas escolas de todo Brasil. Assim como a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação quilombola, na resolução de nº 08, de 20 de novembro de 2012 do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, cujo objetivos são de:

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 (Brasil, 2012).

Com a instituição da educação quilombola no Brasil e consequentemente no estado do Amapá, diversos desafios se apresentaram tais como a rotatividade de docentes, falta de cursos de formação continuada nesta vertente para a formação e qualificação de professores quilombolas, além de que as escolas quilombolas amapaenses são nas maiorias localizadas na zona do campo, e com ensino multisseriado, mesmo diante de todas essas problemáticas, práticas pedagógicas significativas, reflexivas, autônomas, críticas e de certeza fundamentadas no pensamento decolonial emergem no chão das instituições de ensino quilombolas amapaenses.

Partindo para a tentativa de identificar e ampliar as possibilidades de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento do ensino de história dentro das diretrizes da educação escolar quilombola, buscou-se identificar atividades docentes já trabalhadas em instituições de ensino localizadas na área rural do município de Macapá, capital do estado do Amapá.

Tais trabalhos são desenvolvidos a anos em escolas, antes mesmo desta serem nomeadas como Escolas Quilombolas Estaduais (que ocorreu no ano de 2016) atendem discentes do 1º ano do ensino fundamental, a 3ª série do ensino médio. Estão localizadas na BR 156, na comunidade quilombola São Pedro dos Bois com via de acesso as BR 210 e BR 156, com entrada no quilometro 50, seguindo por mais 25 km no ramal de estrada de chão, conferindo-lhe 75 km de distância da capital, na rua Santo Antônio, no Quilombo do Curiaú (Cria-ú), e na comunidade quilombola do Torrão do Matapi, todas essas escolas fazem parte da área rural do município de Macapá.

Na Escola Quilombola Estadual Teixeira de Freitas no Quilombo de São Pedro dos Bois há o “Projeto Batuque, Diniz e Coelho (2022) pesquisaram o referido trabalho educacional, diagnosticando que o Projeto Pedagógico Batuque apresenta em seu objetivo geral: “fomentar a valorização da produção popular como um patrimônio cultural da história do povo da comunidade São Pedro dos Bois”, constitui a maior expressão da cultura do local, responsável pela identidade artística, histórica e cultural, por cultivar a integração entre conhecimentos e saberes, indivíduos e comunidade.

Os autores citados acima notaram que em sua organização metodológica o Projeto Batuque congrega discentes do primeiro ao quinto ano e outro bloco, do quinto ao oitavo ano, reunindo docentes em três etapas: Fase teórica (pesquisa bibliográfica e etnográfica); Fase prática (oficinas, pesquisas de campo e produções artísticas); e, Fase final (culminância dos trabalhos). As vestimentas, os instrumentos, algumas letras de músicas e a ornamentação da escola, são elaboradas, preferencialmente, pelos discentes e docentes com materiais apropriados da região e a outra parte é comprada com recurso previsto no orçamento da escola. A última fase é a avaliação do projeto feita com a participação de toda a comunidade escolar.

Diniz e Coelho (2022) destacam que os momentos de sociabilidades que transbordam o espaço da sala de aula, promove a interação com a comunidade, valoriza outros sujeitos entre quais os idosos são incluídos pela importância da memória viva para a preservação da cultura. Notadamente o projeto descrito o Batuque é uma experiência para além do currículo formal preconizado na BNCC, se contrapõe ao ensino de his-

tória eurocêntrico, pois coloca como atores principais no ato de educar e reeducar todos os envolvidos na elaboração e socialização das atividades educacionais de tal projeto. O batuque, dentro ou fora das práticas escolares é uma entidade repleta de ensinamentos e aprendizagens.

O Projeto intitulado: Curiaú Mostra Tua Cara, desenvolvido na Escola Estadual José Bonifácio, localizada na Comunidade Negra Rural do Cria-ú, tem um grande destaque como referência pedagógica, não só para a comunidade do Cria-ú, mas para toda a sociedade amapaense, visto que é um projeto premiado nacionalmente, é uma importante ferramenta na busca de uma educação escolar quilombola e antirracista (Videira; Santo, 2017).

O primeiro passo é justamente reconhecer nos dispositivos legais o respeito à história e as práticas culturais dessa parcela significativa da população brasileira que vive nesses territórios (Videira, 2013). Assim, é necessário um projeto para a escola diferenciado, com a 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, proporcionando uma formação que não desvincule o (a) estudante quilombola de seu meio familiar

É justamente nessa conjuntura que se enquadra o projeto Curiaú Mostra Tua Cara, como estratégia pedagógica, que propicia uma nova proposta de escola, através da construção de um indivíduo completo, que respeite as diferenças, reconhecendo-as como produto de sua realidade. Silva (2014, p. 13) aponta que no contexto das comunidades tradicionais da Amazônia precisamente as remanescentes de quilombolas “a educação escolar se torna a principal ferramenta no processo contra hegemônico”

Como mais de duas décadas o projeto tem como objetivo afirmar positivamente a identidade quilombola de seus estudantes, em que a criança valorizasse a sua cor e desconstruísse estereótipos negativos sobre sua história. No intuito de intervir pedagogicamente no problema acima qualificado, o projeto em tela foi elaborado inicialmente na educação infantil com o nome ‘Questão de Pele’ e posteriormente passou a todas as etapas do ensino fundamental. Sendo que a cada edição anual o projeto recebe um tema gerador. Após o desenvolvimento da 1ª edição do projeto já foi observado à participação efetiva e o interesse das crianças

pelas atividades desenvolvidas pela escola, tais atividades como pinturas corporais, oficinas de salão de beleza, desfiles exaltando a beleza negra, poemas entre outras atividades.

Dentre as diversas atividades do projeto ocorrem encontro de moradores curiauienses para uma oficina de construção de instrumentos percussivos. Nesses encontros os moradores se tornam professores e dialogam com os alunos sobre os materiais utilizados na construção dos tambores e como obtê-los no bairro, a técnica do toque e as tradições desses instrumentos.

Outra atividade dentro do projeto são os encontros festivos de danças, com os ritmos locais, em que cantores e dançarinos do bairro são convidados para uma intervenção com os alunos, há apresentações artísticas dos alunos, sendo danças, poesias, apresentações de ladrões de marabaixo com autorias dos discentes. Exposições de obras artesanais tradicionais como bancos, mesas, lustres, brinquedos diversos e musicais.

Desta feita Videira e Santo (2017) ressaltam que este trabalho requer uma ação conjunta da direção, corpo-técnico, funcionários e professores da escola, com o objetivo de instiga-los a terem uma visão mais abrangente sobre os desafios e interferências identificados. São elas: a promoção de formação inicial e continuada para professores (as) e gestores (as); a formulação de um novo currículo escolar levando em conta os valores culturais da comunidade; criação de espaços pedagógicos que possibilitem a valorização das múltiplas religiosidades e identidades presentes na instituição; motivar canais de diálogo entre a comunidade do Cria-ú e a Gestão escolar; valorizar as experiências dos professores da instituição; possibilitar espaços que propiciem a troca de experiências, visando a construção de conhecimentos junto aos estudantes; buscar junto a Secretaria de Educação do Estado do Amapá a possibilidade de um recurso específico para custear o projeto.

A Escola Quilombola Estadual Professor Antônio Figueiredo da Silva, localizada na BR 156, km 32 rodovia Macapá-Laranjal do Jari-AP, desenvolve o Projeto Negritude, com atividades voltadas para construir a educação escolar quilombola dentro do espaço da instituição, valorizando, socializando como fonte a educação quilombola, a cultura local, suas identidades, a história das e dos griôs das comunidades e as vivências dos discentes atendidas/os pelo sistema de ensino. Este projeto se desenvolve

de forma interdisciplinar em consonância a outros projetos com ações durante o ano todo, tendo sua culminância no mês de novembro.

O objetivo geral do projeto é contribuir na construção da educação escolar quilombola valorizando a cultura africana, afro-brasileira, afro-amapaense e indígena, assim como visibilizar os agentes históricos locais e suas contribuições para a historicidade da comunidade quilombola do Torrão do Matapi. De forma específica objetiva promover a participação da comunidade no espaço escolar contemplando a diversidade étnico-racial; desenvolver a oralidade, as habilidades espaciais e a arte para documentar as entrevistas realizadas com os griôs da comunidade; empregar o estudo e conhecimento da história e cultura Afro-Brasileira e Africana por diferentes meios, em atividades pedagógicas

O referido projeto é desenvolvido nas etapas do ensino regular fundamental e modular ensino médio, durante o ano todo com atividades diversificadas como aulas expositivas, vídeos, palestras, paródias, desfile, peças teatrais, contação de histórias, estandes, criação de poemas literários entre outras. Os temas e subtemas são desenvolvidos pelas turmas, estabelecendo problemas e propostas de práticas para sua exploração e sistematização.

Na edição do ano letivo de 2024 foram desenvolvidas as seguintes atividades com temáticas quilombolas, no mês de março: A importância da mulher negra, exposição de cartazes sobre rótulos de produtos de Beleza e Moda afro: Amostra de beleza: desfile da mais bela negra e do mais belo negro. Sarau para homenagear a mulher negra. Em Abril: Conhecendo o continente Africano: Localização e países, Cultura: Danças/Máscaras africanas, Culinária Africana, Contribuição do conhecimento Africano para a humanidade e Religiosidades Africanas; em Maio foram abordados os temas: Refletindo sobre a Lei Áurea, Refletindo sobre condições da população negra após a abolição, Mulheres negras protagonistas para a sociedade, Exploração de mulheres negras na Amazônia e exposição do Curta Metragem: Vida Maria e fechando o primeiro semestre foram desenvolvidas as atividades sobre Vida das Crianças Africanas na diáspora x modo de vida atual e Refletindo sobre frases racistas.

O segundo semestre iniciou em agosto com as atividades sobre Estudo das festas tradicionais nos quilombos amapaenses, confecção dos Livro das receitas medicinais, Livro das Receitas Culinárias, livro sobre

Mitos e Lendas das populações quilombolas amapaenses e aula passeio para visitar os Griôs da comunidade quilombola do Torrão do Matapi. Em setembro teve destaque as programações sobre Personalidades negras e construção de Minidicionário de palavras de origem africanas. Já no mês de outubro houve o dia do penteado afro, confecção de bonecas Abayomi, confecção de brinquedos e jogos africanos e uma atividade muito especial o passeio para outro quilombo, onde os educandos foram levados para conhecer a comunidade quilombola do ajudante localizada no município de Mazagão novo que faz fronteira com a cidade de Macapá.

Em novembro ocorre o momento mais esperado do Projeto Negritude que é a amostra pedagógica onde as atividades realizadas ao longo do ano são socializadas em forma de exposição com painéis, pinturas, produtos pedagógicos, filmes, palestras e ocorre desfile para escolha do mais belo negra e mais bela negra do ano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado buscou dar conta da questão problematizadora: como o pensamento decolonial pode contribuir para o ensino de história e quais suas contribuições possíveis para a prática da educação escolar quilombola? Para tanto objetivou caracterizar o pensamento decolonial e suas contribuições possíveis para o ensino de história nas escolas quilombolas amapaenses. Ampliar as possibilidades metodológicas do ensino de história e as relações étnico-raciais e identificar ações pedagógicas em escolas quilombolas que podem ser pautadas no pensamento decolonial. Tendo como metodologia desenvolver este trabalho baseado em pesquisas bibliográficas e em estudos de pesquisa já trabalhadas no estado do amapá com a temática educação étnico-racial na vertente educação quilombola.

De relevância fundamental para o ensino de história o pensamento decolonial se dispõe a romper com pensamentos perpetuados em gerações, ideologias, comportamentos, valores greco-romanos, eurocêntricos, sugere que sejam incorporados, valorizados, o pensamento de povos indígenas e de povos que foram forçados a deixar a África e outros lugares do planeta para serem mão de obra em colônias, nas regiões exploradas pelos europeus. O projeto decolonial refere-se a condição de libertação dos povos ditos subalternos, reconhecendo sua autenticidade cultural, política, econômica

e ideológica. Nestas perspectivas o professor pode atuar como agente rebelde desenvolvendo suas docências buscando, contribuindo com a formação cidadã dos estudantes.

Para incentivar, contribuir, motivar a reflexão sobre a práxis pedagógica destacou-se algumas atividades desenvolvidas em forma de projetos escolares em instituições de ensino localizadas na área rural de Macapá/AP. Estas práticas contribuem na aplicação de conteúdos que contemplam diversos aspectos da educação voltada para as relações étnico-raciais dentro da modalidade de educação quilombola.

Diante da importância do tema proposto é imperativo que órgãos responsáveis pela educação do estado do Amapá promovam e envolvam os professores em encontros de formação continuada e que sejam realizados com frequência, e os coordenadores de ensino das escolas quilombolas instiguem a participação dos docentes, assim como planeje e execute ações objetivando a qualificação para professores de todas as disciplinas que trabalham na escola e que também envolva a comunidade local nesta empreitada. Pois a educação quilombola pode ser aplicada com práticas educativas que integre disciplinas, promovendo um ensino autêntico e antirracista que possibilite a conscientização dos alunos e desenvolva o senso crítico dos mesmos, gerando novos conceitos e valores sobre a história dos seus quilombos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. Mapas situacionais e categorias de identidade na Amazônia. IN **Espacios urbanos y sociedades transfronterizas en la Amazonia**. ed. Carlos Gilberto Zárate Botía. Leticia - Amazonas - Colômbia: Universidad Nacional de Colômbia Sede Amazônia. Instituto Amazónico de Investigaciones Imani, 2012.

AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense**. Macapá: SEED-AP, 2018.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, 32(93), 127-149, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

CAMPOS, Louise Rodrigues.; SOUZA, Sullivan Ferreira de. Educação Quilombola e Decolonialidade: Um Diálogo Intercultural. IN: **XII Congresso Nacional de Educação.** 2015.

CANDAU, Vera Maria F.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

COSTA NETO, Antônio Gomes da. A Denúncia de Cesáire ao Pensamento Decolonial. **Revista EIXO**, Brasília – DF, v. 5, n. 2, julho-dezembro de 2016.

DINIZ, Raimundo Erundino Santos; COELHO, Clícia Tatiana Alberto. Batuque, Arte e Educação na Comunidade Quilombola São Pedro dos Bois/ AP. In **História, Educação e Sabedorias Griôs Amazônicas: Territorialidades Quilombolas Contemporâneas.** Raimundo Erundino Santos Diniz, (org.). Macapá: UNIFAP, 2022.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, Clacso, Argentina, 2005.

FERNANDES Silva Junior, Astrogildo; GUIMARÃES Fonseca, Selva. O Ensino de História em Escolas no Meio Rural Brasileiro. **Eccos-ver.cient.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-486, Jul./dez.2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 71-103.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 227-277.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Delma Josefa da. **Educação quilombola: um direito a ser efetivado.** Recife: Centro de Cultura Luiz Freire - Instituto Sumaúma, 2014.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Batuque, folias e ladainhas:** a cultura do quilombo do cria-ú em Macapá e sua educação. Fortaleza: edições UFC, 2013 (adaptado).

VIDEIRA, Piedade Lino; SANTO, Raylana do espirito. Projeto Curiaú Mostra Tua Cara: Educação Quilombola no combate ao racismo na Escola Estadual José Bonifácio, Localizada No Quilombo Do Cria-Ú Em Macapá. **Revista humanidades e inovação** v.4, n.3, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial: insurgir, reexistir e reviver. In: CANDAU, Vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. (Org.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir**. TOMO I. Quito: Abya Yala, 2013, p. 23-68.

# EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR: RESISTÊNCIA E VALORIZAÇÃO DOS SABERES CULTURAIS

Delcirene Videira da Silva<sup>1</sup>  
Eugénia da Luz Silva Foster<sup>2</sup>  
Elivaldo Serrão Custódio<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultante dos estudos e temáticas abordadas no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, discussões no âmbito do projeto de dissertação, bem como de debates no Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq) sobre Educação e suas interfaces com a Cultura Popular a partir dos estudos de Freire (2014, 2017, 2019, 2021), entre outros.

A referida pesquisa pretende trabalhar a relevância da educação popular e cultura popular no Brasil, acontecendo nos espaços escolares e não escolares, através dos Movimentos de Cultura Popular pela valorização da cultura do povo oprimido, como forma de resistência dos saberes e fazeres culturais nos territórios brasileiro (Pinho, Silva, 2022; Caciatori, Ferreira, 2022; Leite, Paulo, Paula, 2023), entre outros.

Desse modo, o texto vai debater a relevância da educação e cultura popular, desenvolvida a partir dos anos 1960, pelo idealizador Paulo Freire, que influenciou diretamente o campo teórico-metodológico-epistemológico da Educação ao fomentar a questão política educativas, pautada na cultura popular como elemento fundamental para emancipação humana.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação p(UNIFAP). Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5589-0432>

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFF). Professora (UNIFAP e EDUCANORTE).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0807-0789>

<sup>3</sup> Doutor em Teologia (Faculdades EST). Professor (UEAP). Orcid: <https://is.gd/Dw7z0F>

A definição de educação está além de um sistema educativo de ensino, Brandão, (2017, p. 15) descreve que, o que chamamos de “educação foi aos poucos sendo constituído como um sistema de trocas agenciadas de frações restritas do saber, através do ofício profissional de especialistas em saber e ensinar a saber”. Os saberes fazem parte da vida das pessoas, em sua convivência familiar, e nas relações humanas de seu cotidiano. Esta relação do indivíduo com a natureza, o saber cultural a educação está presente.

O termo cultura, para Gomes, (2003) diz respeito às “vivências concretas dos sujeitos, e que a uma variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social” (Gomes, 2003, p. 75). Todavia, a educação está relacionada ao conhecimento que os seres humanos aprendem em seu meio ambiente natural e na relação com outros saberes culturais (Brandão, 2017).

A ideia de cultura popular de acordo com Brandão e Fagundes, (2016), se firma como alternativa no trabalho pedagógica e político, que parte da cultura e se realiza por meio da cultura. Nessa perspectiva a educação popular, está voltada para atender “as classes populares como participantes e protagonistas de transformação social” (Brandão, 2021, p. 05). O autor ressalta ainda que a educação popular, está presente na vida das pessoas e acontece durante toda a trajetória humana em diferentes momentos e em diversos lugares sociais.

Para Brandão (2021), que há uma peculiaridade da educação popular desde suas origens remotas até os dias atuais, que separa a ideológica, a política e o pedagógico de outras vertentes de educações de vocação clssista, transformadora e revolucionária. A educação popular na concepção de Freire, se consagra no diálogo, sendo, portanto, uma metodologia de valor e de atuação pedagógica, na qual o diálogo nos “círculos de cultura”, significa o começo e o final de todo o acontecer do ensinar-a-aprender”. (Brandão, 2021, p. 06).

No trabalho intitulado *Cultura negra e educação*, Gomes (2003), discorre que refletir sobre a cultura negra é considerar as lógicas simbólicas

construídas ao longo da história por um grupo sociocultural específico, os descendentes de africanos escravizados no Brasil. Especificamente aos grupos étnicos considerados negros. Discorre ainda que, a cultura negra possibilita aos negros a construção de uma história e identidade, que diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural, presente nas vivências dos grupos étnicos.

A abordagem metodológica é de cunho qualitativo, que corresponde nas ciências sociais questões muito particulares com nível de realidade que não podem ser quantificáveis. Trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2015, p. 22).

A pesquisa bibliográfica ou revisão da literatura é um estudo realizada sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Esse estudo pode ser realizado em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes” (Pizzani, Luciana *et al.* 2012, p. 34). Para esta discussão, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em artigos, livros disponíveis na internet, sobre cultura popular e educação popular, como forma de instrumento de luta popular, que tem como precursor Paulo Freire. Os dados foram analisados através da discussão dos autores abordados.

A fim de alcançar o objetivo suscitado acima, estruturamos este artigo em duas seções. Na primeira traçaremos uma discussão sobre a Relevância da Cultura e a Educação Popular no Brasil. Acontecendo nos espaços não escolares, influenciada pelos Movimentos de Cultura Popular, na valorização da cultura popular brasileira do povo oprimido. Na segunda seção abordaremos a importância da educação popular negra, saberes culturais, acontecendo no espaço não escolar. Evidenciando a dança do “marabaixo” em Mazagão Velho, manifestação cultural desenvolvida nas comunidades tradicionais do estado do Amapá.

## A CULTURA E A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

A educação não pode ser compreendida e explicada apenas do ponto de vista sistemático de ensino, separado do mundo e domínios dos contextos sociais e culturais, de onde ela existe de fato. A educação e os saberes fazem parte da vida das pessoas, estão presentes no cotidiano, nas relações de convivências, nos lugares sociais das ideias nas práticas de produção dos vários níveis e faces que a educação e os saberes culturais estão presentes.

Brandão (2021) expressa que o processo do saber emergiu e circula nos grupos entre pessoas, através da educação numa relação de ensinar/aprender. Portanto, a educação popular, está presente na relação homem e natureza. No livro *Pensamento Pedagógico Brasileiro*, Gadotti, (2004, p.45), como base nas ideias do antropólogo, Carlos Rodrigues Brandão, discorre a educação está na relação, em que o sujeito vive em “um processo de humanização que se dar ao longo de toda a vida”, ocorrendo em casa, na rua, na igreja, no trabalho, na escola e através de muitos modos distintos.

O processo que envolve a educação, antecede o aparecimento da escola, dos sistemas de ensino. Dessa forma, a educação popular já existia nas relações de convivências humanas, vista como um instrumento de luta popular, com possibilidade no trabalho educativo de transformar práticas sociais para a transformação da sociedade dialeticamente articulada” no sistema e na oposição a ele. Para definir educação popular nos dias atuais, é preciso antes fazer uma revisão do sentido da própria palavra “educação”.

De acordo com Brandão (2017), Gadotti (2004) e Saviani (2019), a educação está para além dos muros escolares, situa-se na vida das pessoas e nas relações do homem com a natureza. Educação popular, não é um modelo de prática pedagógica única, mas um domínio de ideias e práticas regido pela diferença, para explorar o próprio sentido da educação. “A luta emergente por uma educação popular, como alternativa a educação dominante e a conquista de novas formas de organização de classes, sendo a “educação popular, comprometida politicamente com a educação dos oprimidos” (Brandão, 2017).

Saviani (2019), na obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, discorre sobre o contexto histórico da educação e cultura popular no Brasil. Afirma que o desenvolvimento nacional ganhou força se aliando a política populista que incitava à mobilização das massas. Seus interesses estavam voltados a política e ao processo eleitoral. Neste cenário surgem as campanhas ministeriais, todas consideravam a educação popular no sentido dominante, isso porque as campanhas atingiam apenas as questões do sistema de educação elementar destinados ao ensino primário e alfabetização de adultos. Nesse caso a educação popular era voltada aos interesses e instruções pública e da classe dominantes.

Para Saviani (2019), ainda que na década de 1960 o conceito de “educação popular” tenha assumido uma nova interpretação diferente daquela que vinha sendo realizada no século XIX, associadas as instruções elementar e implantação dos sistemas escolas de ensino e construções de escolas. No entanto, na metade dos anos de 1960, a educação popular, assume um outro, direcionada “a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização” (Saviani, 2019, p. 380).

Porém, a expressão “educação popular do povo e para o povo”, ainda assim assumia um caráter de educação das elites e grupos dominantes como forma de controlar e manipular o povo sob uma ordem existente. Neste cenário se formou uma grande mobilização e discussões e análises conceitual sobre a realidade brasileira efetuadas pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), e o Centro Brasileiro de pesquisas educacionais, (CBPE), e “reflexões dos pensadores cristãs marxista no pós-guerra europeu” (Saviani, 2019, p. 380).

Nessa direção, surgem os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação e Base (MEB). Porém, esses movimentos tinham suas particularidades e diferenças, porém, se uniram por um objetivo comum, pela “transformação das estruturas sociais e, valorização da cultura do povo como sendo autêntica cultura nacional, em uma visão ideológica nacionalista,

advogando a libertação do país dos laços de dependência com o exterior” (Saviani, 2019, p. 380).

De acordo com Oliveira (2011), Paulo Freire foi o principal idealizador da educação popular nos anos de 1960 e “os Movimentos de Cultura Popular, foram suas principais agências de realização de experiências educacionais”. Sendo que em vários espaços e instituições, iniciativas de educação popular aconteciam no Brasil. Oliveira (2011, p. 111) ressalta ainda que, a educação popular emergiu em um contexto histórico em que algumas questões se evidenciaram no cenário socioeducacional, como as “resistências populares contra a opressão e a alienação de uma cultura dominante sobre a cultura popular”.

Falando em cultura, esta é um processo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade ou que ele é resultado do meio cultural em que foi socializado, herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam (Lima, 2011, p. 61). É certo que os saberes culturais compõem a diversidades de conhecimentos, isso implica em uma tarefa complexa, que remete ao acúmulo de conhecimentos adquiridos, socializados e herdados por meio de um longo processo evolutivo do homem em sociedade, ao longo dos tempos.

Lima, (2011) explicita ainda que os saberes culturais são tarefa complexa, que remete ao acúmulo de conhecimentos adquiridos, socializados e herdados por meio de um longo processo evolutivo do homem em sociedade, ao longo do tempo. Para Gomes, (2003, p. 77), a cultura negra, por exemplo, pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura está presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população.

## A EDUCAÇÃO POPULAR NEGRA ACONTECENDO NO ESPAÇO NÃO ESCOLAR

A educação popular na primeira metade dos anos de 1960 passa ser vista como um instrumento de conscientização, com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira.

Nessa perspectiva, a educação popular assume, outro sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, com a pretensão de superar o sentido que antes era vista como sendo uma educação das elites, dos grupos dominantes, para o povo, como forma de controle, manipulação da ordem estabelecida (Saviani, 2013). Sobretudo, “a educação do sistema conduz a reprodução do poder dominante” (Gadotti, 2004, p. 50).

Saviani (2013), discorre ainda que as análises e discussões da realidade brasileira, foram realizadas no âmbito dos Centros Populares de Cultura (CPCs), dos Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB), tendo como idealizador, Paulo Freire. Ambas tinham suas diferenças e particularidades, porém, esses grupos tinham em comum o objetivo da transformação das estruturas sociais e pela valorização da cultura do povo como sendo a autêntica cultura nacional.

Os anos de 1970 a 1980, de acordo com Gadotti (2004), mostram-se como um período de luta e resistência política, os movimentos sociais, que seus mobilizadores sociais ganham força anseiam pela democratização das relações econômico-político-sociais do Brasil. É um cenário onde se firmam novos sujeitos, que se constituem na coletividade e representam a emergência e uma nova configuração de classes populares trabalhadoras (Gadotti, 2004).

No artigo, de Eduardo Wanderley (2011), *Cultura popular e educação popular convergências e divergências*, o autor traz a luz uma reflexão a respeito da educação popular brasileira e latina americana, e aponta que no Brasil a religiosidade trazida pelos negros africanos e suas adaptações e tensões com o catolicismo, traduzem o sincretismo religioso. E outras modalidades são relevantes e podem ser reconhecidos como impulsiona-

dores ativos do relacionamento entre cultura popular e educação popular, com as convergências e divergências apontadas na conceituação e práticas realizadas no território brasileiro.

Se estabelecermos uma comparação entre a educação popular étnico racial e a educação na escola, observamos nesta, a presença da identidade negra distorcida e associada a funções subalternizadas, ancorada no tempo da escravidão, e colonização, descontextualizados de sua cultura. Desse modo, o silenciamento da história do povo negro e de seus conhecimentos que trouxeram da África é uma marca colonial que se estende até os dias atuais na educação escolar, onde o homem e a mulher negra ainda são vistos associados a uma imagem de inferioridade e submissão (Oliveira, 2014; Custódio, Foster, 2023; Foster, Custódio, 2024).

O Centro Cultural Raízes do Marabaixo, localizado no município de Mazagão, estado do Amapá, por exemplo, tem um papel fundamental na sociedade mazaganense, por simbolizar um espaço de “cultura popular”, dos Movimentos de Cultura Popular (MCP), dos Movimentos Sociais e Culturais que pelo contexto histórico brasileiro emergiram no Brasil nos anos 60, liderados por intelectuais estudantes, mobilizaram a sociedade civil naquela época.

É uma proposta de educação popular elaborada por Paulo Freire, nos anos 60, que visava promover a “educação de adultos com base na sua cultura”. Todavia, o espaço de cultura em Mazagão Velho-AP, desenvolve atividades como oficinas de instrumentos de percussão do marabaixo, ensaios de canto do marabaixo. Este trabalho consiste na resistência e manutenção da cultura de matriz africana não morrer.

A autora Videira (2014), no trabalho intitulado *O marabaixo do Amapá: encontro de saberes, histórias e memórias afro-amapaense*, define Marabaixo, como sedo uma dança de base africana e afrodescendente, tradicionalmente, festiva e religiosa, dentro da filosofia do catolicismo de preto e sincretismo religioso, transmitida através da oralidade dos mais velhos para os mais jovens.

Dessa forma, a organização desse saber tradicional, “marabaixo”, se dá “pela união entre dança, fé, bebidas, folias e ladainhas, missas, fogos,

cortejos, dramatizações e promessas” (Videira, 2014, p.18). Sobre o saber cultural tradicional do estado do Amapá, o marabaixo segue um calendário de acordo com os festejos das comunidades.

Em Mazagão Velho, o ciclo do marabaixo, tem início em agosto com a Festa do Divino Espírito Santo, e o tradicional marabaixo de rua<sup>4</sup>. Sobretudo, falar do “marabaixo é, reverenciar a ancestralidade afro-ama-paense que continua unindo ciclos geracionais para a salvaguarda desse patrimônio imaterial local” (Videira 2014, p. 17). No entanto, existem outros saberes culturais populares que precisam ser visibilizados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito analisar a relevância da educação e da cultura popular brasileira nos espaços não escolares, com ênfase na atuação dos Movimentos de Cultura Popular como formas de resistência à alienação imposta pela cultura hegemônica dominante.

Observou-se que a educação popular se constitui como uma proposta político-pedagógica comprometida com a emancipação das classes trabalhadoras e com a valorização dos saberes produzidos nas experiências cotidianas dos sujeitos historicamente subalternizados. Seus objetivos permanecem atuais e urgentes diante dos processos contínuos de exclusão e silenciamento cultural promovidos pelo colonialismo epistêmico e pela modernidade ocidentalizada.

A educação popular, nesse sentido, revela-se como prática contra-hegemônica que desafia o monopólio do conhecimento eurocentrado e tecnocrático, sustentado pelas estruturas do poder moderno-colonial. Longe de ser uma proposta meramente metodológica, a pedagogia popular configura-se como um projeto de transformação social, no qual os saberes locais, ancestrais e comunitários são reconhecidos como legítimos e potentes para a leitura crítica da realidade.

---

<sup>4</sup>Cortejo acompanhado por um bandeirista, e dançadeiras de marabaixo, tocadores das caixas e cantadeiras e cantadores, saem as ruas da comunidade no dia 24 de agosto para louvar o Divino Espírito Santo.

Ao valorizar os conhecimentos historicamente desqualificados pelo discurso científico moderno, reafirma-se a centralidade das vozes silenciadas na construção de um outro projeto de sociedade: mais justo, plural e descolonizado.

Nesse processo, os sujeitos das classes populares tornam-se protagonistas emergentes de uma luta que é ao mesmo tempo pedagógica, cultural e política. Ao invés de serem vistos como objetos da educação, assumem o lugar de sujeitos ativos de um processo formativo voltado para a reconstrução de sua identidade, autonomia e dignidade.

A cultura popular, enquanto expressão de resistência simbólica, deve ser compreendida como território de disputa por significados, sentidos e formas de vida, cuja potência reside justamente na sua capacidade de transgredir as normas impostas pelo paradigma eurocentrado.

Assim, reafirma-se que a educação e a cultura popular não são apenas campos de atuação de educadores, intelectuais orgânicos e militantes dos movimentos sociais — como o movimento negro, feminista, indígena e quilombola —, mas constituem uma base fundamental para a edificação de uma pedagogia decolonial que valoriza a diversidade epistêmica e cultural.

Trata-se de uma proposta que busca romper com a lógica assimilacionista da escolarização tradicional e criar outras possibilidades de existência, nas quais os sujeitos possam, de fato, analisar criticamente sua condição humana, compreender sua inserção no mundo e atuar na sua transformação.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 32, n. 61, p. p. 89–106, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47204>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Pública, Educação Alternativa, Educação Popular e Educação do Campo: algumas lembranças e divagações. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e255951, 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. Brasiliense, 2017.

CACIATORI, Eduarda Gava; FERREIRA, Dulcinéia de Fátima. Na gira da roda entre educação popular e culturas populares: pinning of the wheel between popular education and popular cultures. **Web revista sociodiaeto**, [S. l.], v. 12, n. 36, p. 1–16, 2022. DOI: 10.48211/sociodiaeto.v12i36.454. Disponível em: <https://is.gd/FvhIt5>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva (org). **Olhares indagativos sobre práticas racistas na escola e caminhos de superação**. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2023.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão (org). **Vozes, saberes e resistências cotidianas na educação para as relações étnico-raciais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. ver. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. Ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. – 4. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Prefácio de Leonardo Boff; Notas de Ana Maria de Araújo Freire. – 29. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo, Ática, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação, p. 75-85, 2003.

LEITE, Belchior Ribeiro; PAULA, Leandro Silva de; PAULO, Jacks Richard de. A cultura popular em âmbito escolar: concepções históricas e seus desdobramentos na contemporaneidade. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 98–110, 2024. DOI: 10.36732/riep.v5i3.329. Disponível em: <https://is.gd/0O7zCb>. Acesso em: 25 jun. 2024.

LIMA, Natamias Lopes de. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no Município de Breves-PA**. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011.

OLIVEIRA, Ariene Gomes de. **A educação nos terreiros de Caruaru/Pernambuco: um encontro com a tradição africana através dos Orixás**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. **Eccos Revista Científica**, n. 25, p. 109-124, 2011.

PINHO, Clarice Wilken de; SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. Educação e cultura popular nas especificidades da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educare (Online)**, [S. l.], v. 6, 2022. Disponível em: <https://is.gd/vjoZoD>. Acesso em: 25 jun. 2024.

PIZZANI, Luciana *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012. Disponível em: <https://is.gd/DoZfVK>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

VIDEIRA, Piedade Lino. O Marabaixo do Amapá: encontro de saberes, histórias e memórias afro-amapaenses. **Revista Palmares**, v. 10, n. 8, p. 16-21, 2014.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Cultura popular e educação popular: convergências e divergências. **Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais**, n. 10, 2011. Disponível em: <https://is.gd/YuVnZD>. Acesso em: 12 jan. 2024.

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS DO MARUANUM-AP SOBRE SABERES TRADICIONAIS LOCAIS E AS IMPLICAÇÕES EM SEUS PROJETOS DE VIDA

Eliana do Socorro de Brito Paixão<sup>1</sup>  
Ivany Pinto Nascimento<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A Amazônia é uma região de exuberantes riquezas naturais. Porém, um aspecto a ser evidenciado são as intervenções colonialistas cometidas ao longo de décadas, que resultam em um histórico de atrocidades, desde a chegada de contingentes populacionais de países, sobretudo africanos para essa região. Ainda, nos dias atuais, temos um passivo social expressivo em relação a essa população.

Não obstante, a riqueza do Bioma e diversidade sociocultural constituída por comunidades negras e indígenas, é permeada por diversos saberes tradicionais intergeracionais que envolve a relação com o simbólico e a natureza. São saberes que funcionam como marcadores culturais somados aos modos de vida, desenvolvidos em especial por comunidades tradicionais constituídas por esses contingentes populacionais. Essa é a realidade do Distrito do Maruanum, no estado do Amapá, local da pesquisa realizada.

Destacamos que os saberes, advindos dos povos e comunidades tradicionais, emergem a partir de organizações específicas. Eles utilizam recursos naturais de seus territórios para seus produtos como meio de sobrevivência que surgem em função de suas necessidades e incorporam-se à cultura e a vida, na medida em que são transmitidos com o passar dos anos, oralmente, juntamente com respectivas práticas. Logo, podemos considerar que os saberes tradicionais são um modo de educação informal, uma vez que consistem em um processo pedagógico de ensino-aprendizagem entre membros de grupos, socialmente constituídos, com o objetivo de sobrevivência, resolução e superação de problemas do cotidiano.

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFU). Professora (UNIFAP). CV: <http://lattes.cnpq.br/8552302919151267>

<sup>2</sup> Doutora em Educação (PUC/SP). Professora (UFPA). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1D. CV: <http://lattes.cnpq.br/6649004854958284>

Dessa maneira, é importante investigar sobre esses saberes tradicionais e sua relação com o processo educativo para que possamos refletir sobre as práticas efetivadas por essas populações como forma de preservação de suas histórias, além do aproveitamento desses saberes como um meio de produção, no caso as louças de argila produzidas pelas comunidades do Maruanum (AP). Nesse sentido, realizamos um estudo, que coadunou nossas vivências e indagações que centralizaram-se no seguinte objetivo: analisar a constituição das Representações Sociais de jovens estudantes do distrito do Maruanum (AP), sobre os saberes tradicionais locais e as implicações em seus projetos de vida.

A relevância da pesquisa reside no aspecto psicossocial por evidenciar que os saberes tradicionais fazem parte da cultura e história de grupos locais, pois consistem em práticas e modos de vida daquela população. No âmbito educacional, poderá subsidiar a reavaliação do papel da escola em comunidades tradicionais, nesse caso, quilombola, e de práticas docentes para que aliem-se aos saberes tradicionais existentes no contexto dos estudantes.

## **CONTEXTOS E REPRESENTAÇÕES: ALINHAVOS DE SABERES SOCIOCULTURAIS TRADICIONAIS EM MARUANUM**

O estado do Amapá, como um dos estados situados na região Amazônica, é, em grande medida, influenciado por traços socioculturais de matriz africana e indígena. Desse modo, suas populações mantêm uma relação simbólica e sagrada com a natureza, geradora de crenças, mitos, lendas e encantados. Assim, os produtos criados para a utilização dessas populações são atravessados por esses símbolos em que a mãe natureza deve ser respeitada e reconhecida pela sua hegemonia. O distrito do Maruanum, onde sua população, resguardadas as diferenças, apresenta essas características citadas e está agregado à capital Macapá.

O referido distrito tem 3.000 habitantes, distribuídos em 16 comunidades, situadas às margens do rio Maruanum, afluente do rio Matapi. Dentre essas comunidades, situa-se a sua sede denominada de Vila Carmo do Maruanum. Essa Vila concentra a maioria da população com cerca de 300

pessoas. A Vila localiza-se a cerca de 56 Km de Macapá e o acesso pode ocorrer por via fluvial ou terrestre pela BR 156 que conecta o estado de norte a sul.

Nessa Vila há uma comunidade tradicional de remanescentes de quilombo, que foi reconhecida como comunidade remanescente de quilombo, pela Fundação Cultural Palmares por meio da Portaria nº 176, de 25/10/2013 (Brasil, 2013). Nessa Vila, constatamos que há duas escolas: a Escola Municipal Vô Alexandre e a Escola Estadual Raimundo Pereira dos Santos, na qual é ofertado o Ensino Médio e conta com o um total de 163 jovens matriculados (INEP, 2022). No Ensino Fundamental II são 55% e no Ensino Médio 45%.

No distrito, há um saber tradicional cultural, educacional e intergeracional que ainda está preservado. Ou seja, práticas, técnicas, sentidos construídos e acumulados no interior de comunidades tradicionais que constituem, o conhecimento tradicional que, segundo para Diegues (2000, p. 30), é um “conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração”. Trata-se das louças produzidas com argila (Figura1).

Figura 1 – Louças fabricadas em argila no distrito do Maruanum (AP)



Fonte: Acervo fotográfico particular de Paixão (2023).

É interessante salientar que, na confecção das louças, além do diferencial no processo de elaboração, há um ritual cultural sagrado e simbólico, em respeito aos encantados que habitam na natureza, local de extração da matéria-prima, característico da região Amazônica. As crenças, também estão presentes no capital simbólico e cultural que envolve o criar, os

saberes, os fazeres e as tradições, das Louceiras do Maruanum no Amapá, associados a relação de afetividade para com a natureza e os animais que transformam-se em forças sobrenaturais que transcendem para o cotidiano dos comunitários (Costa; Lima; Custódio, 2016).

Segundo CS – uma das louceiras com quem conversamos – antes da retirada do barro (argila), pede-se licença à vovozinha (mãe do barro). Segundo ela, cada louceira produz uma louça em miniatura, que é enterada na parte lateral do buraco escavado, profundamente, em oferta à vovozinha e com o pedido de que seja coletado material de qualidade para fabricação de louças resistentes. Para a referida louceira, esse ritual tem um significado e um sentido muito forte e descumpri-lo significa desobediência à mãe da natureza.

A confecção das louças requer que a argila seja misturada ao cariapé – cinza consistente, resultante da queima de cascas da árvore rica em sílica, largamente utilizada como tempero da cerâmica. O cariapé é encontrado em árvores da floresta que depois de queimado, moído, peneirado é misturado à argila para dar consistência à massa e aumentar a durabilidade das louças produzidas, que após moldadas e niveladas, são polidas com pedra de seixo e queimadas.

Em seguida, são impermeabilizadas, internamente, com o breu nas peças ainda quentes, segundo as louceiras CZ e CS. O breu, também obtido em árvores da floresta, é uma espécie de resina produzida a partir da seiva expelida pela planta para se proteger de ataques de insetos que, ao entrar em contato com o ar, solidifica-se, e em contato com o aquecimento, derrete, possibilitando o uso para impermeabilização. As louças são vendidas de forma particular pelas louceiras, na Casa das Louceiras no Carmo do Maruanum ou na Casa do Artesão em Macapá.

A caracterização apresentada, possibilitou melhor compreensão sobre os saberes relativos à confecção das louças e do ritual que permeia todo o processo de fabricação. Isso foi fundamental, tanto na realização da pesquisa com os jovens, quanto na análise dos dados e inferências relativas às representações sociais da juventude, sobre esses saberes e as implicações em seus projetos de vida.

## A TESSITURA DE CAMINHOS EM BUSCA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS MARUANUENSES

O caminho que seguimos, neste estudo, teve o suporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici (1978), em especial, a abordagem processual, cuja estudiosa principal é Denise Jodelet (1989). Eles destacam a importância da apreensão de dois elementos fundamentais na constituição das Representações Sociais a saber: a objetivação e a ancoragem. Esses dois elementos são dinâmicos e interatuantes entre si que nos permitem identificar o processo de elaboração e constituição das representações sociais de um grupo sobre um objeto, acontecimento, dentre outros.

Para tanto, o grupo inicialmente partilha ideias e no decorrer das interações e elaborações, elas transformam-se em imagens mentais sobre um objeto social, parte de um fenômeno, que adquirem sentidos consensuados pelo grupo. Tanto as imagens (objetivações) quanto seus respectivos sentidos (ancoragens) emergem de ideias e das interações dos grupos no cotidiano, com a necessidade de orientação dos pensamentos, sentimentos e ações nas vivências cotidianas. As imagens e os seus respectivos sentidos atribuídos corporificam-se nas trocas e consensos do coletivo.

O nosso interesse pelas ações do coletivo de jovens do distrito de Maruanum está associada aos simbólicos envolvidos nas objetivações e respectivas ancoragens que constituem as suas representações, sobre os saberes tradicionais desse distrito e as implicações em seus projetos de futuro. Esses dois movimentos (objetivação e ancoragem) fornecem pistas para apreendermos os aspectos que orientam e determinam as ações desses jovens em relação a esses saberes.

Desse modo, adotamos, neste estudo, o caráter qualitativo, descritivo e interpretativo (Gil, 2016), para descrevermos as informações coletadas e inferirmos as tendências de objetivações e ancoragens que constituem as representações desses jovens. O Estudo de Caso, na perspectiva de Yin (2015) foi o tipo de pesquisa adotado, pois nos pareceu mais adequado devido à singularidade do objeto de estudo. Essa opção revelou-se útil para conhecer e entender a dinâmica de vivência de uma coletividade, no caso de jovens do distrito mencionado, assim como as relações e os simbólicos construídos e consensuados entre eles.

A pesquisa realizada envolveu jovens que cursam o Ensino Médio e moram no distrito do Maruanum/AP que, conforme mencionamos nesse contexto de moradia, de vivência e de aprendizagens dessas juventudes existe um saber tradicional, singular e geracional que têm aproximação muito forte com a natureza e a cultura do lugar. A concepção de cultura que consideramos é aquela cunhada por Geertz (2017), para quem a cultura é algo bem localizado ao invés de globalizante. É preciso compreender os pequenos detalhes para decifração das particularidades. É preciso perceber o dito e o não dito, palpável e não palpável.

A pesquisa ocorreu na Vila do Carmo do Maruanum (AP), por ser a sede do distrito e congregar os serviços e equipamentos públicos à disposição das comunidades, no caso, a educação escolar e abarcar a maior parte da população. O *lôcus* de nosso estudo foi a escola Estadual Raimundo Pereira dos Santos que oferta o Ensino Médio. Nessa escola há 73 estudantes no Ensino Médio (INEP, 2022), do primeiro ao terceiro ano. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 22, ou seja, 30% dos jovens matriculados no Ensino Médio, do primeiro ao terceiro ano. A faixa etária foi de 17 a 23 anos, que supomos que já estariam projetando o seu futuro. Apenas 18% são do sexo feminino. O critério de seleção foi: ser morador(a) do distrito do Maruanum; ter, no mínimo, 17 anos e no máximo 23; e estar cursando o Ensino Médio.

Para obtenção da amostra, adotamos como técnica de amostragem a do tipo “acessibilidade ou por conveniência” (Gil, 2016, p. 94), na qual o pesquisador tem liberdade para selecionar os elementos aos quais têm acesso. No caso posto, definimos que seriam os sujeitos da pesquisa, estudantes que, voluntariamente, concordassem em participar desta. A amostra foi definida, após a consolidação do número de aceites formalizados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi assinado por todos os participantes em conformidade com Resolução 510/2016 CNS/CONEP. Cabe salientar que, nesta pesquisa, as identificações dos participantes estão representadas por duas letras maiúscula, a fim de garantir o anonimato deles.

Quanto aos instrumentos de pesquisa, utilizamos os seguintes: a) questionário semiestruturado (Triviños, 1987), aplicados a 22 jovens estudantes do Ensino Médio, distribuídos entre três do sexo feminino e

dezenove do sexo masculino com as seguintes seções: a) juventude (perfil dos participantes); b) saberes tradicionais; e c) projeto de vida futuro. Para melhor interpretar os saberes tradicionais locais e conhecer a comunidade, coletamos, ainda, alguns relatos (Gatti, 2010) de louceiras que produzem as louças de argila, que também tiveram a identificação preservada.

A análise das informações foi realizada à luz da Análise Temática (Braun; Clarke, 2006), com o suporte da Teoria das Representações Sociais, com base nas temáticas centrais de nosso estudo, quais sejam: juventudes; Saberes tradicionais; e Projetos de vida. Após a realização desses agrupamentos, foi possível responder as três questões de estudo indicadas por Jodelet (1989) que funcionam como marcadores e orientadores de análise para o estudo no campo das Representações Sociais de abordagem processual, quais sejam: a) quem sabe e de onde sabe? b) “o que sabe e como sabe?”; c) “o que sabe e com que efeito?”. A partir das respostas para essas três questões, revelamos o caminho da interpretação das representações sociais dos jovens entrevistados, sobre os saberes tradicionais do lugar que vivem. Ressaltamos, que essa apreensão, não necessariamente representa a sua totalidade, e sim as tendências das representações sociais que comparecem naquele grupo sobre o objeto social mencionado, as quais apresentaremos a seguir.

## **CARACTERIZAÇÃO DAS JUVENTUDES, SABERES TRADICIONAIS E PROJETOS DE VIDA: TESSITURA DOS FIOS DA TRAMA DE ANÁLISE**

Seguindo a primeira questão indicadas por Jodelet (1989), em relação à questão “quem sabe e de onde sabe?”, constatamos que esses jovens são moradores das comunidades que compõem o distrito do Maruanum, cuja faixa etária varia de 17 a 23 anos, com maior prevalência na idade de 18 anos (45%), 28% têm 19 anos; 17 anos 18%. Os demais estão na faixa dos 20 aos 23 anos. Ressaltamos, que esses jovens foram os que aceitaram em participar da pesquisa.

Detectamos que há um atraso no fluxo escolar, pois a idade máxima de jovens no Ensino Médio na referida escola ultrapassa a faixa de 23 anos. A Taxa de distorção idade-série nos níveis de Ensino Médio – 2022, foi alvo de abordagem na série histórica aferida pelo INEP. Os dados do ano de 2022 foram de: 46,7% para o 1º ano; 56% para o 2º ano; e 50% para o 3º

ano (INEP, 2022). Isso significa que o atraso escolar é de 2 anos ou mais. Esse índice merece atenção pelo poder público, uma vez que interfere no futuro dos jovens estudantes.

No que diz respeito à renda familiar, a maioria (64%) sobrevive com um salário mínimo. Apenas 13% contam com dois salários. Os poucos recursos financeiros fazem com que 45% deles não tenham internet. Embora, 36% informassem que trabalham, mas a remuneração é até um salário mínimo e sem vínculo empregatício. Os demais, não têm nenhuma atividade extra-escolar e o sustento da família, em geral, é provido pelos pais.

Constatamos que a renda familiar, em sua maioria, advém de programas assistencialistas dos governos federal e estadual, do tipo Bolsa família, Renda pra viver melhor e Amapá jovem. Não há incentivo para desenvolvimento de atividades que gerem renda nas e para as comunidades. A produção, especialmente de farinha, agricultura, pesca, pecuária e artesanato (louças), ainda são prevalentes na subsistência, contudo, sem suprir as necessidades. Quanto aos fatos históricos sobre a origem da população da qual são remanescentes, a maioria demonstrou que não tem conhecimento. Os que conhecem a história de seus ancestrais e a origem, bem como, a constituição do quilombo demonstraram entendimento superficial.

Em referência à questão “o que e como sabe?”, as narrativas desses jovens revelaram que um pouco mais da metade (61%) reconhecem as louças de argila como o saber mais expressivo de sua comunidade. Ou seja, práticas, técnicas, sentidos construídos e acumulados no interior de comunidades tradicionais constituem o conhecimento tradicional que para Diegues (2000), é um conjunto de saberes e saber-fazer existentes no mundo natural em associação com o sobrenatural, transmitido oralmente de geração para geração.

Porém, apenas 8% disseram que obtiveram conhecimento por intermédio de alguém da família, em especial, a mãe. Nas palavras de IY: “[...] a minha avó me falou, eu conheço o processo e ajudo a tirar o barro e as mulheres fazem as louças.” RB disse: “[...] “minha mãe me falou que o barro é retirado do lago, misturado com o cariapé, feita a louça, polida e queimada.” Esses dois jovens sabem como ocorre parte do processo produtivo, mas não mencionaram a relação com o sagrado, a natureza; o processo de elaboração das louças, e a relação de colaboração entre as louceiras até a finalização das peças.

Com o amparo de Moscovici (1978), detectamos que para a maioria dos participantes, as louças como saber tradicional, cultural e histórico estão materializadas (objetivação) na imagem mental de grande parte deles. Porém, os sentidos (ancoragem) atribuídos a esse saber tradicional não encontram-se associados ao processo de elaboração e produção coletiva, que envolve a coleta da matéria-prima em conexão com os rituais sagrados que dinamizam o processo pedagógico, a marcação do território e a preservação do contexto histórico de vivência deles, que são as marcações, advindas de suas vivências, interações, descobertas, escolhas e modos de vida.

Observamos, também, que 57% desses jovens não participaram de alguma atividade que envolvesse os saberes tradicionais locais na escola. O currículo escolar e as práticas pedagógicas dos professores não estão em estreita sintonia com a especificidade cultural das comunidades marua-nuenses. No currículo a cultura mantida é a hegemônica, “centralizada nos conteúdos como resumo do saber culto e elaborado sob formação das diferentes disciplinas” (Sacristán, 2000, p.39), ou seja, na contramão da perspectiva de Geertz (2017).

Porém, segundo Brandão (2011), não há um único modelo de educação, tanto é, que a prática dos saberes na confecção das louças de argila, não vem da escolarização. Nesse sentido, entendemos que deve haver uma vinculação entre a educação escolar e a educação informal empreendida na confecção das louças. Desse modo, o fazer de meninas e de meninos deve unir as juventudes por meio de saberes informais, educativos, pedagógicos, culturais, geracionais e da inclusão desses saberes nos projetos de vida futuros.

Embora esses jovens não tenham se apropriado do simbólico desse artefato como também do processo de fabricação, eles pensam em vender as louças produzidas em sua comunidade como meio de sobrevivência. Podemos inferir, que as Representações Sociais da maioria deles, sobre os saberes tradicionais locais, objetivam-se a partir da materialização da imagem de mercadoria atribuída a essas louças. Os sentidos conferidos a essa imagem ancoram-se nas vendas das louças para sobrevivência. Desse modo, as representações produzidas não dão conta de preservar esses saberes tradicionais e nem de manter para as próximas gerações as práticas da produção dessas cerâmicas.

No que diz respeito aos projetos de vida, que associamos à questão “sobre o que sabe e com que efeito?”, destacamos que concordamos com a definição de Nascimento (2013, p. 87) quando afirma que “tem o sentido de aspirações, desejos de realizações que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos”, que tem a sua base na realidade construída na interseção das relações que o sujeito estabelece com o mundo.

Nascimento (2013, p. 88) argumenta que: “A coexistência e a partilha entre o particular, enquanto produção de si mesmo e o genérico enquanto produções de um sujeito social são responsáveis pelas cadeias de significados que atravessam o singular e o coletivo.” A partilha de vivências psicossociais desses jovens revelaram que a constituição de suas Representações Sociais sobre os saberes tradicionais não inclui a preservação e a manutenção desses saberes e respectivas práticas da feitura das louças dessa comunidade.

Os registros das falas a seguir ratifica o que mencionamos sobre a visão estritamente mercadológica sobre as louças de sua comunidade: RN, por exemplo disse que é apenas “[...] pra ganhar dinheiro”; IY disse que: “[...] assim eu não ia precisar pedir favores”; LT afirmou que: “[...] através desses saberes eu vou ter uma percepção melhor da vida”; PL: “[...] é um modo de ganhar dinheiro”; AP: “[...] pode ser uma fonte de renda.”

A manutenção da sobrevivência, as incipientes oportunidades de melhoria de vida levam à compreensão de que a urgente geração de renda sobrepõe-se a cultura da comunidade. Como afirma Nascimento (2013, p. 98), “os efeitos do desemprego para os adolescentes são perversos, por esses se encontrarem em um momento de reorganização intensa.” Porém, houve quem demonstrasse um pensamento diferente e favorável a preservação dos saberes culturais, mesmo sem compreender os ritos inerentes, a relação colaborativa entre as louceiras, e sem incluir-se, como CR descreveu: “[...] é para levar a cultura e o trabalho pra frente”; RB disse que: “[...] é importante para as famílias daqui”.

Nas respostas analisadas, apenas 41% intencionam prosseguir nos estudos como uma forma de galgar um futuro melhor, além da mudança de vida. Os cursos desejados por esses jovens, verbalizados são diversos. Entretanto, a condição financeira pode ser um complicador, pois terão que morar na capital Macapá para estudar. Como dito anteriormente, a renda familiar é muito baixa e, em geral, corresponde a um salário mínimo, sendo um dos entraves para que essa pretensão seja concretizada.

Para alguns, a prioridade é trabalhar. O trabalho por si só, como moeda de troca, revela a ânsia por superar as poucas oportunidades para romper com a condição de desempregado e assim sobreviver. Outros não souberam informar. É como se, para esses, projeto de vida futuro fosse algo inatingível. Essa falta de perspectiva de futuro é preocupante, pois a preparação desses jovens para a vida presente e futura, bem como a superação das adversidades deveria ser um exercício permanente na comunidade e na escola.

Nesse sentido, entendemos que é fundamental a reflexão sobre o contexto nos quais esses jovens vivem, uma vez que contribuem com formas de pensar, sentir e agir que constituem as suas representações como protagonistas de sua cultura e saberes tradicionais só podem ocorrer se a escola e a comunidade interreacionarem-se e assim haja a esperança para que esses jovens possam, mesmo com as dificuldades inerentes de quem mora na Amazônia, pensar em realizar projetos de futuro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suas Representações Sociais, os jovens entrevistados revelaram pouco domínio sobre os saberes tradicionais locais, embora, uma parcela demonstre em suas imagens e sentidos que esses saberes são culturais e geracionais. Isso implica na compreensão de que esses jovens estão envolvidos a um saber cultural e histórico que precisa ser preservado e difundido como ensinamento para as gerações futuras. Estes saberes devem ser incentivados para que as gerações, sobretudo de jovens, foco de nosso estudo, possam assumi-los como parte da história de seu povo e como um meio de produção que pode gerar autossustentação, e dessa maneira, contribuir para transformações no bem-estar das comunidades do Maruanum/AP.

Embora ainda seja um desafio interconectar os saberes tradicionais com os conteúdos escolares no currículo escolar, é preciso que a escola invista em projetos voltados para esses tipos comunidades e práticas educativas transversais, numa relação da educação que vem da população com a educação escolar, a fim de buscar, no contexto, subsídios para o processo ensino-aprendizagem. Consideramos que é uma forma de aproximar, motivar e envolver os jovens na relação com os saberes tradicionais que permeiam a cultura de sua comunidade, além de prover ações que dinamizem o protagonismo de jovens dessas comunidades e os estimulem a desenvolverem aspirações para seguirem suas vidas no presente e no futuro.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, Brasília, DF, Presidência da República [2016]. Disponível em: <https://is.gd/ZEDWmG>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Ministério do Turismo. Fundação Cultural Palmares. **Informações Quilombolas.** [2013]. Disponível em: <https://is.gd/Wb2bxn>. Acesso em: 9 mar. 2023

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Rio Grande, v. 3, n. 2, p. 77-101, jul. 2006.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

COSTA, C. S. da; LIMA, W. M. S.; CUSTÓDIO, E. S. A Arte Cerâmica do Maruanum. **Revista Identidade**, São Leopoldo, v. 21, n. 2, p. 182-195, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://periódicos.est.edu.br/identidade>. Acesso em: 6 mar.2023.

DIEGUES, A. C. (Org). **Biodiversidade e comunidades Tradicionais no Brasil.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2000.

GATTI, B. A. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil.** 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores Educacionais**, 2022. Disponível em: <https://is.gd/5XC0MI>. Acesso em: 9 mar. 2023.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (ed.). **Les représentations sociales.** Tradução de Tarso Bonilha Mazzotti. Paris: PUF, 1989. p. 31-61.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1978.

NASCIMENTO, I. P. Educação e Projeto de vida futuro de adolescentes do Ensino Médio. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 31, p. 83-100, maio/ago. 2013.

DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n31.4328>

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** A pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2015.

# SABERES ANCESTRAIS E CURRÍCULO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Samia Kamyla Freitas Silva<sup>1</sup>  
Jane Selma Almeida de Souza<sup>2</sup>  
Eugénia da Luz Silva Foster<sup>3</sup>  
Elivaldo Serrão Custódio<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) constitui uma modalidade educacional conquistada através de intensas lutas dos movimentos sociais negros. Os quilombos, como territórios de resistência, surgiram em resposta às condições opressivas da escravidão, consolidando-se como espaços de preservação de saberes ancestrais africanos e afro-brasileiros. Após a abolição formal, as comunidades remanescentes enfrentaram novas formas de exclusão epistêmica, mas mantiveram suas práticas culturais e conhecimentos tradicionais como formas de resistência.

A Resolução CNE/CEB nº 8/2012 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ. Embora represente um marco legal, sua implementação enfrenta desafios práticos na integração dos saberes ancestrais aos currículos formais. Existe uma tensão entre a universalização do conhecimento escolar e a valorização das epistemologias quilombolas, exigindo uma abordagem intercultural crítica que supere dicotomias excludentes. Diante disso, buscamos entender: como os saberes ancestrais quilombolas podem ser legitimados como conhecimentos curriculares válidos através de uma perspectiva intercultural crítica que reconheça suas epistemologias próprias?

<sup>1</sup> Mestranda em Educação (UNIFAP). CV: <http://lattes.cnpq.br/1620893959542913>

<sup>2</sup> Mestranda em Educação (UNIFAP). CV: <http://lattes.cnpq.br/6439202374301015>

<sup>3</sup> Doutora em Educação (UFF). Professora (UNIFAP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0807-0789>

<sup>4</sup> Doutor em Teologia (Faculdades EST). Professor (UEAP). Orcid: <https://is.gd/Dw7z0F>

Assim, o artigo tem por objetivo analisar as possibilidades de legitimação e integração dos saberes ancestrais quilombolas no currículo escolar através de uma perspectiva intercultural crítica e decolonial como ferramenta de educação emancipadora. Esta pesquisa configura-se como uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo (Lakatos; Marconi, 2010), complementada por análise de conteúdo de documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para EEQ (Bardin, 2016).

## **EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: CONQUISTAS LEGAIS E TENSÕES EPISTÊMICAS**

A EEQ foi formalmente reconhecida no Brasil através de um conjunto articulado de legislações que materializam décadas de luta dos movimentos sociais negros por direitos educacionais diferenciados. Essa trajetória legal representa não apenas conquistas jurídicas, mas a institucionalização de demandas históricas por reconhecimento e valorização das especificidades culturais e territoriais das comunidades quilombolas.

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 68 Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), estabelece que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996 representa o primeiro marco legal educacional que estabelece o respeito à diversidade étnico-racial, determinando que a educação deve promover a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas.

A Lei nº 10.639/2003, que altera a LDBEN n. 9.394/1996 para incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, constitui marco fundamental para a valorização da identidade quilombola. Esta legislação, resultado direto da pressão do movimento negro, representa o primeiro reconhecimento legal da necessidade de combater o racismo através da educação e valorizar as contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação do Brasil.

Além desse, outros documentos resultam de lutas do movimento social negro, formando conjunto de “políticas de ações afirmativas”: a Lei nº 11.645/2008, que amplia a obrigatoriedade para incluir também a his-

tória e cultura indígena; a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; e a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

A Resolução CNE/CEB nº 8/2012 representa o ápice do processo de institucionalização da Educação Escolar Quilombola, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade de ensino. Este documento, resultado das deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e das pressões do movimento quilombola, reconhece oficialmente a EEQ como modalidade específica da Educação Básica.

Conforme estabelece a Resolução, a EEQ deve ser “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” (Brasil, 2012, p. 46). Esta definição representa avanço significativo ao reconhecer a necessidade de pedagogias específicas e formação docente diferenciada.

Contudo, a implementação desta resolução enfrenta desafios estruturais significativos. A responsabilidade compartilhada entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal, embora teoricamente colaborativa, na prática gera conflitos de competência e insuficiência de recursos. Além disso, a formação de professores para atuar com pedagogias interculturais permanece como gargalo crítico na efetivação das diretrizes.

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

Esta educação se caracteriza pela transmissão intergeracional de saberes, onde os mais velhos assumem papel central como detentores e transmissores de conhecimentos ancestrais. Como observa Custódio (2023, p. 32), “os que fazem a educação acontecer precisam valorizar esses saberes que as comunidades quilombolas têm e pelos quais expressam seus conhecimentos, sua cultura, sua religiosidade”. Essa educação, ao ser construída dentro de uma perspectiva de valorização da cultura quilombola,

busca promover o protagonismo desses povos, não apenas dentro da sala de aula, mas em diversos espaços da sociedade.

A ancestralidade constitui elemento fundante desta pedagogia, não apenas como referência ao passado, mas uma força viva que orienta o presente e projeta o futuro. Esta concepção envolve respeito aos mais velhos, valorização das memórias coletivas e reconhecimento dos rituais, práticas espirituais e tradições que estruturam a vida comunitária. Os saberes quilombolas abrangem conhecimentos diversos: práticas agrícolas sustentáveis, medicina tradicional, gastronomia, arte, música e narrativas orais, todos transmitidos através de metodologias próprias que integram corpo, mente e espírito. Estes saberes representam epistemologias em resistência que se contrapõem ao conhecimento hegemônico eurocêntrico.

A EEQ emerge como modalidade educacional institucionalizada que busca articular os saberes ancestrais com os conhecimentos formais exigidos pela legislação educacional brasileira. Regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012, esta modalidade representa tentativa de construir ponte entre pedagogias quilombolas e sistema educacional oficial. A EEQ deve ser desenvolvida em unidades educacionais “inscritas em suas terras e cultura”, exigindo pedagogia própria que respeite as especificidades étnico-culturais de cada comunidade. Esta exigência implica em desafio fundamental: como integrar saberes ancestrais territorializados com currículos universalizantes sem descaracterizar nem os conhecimentos tradicionais nem os conteúdos formais?

Como destaca Silva (2019, p. 41), “pensar educação quilombola é desconstruir preconceitos em torno da história do negro no Brasil”. Neste sentido, a escola quilombola configura-se não como espaço neutro, mas como território de resistência, onde a identidade étnica e a história do povo negro devem ser resgatadas e fortalecidas. A EEQ também tem um papel fundamental na luta contra o racismo estrutural e a desigualdade social. Ela propõe uma educação que não apenas ensina conteúdos, mas também fomenta uma conscientização crítica sobre a história e os direitos dos povos quilombolas.

Ribeiro (2019), destaca a importância de uma educação que promova a equidade racial e combata o racismo estrutural presente nas instituições de ensino. A educação escolar quilombola se apresenta como uma

ferramenta essencial para descolonizar os currículos escolares e construir práticas pedagógicas antirracistas. Assim, a escola quilombola torna-se um espaço de resistência e de reinvenção de possibilidades para o futuro das novas gerações. A relação entre educação quilombola e educação escolar quilombola estão interligados. Enquanto a primeira preserva a integralidade dos saberes ancestrais em seus contextos originais, a segunda busca legitimá-los institucionalmente, criando condições para sua valorização no sistema educacional formal.

Esta tensão manifesta-se na necessidade de tradução intercultural dos saberes ancestrais sem descaracterizá-los. Como aponta a Base Nacional Comum Curricular -BNCC (Brasil, 2018), a EEQ “requer uma concepção e uma prática pedagógica que reconheça e valorize a especificidade étnico-cultural de cada comunidade”, mas deve também garantir o acesso aos conhecimentos considerados universais. A complementaridade entre estas modalidades reside no reconhecimento de que a escola quilombola deve ser espaço de confluência conceito de Bispo (2023), onde diferentes saberes se encontram horizontalmente, sem hierarquizações que privilegiem uma forma de conhecimento sobre outra.

Apesar dos avanços legais, a implementação da EEQ enfrenta colonialidade que se manifesta na imposição de currículos eurocêntricos que marginalizam saberes quilombolas. Esta colonialidade, conforme conceituada por Quijano (2005), opera através da naturalização de um único modelo de conhecimento válido, deslegitimando outras formas de conhecer. Na prática escolar, esta colonialidade se expressa na hierarquização epistêmica que posiciona conhecimentos científicos ocidentais como “verdadeiros” e saberes ancestrais como “folclore” ou “cultura popular”. Esta hierarquização impede que os conhecimentos quilombolas sejam reconhecidos como sistemas epistêmicos legítimos, reduzindo-os a curiosidades culturais ou atividades extracurriculares.

A implementação da EEQ enfrenta resistência institucional que se manifesta na dificuldade de gestores e professores não-quilombolas em reconhecer a legitimidade epistêmica dos conhecimentos ancestrais. Esta resistência baseia-se em preconceitos raciais estruturais e na formação docente inadequada para o trabalho com diversidade étnico-racial. A EEQ enfrenta contradições sistêmicas entre suas proposições teóricas e as

demandas do sistema educacional brasileiro. O cumprimento de diretrizes curriculares universais, avaliações padronizadas e metas de qualidade baseadas em parâmetros externos contradiz os princípios de flexibilidade e especificidade cultural da educação quilombola.

A superação destas tensões epistêmicas demanda transformação, que transcenda a mera inclusão de conteúdos afro-brasileiros nos currículos tradicionais. É necessário construir pedagogias decoloniais que questionem as estruturas de poder presentes no sistema educacional e reconheçam os saberes quilombolas como epistemologias legítimas. Segundo Onofre (2008, p. 100) “um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos no acesso de bens culturais e ao conhecimento”. O currículo é fundamental para a implementação dos saberes ancestrais dentro da modalidade escolar quilombola, mas pesquisas revelam os desafios enfrentados. Custódio (2023), na sua pesquisa sobre os materiais didáticos de EEQ produzidos pelos sistemas estaduais de ensino brasileiro, revelou um cenário preocupante: apenas 5 dos 26 estados brasileiros produziram algum tipo de material específico para essa modalidade de ensino.

Conforme os dados da pesquisa realizada por Custódio (2023) foram analisados os materiais encontrados através de cinco categorias principais (conceituação de quilombo, cultura e tradições, mundo do trabalho, terra e território, oralidade e memória) e constatou que mesmo os poucos materiais existentes apresentam abordagens superficiais e restritas sobre as comunidades quilombolas. Os resultados apontam para a necessidade urgente de políticas públicas mais efetivas, maior participação das comunidades quilombolas na elaboração de materiais didáticos e formação adequada de professores para trabalhar com esta temática (Custódio, 2023).

Como enfatiza Gomes (2017, p. 118), é momento de “descolonizar os currículos e o conhecimento”, reconhecendo que esta descolonização na educação quilombola representa não apenas demanda específica, mas contribuição fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e plural no Brasil. Embora os marcos legais representem conquistas significativas, as tensões epistêmicas evidenciadas apontam para um desafio fundamental: como reconhecer os saberes

ancestrais quilombolas não apenas como patrimônio cultural, mas como epistemologias legítimas?

## **SABERES E FAZERES ANCESTRAIS QUILOMBOLAS: EPISTEMOLOGIAS EM RESISTÊNCIAS**

Os saberes ancestrais são construções coletivas forjadas na vivência, na oralidade e na relação simbiótica com o território. Estão profundamente enraizados na memória social de povos tradicionais, como indígenas, quilombolas e comunidades de matriz africana, e representam formas autônomas de produzir conhecimento e sentido. Tais saberes não apenas resistem à homogeneização epistemológica imposta pela colonialidade do saber, como também oferecem alternativas sustentáveis, éticas e comunitárias de existência. De acordo com Santos (2007), esses saberes fazem parte do que ele denomina de “epistemologias do Sul”, ou seja, um conjunto de conhecimentos marginalizados pelos padrões ocidentais de cientificidade. Segundo o autor, “as epistemologias do Sul partem da diversidade epistemológica do mundo e da premência de reconhecer os saberes silenciados pelas lógicas coloniais e capitalistas” (Santos, 2007, p. 17).

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

Além disso, os saberes ancestrais não se limitam ao campo simbólico, mas possuem implicações políticas e pedagógicas. Hooks (2017) defende uma educação libertadora que valorize os saberes não hegemônicos, e que permita a emergência de vozes silenciadas: “ensinar é um ato de resistência quando se desafia o cânone dominante e se abre espaço para outras formas de saber” (Hooks, 2017, p. 67).

No contexto afro-brasileiro, Nascimento (2002) ressalta o papel dos quilombos e terreiros como centros de saber e de espiritualidade ancestral. Para ele, “o quilombo não é apenas um refúgio físico, mas uma matriz de

cultura, saber e liberdade” (Nascimento, 2002, p. 129). A valorização dos saberes ancestrais, portanto, não é apenas um gesto ético ou de reparação histórica, mas uma estratégia fundamental para a construção de uma sociedade plural e democrática.

Como afirma Ribeiro (2017), reconhecer os saberes de matriz africana é romper com a monocultura do pensamento e afirmar a diversidade epistemológica como um direito: “é necessário deslocar o centro da produção de conhecimento e permitir que outros saberes também ocupem o espaço da legitimidade” (Ribeiro, 2017, p. 45).

Em suma, os saberes ancestrais representam um legado vivo de resistência, memória e transformação. Sua valorização implica repensar os fundamentos do conhecimento, da educação e da convivência democrática, em direção a um mundo onde múltiplas vozes e experiências possam ser ouvidas e respeitadas. Seguindo Quijano (2005), a colonialidade do saber impõe um único modelo de conhecimento válido (ocidental/eurocêntrico), deslegitimando outras formas de conhecer.

Os saberes quilombolas representam resistência epistêmica a essa imposição. Como destaca Arroyo (2012), diferentes grupos sociais são portadores de pedagogias e conhecimentos legítimos. No contexto quilombola, isso significa reconhecer que saberes ancestrais possuem racionalidade própria e metodologias específicas de transmissão.

Arroyo (2011) conceitua o currículo como espaço fronteiro onde se encontram diferentes saberes, culturas e identidades. O currículo escolar como território de poder, o currículo não é neutro, mas um território onde diferentes grupos disputam a legitimidade de seus conhecimentos. No contexto quilombola, isso significa reconhecer que a imposição de currículos eurocêntricos é uma forma de colonização epistêmica que invisibiliza saberes ancestrais.

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

O intelectual quilombola Bispo (2023), desenvolve a noção de contracolônização, como um processo de resistência e manutenção dos saberes tradicionais quilombolas, Bispo apresenta o conceito de saberes “biointerativos”, que se contrapõem aos saberes “sintéticos” da modernidade colonial.

Esses saberes ancestrais são construídos através da interação direta com a natureza e a comunidade, princípio fundamental para pensar currículos escolares quilombolas que valorizem conhecimento territorializado. Bispo (2023) também utiliza o conceito de confluência, encontro de diferentes saberes sem hierarquização, além de valorizar a oralidade como forma legítima de produção e transmissão de conhecimento.

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

## **INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**

A interculturalidade parte do objetivo de uma necessidade de promover o relacionamento positivo em diferentes grupos de culturas. Walsh (2009) desenvolve sua concepção de interculturalidade a partir de uma perspectiva fundamentalmente decolonial, que busca transcender a mera constatação da existência de diferentes culturas ou o simples desejo de inclusão dentro de um modelo social estabelecido. Para Walsh (2009), a interculturalidade representa um projeto político, social, ético e epistêmico que visa à transformação estrutural da sociedade.

Candau (2013) traz a interculturalidade para o campo educacional, discutindo como ela pode ser implementada nas práticas pedagógicas. Sua abordagem está alinhada com a ideia de uma educação para a diversidade que valoriza as diferenças culturais e combate às desigualdades. A autora também argumenta que a interculturalidade deve promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes

grupos sociais e culturais. Para a autora, a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

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

Freire (2024, p. 24) defende uma educação emancipadora como “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção”. Ensinar exige respeito aos saberes do educando, a necessidade de aproximação entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos.

O conceito freireano de dialogicidade complementa a noção de confluência de Bispo (2023). Freire argumenta que ensinar exige saber escutar, princípio essencial para uma educação quilombola que interage conhecimentos ancestrais e formais horizontalmente. Além disso, “o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo, recusando a arrogância cientificista” (Freire, 2024, p. 120).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a legitimação dos saberes ancestrais quilombolas como conhecimentos curriculares válidos requer superação da colonialidade epistêmica através de uma perspectiva intercultural crítica. Os marcos legais conquistados representam avanços significativos, mas a implementação efetiva enfrenta resistências institucionais.

A interculturalidade crítica, conforme desenvolvida por Walsh (2009) e Candau (2013), oferece fundamentação teórica consistente para superação das dicotomias entre saberes formais e ancestrais. A confluência proposta por Bispo (2023) e a dialogicidade freireana constituem bases metodológicas sólidas para práticas pedagógicas emancipadoras.

Os resultados apontam que a legitimação dos saberes ancestrais quilombolas demanda transformações que vão além do âmbito pedagógico,

exigindo políticas públicas específicas, formação docente intercultural e reconhecimento institucional das epistemologias quilombolas. A pesquisa de Custódio (2023) reforça essa necessidade ao demonstrar que a ausência de materiais didáticos específicos em 80,8% dos estados compromete gravemente a implementação das diretrizes da EEQ, mesmo quando existem escolas quilombolas.

Essa lacuna evidencia a urgência de políticas que articulem simultaneamente: produção de materiais didáticos interculturais elaborados com participação efetiva das comunidades quilombolas, formação continuada de professores e maior participação quilombola nos processos de construção curricular.

Este estudo contribui para o campo da educação intercultural ao demonstrar que a educação escolar quilombola emancipadora não se efetiva através da mera adaptação de currículos universais, mas requer a construção de pedagogias decoloniais que reconheçam os saberes ancestrais como epistemologias transformadoras.

Este estudo contribui para o campo da educação intercultural ao demonstrar que a educação escolar quilombola emancipadora não se efetiva através da mera adaptação de currículos universais, mas requer a construção de pedagogias decoloniais que reconheçam os saberes ancestrais como epistemologias transformadoras.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos outras pedagogias**. Petrópolis RJ, Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.
- BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Brasília: DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília-DF, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, Interculturalidade e educação em direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, v.33, p. 235-250, Campinas/SP, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Cotidiano escolar e práticas interculturais.** Caderno de pesquisa 2016.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2003.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Um olhar a partir de referenciais curriculares e materiais didáticos estaduais.** São Paulo: Editora Dialética, 2023.

FREIRE, Paulo (1921-1997), **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa** 79 ed. RJ: Paz e Terra, 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Educador Negro: saberes construídos nas lutas pela emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade,** São Paulo, 2. ed. 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Coleção Sur Sur, CLACSO, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org). **Multiculturalismo: diferença culturais e práticas pedagógicas.** 2 ed. Petrópolis, RJ Vozes, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo.** 2. ed. Brasília/ Rio de Janeiro: Fundação Palmares/ OR Editor Produtor, 2002.

ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação antirracista. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, p. 103-122, jan./jun., 2008.

RIBEIRO, Djamil. **Pequeno Manual Antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Elma Vital da. **Memórias e trajetórias formativas de jovens universitários da comunidade quilombola Ilha de São Vicente, em Araguatins/TO.** 112f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS. Programa de Pós-graduação em Educação-PPGEDU, São Leopoldo/RS, 2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural,** 2009.

# OS DESAFIOS DA AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUILOMBOLAS

Brenda Ariadne Quaresma Oliveira Gomes<sup>1</sup>

Marilene Caetano de Sousa<sup>2</sup>

Leandro de Freitas Pantoja<sup>3</sup>

Elivaldo Serrão Custódio<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto da pesquisa intitulada: O papel da Educação na Formação de Estudantes Negras: construção coletiva e reconhecimento racial, apresentado em 2022 no 15º EVINTER, evento científico e interdisciplinar do Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP.

Esta pesquisa tratou de como a escola deve ser um espaço formativo e conter nos seus currículos e nas diferentes práticas pedagógicas, a valorização dos saberes formativos locais e as vivências dos seus educandos, percebendo-os como atores e sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, tivemos a oportunidade de vivenciar uma experiência na Escola José Bonifácio na Comunidade quilombola do Curiaú na cidade de Macapá-AP, no qual buscou-se diagnosticar quais os desafios que os estudantes já enfrentaram por serem afrodescendentes. Diante desse pressuposto, surgiu a ideia de trabalhar com o público da Comunidade Quilombola do Curiaú, onde a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de campo do tipo etnográfica (André, 2008).

Como instrumento de coleta de dados foi realizada entrevista com professores, coordenação pedagógica, gestão escolar, além de observação empírica direta. O objetivo geral da pesquisa foi investigar os desafios da afirmação da identidade negra nas práticas pedagógicas da E.M.E.F Joanna Santos, localizada no Quilombo do Curiaú, refletindo sobre suas dificuldades, histórias e conquistas no contexto escolar.

---

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (IESAP).

<sup>2</sup> Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (IESAP).

<sup>3</sup> Mestre em História Social (UNIFAP). Docente (IESAP). CV: <http://lattes.cnpq.br/1639264849808422>

<sup>4</sup> Doutor em Teologia (Faculdades EST). Professor (UEAP). Orcid: <https://is.gd/Dw7z0F>

## ASPECTOS HISTÓRICOS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO CURIAÚ

A comunidade do Curiaú localiza-se na região norte da cidade de Macapá (área rural do município), sendo que a maior parte da população residente é constituída por grupos afrodescendentes. Trata-se de uma comunidade composta por dois pequenos núcleos populacionais denominados “Curiaú de Dentro” e “Curiaú de Fora”, separados por uma distância de aproximadamente 1 km.

Em 1998 o quilombo foi regularizado pela Fundação Cultural Palmares, órgão ligado ao Ministério da Cultura, como resultado de uma longa luta dos negros e negras da comunidade e um marco na história dos negros do Amapá e do Brasil. Foi o primeiro título oficial de reconhecimento de uma comunidade remanescente de quilombo no estado do Amapá. Em 03 de novembro de 1999, o povo do Curiaú recebeu, com festas, oficialmente o título de comunidade remanescente de quilombo. Essa titulação garante direitos constitucionais e políticos, sobretudo no que se refere à demarcação e o uso comum das terras.

Durante muitos anos, não havia escolas e nem posto de saúde na vila do Curiaú, tendo os moradores que se deslocar por longas distâncias até o bairro mais próximo em busca destes serviços básicos no bairro Jardim Felicidade (na época, fins dos anos 90, era o último bairro de Macapá). Tal realidade social começa a mudar com a mobilização e organização política quilombola.

No início dos anos 2000, relata Sebastião Menezes da Silva (2004), a educação escolar quilombola avançou bastante, com a oferta do Ensino Fundamental e até profissionalizante na própria comunidade, oportunizando crianças, jovens, adultos e idosos acesso a escola e a formação profissional. A escola trouxe ainda outro benefício ao adotar cardápio com alimentação regionalizada. A produção de alimentos dos produtores quilombolas locais era vendida para a escola alimentando os alunos e gerando um ciclo de renda e trabalho (Silva, 2004).

A territorialidade para os quilombolas é o princípio essencial de sua existência. A terra não é somente o espaço fixo de moradia e subsistência, é também a referência simbólica de tudo o que Ele é. Essa territorialidade

se faz com a manutenção de seus costumes e tradições; essa característica fica evidenciada quando o quilombola reivindica a titulação coletiva, ao invés da individualidade (Pereira, Simas, 2023). Visando investigar os aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais da comunidade em tela, nos deslocamos até a mesma e realizamos os seguintes procedimentos de pesquisa em campo:

Observação participante, registros fotográficos, entrevistas semiestruturadas e diálogos informais com alguns interlocutores pioneiros e influentes da localidade. Todo esse movimento foi fundamental para o êxito dos objetivos propostos neste trabalho, isto é, o de compreendermos o complexo processo de legitimação e afirmação da identidade negra nas práticas pedagógicas da Escola M.E.F. Joanna Santos. De acordo com Silva (2000 p. 01):

Curiaú é a primeira comunidade afrodescendente do Amapá a receber a titulação referente ao reconhecimento de sua remanescência quilombola. Para a consolidação da titulação, muitas acomodações são efetuadas para dar lugar ao quilombo amapaense. Dentre elas a instauração de uma nova forma de comunicação: a escritura produzida pelas mãos da própria comunidade como forma de sustentar e afirmar a identidade quilombola.

Há várias versões acerca da origem da comunidade e do seu nome, como por exemplo, as apresentadas por Silva (2000) e Bezerra (2019) que relata que a formação da vila é resultado da doação das terras de um senhor por nome Miranda a sete irmãos negros, tendo por líder o mais velho, Francisco Inácio dos Santos. Não obstante as diferentes versões oficiais sobre as origens históricas do Curiaú, no imaginário popular outras narrativas disputam lugar na crença e nas estórias do lugar.

A Comunidade do Curiaú foi criada pelo um pessoal que moravam no Rumo<sup>5</sup> da “Campina Grande” conhecido como comunidade do Curralinho, eles vieram atrás de mel de abelha, do Gorgia até as proximidades da Escola José Bonifácio que era uma mata virgem muito bonita; quando eles chegaram viram o lago amplo e bonito coberto de árvores de mungubeira<sup>6</sup>, tinha uma pastagem maravilhosa e apro-

<sup>5</sup> Percurso que leva alguém a algum lugar.

<sup>6</sup> Árvore da família das Bombacáceas, que fornece madeira branca, macia e casca de que se tiram fibras para a cordoaria.

priada para criar boi, após isso voltaram e comunicaram ao chefe deles o que tinham encontrado e passaram a criar boi, por isso deu-se o nome de Cria-ú [...] (Entrevistado B).

A comunidade criouense já existia, na época da escravidão vieram os primeiros habitantes de vários estados do Brasil como Pará e Maranhão, se apropriaram da terra, sendo que já tinham a prática de cultivar cana de açúcar para fazer rapadura para adoçar os alimentos, pois como eram fugitivos não podiam sair para comprar. O lugar que os escravos habitavam era chamado de Casa Grande, foi chamado dessa forma por ser uma casa grande e que pudesse suportar uma grande quantidade de pessoas, entretanto foram multiplicando-se o número de famílias e se expandindo e dividindo-se em grupos por toda a comunidade, essa separação ocorreu por conta de conflitos familiares (Entrevistado C).

A utilização da nomenclatura “Cria-ú”, empregada neste trabalho, para referir-se à comunidade em estudo, tem como referência a obra de Piedade Videira, intitulada “Batuques, folias e ladainhas: a cultura do Quilombo do Cria-ú em Macapá e sua Educação”, publicada no ano de 2013, fruto de sua pesquisa de doutoramento realizada junto à comunidade criouense. Segundo Videira, a mudança do nome da comunidade de Cria-ú para Curiaú se deu pela seguinte motivação:

As primeiras professoras chegaram ao Quilombo do Cria-ú em 1945, julgaram errada a grafia e a pronúncia do nome Cria-ú e mudaram-no para Curiaú. Sendo assim o nome que faz sentido à comunidade pesquisada e que até a atualidade os (as) mais velhos (as) quando se referem a sua terra de nascimento, pronunciam seu nome Cria-ú. O nome original do Quilombo investigado resgata e conta sua história, de sua gente e tem o sentido de “terra sagrada e coletiva” que herdaram, de seus ancestrais, portanto, lugar de criar gado bubalino e bovino (Videira, 2013, p. 131).

Como observamos, o quilombo do Curiaú é um lugar rico em histórias, tradições culturais, costumes. A presença e manutenção desses elementos atualmente deve-se em grande medida a força da tradição oral e o peso da memória coletiva que ainda resiste no modo de vida tradicional e comunitário daquele lugar. As festividades religiosas são um bom exemplo no sentido dos vínculos entre o passado e o presente:

A respeito dessas festividades o entrevistado A assim se expressou:

O festejo de São Joaquim ocorre nos dias 14, 15, 16, 17, 18 e 19 de agosto, no dia 19 é retirado o mastro, lavado e guardado para o festejo do próximo ano. O mastro do Festejo de São Joaquim tem mais de 200 anos, e ainda hoje continua sendo a mesma madeira usada no festejo, sendo um importante símbolo de fé para nós. Durante os dias de festejo oferecemos um caldo para todos que prestigiarem, esse caldo é feito de um boi inteiro com legumes, sendo um boi pela manhã e outro à tarde, totalizando 10 bois até o final da festa.

A religiosidade na comunidade do Curiaú possui origem na matriz afro-indígena e principalmente no Cristianismo e suas variantes. Todavia, a religião predominante é a católica tendo como tradição a ladainha rezada em latim. Os elementos do culto católico misturados com os ritos afro-indígenas presentes nas práticas religiosas do Curiaú, mostra que o secretismo religioso é um componente complexo e importante na compreensão das suas tradições (O' Dawyer, 2002).

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCACIONAIS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA M. E. F. JOANNA SANTOS**

No contexto educacional é possível perceber que há um esforço no que tange a construção de uma identidade negra na vida escolar dos estudantes, nesse sentido é que se permeiam os processos educacionais que nascem do saber cultural, cujo significado está inerente na existência humana, sendo revelados na construção das diversas dimensões sociais, que simbolizam pluralidades de tempo, espaço e modo de vida de diferentes grupos sociais (Silva, 2000; Custódio, 2023; Foster, Custódio, 2024).

A transmissão da cultura está presente em diversas relações da realidade social, como: suas crenças, seus valores, seus hábitos, seus costumes, suas atitudes e seus desejos que evidenciam além de suas práticas, seu caráter simbólico expresso no ambiente social. Com isso, entendemos que nas diversas práticas sociais estão presentes as mais variadas linguagens, que definem o poder e o lugar da cultura.

Assim como é perceptível na transcrição da fala de um dos participantes da pesquisa: “por mais dificuldades que passamos, ainda se tenta unir as

crenças e festas locais ao processo de ensino aprendizagem aqui da escola”, o que demonstra de fato uma preocupação que vai de encontro à legislação vigente que estabelece que na educação quilombola o diálogo entre comunidade e currículo escolar deve ser constante e o esforço deste de se fazer presente é algo plausível apesar de que este deve acontecer de forma efetiva.

Ainda nesse contexto, de acordo com o que foi observado da prática pedagógica, ganha destaque uma fala da coordenação pedagógica que ressalta que “não é possível haver uma transmissão e efetivação total do aspecto cultural da nossa comunidade em sala de aula, porque apenas os estagiários são moradores da comunidade, os professores moram em Macapá”.

Outro ponto que cabe ressaltar no que tange a valorização da identidade quilombola e afroamapaense, é a falta de uma alimentação escolar regionalizada, valorizando a agricultura familiar e a economia local e dando aos educandos o alimento de acordo com a sua realidade e necessidade no ambiente escolar.

Porém, na maior parte do dia, a alimentação escolar é considerada genérica pois acompanha um cardápio geral do município que a muito tempo não se encontra regionalizado sem que haja explicação efetiva da prefeitura municipal. Assim, destoa do que diz a legislação educacional para regiões quilombolas, onde todo o aspecto sociocultural deve ser valorizado para que não haja conflitos e nem perda de referenciais identitários.

O gestor escolar enfatizou que a partir do momento que é inserido no cardápio da merenda escolar alimentos que sejam cultivados ou não na comunidade, mas que sejam alimentos tradicionais, pertencentes ao povo negro, já está sendo trabalhada a construção da identidade negra, um processo multifatorial.

Ao adentrar no espaço físico da escola, percebemos que a escola se encontra na totalidade adaptada à cultura local, e com sua ancestralidade, tendo em vários pontos no espaço físico escolar elementos visuais identitários tais como: figuras, símbolos e imagens bem elaborados sobre a cultura afro-brasileira. Do mesmo modo o uniforme escolar é padronizado com gravuras que pertencem a cultura afro.

A educação nas escolas quilombolas deve ser uma prática de libertação e empoderamento de sua cultura e de relação sustentável com o meio ambiente e o território. A educação deverá fundamentar no diálogo e

na problematização crítica da realidade existencial e real desse território, cujas riquezas materiais e imateriais devem ser estudadas com seriedade e propriedade que merecem.

Para Rios, (2003) a escola deve favorecer a vivência e promover situações de discussão, de diálogo, de questionamento. Partindo desse pressuposto, a escola tem como objetivo a formação identitária do indivíduo. Neste local, as pessoas geralmente passam um período significativo de suas vidas, onde nascem as primeiras ideias e onde se definem os projetos de vida. Lugar que permite ao indivíduo conhecer a si próprio, relacionar-se com outros, conhecer diversas culturas, respeitar as diferenças e fortalecer sua identidade étnica e cultural.

O processo de construção da identidade negra é mediado em diferentes espaços e tempos do quilombo, tais como reuniões familiares, conversas em algumas das ruas do território, nos encontros de comunidades quilombolas, reuniões de debates com técnicos administrativos, onde se aprende e também se ensina conteúdos simbólicos comuns que sustentam um desejo coletivo de resistir a um modo de vida excludente, aliado à garantia de sua própria sobrevivência.

Segundo Candau (2008), as relações entre educação e culturas estão interligadas pelo multiculturalismo, sendo que essa questão tem uma configuração própria, já que as relações interétnicas foi uma constante através da história e essa formação histórica foi marcada por uma dolorosa e trágica eliminação do outro pela escravidão, uma forma violenta de negação a sua alteridade.

De tal forma, a descrição e compreensão da construção do multiculturalismo entende-se em uma perspectiva não somente da realidade, mas como uma maneira de atuar, intervir e transformar o cenário social, de um modo a se trabalhar as relações culturais na sociedade de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas (Candau, 2008).

As investigações sobre a identidade negra deixam transparecer uma distinção entre a educação quilombola, que consiste na transmissão dos conteúdos simbólicos que ensinam o que é ser quilombola, e a educação escolar quilombola, que diz respeito aos processos desenvolvidos na instituição escolar.

É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (Gomes, 2002).

No caso da educação escolar quilombola, as pesquisas dedicam-se a compreender como se constrói e se afirma a identidade étnica na inter-relação escola, família e comunidade. Sobre esse aspecto, Mizukami (2016) constatou tratar-se de um processo conflituoso, no qual a escola pouco colabora. Segundo a autora, a ação pedagógica pouco reflexiva, o currículo eurocêntrico que desvaloriza a herança africana e a persistência da ideologia do branqueamento não concorrem para a afirmação da identidade negra.

Assim nesse sentido, é que a escola se demonstra eficaz dessa forma há sempre muita conversa e diálogo com a comunidade, entre muitas formas reuniões são realizadas, sejam pedagógicas como de envolvimento da escola nas ações da comunidade, como pode ser observado na fala do diretor da escola “constantemente recebemos a comunidade na escola, na maioria dos eventos da região a escola serve até de alojamento para outras comunidades, nos festejos de santos, ou em rodas de marabaixo”. A família e a tradição estão dentro da comunidade o que torna ponto eficaz no que tange a educação quilombola.

Sob esse ponto de vista, a escola deverá garantir aos cidadãos e aos coletivos sociais, por ela constituída, o direito de se vivenciar no seu interior contextos reais de uma aprendizagem inovadora através de práticas pedagógicas que primam por um ato de aprender significativo com respeito às identidades, à diversidade, à vivência e transmissão das suas tradições culturais as quais são parte constitutiva do processo de formação histórica, social, cultural e política dos povos quilombolas.

Ainda nesse contexto, cabe ressaltar a pouca participação dos professores no quesito de envolvimento cultural, esses participam de ações pedagógicas mais pouco envolvimento com a cultura da comunidade, muitos somente realizam as suas atividades laborais e retornam à cidade sem se importar com os envolvimento socioculturais, dessa forma, ainda é possível perceber que muitos aspectos deixam a desejar.

A LDB n. 9.394/1996, assim como autores como Freire (2000), ressaltam que o trabalho docente deve ser construído e pautado no aluno e em sua realidade, fazer uma adaptação e uma ligação entre seu conhecimento prévio e o qual o mesmo ainda tem de aprender, levando em consideração todo seu aspecto de vida.

## **O DESAFIO DOS DOCENTES EM GARANTIR A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Durante a prática docente é possível perceber que o trabalho deste deve ser pautado em estratégias que visem o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos, nesse contexto, o fazer docente em escolas quilombolas se torna ainda mais desafiador uma vez que cada comunidade possui uma especificidade, e que essa deve adentrar a sala de aula através do fazer pedagógico.

Assim como primeiro ponto que se leva em consideração é a falta de efetividade de temáticas diretas da comunidade na escola, essa efetivação seria possível se houvesse na ação docente mais raízes identitárias da comunidade, como pode se perceber, em falas da coordenação pedagógica que em muitos momentos os docentes não associam a tradição com as temáticas de sala de aula, existem poucas aulas práticas e a participação de membros da comunidade na transmissão de conhecimento é zero.

Por isso, uma tradição não é passada somente através de festejos religiosos ou ancestralidade, mais a dinâmica econômica social é de extrema importância para que haja uma valorização das pessoas e tradições sociais, as crianças devem e precisam ter contato com hábitos e ter pessoas envolvidas em atividades importantes da comunidade é de grande importância no processo de formação e valorização de uma identidade (Libâneo, 1985).

Nesse sentido é possível verificar quando se observa que as práticas de pesquisa de campo pouco ocorrem, que as manifestações culturais sejam restritas e não amplas, como não se destaca no projeto político pedagógico ações pautadas na comunidade, como valorização do processo de plantio e comercialização de produtos artesanais e iguarias típicas da região, esse seria um bom contato com o lado econômico e valorização da terra.

Em outro aspecto a legislação quilombola não está de fato sendo efetivada na escola, o que se nota é uma falta de transmissão de conhecimento dessa legislação entre os docentes, uma vez que os que já fazem parte a determinado tempo da escola conseguem de forma lenta e gradual passar essas informações mais como ponto negativo as informações e conhecimentos devem ser efetivas e concretas e colocadas em prática o que não ocorre de fato.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar a educação quilombola foi possível perceber que há de fato um caminho muito longo a ser trilhado, principalmente no que diz respeito a capital Macapá na comunidade quilombola do Curiaú, a comunidade é muito forte em suas culturas e tradições, mas essa é mais reforçada pela comunidade do que pela própria escola, essa passa um suporte mais não efetiva essa ação.

Essa ação deveria acontecer de forma efetiva e atrelada ao pedagógico, nem sempre é possível perceber que os docentes estejam envolvidos com a comunidade, um ponto muito importante é que em sua maioria não fazem parte da comunidade, o que demonstra que não há valorização da comunidade local o que de fato não assegura a efetivação da identidade negra na escola em questão, haja vista que se os docentes não participam e esses são os principais meios de propagação dessa efetividade logo em totalidade essa prática não é alcançada.

Em outro ponto se faz necessário uma efetivação da legislação que garanta a educação quilombola e também o ensino de cultura negra e afro-descendentes nos currículos escolares, esse deve ser efetivo e não somente de forma informacional, o que se observou na escola é uma tentativa visual e não efetiva das características econômico social da comunidade na vida escolar dos educandos, fato este que pode ocorrer por uma fragilidade no planejamento e no engajamento do currículo da educação escolar quilombola.

De certa forma a comunidade enfrenta e enfrentou muitos desafios para que essa escola fosse parte da comunidade, e de fato não houve uma efetividade dentro da legislação dessa ação educacional que envolva tradições socioeconômicas. Assim é possível perceber que a Lei nº 10.639/2003 aponta para a necessidade de práticas educativas que orientem a formulação de ações e/ou projetos que visem à valorização da história e da

cultura africana e afro-brasileira, em especial uma educação voltada para as relações étnico-raciais. Tanto a lei nº 10.639/2003, bem como suas regulamentações (resoluções, pareceres, diretrizes curriculares etc.) formam uma política educacional de Estado, que possibilita, pelo menos em tese, uma educação de direitos.

Quanto às políticas de educação para as relações étnico-raciais, em especial para a educação escolar quilombola no Amapá, estas estão caminhando em passos muito lentos, pois são normalmente ações pontuais e fragmentadas, sem articulação com a realidade local de cada comunidade quilombola e que muitas vezes quando se apresentam são de maneira genérica e superficial.

Mediante a problemática e as questões norteadoras do artigo, a escola está em processo embrionário, então existem poucas práticas pedagógicas desenvolvidas que corroboram no sentido da afirmação da identidade negra. Ainda pode-se observar nas dinâmicas dos professores, nas atividades realizadas, na postura do gestor os traços de identidade negra. Diante desse pressuposto os docentes não se encontram preparados, pelo fato de não pertencerem à comunidade, pois trazem culturas diferentes e uma bagagem de conhecimento global, mas não específico na educação quilombola.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Líber livro, 2008.

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. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pós-Graduação, UNIFAP, Macapá, 2019.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 03/2004**, de 10 de março de 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 10 maio. 2022.

BRASIL. Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

CANDAU, Vera Maria. (orgs.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Um olhar a partir de referenciais curriculares e materiais didáticos estaduais**. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a Pedagogia Crítico em educação quilombola. São Paulo: Ed. Loyola, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão (org). **Vozes, saberes e resistências cotidianas na educação para as relações étnico-raciais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 4 jul. 2022.

O'DWYER, Eliane Cantarino (coord.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro, Editora FGV. 2002.

PEREIRA, Laura Belém; SIMAS, Hellen Cristina Picanço. **Educação escolar e saberes tradicionais quilombolas** [recurso eletrônico] /. Manaus/AM: EDUA, 2023.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: As abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 2016.

SILVA, Sebastião Menezes da. **Curiaú**: a resistência de um povo. Macapá: Secretaria de Meio Ambiente, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Batuques, Folias e Ladainhas**: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação. Fortaleza: UFC, 2013.

# BANCAS DE HETEROIDENTIFICAÇÃO NO ESTADO DO AMAPÁ

Antônio Fábio Monte Brito<sup>1</sup>

Claudio Afonso Soares<sup>2</sup>

Ivaldo da Silva Sousa<sup>3</sup>

Márcia Cristiane da Silva Galindo<sup>4</sup>

Elivaldo Serrão Custódio<sup>5</sup>

## INTRODUÇÃO

O debate sobre cotas raciais, equidade e justiça social ocupa um lugar central no cenário educacional atual, refletindo a necessidade de promover a inclusão e combater as diferenças históricas (Vieira; Videira; Custódio, 2023). Questões que passamos abordar, por meio do “Curso de Capacitação para Comissões de Heteroidentificação: Cotas Raciais, Equidade e Justiça Social”, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

A problemática central da pesquisa girou em torno da seguinte questão: Quais os critérios para garantir a equidade dos negros e pardos nas comissões de Heteroidentificação nos processos seletivos no estado do Amapá? O objetivo geral da pesquisa foi analisar os materiais utilizados para instrumentalizar os cursistas que atuam ou pretendem atuar nas comissões de Heteroidentificação nos processos seletivos nas instituições públicas do Estado do Amapá.

Os objetivos específicos da pesquisa foram: conceituar o que é ser negro no contexto sócio-histórico, teorias raciais, políticas de ações afirmativas e movimentos sociais; apontar os marcos legais para as relações

---

<sup>1</sup>Especialista em Metodologia da Educação Superior. Psicólogo. Orcid: <https://is.gd/Gd8mG9>

<sup>2</sup>Doutor em Psicologia Educacional (FIEO). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5629-6352>

<sup>3</sup>Doutor em Ciências da Educação. Doutorando em Políticas Públicas. Docente do Governo do Estado do Amapá. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8266-3066>

<sup>4</sup>Doutoranda em Ciências da Linguagem. Docente do Governo do Estado do Amapá. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6125-1186>

<sup>5</sup>Doutor em Teologia (Faculdades EST). Professor (UEAP). Orcid: <https://is.gd/Dw7z0F>

étnico-raciais; analisar a atuação das bancas de Heteroidentificação no Amapá, a partir dos materiais e experiências vividas ao longo do curso.

Verifica-se no percurso da história do Brasil que apesar da abolição da escravidão, pouco mudou o dever a ser negro e negra na sociedade brasileira. Portanto, o racismo, o preconceito e a desigualdade racial são desafios sociais relevantes. Além da educação, é crucial garantir o direito às cotas para os negros.

Diante deste contexto, as Comissões de Heteroidentificação surgiram para melhorar a inclusão de negros e negras nas universidades e instituições públicas. Mas um grande desafio para a instituição é validar a declaração de quem se candidata para evitar fraudes de candidatos não negros.

## **O QUE É SER NEGRO? AÇÕES AFIRMATIVAS E AS POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR**

Durante o século XXI, a busca de jovens estudantes pelo ensino de nível superior apresentou um aumento considerado, essa condição fez com que, os Governos Federal, Estadual e Municipal, que oferecem educação superior gratuita, bem como a criação de programas populares de democratização que pudessem garantir o acesso ao ensino superior nas instituições públicas e privadas de todo o Brasil. A exemplo disso, pode-se citar o Programa Universidade para Todos (ProUni), constituído pela Lei nº 11.096 em 13 de janeiro de 2005 que oferece bolsas de estudos parciais e integrais para estudantes de cursos de graduação em instituições privadas de educação superior.

Além disso, em 2007, surgiu outro programa de incentivo ao acesso e à permanência do estudante na universidade como o Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), já existente. Apesar dos programas possuírem organizações diferentes, todos contemplam o acesso à educação superior, estabelecendo assim ações afirmativas.

As Ações Afirmativas são políticas públicas criadas pelo governo ou pela iniciativa privada com o intuito de corrigir as desigualdades raciais acumuladas ao longo dos anos, contra grupos excluídos motivados por raça, gênero, idade, aparência física, religião, como forma de incluir essas

“minorias” no acesso à educação, política, saúde, emprego, bens materiais e reconhecimento cultural. As ações afirmativas são assim definidas por Sell (2002):

Ação Afirmativa consiste numa série de medidas destinadas a corrigir uma forma específica de desigualdade de oportunidades sociais: aquela que parece estar associada a determinadas características biológicas (como raça e sexo) ou sociológicas (como etnia e religião), que marcam a identidade de certos grupos na sociedade. Inspira-se no princípio de que a negação social de oportunidades a esses grupos é um mal que deve ser combatido, enfaticamente, com políticas específicas (Sell, 2002, p. 15).

Também denominadas de discriminação positiva e ação positiva, as ações afirmativas buscam criar igualdade e oportunidades a grupos excluídos. É aprovado no artigo 5º da Constituição Federal de 1988. Logo, a importância do termo “igualdade de todos os seres humanos”, anunciada na Constituição Federal, está intrinsecamente ligada ao sentimento de justiça social devendo ser analisada e compreendida de duas formas, a saber: de igualdade formal e o da igualdade material. Todavia, a criação das ações afirmativas no Brasil tardou a acontecer efetivamente, por outro lado, sua criação se fez necessária em razão das diferenças sociais entre negros e brancos acumulados ao longo da história, e conseqüentemente, reparar os danos causados e sofridos nesse processo.

Estas ações têm ocupado um lugar de destaque por meio das políticas públicas, assim como pela luta principalmente de movimentos negros, o que tem proporcionado condições para que o negro possa se habilitar e ser reconhecido dentro da sociedade brasileira.

## **MARCOS LEGAIS E AS POLÍTICAS DE COTAS RACIAIS NO BRASIL**

Pode-se dizer que o sistema de cotas é uma ação afirmativa em que ocorre o “estabelecimento de um número preciso de lugares ou da reserva de algum espaço em favor de membros do grupo beneficiado” (Menezes, 2001, p. 30). Nesse sentido, o sistema de cotas raciais, pode ser considerado um instrumento mais comum de ação afirmativa empregado nas universidades públicas, reservando uma quantidade de vagas que são pertencentes

a uma determinada classe, definida por muitos como, grupos excluídos e discriminados em função da suposta raça que pertence, ao lado de alguns critérios, como: culturais, econômicos e raciais.

Ao lado disso, Vallois (1966, p. 8) define raça como “agrupamento natural de homens, que apresentam um conjunto de caracteres físicos hereditários comuns, quaisquer que sejam, por outro lado, as suas línguas, os seus costumes ou as suas nacionalidades”, porém o sistema de cotas raciais, o melhor critério utilizado nas Bancas de Heteroidentificação é o fenótipo (manifestação visível ou detectável de um genótipo: composição genética de um indivíduo), pois tem como finalidade permitir o acesso à educação superior àqueles que, em razão da discriminação, são impedidos de realizar.

Historicamente, o sistema de cotas raciais é uma política de ação afirmativa inserida originalmente nos Estados Unidos, no período de 1960. Entre os anos de 2000 e 2001, o estado do Rio de Janeiro, antes mesmo do Governo Federal, adotou as políticas afirmativas raciais, editando as Leis nº 3.524 e 3.708, originando assim, a primeira turma pelo sistema de cotas, ingressas em algumas instituições de ensino superior estaduais. A primeira Universidade Federal a implantar o sistema de cotas no Brasil foi a Universidade de Brasília (UnB) em junho de 2004 por meio do Plano de Metas para integração social, étnica e racial, que garantiu 20% de suas vagas para negros.

Devido a promulgação da Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008, houve um novo sistema de cotas para as universidades do estado do Rio de Janeiro. Assim, ficou estabelecido por meio do art. 2º que as vagas ficaram divididas conforme o seguinte critério: 20% para estudantes negros e indígenas, 20% para estudantes provenientes da rede pública de ensino e 5% para pessoas com deficiência, filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em detrimento da profissão (Rio de Janeiro, 2008).

Já ano de 2012, o sistema de cotas foi regulamentado por meio da Lei n.12.711, conhecida como Lei de Cotas, destinada para estudantes da rede pública em instituições de ensino superior federais, com separação de vagas para candidatos de baixa renda, e autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Brasil, 2012).

Deste modo, a Lei de Cotas foi aderida no fim de 2012, ficando a porcentagem de vagas destinada para a Lei de Cotas, anualmente, a critério de cada instituição, onde a seleção dos cotistas seria realizada com base no Coeficiente de Rendimento, contraído a partir da média aritmética das notas do Ensino Médio. Contudo, o artigo foi extinto do projeto e, a partir de então, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a ser adotado como critério único de seleção dos candidatos.

Recentemente, a Lei n. 12.711 foi reformulada e ampliou o sistema de cotas no ensino federal (Brasil, 2023). O Projeto Lei n. 5.384/2020 prevê que, entre outras mudanças, os candidatos cotistas passarão a concorrer também nas vagas gerais, e apenas se não conseguirem nota para ingresso concorrerão às vagas reservadas. Além de aprimorar a política de cotas para ingresso nos estabelecimentos federais de ensino superior ou de ensino médio técnico, desde modo, o texto altera critérios socioeconômicos (que levam em conta a renda e a formação em escola pública) e insere os quilombolas entre os beneficiados pela reserva de vagas, que já inclui pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

No entendimento de Silva (2009, p. 345) o sistema de cotas, como posto é “política obrigatória de estado e forma legítima de reduzir “dívida histórica” comprovada em favor do segmento negro [...] No Brasil, tem como principal entre suas velhas causas, a “ideologia racial” ou o racismo propriamente dito [...]”. De acordo com a concepção do autor, as cotas raciais para funcionarem precisam ser interpretadas como um princípio de equilíbrio, alinhamento social, tornando-se garantia de inclusão, reduzindo o racismo e as desigualdades em seus diferentes níveis.

## **CURSO DE CAPACITAÇÃO PARA COMISSÕES DE BANCAS DE HETEROIDENTIFICAÇÃO**

Para Braga (2021), as Bancas de Heteroidentificação (BHD) produzem pareceres por meio do olhar fenotípico de terceiros para efetivar a continuidade do processo seletivo, seja ele de natureza de ingresso na universidade/faculdade/escola ou concurso público. Nesse contexto, pode-se dizer que não deslegitima ou descredencia a autodeclaração, porém enfatiza, para os efeitos, jurídicos e políticos, perquiridos de destinação das ações afirmativas, qual (is) daquelas (es) candidatas (os).

Para além disso, as BHD apresentam uma leitura social pública de pertencimento afro-brasileiro, negro (a), ressaltando que, em que incidam a diversificada mistura racial do país, bem como a grande miscigenação nacional, as pessoas pretas são facilmente identificáveis nas estatísticas das vítimas da discriminação racial, da violência policial e nas pesquisas sobre dados da desigualdade social em diferentes âmbitos da vida brasileira.

Principalmente no que tange a busca por emprego decente no âmbito do trabalho, as bancas não têm por finalidade dizer quem é negro e quem não é, ela, tão somente, perfila para as autoridades, a partir dos requisitos do Edital, quem está apto para provimento, dentro das características fenotípicas (cor da pele, traços físicos, cabelo) apresentando, presencialmente, perante a banca avaliadora, tais amostragens.

Segundo Nunes (2018, p. 29): “as comissões não fazem um julgamento de corpos, mas instauram um processo político de acolhimento e recepção aos corpos esquecidos, interditados e normatizados pelo racismo”. Nesse sentido, a BHD tem autonomia e responsabilidade procedimental para examinar a raça social do indivíduo.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória através de revisão bibliográfica e uso de método dedutivo hipotético (Lakatos; Marconi, 2021). Nesse processo, várias metodologias ativas foram oferecidas no percurso pedagógico, como palestras, rodas de conversas, debates, comentários de estudos dirigidos, novas tecnologias (presencial, google sala de aula, *Google doc.*, *PADLET*, *Youtube*, biblioteca virtual, mural e interação por sala de bate-papo).

A combinação de encontros síncronos, assíncronos e autoinstrucionais, tanto presenciais quanto virtuais, através do Google Sala de Aula, tornou o aprendizado mais acessível e flexível. A abordagem multifacetada do curso, foi distribuída ao longo de 120 horas em duas etapas consecutivas, sendo a primeira etapa dividida em cinco módulos distintos e a segunda etapa com construção de um Relato de Experiência pelos participantes. O curso foi realizado entre o período de 16/09 a 24/11/2023, na UNIFAP e foi organizado pelo NEAB.

Sobre os procedimentos éticos, ressalta-se que a pesquisa seguiu todos os protocolos conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regula estudos envolvendo seres humanos no Brasil. Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, o caráter voluntário da participação e a garantia de anonimato.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já exposto anteriormente, no decorrer do curso foram apresentados cinco módulos. O módulo I foi realizado no dia 14 de setembro de 2023 no horário das 16h às 20h e contou com a aula magna proferida pela Dra. Joselina da Silva da Universidade Rural do Rio de Janeiro. Foram abordados os temas: Raça/Racismo/Antirracismo: construção no Brasil. Seguindo o primeiro módulo, no dia 15 de setembro de 2023, também no mesmo horário, a Dra. Joselina da Silva palestrou sobre Movimento Negro e Sociedade, enquanto a Ms. Maria das Dores Almeida da UNIFAP, dialogou sobre o Movimento Negro Amapaense.

Após as palestras foi realizado a primeira atividade síncrona por meio do google sala de aula, foi solicitado que cada participante fizesse sua autoapresentação. A finalidade desse mural era a interação dos cursistas e uma apresentação bem criativa através da ferramenta digital do *Padlet*.

No período de 16 a 20/09/2023 foram realizadas as seguintes Atividades Assíncronas pelo (Google Sala de Aula): Atividade 1 - Google Formulário - Diagnóstico, de diagnóstico sobre o tema e leitura: A união dos homens de cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50 (Autora: Joselina da Silva). No dia 21 de setembro de 2023 foi realizada uma Roda de Diálogos e Aprofundamentos pela Profa. Ms. Maria das Dores (IMENA e Coalização Negra por Direitos) Mediação: Ms. Enilton Vieira (PPGED/UNIFAP).

No período de 22 a 27/09/2023 – foram realizadas as seguintes atividades Assíncronas (*Google Sala de Aula*): 1) Textos para leitura: Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça (Autora: Nilma Gomes) e; 2) Atividade através de *Padlet* - Movimento Negro é um educador.

Os módulos II e III foram realizados no dia 28 e 29 de setembro do corrente ano e teve como Palestrante o Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus da Universidade Federal de Minas Gerais. Na oportunidade o palestrante abordou o tema: Racismo e Teorias Raciais. Seguindo os módulos supracitados no dia 29 de setembro do mesmo ano, foi a do Prof. Ms. Enilton Ferreira Viera, egresso da UNIFAP proferir a palestra sobre Políticas de Ações afirmativas: contexto Histórico.

No dia 30/09 a 04/10/2023 foi realizada uma atividade assíncrona via Google Sala de Aula e no dia 05/10/2023 no horário das 19h às 21h, foi realizada uma atividade síncrona, via canal - Youtube NEAB/UNIFAP e Mediação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Piedade Lino Videira (UNIFAP).

Os módulos IV e V foram realizados nos dias 09 e 10 de novembro do corrente ano respectivamente. No dia 09/11/2023 o palestrante foi o então Dr. Adilson Pereira dos Santos da Universidade Federal de Ouro Preto e a Professora Ms. Edmilsan de Jesus Cardoso (UNIFAP) que proferiu a palestra sobre comissões de Heteroidentificação: legislação e no dia 10/09/2023 o palestrante supracitado realizou aula prática sobre as comissões de heteroidentificação.

Nestes módulos IV e V, ocorridos nos dias 09 e 10 de novembro de 2023, o assunto em tela tratou de discorrer o processo (passo a passo) da capacitação dos participantes em bancas de comissões de heteroidentificação. Nessa etapa do curso, foi coordenado pelo Prof. Dr. Adilson Pereira dos Santos da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e pela Professora Edmilsan de Jesus Cardoso de Jesus Cardoso, especialista em práticas pedagógicas de ensino de pessoas com necessidades especiais da UNIFAP.

O prof. Dr. Adilson discorreu ponto a ponto o texto teórico aliado à sua práxis no contexto institucional acadêmico; e extramuros da universidade capacitando outras instituições públicas e privadas, com intuito de aclarar as premissas de políticas afirmativas das pautas negras junto ao poder judiciário em geral, associações civis organizadas; setor de segurança pública etc., e obviamente capacitar pessoas que farão parte de banca de comissões de heteroidentificação.

O papel de facilitadora da Professora Edmilsan de Jesus Cardoso, pautou o assunto explicitando a sua experiência, enquanto administradora

do setor público nos espaços da UNIFAP, descreveu, minuciosamente, as formas do planejamento de destinação geral de vagas; e aquelas vagas a serem preenchidas por pessoas de cor (cotas raciais). Explicando de forma etimológica e importante para o conhecimento dos cursistas, a forma como se estrutura todo esse processo do planejamento das demandas de vagas destinadas para cada curso, disponibilizados pela instituição universitária, que serão destinadas no processo de ENEM. Finalizamos as descrições dessas atividades ocorridas no dia 09/11/2023 e adiante descrevemos as atividades práticas realizadas no segundo dia de curso de capacitação.

No segundo dia, do módulo V, passamos a descrever a prática de formação da banca de heteroidentificação. Uma prévia dessa prática, realizado no dia 09/11/2023, o método utilizado foi o da plataforma NEAB, cuja atividade em que os cursistas teriam que marcar as personalidades do cenário político do Amapá que se autodeclaravam como: negro, pardo e indígena. O resultado, da referida tarefa, foi abordado pelo professor Dr. Adilson, no dia seguinte, expondo o percentual de acerto geral dos cursistas, no patamar médio de 89% de acertos, no qual foi motivo de uma avaliação positiva por parte do Prof. Dr. Adilson pela percepção consciente dos cursistas, aliado as contribuições teóricas da capacitação promovido pelo NEAB.

Em seguida foi descrito a sequência didática de como iria ocorrer, bem como, a distribuição das tarefas para a efetivação da prática da simulação da banca de heteroidentificação. Os coordenadores dividiram os grupos, utilizando tarjetas coloridas: azul, amarelo e verde seriam bancas de heteroidentificação, já a rosa seria a banca dos recursos e branca seriam os candidatos avaliados.

Os candidatos da cor branca e rosa ficaram aguardando em uma sala assistindo vídeos, produzidos pela UFOP, que esclarecia a instalação de banca de heteroidentificação, juntamente a explanação da lei de cotas raciais e quem teriam direito de participar do processo de avaliação. Os outros participantes, azul, amarelo e verde foram para salas separadas para formar as bancas de heteroidentificação. Depois dos módulos concluídos, o grupo responsável iniciou o processo de elaboração e análise do Relato de Experiência de acordo com o ponto de vista de cada componente do grupo.

Em relação ao item 1. *Diálogo entre o relato e a Literatura*: quando perguntado aos cursistas: quem (na Literatura) pode dialogar com minhas informações do relato? A análise final apontou que o PADLET foi uma ferramenta interativa e apresentada aos cursistas trouxe muitos conhecimentos, em relação aos materiais ofertados aos cursistas através de uma biblioteca digital, trouxeram uma linha de base para desmistificar os aspectos políticos e ideológicos com vários autores e temas relevantes condizentes com a temática abordada étnico-racial e alinhada a prática da simulação da banca de heteroidentificação para implementação efetiva das políticas afirmativas em relação as cotas raciais.

Já no item 2. *Comentário acerca das informações do relato*: quando perguntado ao grupo sobre quais reflexões críticas a simulação da banca de heteroidentificação trouxe para a vivência dos cursistas? A resposta da triangulação apontou que durante os módulos IV e V, ocorrido nos dias 09 e 10/11/2023, o assunto em tela tratou de discorrer, o passo a passo da capacitação dos participantes em uma simulação de banca comissão de heteroidentificação, para isso os cursistas foram divididos, por meio de tarjetas coloridas, onde um grupo atuou como comissão de recursos, avaliador e outro como avaliado.

Os cursistas avaliados antes de serem encaminhados para a sala da comissão de banca de heteroidentificação, assistiram um vídeo sobre a lei de cotas nº 12.711/2012. Após isso, eram encaminhados para uma sala composta de avaliadores, onde o avaliando preenchia um formulário para autodeclaração étnico-racial. Após o processo de avaliação, o resultado era entregue para os participantes. Durante o processo, houve uma interposição de recurso o que implicou na constituição de uma banca para análise do recurso, essa atividade foi de suma importância para retirada de dúvidas e para uma avaliação com a finalidade de evitar a utilização fraudulentas das cotas raciais em bancas futuras.

Comparando as afirmações supracitadas, Nunes (2018, p. 29) declara que: “as comissões não fazem um julgamento de corpos, mas instauram um processo político de acolhimento e recepção aos corpos esquecidos, interditados e normatizados pelo racismo”. Nesse sentido, a BHD tem autonomia e responsabilidade procedimental para examinar a raça social do indivíduo.

No item 3. *Análise das informações do RE*: quando perguntado ao grupo sobre as duas provocações - 1) Toda pessoa declarada parda pode ser considerada negra? Fundamente com as teorias raciais estudadas. 2) Quais características físicas fazem identificar uma pessoa como negra no Amapá? O grupo respondeu que toda pessoa tem direito de se autodeclarar preta ou parda, de acordo com a Lei 12.990/2014 (cotas), pois, o conceito de raça é constituído de princípios, além do biológico, históricos e sociais. Referindo-se aos humanos é o termo que foi utilizado historicamente para identificar categorias definidas. Os Fenótipos podem ser o tom da pele, lábios grandes e carnudos, cabelos pretos e ondulados/crespos, sobrelha grossa, nariz com dorso lardo, dentro outros.

Em relação ao item 4. *Dificuldades*: quando perguntado sobre quais foram os aspectos que dificultaram o processo? (Limitações). O que foi feito perante essas limitações? O grupo respondeu que quando se fala em aspectos que dificultam a implementação da Lei de cotas nº 12.711/2012, destaca-se as dúvidas, entre os pretos e pardos, dificultando a aplicabilidade junto as bancas de heteroidentificações nos certames das instituições federais, estaduais e municipais, que versam promover a justiça social e equidade para a população negra.

Finalizamos com o item 5. *Potencialidades*: quando perguntado sobre quais foram os aspectos que potencializaram o processo? O grupo respondeu que citando os aspectos potencializadores da lei de cotas nº 12.711/2012, destacamos a luta dos movimentos negros no Brasil que reivindicaram necessidade da implementação da lei, de políticas afirmativas resultando em variedade de produções intelectuais e acadêmicas voltadas para o tema étnico- raciais acostadas em base epistemológicas oriundas de atitudes (ativistas) do movimento negro no Brasil, partindo da necessidade do NEAB/UNIFAP buscar promover o primeiro curso de capacitação para bancas de heteroidentificação do estado do Amapá.

Diante dos resultados obtidos e analisado pelo grupo, chegamos as seguintes conclusões: 1) Autodeclaração étnico-racial é prioridade numa banca; 2) A banca de heteroidentificação não pronuncia, só analisa os candidatos pelos aspectos do fenotípicos; 3) A banca de heteroidentificação não tem a finalidade de dizer quem é pardo e quem é negro durante o processo de avaliação, entre outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados analisados, podemos concluir que a hipótese foi comprovada, pois o desafio persiste em validar a autodeclaração dos candidatos, visando coibir fraudes por não negros. Os candidatos que pleiteiam às vagas por cotas raciais são únicos e singulares, pois a banca avalia através das características fenotípicas do candidato, sem nada perguntar e o libera sem o invadir, isto é, a banda não tem como finalidade denominar quem é pardo ou quem é negro.

A sensação final de receber o resultado de deferimento do seu pleito para as pessoas que realmente faz jus as cotas, se revela como alívio dos pesos e das desmedidas ao qual passamos por tanto tempo de invisibilidade social e ao qual devemos agir com justiça e equidade todas às vezes que houverem fraudes nas intenções do candidato que pleiteia uma vaga, sem ter direito a ela, através fortalecimento da nossa história de lutas e conquistas para um mundo sem discriminação racial, preconceito e racismo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Artigo 14, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT. Brasília: Senado, 2015.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI – regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n.º 7.716, de 05 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003 – Brasília: **Câmara dos Deputados**, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012.

BRASIL. Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023: Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 nov. 2023.

BRAGA, Alexandre Francisco. As bancas de Heteroidentificação racial: apontamentos a partir da experiência da UFMG. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, v. 4, n. 2, p. 03-16, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de Caso**: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados e como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2021.

MENEZES, Paulo Lucena de. **A ação afirmativa (affirmative action) no direito norte-americano**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

NUNES, Georgina Helena Lima. Autodeclarações e comissões: responsabilidade processual dos/das gestores/as de ações afirmativas. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber (org). **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018, p. 11-30.

RIO DE JANEIRO. **Lei n. 5346, de 11 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências, 2008.

SELL, Sandro Cesar. **Ação Afirmativa e Democracia Racial** – Uma introdução ao debate no Brasil. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

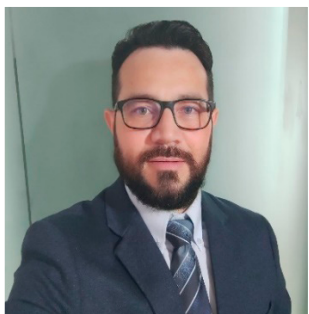
SILVA, Martiniano José. **Racismo a brasileira**. 4. ed. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2009.

VALLOIS, Henri-V. **As raças humanas**. Tradução: Y. Leite. 3 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1966.

VIEIRA, Enilton Ferreira; VIEIRA, Piedade Lino; CUSTODIO, Elivaldo Serrão. A Lei n. 12.711/2012 e Ações Afirmativas de Acesso ao Ensino Superior de Negros e Não-Negros. **Direito Público**, [S. l.], v. 20, n. 105, 2023. DOI: 10.11117/rdp.v20i105.6896.

## SOBRE OS ORGANIZADORES

### ELIVALDO SERRÃO CUSTÓDIO



Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutor em Teologia pela Faculdades EST, em São Leopoldo/RS. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Macapá, Amapá, Brasil. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)/Fundação de Amparo à Pesquisa do Amapá (FAPEAP). Líder e fundador do **Grupo de Estudos e Pesquisas**

**em Etnomatemática, Cultura e Relações Étnico-Raciais (GEPECRER).**

E-mail: [elivaldo.pa@hotmail.com](mailto:elivaldo.pa@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2947-5347>

### EUGÊNIA DA LUZ SILVA FOSTER



Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Fluminense (UFF), Rio de Janeiro-RJ, Brasil. Professora Associada da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá-AP, Brasil. Atual no Mestrado e Doutorado em Educação (PPGED/UNIFAP) e no Doutorado em Educação da Amazônia (EDUCANORTE). Líder e fundadora do Grupo de Pesquisa Educa-

ção, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq).

E-mail: [daluzeugenia6@gmail.com](mailto:daluzeugenia6@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0807-0789>

## SOBRE A CAPA DO LIVRO

A imagem da capa deste livro sintetiza conceitos socioculturais e pedagógicos ligados às comunidades quilombolas. Com composição vertical, destaca-se na base as raízes que sustentam a família, simbolizando ancestralidade, conexão com o território e transmissão dos saberes entre gerações. A família central representa o presente e a dimensão social, enquanto os mais velhos, invisíveis, estão presentes nas raízes e elementos ao redor.

Ao fundo, a comunidade, suas casas e a vegetação ilustram o território quilombola como espaço de existência, resistência e convivência sustentável com o meio ambiente. Isso reforça que o território é um organismo vivo, onde cultura, economia e identidade se entrelaçam.

Livros abertos e tambores, próximos à família, têm papel simbólico: os livros representam a educação formal, integrando os conhecimentos locais, enquanto os tambores remetem à oralidade e à musicalidade, fundamentais à identidade quilombola. Esses elementos juntos defendem uma educação que dialoga com saberes acadêmicos e comunitários, promovendo autonomia cultural.

Os grafismos circulares e padrões de matriz africana remetem à cosmovisão e espiritualidade dos quilombos, indicando que a educação vai além do ensino formal, sendo parte de uma filosofia de mundo que valoriza a história, a resistência e o sagrado, promovendo uma abordagem antirracista e decolonial.

Assim, a imagem da capa funciona como um diagrama visual da tese central do livro: a educação quilombola é construída pela interconexão de saberes ancestrais e acadêmicos, fortalecendo a resistência, a identidade e a cultura de forma sistêmica.

Equipe editorial

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Ação afirmativa 87–88  
Amapá 23, 28, 31, 33–34,  
37, 39, 44–45, 49–50, 52,  
56, 73–75, 83, 85–86, 93, 95  
Ambiente escolar 11, 78  
Ancestralidade 16, 18, 25,  
28, 45, 63–64, 78, 81  
Antirracismo 91  
Autodeclaração 89, 94–96

## B

Bancas de  
heteroidentificação 85–86,  
88–89, 93, 95

## C

Comunidade quilombola  
29, 32–33, 73–74, 82–83  
Constituição Federal 16,  
62, 87  
Cultura afro-brasileira 26,  
32, 62, 78  
Cultura popular 37–39,  
41–46, 65  
Currículo escolar 30–31,  
57, 59, 61–62, 68, 78

## D

Direitos educacionais 15, 62  
Diretrizes Curriculares 11,  
14, 16–17, 27, 61–63, 66, 83

## E

Educação básica 16, 27–28,  
63  
Educação emancipadora  
61–62, 69–70  
Educação escolar  
quilombola 11, 13–14,  
16–17, 23, 26–28, 30–33,  
61–65, 71, 74, 79–80, 82–83

Educação intercultural 18, 71  
Educação popular 27,  
37–45  
Educação superior 86, 88  
Ensino de história e cultura  
afro-brasileira 62  
Equidade racial 64  
Escravidão 44, 61, 76, 79, 86

## F

Formação docente 12, 63,  
65, 71

## I

Identidade negra 44, 73, 75,  
77–83  
Inclusão 16, 26, 57, 66, 69,  
85–86, 89  
Interculturalidade 18,  
25–26, 37, 69–70

## M

Macapá 28–29, 31, 33–34,  
50–52, 58, 73–74, 76, 78, 82  
Marabaixo 31, 39, 44–45,  
80  
Maruanum (AP) 49–55, 59  
Memória coletiva 16, 76  
Movimentos sociais 24, 27,  
43–44, 46, 61–62, 85

## O

Oralidade 32, 44, 63,  
66–67, 69

## P

Pensamento decolonial  
23–24, 28, 33  
Políticas educacionais  
12–13, 15–16

Políticas públicas 11–19,  
26, 66, 71, 79, 86–87  
Povos quilombolas 18,  
64, 80  
Práticas culturais 18, 30, 61  
Práticas pedagógicas 18, 28,  
57, 65, 69–70, 73, 75, 77,  
80–81, 83, 92  
Preservação cultural 63  
Projeto de vida 55, 59  
Projeto Político Pedagógico  
(PPP) 81

## Q

Quilombos 12, 16, 18, 32,  
34, 61–62, 67

## R

Racismo estrutural 64  
Representações sociais  
49–50, 52–53, 55, 57–59  
Resistência cultural 67

## S

Saberes ancestrais 12, 14,  
19, 25, 61–62, 64–71  
Saberes culturais 37–40, 42,  
45, 58  
Saberes tradicionais 14, 16,  
18, 49–50, 53, 55, 57–59,  
67, 69–70  
Secretaria de Educação 31  
Sistema de cotas raciais  
87–88

## T

Territorialidade 63, 74

## V

Valorização dos saberes 14,  
16, 37, 45, 68, 73  
Vida comunitária 64



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 [www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)