



# Educação Escolar e saberes tradicionais quilombolas

Laura Belém Pereira  
Hellen Cristina Picanço Simas



EDITORA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO AMAZONAS

LAURA BELÉM PEREIRA  
HELLEN CRISTINA PICAÑO SIMAS

# Educação Escolar e saberes tradicionais quilombolas



# UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

## Reitor

Sylvio Mário Puga Ferreira

## Vice-Reitora

Therezinha de Jesus Pinto Fraxe



## Diretor da Editora da UFAM - EDUA

Sérgio Augusto Freire de Souza

Ficha Catalográfica elaborada por Rita Cintia Vieira Passos - CRB 11/718

P436e Pereira, Laura Belém

Educação escolar e saberes tradicionais quilombolas  
[recurso eletrônico] / Laura Belém Pereira e Hellen Cristina  
Picanço Simas. – Manaus/AM: EDUA, 2023.

296 p.; il. color. ; 4372,48 kB.

ISBN 978-65-5839-127-2

1. Educação Escolar Quilombola - Novo Airão/AM. 2.  
Saberes tradicionais quilombolas - prática pedagógica. 3.  
Comunidade do Jaú do Tambor - Escola Municipal Jaú  
Tambor, Novo Airão/AM. I. Simas, Hellen Cristina  
Picanço. II. Título. III. Série.

CDU 37:94(81).027(811.3)

À minha mãe, dona Izabel, pois seus esforços e dedicação rederam bons frutos e sou grata por seu amor incondicional. Aos homens da minha vida: meus filhos – Lucas, Guilherme e meu neto Luiz Otávio. O amor e o carinho recebidos nos momentos mais difíceis da trajetória acadêmica têm sido uma inspiração todos os dias.

Ao meu sobrinho e filho do coração Thiago (***In memoriam***), por cada abraço apertado e por se mostrar feliz com cada uma das minhas conquistas. Ao meu esposo Ronaldo, por compreender a minha ausência e por cuidar de nossos filhos e de casa para que eu pudesse realizar meus sonhos.

Laura Belém Pereira



Aos povos quilombolas do Amazonas.

Hellen Picanço



# PREFÁCIO

O Brasil é um país com inegável riqueza cultural, especialmente em função de que se constituiu pelo encontro de povos de diferentes origens (indígenas, brancos e negros) que, em consequência desse encontro, ressignificaram, recriaram e compuseram modos de viver, formando-se, assim, o que, atualmente, se denomina cultura brasileira.

No entanto, em função do racismo sobre o qual se estruturou e se mantém, bem como dos signos raciais que estruturam e alimentam o imaginário social e pressionam negras, negros e indígenas para fora do espaço social de reconhecimento enquanto sujeitos de direitos, vivemos em uma sociedade com profundos desequilíbrios sociais racialmente demarcados, razão das históricas lutas das populações negras e indígenas pelo direito à identidade, ao reconhecimento e à valorização.

É nesse contexto que se situam as lutas dos quilombolas, reconhecidos como grupos étnico-raciais, pela efetivação do direito à própria existência, que se materializa, entre outros aspectos, pela titulação de suas terras e pelo acesso à educação escolar que contribua para o fortalecimento de suas identidades e de seus territórios.

A Constituição Federal de 1988 denota avanços importantes em relação a essa luta: o reconhecimento dos quilombos como patrimônio cultural brasileiro, o direito dos quilombolas à titulação de suas terras e a obrigatoriedade de a educação escolar levar “em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

Com isso, o Brasil se colocou e se coloca na direção de atender às demandas internas em sintonia com os tratados internacionais, dentre os quais a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, 1963), Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, 1968), Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (Unesco, 1972), Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais (1989), Declaração e Programa de Ação da ONU, adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001) e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (ONU, 2001), que pautam a necessidade de ações efetivas, voltadas à superação do racismo e das desigualdades dele decorrentes, um problema que

desconhece quaisquer fronteiras, cuja solução exige, também, efetivas ações locais.

Ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, em 2012, o Brasil se anunciou colocando-se a caminho na busca de se construir respostas que confrontem os problemas que afetam a qualidade da educação escolar ofertada aos quilombolas brasileiros.

Desse modo, a Resolução MEC/CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, estabelecem as bases para a organização do ensino a estudantes quilombolas em todas as etapas e modalidades, orientando à formulação e efetivação de políticas públicas de educação e de currículo, que tenham por foco a valorização e o reconhecimento da importância histórica dos quilombos e dos quilombolas, assim como de seus modos de viver, seus costumes, suas tradições, suas formas próprias de organização enfim, o universo da cultura material e imaterial sobre as quais se assentam suas identidades.

Nessas diretrizes os quilombos, comunidades rurais e urbanas, são considerados como grupos étnico-raciais, definidos por autoatribuição com presunção de ancestralidade negra, relacionada com a resistência e a opressão histórica, que lutam pelo direito à terra e ao território e que compartilham trajetórias comuns, laços de pertencimento, tradição cultural de valorização

dos antepassados, preservação de conhecimentos e tecnologias, transmitidos pela tradição, isto é, de geração a geração pelas práticas cotidianas por meio das narrativas, do fazer e do viver compartilhados.

Portanto, nada mais urgentes e necessárias que produções acadêmico-científicas que subsidiem a avaliação da efetividade da Educação Escolar Quilombola sob todos os aspectos, possibilitando melhor atuação dos operadores de direitos e dos agentes públicos, assim como da sociedade civil no que tange ao controle social da qualidade de oferta dessa educação.

Em relação ao alcance das finalidades e objetivos da Educação Escolar Quilombola, são muitos aspectos a serem analisados. Laura Belém Pereira e Hellen Picanço escolheram interrogar as práticas educativas desenvolvidas na escola Municipal Jaú Tambor, localizada no município de Novo Airão/AM, no sentido de evidenciar se saberes tradicionais quilombolas estão sendo reconhecidos como importantes e articulados aos conhecimentos considerados como válidos no processo de educação escolar, visando o fortalecimento identitário da comunidade. Para tanto, buscou compreender os saberes tradicionais da comunidade, as diferenças entre educação quilombola e educação escolar quilombola, vivenciou a comunidade observando o cotidiano escolar e estabelecendo interlocução com estudantes e docentes.

Durante a investigação, a pesquisadora identificou nas práticas culturais da comunidade quilombola também elementos da cultura indígena. A identificação desses elementos encontra fundamento em trabalhos desenvolvidos no campo da História sobre o período escravista brasileiro, dentre os quais, os de Gomes (2015).

Ao estudar sobre a história do campesinato negro no Brasil, evidenciou que os quilombos, embora tenham origem na fuga de pessoas negras escravizadas, reuniam pessoas de origens étnicas diversas, inclusive indígenas, também escravizadas. “Juntos, tinham de adaptar práticas e costumes a partir de uma perspectiva comum. Assim a cultura nos quilombos podia ser formada tanto de influências africanas como de reinvenções na diáspora” (Gomes, 2015, p. 42).

Isso se expressa na comunidade Quilombo do Tambor, localizada no município de Novo Airão – AM, onde as narrativas de participantes da pesquisa sinalizam sobre a intensidade do encontro entre negros e indígenas, enfatizando suas repercussões até os dias atuais na realidade da comunidade, a partir da qual ela significa sua existência, se reconhecendo e se autoidentificando quilombola.

Para uns, voltar a atenção para a prática educativa, pode ter o sentido de fiscalizar, de controlar o trabalho docente. Para

outros, no entanto, pode significar ponto de partida, a ponta mais aparente de um iceberg donde se pode analisar a efetividade de uma política de educação e de currículo que, de um modo ou de outro, implica a vida e, no caso em pauta, o futuro de componentes importantes do patrimônio cultural brasileiro: os quilombos, que a educação escolar pode fortalecer ou, caso contrário, contribuir para a destruição a partir da desestruturação do processo identitário de seus moradores. Ao avançar na leitura, é possível observar em relação à Educação Escolar Quilombola, a necessidade de não se perder de vista o contexto histórico-social brasileiro que impacta a vida das comunidades quilombolas, a realidade local, a qualidade da gestão educacional, da formação docente, das condições físicas das escolas e o currículo, dos quais a qualidade da prática educativa, coerente aos objetivos e finalidades dessa modalidade educacional, indubitavelmente, não prescinde.

O livro que Laura Belém Pereira e Hellen Cristina Picanço Simas, disponibilizam ao público é resultado de uma pesquisa que considerou a prática pedagógica como possibilidade de se evidenciar as condições de efetivação da modalidade Educação Escolar Quilombola em uma escola quilombola do estado do Amazonas, mas que sinaliza, em grande medida, aspectos da realidade brasileira. Possibilita a cada legente refletir se tais

condições se apresentam coerentes aos objetivos e finalidades propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica ou se, em função da ausência das políticas públicas necessárias ao sustento da qualidade da efetivação dessa modalidade de ensino, contribuem para a fragmentação da identidade de um grupo étnico-racial que, reconhecendo suas origens negra e indígena no contexto da região amazônica brasileira, identifica-se e autoafirma-se quilombola.

**Candida Soares da Costa**

Professora na Universidade Federal de Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (Nepre).





# APRESENTAÇÃO

A relevância deste estudo se traduz na necessidade de maiores conhecimentos da realidade educacional dos quilombolas do rio Jaú, para que certamente novos estudos sejam apontados e novas reflexões desencadeadas sobre essa realidade. Dessa forma, acreditamos que o objeto estudado é de suma importância para o desenvolvimento socioeducacional da região amazônica.

O presente Livro encontra-se dividido em 6 seções. A primeira é esta introdução, que condensa o trabalho. Na seção 2 – “O estado da arte das produções acadêmicas”, indicamos as produções acadêmicas sobre a educação quilombola no Brasil e na Região Norte. Na seção 3 – “O percurso investigativo na construção do livro”, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, fundamentado nos autores Chozzotthi (2007), André (2012) Triviños (2012), Gil (2002) e Bardin (2016).

Na seção 4 – “A Educação escolar e os saberes tradicionais quilombolas: nas trilhas da resistência histórica”, abordamos a Educação escolar e a educação para as relações étnico-raciais, a partir dos estudos de Costa (2011); Jaccoud e Beghin (2002);

Brasil (2003); Brasil (2009); Brasil (2012); Santana (2005); Arroyo (2001); Gomes e Silva (2006); Silva, Florêncio e Pederiva (2019); Tedesco (2018); Larchert (2013); Custódio e Foster (2019), entre outros. Na seção 5 – “O fazer pedagógico docente e sua interface com os saberes tradicionais quilombolas na Comunidade do Jaú Tambor”, abordamos os quilombolas de maneira geral no estado do Amazonas e, de forma específica, no município de Novo Airão, dialogando com Sampaio (2011), Siqueira (2017), Ranciaro (2016), Rocha (2019), Almeida (2010), Silva (2008), entre outros. Na seção 6 – “Educação escolar quilombola e o fortalecimento identitário e cultural do povo quilombola do Jaú Tambor”, trazemos a visão docente sobre o fortalecimento identitário e cultural dos quilombolas do Jaú Tambor e a visão discente sobre o fortalecimento identitário e cultural desses já mencionados.

Esperamos com este estudo contribuir para o debate sobre a Educação Escolar Quilombola na Amazônia, mais especificamente no município de Novo Airão, visando um melhor entendimento de como vem sendo incorporado os saberes tradicionais quilombolas na escola da comunidade do Jaú Tambor. Acredita-se que o estudo trará contribuições tanto do ponto de vista educacional quanto sociocultural para a

comunidade quilombola, pois permitirá o direcionamento para questões que passam pelas políticas públicas sociais, culturais e educacionais que certamente se reverterão em maiores benefícios para a Educação Escolar Quilombola na Amazônia e, principalmente, no *lócus* investigado. A partir deste estudo, novas pesquisas poderão ser apontadas e novas reflexões poderão ser desencadeadas acerca da temática abordada. Assim, acreditamos que o objeto estudado apresenta relevância imprescindível para o desenvolvimento social da região amazônica.

Laura Belém Pereira

Hellen Cristina Picanço Simas



# SUMÁRIO

<b>1 ESTADO DA ARTE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS</b>	<b>21</b>
1.1 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL E NA REGIÃO NORTE: UM ESTADO DA ARTE	21
1.2 ESTUDOS QUILOMBOLAS NO ESTADO DO AMAZONAS	38
1.3 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE QUILOMBOLAS NA NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA	41
<b>2 O PERCURSO INVESTIGATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DO LIVRO</b>	<b>55</b>
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	55
2.2 A PESQUISA ETNOGRÁFICA	59
2.3 AUTORIZAÇÃO DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E TRABALHO DE CAMPO	61
2.4 A OBSERVAÇÃO DIRETA	68
2.5 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	72
2.6 RETORNO A NOVO AIRÃO	78
2.7 METODOLOGIA DA ANÁLISE DE DADOS	79
<b>3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS: NAS TRILHAS DA RESISTÊNCIA HISTÓRICA</b>	<b>83</b>
3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	84
3.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: O QUE É E COMO SE CONSTITUI?	103
3.3 O QUE SÃO SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS?	116
3.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR EM INTERFACE COM OS SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	135

**4 O FAZER PEDAGÓGICO DOCENTE: INTERFACES COM OS SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS NA COMUNIDADE DO JAÚ TAMBOR** \_\_\_\_\_ **157**

4.1 QUILOMBOLAS NO AMAZONAS E EM NOVO AIRÃO: HISTÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS \_\_\_\_\_ **158**

4.2 QUILOMBOLAS EM NOVO AIRÃO \_\_\_\_\_ **167**

4.3 QUILOMBO DO TAMBOR \_\_\_\_\_ **176**

4.4 CARACTERIZANDO A ESCOLA MUNICIPAL JAÚ TAMBOR \_\_\_\_\_ **184**

4.5 A RELAÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO E O SABER QUILOMBOLA NAS VOZES DOS

PROFESSORES/AS DA ESCOLA DO TAMBOR \_\_\_\_\_ **193**

4.6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE E A INTERFACE COM SABERES

TRADICIONAIS QUILOMBOLAS NAS VOZES DOS DISCENTES \_\_\_\_\_ **219**

**5 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO E CULTURAL DO POVO QUILOMBOLA DO JAÚ TAMBOR** \_\_\_\_\_ **233**

5.1 OS SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS E SABERES TRADICIONAIS

INDÍGENAS NA BASE DA IDENTIDADE HÍBRIDA QUILOMBOLA \_\_\_\_\_ **234**

5.2 A VISÃO DOCENTE SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO E CULTURAL DOS QUILOMBOLAS DA ESCOLA MUNICIPAL JAÚ

TAMBOR \_\_\_\_\_ **245**

5.3 A VISÃO DISCENTE SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO E CULTURAL DO POVO QUILOMBOLA NA ESCOLA MUNICIPAL

JAÚ TAMBOR \_\_\_\_\_ **261**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** \_\_\_\_\_ **277**

**REFERÊNCIAS** \_\_\_\_\_ **287**

# 1 ESTADO DA ARTE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

## 1.1 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL E NA REGIÃO NORTE: UM ESTADO DA ARTE

O debate acadêmico e social sobre o estudo da história e da cultura africana situa-se no contexto histórico da formação da nação brasileira por diferentes povos (europeus, africanos e indígenas), reconhecendo que esse processo foi marcado pela diversidade, lutas e tensões entre os diferentes povos e culturas. Desde a colonização portuguesa, a educação escolar valorizou os povos e as tradições culturais de origem europeia, em detrimento das origens africanas, indígenas e outras. Esse etnocentrismo de base eurocêntrica, bem como a difusão de uma pretensa superioridade de povos, raças e culturas, produziram, por um lado, a cultura do racismo, exclusão, marginalização e, por outro lado, uma oposição que impulsionou os movimentos de luta e de resistência.

No desejo de este trabalho ser mais um instrumento de luta pela questão quilombola, decidiu-se investigar a seguinte questão norteadora: *a escola da comunidade do Tambor do*

*município de Novo Airão, estado do Amazonas, vem incorporando os saberes quilombolas nas suas práticas educativas como forma de fortalecimento identitário e cultural?*

O primeiro passo para a discussão do tema foi realizar um levantamento no banco de dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em seguida, fez-se a leitura sistemática das obras mencionadas no Quadro 1 e no Quadro 2, especificamente do resumo de cada uma delas.

Quadro 1 - Teses/Dissertações – Brasil

N.º	OBRAS	TIPO DE DOCUMENTO
01	ARAÚJO, Laís Gois de. <b>A prática educativa da mandiocada nas comunidades quilombolas Tabuleiro dos Negros e Sapé - Alagoas</b> . 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.	Dissertação
02	CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade. <b>Educação Escolar Quilombola na Comunidade Baixio - Barra do Bugres/MT: avanços e desafios</b> . 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.	Dissertação

03	FERREIRA, Antônio. <b>O currículo em escolas quilombolas do Paraná:</b> a possibilidade de um modo de ser, ver e dialogar com o mundo. 2014. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.	Tese
04	FERREIRA, Augusta Eulália. <b>Educação escolar quilombola:</b> uma perspectiva identitária a partir da Escola Estadual Maria de Arruda Muller. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2015.	Dissertação
05	MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhães. “[...] <b>nós aqui é o espaço dos sem vez</b> ”: quilombolas e educação em Poconé/MT. 2019. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2019.	Tese
06	SILVA, Cicero Pedroza da. <b>Coco de roda novo quilombo:</b> saberes da cultura popular e práticas de educação popular na comunidade quilombola de Ipiranga no Conde-PB. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.	Dissertação

07	SILVA, José Romário Araújo da. <b>Diversidade Quilombola e o Direito à Educação.</b> 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2018.	Dissertação
08	SOUZA, Shirley Pimentel de. <b>Educação escolar quilombola:</b> as pedagogias quilombolas na construção curricular. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.	Dissertação
09	QUEIROZ, Márcia de Godoi. <b>Memórias de resistências, identidades em conflito e a prática educativa da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa na Comunidade Quilombola do Castainho em Pernambuco.</b> 2017. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.	Dissertação

Fonte: Autoria Laura Belém (2021) com base nas pesquisas.

Quadro 2 - Teses/Dissertações – Região Norte

N.º	OBRAS	TIPO DE DOCUMENTO
01	<p>CARDOSO, Maria Barbara da Costa. <b>Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a educação de jovens e adultos da comunidade de São João do Médio Itacuruçá, Abaetetuba/PA.</b> 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012.</p>	Dissertação
02	<p>PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes. <b>Juventude do campo e quilombola: educação e identidade cultural na Comunidade Quilombola de Itaboca - Inhangapi - PA.</b> 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014.</p>	Dissertação
03	<p>SILVA, Luciane Teixeira da. <b>Educação escolar e identidade quilombola: um enfoque na comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, município de Abaetetuba, estado do Pará.</b> 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.</p>	Dissertação

Fonte: Autoria Laura Belém (2021) com base nas pesquisas.

Considerando o que estava elencado nos resumos das dissertações e das teses catalogadas nos Bancos de Dissertações

e Teses da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), registramos a existência de 12 estudos sobre o tema quilombola. Vejamos o quantitativo de produções de teses e dissertações no Quadro 3.

Quadro 3 - Distribuição das produções de teses e dissertações sobre a Educação Quilombola, Saberes Tradicionais e Quilombolas e Práticas Educativas e Quilombolas – por ano de defesa – 2010-2020

<b>ANO</b>	<b>TESES</b>	<b>DISSERTAÇÕES</b>	<b>TOTAL</b>
2010	-	-	-
2011	-	-	-
2012	-	01	01
2013	-	-	-
2014	01	02	03
2015	-	03	03
2016	-	01	01
2017	-	01	01
2018	-	01	01
2019	01	-	01
2020	-	-	-
<b>TOTAL</b>	02	10	12

Fonte: Autoria Laura Belém (2021) com base nas pesquisas.

Os dados colhidos quanto ao número de estudos realizados evidenciam que os 12 trabalhos encontrados estão divididos em 10 dissertações e 02 teses, as quais foram defendidas entre os anos de 2010 e 2020. Entretanto, apenas 09 foram relevantes para discutir a temática do presente estudo. Isso se deve pelo fato de que estes trabalhos abordam a Educação Escolar Quilombola como sinônimo de resistência, pluralidade e sistematização de conhecimentos e saberes indispensáveis ao desenvolvimento humano e social.

No desejo de construir informações sobre os trabalhos que versam sobre o tema quilombola, elaboramos o Quadro 4 com o quantitativo de trabalhos por região do Brasil.

Quadro 4 - Distribuição regional das dissertações e teses sobre o tema investigado – 2010-2020

<b>REGIÃO</b>	<b>DISSERTAÇÕES</b>	<b>TESES</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
Sul	-	-	-	0%
Sudeste	-	01	01	8%
Norte	03	-	03	25%
Nordeste	05		05	42%
Centro-Oeste	02	01	03	25%
<b>TOTAL</b>	10	02	12	100%

Fonte: Autoria Laura Belém (2021) com base nas pesquisas.

O referido quadro evidencia que o maior quantitativo de estudos sobre quilombola está concentrado na Região Nordeste, com um total de cinco (05) dissertações, enquanto na Região Sul não foram encontrados trabalhos sobre a temática investigada.

Na sequência, apresentamos o quadro 05 com a distribuição regional dos trabalhos divididos por Instituições de Ensino, conforme as Regiões.

Quadro 5 - Distribuição dos trabalhos por região e por IES em números absolutos – 2010-2020

<b>REGIÃO</b>	<b>IES</b>	<b>DISSERTAÇÃO</b>	<b>TESE</b>	<b>TOTAL</b>
SUL	-	-	-	
SUDESTE	Universidade Católica de São Paulo	-	01	01
NORTE	Universidade Federal do Pará	03	-	03
NOR DESTE	Universidade Federal de Sergipe	01	-	01
	Universidade Federal da Paraíba	02	-	02
	Universidade Federal da Bahia	01	-	01
	Universidade Federal de Pernambuco	01	-	01

CENTRO-OESTE	Universidade Federal de Mato Grosso	02	01	03
<b>TOTAL</b>		10	02	12

Fonte: Autoria Laura Belém (2021) com base nos dados catalogados no repositório da Capes e do Banco de Teses e Dissertações (BDTD).

Nos dados apresentados, damos destaque para a Universidade Federal do Pará, com três dissertações na Região Norte, e à Universidade Federal de Mato Grosso, com duas dissertações e uma tese no Centro-Oeste. Os demais estudos estão distribuídos em Instituições de Ensino dos Estados da Região Nordeste, sendo que o maior quantitativo está na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com duas dissertações. Essa informação se mostra assaz importante por evidenciar que é necessário corroborar a relevância social das pesquisas realizadas na região amazônica, especificamente no âmbito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), uma vez que ainda são escassas.

No que se refere às temáticas abordadas, observamos que os trabalhos catalogados, dispersam-se por diversas áreas do conhecimento, com predominância para a Educação e Identidade Quilombola, com 3 estudos, enquanto o menor quantitativo está na temática currículo e escolas Quilombolas, com apenas um trabalho.

Quadro 6 - Distribuição dos trabalhos por temáticas de estudos

<b>TEMÁTICAS DE ESTUDO</b>	<b>QUANTITATIVO DE TRABALHOS</b>	<b>%</b>
Práticas educativas e comunidades quilombolas	02	16,7%
Educação Escolar e comunidades quilombolas	02	16,7%
Currículo e Escolas quilombolas	01	8,3%
Saberes quilombolas e práticas de Educação	02	16,7%
Educação e Identidade quilombola	03	25%
Diversidade quilombola e Direito à Educação	02	16,7%
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autoria Laura Belém (2021) com base nos dados catalogados no repositório da Capes e do Banco de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>1</sup>.

As obras encontradas na Região Norte, e no Brasil como um todo, evidenciam que a Educação Escolar Quilombola tem como fundamento principal a tradição, compreendida enquanto aquilo que, de um passado, persiste no presente, transmitindo-se de geração em geração. Também pode ser entendida como um ponto de vista em que os homens do presente desenvolvem sobre o que os precedeu. Por isso, podemos afirmar que todas as sociedades humanas têm suas tradições.

---

<sup>1</sup> Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações.

Os saberes tradicionais quilombolas encontram-se devidamente amparados na tradição oral, muito mais do que na tradição escrita anteriormente ausente, isto é, não é uma educação escolar de tipo ocidental e individualista que visa inserir o jovem numa sociedade de competição e produção. A educação quilombola visa integrar o indivíduo ao grupo e garantir sua sobrevivência em seu ambiente natural e humano. A base desta educação são os valores que ela veicula e, ao mesmo tempo, esses se tornam a base da tradição educacional ou seu fundamento.

A aplicação de valores culturais na educação tem um efeito positivo em vários elementos. Ela nutre o sentimento de pertencimento, de identidade e fortalece a participação da comunidade; também promove a valorização e a compreensão da história e do patrimônio cultural. O patrimônio cultural não trata apenas de coisas antigas, mas também de novos objetos, práticas e lugares que possuem valor cultural para as gerações recentes. O papel crucial dos portadores da cultura da comunidade no processo de ensino e aprendizagem é mantido. O senso de responsabilidade em valorizar, desenvolver e proteger o meio ambiente é inculcado nas crianças. Os alunos desenvolvem competências e habilidades culturais

necessárias para interagir com pessoas ao redor do mundo. Na Educação Quilombola, a cultura instila o sentimento de orgulho nacional e desenvolve a identidade do indivíduo como nação.

Os indivíduos possuem uma identidade cultural, forma(s) significativa(s) pela(s) qual(is) uma pessoa é definida ou se define quando conectada à cultura (crenças, tradições, práticas, linguagem e valores costumeiros), como evidenciado por Gomes (2015). Conforme este autor, as experiências ocorrem no contexto de uma variedade de locais socioculturais e têm o potencial significativo de moldar a identidade de uma pessoa.

A reivindicação dos quilombos nada mais é do que a busca de seu reconhecimento como povo, com seus direitos e suas propostas de desenvolvimento. Isso tem levado ao uso de conceitos como "multiculturalismo" e "interculturalismo", concomitantemente, sem falar no uso frequente do radical "pluri" que, em certos casos, substitui o "multi". Essa consideração da heterogeneidade é baseada em uma abordagem diferenciada, que oferece um quadro explicativo e abrangente da realidade social vivida por grupos historicamente excluídos e marginalizados da sociedade.

Uma das principais características das sociedades no mundo moderno é sua diversidade cultural. Consideramos que o modelo

de estados multiétnicos ou interculturais poderia resolver os problemas de assimetria cultural e injustiça social, hoje presentes em muitos lugares do planeta.

De acordo com Araújo (2019), os quilombos encontram-se em sucessivo movimento, objetivando atender às demandas de nossa época. Essa circunstância simboliza um modo de resistência desenvolvido pelos negros aterrorizados pela escravidão, com o intuito de reverter as conjunturas da sociedade, mergulhada em ideias e comportamentos pré-concebidos.

Do período pós-abolição, em 1888, até os dias atuais, a inserção do negro na sociedade continua dividida em classes, com uma elite branca privilegiada em detrimento da população trabalhadora, em sua maioria negra (Carvalho, 2016). Políticas públicas de inclusão da população negra no sistema educacional passaram a fazer parte da agenda social brasileira, o que contribuiu para minorar as desigualdades sociais, econômicas e étnicas da maioria da população negra do país.

Nos últimos anos, a chegada ao poder de um presidente de extrema-direita, defendendo uma maior redução dos direitos sociais, encorajou uma sequência de instabilidades democráticas e grande impacto na economia e na educação. Os esforços para

reduzir as desigualdades, combinados com a manutenção de uma alta concentração de renda, não ajudam.

Somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a nação avançou para atender às especificidades dos camponeses, principalmente dos quilombolas. Outra deliberação muito importante foi a contida na Lei 9.394, editada em 1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa estabeleceu direitos educacionais para todos, incluindo minorias, como quilombolas, povos indígenas e outras minorias sociais e étnicas (Ferreira, 2014; Ferreira, 2015).

No entanto, a Educação Escolar Quilombola no Brasil surgiu de contradições sociais e pressões contra as políticas neoliberais. Essas pressões foram expressas pelo movimento negro e movimento quilombola, trazendo-as para a arena pública e política, e colocando-as como uma importante questão social e educacional (Moreira, 2019). Conforme Silva (2014), existem princípios constitucionais que garantem o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada. As normas que contribuíram significativamente para a Educação Escolar Quilombola foram amparadas na Lei n.º 9.394/96.

É notável que o artigo 79-B adicionou no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (incluído pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003). No

entanto, a obrigatoriedade do Estudo das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, passou a ser uma conquista dos Movimentos Negros e Quilombolas por meio das leis n.º 10.639/03 e 11.645/08 (Souza, 2015).

Após a lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP 01 (emitida em 17 de junho de 2004), que incluiu nos currículos a História e a Cultura Afro-Brasileira e da África. A discussão sobre a realidade quilombola também contou com demandas e deliberações da Conferência Nacional de Educação. A partir da mencionada lei e da sua emissão, foi a primeira vez que o CNE considerou a Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino e reconheceu que deveria haver regulamentação específica para os quilombolas no sistema educacional a ser consolidada nacionalmente, seguindo as diretrizes curriculares gerais da educação básica e passando por todas as modalidades de ensino.

Nesse sentido, a consolidação dessa modalidade foi amparada pelas seguintes legislações: Resolução CEB/CP 07, de 14 de dezembro de 2010; Parecer CNE/CP 16, de 5 de junho de 2012; Resolução CNE/CP n.º 8, de 8 de março de 2012, que dispõe

sobre o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes da Educação Escolar Quilombola, instituído pela Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012.

Queiroz (2017), destaca a relevância dos debates e das lutas dos quilombolas para fazer valer seus direitos a uma educação adequada às suas especificidades, tornando-os sujeitos do campo e construtores de sua própria história. Assim, problematizar as reais condições que levam os seus descendentes a deixarem suas raízes, suas terras e buscarem novas oportunidades na cidade é fator preponderante para o desvelamento dessa lógica predatória do capitalismo, que nega a identidade do campesinato, contra a política de educação do campo emancipatório. Os quilombolas estão inseridos nessa realidade por serem sujeitos do campo com características próprias e formas próprias de preservação de sua cultura, hoje bastante presentes e necessárias.

Essa definição é relevante para a compreensão dos modos de vida diferenciados dos povos quilombolas e na formação de seus próprios territórios como formas de resistência à exclusão que sempre enfrentaram e para o fortalecimento de sua identidade quilombola. Portanto, na medida em que o ser social é construído, ele se constitui em duas extremidades – subjetivas e objetivas – que determinam suas ações. Dessa maneira, a

Educação Escolar Quilombola torna-se um instrumento de luta dos movimentos sociais no Brasil, caracterizados pelo resgate histórico dessas populações e pela valorização e respeito à sua própria cultura e seus modos de produção social e econômicos.

Cardoso (2012), aponta para uma contradição causada pela totalidade do sistema capitalista sociometabólico, que nega a identidade e o conhecimento dos camponeses quilombolas. Ele os trata como inferiores ao conhecimento padronizado na sociedade em que estão inseridos, onde sofrem as mais complexas formas de discriminação social, econômica, cultural, étnica e política. O autor revela que é preciso quebrar esses paradigmas e reconhece a importância histórica desse sujeito, que é camponês, por pertencer ao campo, com características muito presentes do campesinato, uma vez que também é característico dos sujeitos quilombolas, bem como por seus pertences étnicos construídos a partir de sua resistência histórica contra a exclusão racial e socialmente construída. Essa afirmação também revela que, pelos mesmos motivos, fica claro que são sujeitos com raízes camponesas e quilombolas.

Refletindo sobre a situação dos negros na sociedade de classes e observando a organização política e social a que foram relegados, Pereira (2014) enfatiza que eles saem da condição de

passivos e subalternos à realidade encontrada e passam a se empenhar pela igualdade de oportunidades e de tratamento. Nessa perspectiva, entendemos que os quilombos também foram formas de buscar a valorização e o reconhecimento de seus modos de produção por meio de um trabalho socialmente educativo e construído por esse sujeito identitário a que denominamos de camponês quilombola.

Silva (2015), aponta que a motivação das comunidades negras para lutarem pelo reconhecimento e por seus territórios de identidade foram a perda histórica do direito à terra e a negação de seu direito à sua condição de existência.

Portanto, não foi a memória de um quilombo que existia na época da escravidão o que motivou essa luta, mas o quilombo existente, composto por trabalhadores desse espaço denominado campo, onde os quilombolas estabeleceram seu sustento e sua vida em uma práxis que é renovada dialeticamente no cotidiano das relações sociais.

## 1.2 ESTUDOS QUILOMBOLAS NO ESTADO DO AMAZONAS

Após realizarmos a pesquisa de teses e dissertações no âmbito nacional, no Banco de Teses e Dissertações da BDTD, empreendemos um novo levantamento bibliográfico no

repositório do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia (PPGCASA/UFAM), com o objetivo de catalogar as teses e dissertações produzidas no Estado do Amazonas que dialogassem com a temática abordada. Para isso, utilizamos a combinação de palavras-chave “identidade & quilombolas”, “identidade & saberes tradicionais” e “quilombos & quilombolas”. Assim, considerando o período de 2010 a 2020, nenhuma tese/dissertação foi encontrada, entretanto, 03 (três) obras foram acrescentadas devido a sua relevância epistemológica que serviu de fundamento teórico/interpretativo a esta pesquisa.

Quadro 7 - Teses/Dissertações no Amazonas

N.º	OBRAS	
01	SIQUEIRA, João. <b>“Tambor dos Pretos”</b> : processos sociais e diferenciação étnica no rio Jaú, Amazonas. 2012. 356 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Antropologia, 2012.	Tese
02	RANCIARO, Maria Magela Mafra de Andrade. <b>Os cadeados não se abriam de primeira</b> : processos de construção identitária e a configuração do território de comunidades quilombolas do Andirá (Município de Barreirinha – Amazonas). 2016. 235 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.	Tese

03	ROCHA, João Marinho da. <b>Das sementes aos troncos:</b> história e memória do Movimento Quilombola do Rio Andirá. 2019. 386 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus: PGSCA-UFAM, 2019.	Tese
----	--	------

Fonte: Belém (2021).

Siqueira (2012) afirma que não se pode negar a subjetividade dos quilombolas, os quais, por meio da escola e das relações que nela permeiam, constroem sua consciência de pertencimento à identidade e à ancestralidade como formas simbólicas de resgate de sua autoestima e de fortalecimento da capacidade de lutar contra a discriminação, o preconceito e o racismo. Essa capacidade de intervenção por meio de sua práxis educativa faz da escola e dos sujeitos quilombolas uma categoria da racionalidade bastante presente nas comunidades quilombolas de hoje.

Conforme os estudos de Ranciaro (2016), os processos de construção identitária de comunidades quilombolas estão articulados à luta do movimento organizativo que se volta para a conquista de um território resultante de uma política de territorialidade. Dessa forma, a autora busca situar os fatores que historicamente contribuíram para o processo de construção identitária e afirmação de uma identidade étnica dos povos quilombolas do Amazonas.

Nessa direção, Rocha (2019), pautado num projeto de identidade, iniciou uma produção de memória sobre si, conectando-se aos “cenários de direitos” propostos constitucionalmente a partir de 1988. Dessa forma, o autor supracitado alude que a construção da identidade étnica indica caminhos para os processos de territorialidades específicas dos quilombolas, evidenciando como esses são apropriados pelos grupos sociais das comunidades.

Destacamos que as obras acrescentadas após a pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) nos permitiram a compreensão do fenômeno e da realidade das populações quilombolas na Amazônia, a qual passaremos a discutir a seguir.

### 1.3 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE QUILOMBOLAS NA NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA

Posteriormente ao estudo realizado no PPGSA, elaboramos um levantamento no Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA), com o intuito de catalogar as produções acadêmicas que tivessem relevância com o tema versado em nosso trabalho. O projeto da Nova Cartografia vem acontecendo desde o ano de

2005, sob coordenação do professor doutor Alfredo Wagner Berno de Almeida, o qual tem por objetivo mapear os territórios ocupados pelos povos e comunidades tradicionais existentes na Amazônia, conforme evidenciamos no Quadro 8:

Quadro 8 - Publicações do projeto nova cartografia social da Amazônia

<b>PUBLICAÇÕES DO PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA</b>		
<b>Tipos de Produções</b>	<b>Produções</b>	<b>Ano de publicação</b>
<b>Artigos</b>	LIMA, Marcos Vinícius da Costa; COSTA, Solange Maria Gayoso da. Cartografia social das crianças e adolescentes ribeirinhas/quilombolas da Amazônia. <b>Revista Geografares</b> , n.º 12, p.76-113, julho, 2012.	2012
	AQUINO, Terri Valle de. A fronteira dos Isolados. <b>Dossiê Conflito nas Fronteiras</b> , 2019.	2019
	SPRANDEL, Marcia Anita. Algumas observações sobre fronteiras e migrações. <b>Dossiê Conflito nas Fronteiras</b> , 2019.	2019
	ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Apresentação. <b>Dossiê Conflito nas Fronteiras</b> , 2019.	2019

	<p>SILVA, Reginaldo Conceição da. Conflitos por terra e água no Alto Solimões envolvendo povos e comunidades tradicionais. <b>Dossiê Conflito nas Fronteiras, 2019.</b></p>	<p>2019</p>
	<p>MARIN, Rosa Acevedo. Entre a fronteira Venezuela-Brasil, os territórios de povos indígenas e de comunidades tradicionais. <b>Dossiê Conflito nas Fronteiras, 2019.</b></p>	<p>2019</p>
	<p>SPRANDEL, Marcia Anita. Matérias em tramitação no Congresso Nacional, sob o tema "faixa de fronteira". <b>Dossiê Conflito nas Fronteiras, 2019.</b></p>	<p>2019</p>
	<p>BAINES, Stephen G. Povos indígenas na fronteira Brasil-Guiana e os megaprojetos de integração econômica. <b>Dossiê Conflito nas Fronteiras, 2019.</b></p>	<p>2019</p>
	<p>FARIAS JUNIOR, Emmanuel de Almeida. Territórios quilombolas em linhas de fronteira: quilombolas do Forte Príncipe da Beira. <b>Dossiê Conflito nas Fronteiras, 2019.</b></p>	<p>2019</p>

	PANTOJA, Mariana Ciavatta; MATTOS, Amilton Pelegrino de. Os plantios como experiência criativa: um primeiro ensaio. <b>Mediações</b> , Londrina, v. 17 n. 1, p. 153-171, jan./jun. 2012.	2012
	McCALL, Michael K. Radical Cartographies: Participatory Mapmaking from Latin America. <b>Society &amp; Natural Resources</b> . 2020.	2020
	BRYAN, Bjørn Sletto, Joe; WAGNER, Alfredo; HALE, Charles (eds). <b>Radical Cartographies: Participatory Mapmaking from Latin America</b> . Austin: University of Texas Press, 2020.	2020
<b>Cadernos Biobibliográficos e Cartográficos</b>	ANTUNES, Anderson Pereira. <b>Cadernos biobibliográficos e cartográficos: viajantes britânicos na Amazônia no século XIX. In: Cadernos Biobibliográficos e Cartográficos.</b> – n. 4. Manaus: UEA Edições/PNCSA, 2021.	2021
	SANTOS, Juliene Pereira dos. Expedições ao Trombetas: naturalistas, viajantes e administradores coloniais	2017

	(religiosos e militares). <i>In:</i> <b>Cadernos Biobibliográficos e Cartográficos.</b> n. 3. Manaus: UEA Edições/PNCSA, 2017.	
	OHLY, Jorg J. Naturalistas, cientistas e viajantes de língua alemã que pesquisaram na Amazônia entre os séculos XVI e XX. <i>In:</i> <b>Cadernos Biobibliográficos e Cartográficos.</b> n. 2. Manaus: UEA Edições/PNCSA, 2017.	2017
	ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Amazônia: expedições científicas francesas. <i>In:</i> <b>Cadernos Biobibliográficos e Cartográficos.</b> n. 1. Manaus: UEA Edições/PNCSA, 2017.	2017
<b>Catálogos</b>	ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de <i>et al.</i> <b>Catálogo Mapeamento social contra o desmatamento e a devastação.</b> Manaus: UEA Edições, 2015.	2015
	ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; FARIAS JÚNIOR, Emmanuel de Almeida (org.). <b>Povos e comunidades tradicionais:</b> nova	2013

	cartografia social. Manaus, 2013.	
	ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de <i>et al.</i> <b>Catálogo de fontes documentais e arquivísticas sobre comunidades quilombolas no Brasil.</b> São Luis, 2016.	2016
<b>Fascículos</b>	FASCÍCULO 7: Quilombolas da Ilha de Marajó. <b>Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia</b> , Belém, janeiro de 2006.	2006
	FASCÍCULO 8: Quilombolas de Caxias do Maranhão. <b>Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia</b> , Caxias, maio de 2006.	2006
	FASCÍCULO 9: Quilombolas de Codó, Peritoró e Lima Campos. <b>Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia</b> , São Luís, 2006.	2006
	FASCÍCULO: 10 Quilombolas atingidos pela Base Espacial de Alcântara. <b>Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia</b> , São Luís, setembro 2007.	2007
	FASCÍCULO 11: Quilombolas de Bujaru e de	2006

	Concórdia – Amazonas. <b>Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia</b> , Belém, outubro de 2006.	
	FASCÍCULO 15: Quilombolas do Tambor, Parque Nacional do Jaú Novo Airão, Amazonas. <b>Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia</b> , Manaus, junho 2007.	2007
	FASCÍCULO 19: Quilombolas de Coelho Neto – Maranhão. <b>Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia</b> , Caxias, 2007.	2007
	FASCÍCULO 25: Luta dos Quilombolas pelo título definitivo - Alcântara – MA. <b>Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia</b> , Manaus, 2008.	2008
<b>Livros</b>	CONCEIÇÃO, Justo Evangelista. A vida de um lutador: memórias e experiências de luta. <i>In</i> : BRUSTOLIN, Cíndia; PIRES, Joercio (orgs.). <b>Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia</b> . São Luís: EDUEMA, 2021.	2021
	PEREIRA, Aniceto Araújo <i>et al.</i> <b>Lutas em memória:</b>	2016

	a luta pela 'terra' reforçada pela luta em defesa dos 'territórios' quilombolas. Rio de Janeiro: Casa 8, 2016.	
	CASTRO, Maria Amélia dos Santos. <b>Trilhas percorridas por uma militante quilombola: vida, luta e resistência.</b> Rio de Janeiro: Casa 8, 2016.	2016
	LIMA, Teodoro Lator de. <b>Liderança quilombola dos rios Arari e Gurupá 'diante da lei'.</b> Rio de Janeiro: Casa 8, 2016.	2016
	PADILHA, Ednaldo. <b>Resistência e fé: o "Cabeça",</b> narrativas de um quilombola. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa 8, 2016.	2016
	AIRES, Nice Machado. <b>Nice guerreira: mulher, quilombola e extrativista da floresta.</b> Rio de Janeiro: Casa 8, 2016.	2016
	ANJOS, Leonardo dos. <b>Direitos, resistência e mobilização: a luta dos quilombolas de Alcântara contra a base espacial.</b> Rio de Janeiro: Casa 8, 2016.	2016

Fonte: Autoria de Belém (2021), com base nas informações encontradas em: <http://novacartografiasocial.com.br/catalogos/> .

A leitura de Lima e Costa (2012) esclarece que, após muito tempo confinada aos livros de história, antropologia e folclore, a noção de quilombo agora pertence ao vocabulário atual e ao campo da política. A explicação dada para sua notável difusão é que, não tendo mais que se confundir por medo de represálias das tropas coloniais e por medo da estigmatização de seus contemporâneos, os quilombolas finalmente se assumiram como tais. O novo marco legal e os direitos conquistados permitiram que os quilombolas emergissem como um grupo no cenário nacional. De fato, desde meados dos anos 1990, o número de grupos que exprimem quilombolas tem aumentado em todos os estados.

Os estudos de Farias Júnior (2019), ajuízam que os antropólogos brasileiros, os quais acompanharam com interesse o ressurgimento dessa identidade oculta ou invisível, logo objetaram que a definição dada pelas autoridades (o quilombo histórico resultante da resistência à escravidão) não refletia suas atuais modalidades de expressão. Por ocasião dos congressos científicos, nos diversos grupos de trabalho dedicados a este tema, os debates puderam adquirir um caráter ainda mais crítico. Alguns participantes expressaram sua perplexidade indicando que a palavra quilombo não estava entre os termos de identificação usados pelos próprios atores. Outros

expressaram sua dificuldade em tirar vantagem de uma definição de estado questionável para compreender as realidades sociais que estavam estudando. Porém, quando se trata de produzir artigos científicos, o tempo não é mais para dúvidas ou questionamentos; cada um refere-se inevitavelmente à noção de quilombo para caracterizar os grupos considerados, especificando que sua redefinição, ou sua “ressantização” lhe confere o *status* de um conceito analítico.

Para Almeida (2016), o exame da construção (ou desconstrução) de identidades mostra-se melindroso. Justiça é posicionar-se a respeito de casos tangíveis da categoria oficial de quilombola, qualquer crítica se encontra ameaçada de parar nas mãos de opositores, grandes donos de terras ou grandes organizações empresariais prontas para tudo.

Em um país onde a estrutura fundiária é amplamente desproporcional, a implementação de um marco legal para o ordenamento das terras quilombolas produz imenso interesse por parte de todos os que se põem a lutar por maior igualdade e grande esperança entre os povos expostos à intimidação dos latifundiários, organizações empresariais particulares ou projetos de desenvolvimento regional. Porém, conforme Pereira (2016), as novas orientações do governo brasileiro não apresentaram

ressonância imediata: somente em 1992, isto é, cinco anos depois da publicação do artigo 68, é que as necessidades quilombolas foram levadas em consideração.

O quilombo seria um instrumento eficiente para analisar e fundamentar exigências territoriais para as quais os sindicatos de trabalhadores rurais não estão conseguindo encontrar soluções (Castro, 2016; Lima, 2016). Ao possibilitar a organização de lutas sociais sobre novos slogans, forneceria a grupos muito instáveis as ferramentas para circundar os estados, tendo em vista possuir acesso direto aos programas do governo federal. Padilha (2016), esclarece que o reconhecimento dos quilombolas como sujeitos políticos autônomos apresenta um resultado de maturidade política que os impele a tomarem para si o seu futuro: assumem a incumbência de determinar suas necessidades e concedem a autenticidade primordial para corroborá-las.

Portanto, estariam em condições de afastar-se do clientelismo, demandando um reordenamento das políticas públicas com base em prioridades que eles mesmos determinassem. Como salienta Aires (2016), esse é visto como um dos assuntos principais a serem debatidos numa unidade social alicerçada em novos sentimentos, que se desenvolve com

base na combinação de modos de resistência, os quais se assentam de forma histórica, e da urgência de uma existência coletiva apta, para se estabelecer nas engrenagens de poder que governam a vida em sociedade, acarretando a existência de uma politização do impasse com o processo de implementação do movimento quilombola como força social.

Em termos de etnias, a abordagem tornaria possível compreender a necessidade desses novos sujeitos políticos situados na Amazônia, ao reuni-los em um único ator social conhecido como quilombola. Assim, seria presumível que conservasse a unidade da categoria jurídica quilombola, uma vez que, ao ignorar firmemente o culturalismo, apresenta-se a capacidade de lidar com as mudanças necessárias e notórias entre os grupos. A multiplicidade dos quilombolas, neste caso, é vista de forma implícita e, como contrapartida, conhecida e reconhecida dos meios sociais ameríndios.

A análise supostamente compreensível das realidades sociais com base na percepção de quilombo direciona a nossa atenção às diferenças enquanto manifestação de pequenas mudanças de um mesmo modelo. Porém, esse fato apresenta uma consequência inoportuna que determinados apoiadores do novo significado indicam. Eles evidenciam que o requerimento à

etnicidade possui suas limitações e que, particularmente, beneficia a produção de formas de preconceito (Anjos, 2016).

Tendo em vista que sua identidade quilombola deva ser considerada seriamente pelos burocratas e especialistas representativos do Estado, os grupos interessados precisam demonstrar, como se isso fosse uma particularidade inata, pelo menos algumas das características culturais vinculadas a esta matriz africana de onde descenderiam: relevância da oralidade, festejos religiosos, transmissão da memória dos antepassados, utilização coletiva da terra, conhecimento territorial, até prática de cultos de possessão, jogos e danças como capoeira e jongo.

Indubitavelmente, conhecer o desenvolvimento histórico da população negra é conhecer a nossa própria história enquanto ser humano, mas principalmente enquanto brasileiros. O entendimento vale, igualmente, para o quilombo, assunto de pesquisas mais embasadas por estar no âmago de políticas públicas contemporâneas. Desse modo, o Projeto da Nova Cartografia Social da Amazônia tem contribuído no sentido de dar visibilidade aos estudos dos povos quilombolas, ao mapear as comunidades e os povos tradicionais, considerando a luta pela territorialidade, o acesso a políticas públicas sociais afirmativas, modos e produção de sua existência como grupo social e, portanto, como humanidade.



## 2 O PERCURSO INVESTIGATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DO LIVRO

*Não tenho um caminho novo. O que  
tenho é um novo jeito de caminhar.  
Thiago de melo*

Nesta seção, trazemos o percurso investigativo de construção deste estudo, destacando os procedimentos teórico-metodológicos empregados na pesquisa, as técnicas e os instrumentos utilizados para montar o corpus de estudo. Para isso, contamos com as contribuições de Chizzotti (2007), Triviños (1987), Gil (2008) e Bardin (2016).

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para esta pesquisa, realizamos um estudo de natureza qualitativa, pois, conforme Chizzotti (2007, p. 128),

[...] a pesquisa qualitativa, em geral, provocará o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados de seus problemas e das condições que o geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los.

A escolha por essa modalidade de pesquisa justifica-se porque, de acordo com Triviños (1987, p. 133), “o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórica metodológica para realizar seu estudo”.

O primeiro objetivo específico desta pesquisa foi alcançado por meio da pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que, realizamos por meio de livros e trabalhos da BDTD<sup>2</sup>, um levantamento de teses, dissertações e artigos científicos de periódicos. Esses tratavam de pesquisas desenvolvidas sobre os saberes quilombolas no contexto educacional no Brasil e no contexto Amazônico, bem como sobre a identidade e história quilombolas.

Sobre a pesquisa documental, foi realizado um levantamento acerca dos principais documentos e referências legais junto ao Ministério da Educação (MEC) e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sobre a Educação Quilombola: o parecer CNE/CEB n.º 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012, a Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) na Educação Básica, o parecer CNE/CEB n.º 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020. A opção pelo uso da pesquisa documental ocorreu porque nela “há

---

<sup>2</sup> **Refinamento:** Título > Programa de Pós-Graduação em Educação > 2010 – 2020. Combinação de palavras-chave: Educação AND Quilombola; Educação AND Quilombo; Saberes-tradicionais AND Quilombola; Saberes-tradicionais AND Quilombo; Práticas-educativas AND Quilombola; Práticas-educativas AND Quilombo. Em anexo encontram-se os resultados.

que se considerar que os documentos constituem fontes ricas e estáveis de dados” (Gil, 2002, p. 20).

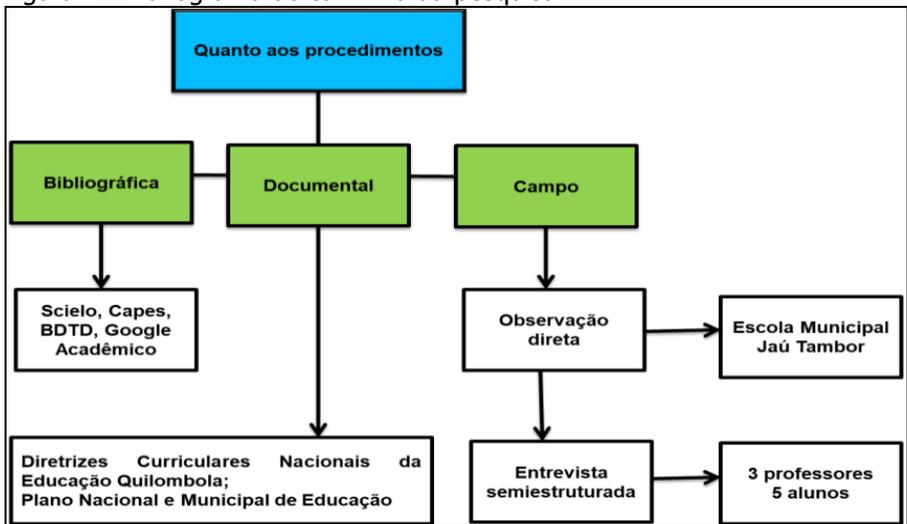
Sobre a pesquisa de campo, utilizamos os passos metodológicos para constituição do *corpus* de estudo, a fim de alcançarmos nosso terceiro objetivo: identificar se a educação desenvolvida na Escola Municipal Jaú Tambor tem possibilitado o fortalecimento identitário e cultural do povo quilombola da referida comunidade.

A escolha do *lócus* da nossa pesquisa – a Escola Municipal Jaú Tambor – justifica-se por esta ser a única da comunidade quilombola dentro da reserva de preservação ambiental denominada Parque Nacional do Jaú, localizado no município de Novo Airão/AM. A referida escola está situada em uma região distante geograficamente e de difícil acesso, principalmente na época da vazante do rio, quando os pedrais e a cachoeira emergem e tornam ainda mais complexo o trajeto até o quilombo do Tambor.

Na instituição em que se realizou a pesquisa, trabalhavam, em 2021, 6 funcionários, sendo: 4 professores do ensino regular, 1 do Ensino Médio Mediado por Tecnologia, 1 merendeira e 1 serviços gerais. A estrutura arquitetônica da escola possui 3 salas de aula, 1 cozinha, 1 despensa, alojamento de professores e área verde.

Para maior compreensão da metodologia empregada na pesquisa, elaboramos um esquema representacional do encaminhamento metodológico, conforme evidenciado na figura abaixo:

Figura 1 - Fluxograma do caminho da pesquisa



Fonte: Belém (2021).

Conhecido o caminho metodológico da pesquisa, passaremos a apresentar os procedimentos de coleta de dados e de análise dos dados.

## 2.2 A PESQUISA ETNOGRÁFICA

Este trabalho está ancorado no método etnográfico, o qual tem como foco principal o estudo das culturas, concedendo ao pesquisador, a partir do trabalho de campo e da observação direta, uma visão real do comportamento, das crenças, valores culturais e visões de mundo de determinados grupos.

A etnografia permite que haja um olhar científico em diálogo com a realidade estudada. Nas palavras de Triviños (1987, p. 121):

A etnografia baseia suas conclusões na descrição do real cultural que lhe interessa tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade. Isto obriga os sujeitos e o investigador a uma participação ativa onde se compartilham modos culturais (tipos de refeições, formas, lazer, etc.). Isto é, em outros termos, o pesquisador não fica fora da realidade que estuda a margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender.

O nosso tempo de permanência na comunidade, fazendo uso da etnografia escolar, foi fundamental para conhecermos o cotidiano da escola e da comunidade em estudo. Assim, averiguamos se os saberes tradicionais quilombolas estavam

sendo incorporados às práticas educacionais dos professores da escola Municipal do Jaú Tambor, município de Novo Airão - AM, Amazonas. Para André (2012, p. 34):

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Nesse viés, a etnografia escolar nos permitiu conhecer o cotidiano escolar, os costumes, saberes e tradições dos quilombolas do Tambor, possibilitando, por meio da observação direta, identificar quais saberes se fazem presentes e de que forma surgem no contexto escolar, assim como entender se a presença deles fortalece a identidade da comunidade estudada e reforça a cultural local.

Para tanto, seguimos determinados passos metodológicos da pesquisa etnográfica, quais sejam: formulação do problema; seleção da amostra; entrada em campo; coleta de dados; elaboração de notas de campo; análise dos dados e redação do

relatório de pesquisa (Marconi; Lakatos, 2017). Tais procedimentos são apresentados detalhadamente a seguir.

### 2.3 AUTORIZAÇÃO DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E TRABALHO DE CAMPO

Após a aprovação do trabalho pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), nos dirigimos ao Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), localizado no município de Novo Airão, com o intuito de negociarmos a nossa entrada e o período de permanência na reserva ambiental Parnajaú, onde está localizado o Quilombo do Tambor, pois o período de permanência e o contato com o fenômeno investigado, permitiria

[...] aos sujeitos e ao investigador, uma participação ativa onde se compartilham os modos culturais (tipos de refeições, formas de lazer etc...). isto é, em outros termos, o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender (Triviños, 2012, p. 121).

Entretanto, por estarmos no período de pandemia, decorrente da Covid-19, procuramos a Secretária Municipal de Saúde de Novo Airão, antes de irmos ao ICMBio. Lá, realizamos o teste

para verificar se havia contaminação pelo vírus e recebermos orientações quanto às normas de segurança a serem seguidas durante a permanência no Quilombo do Tambor.

Após recebermos as devidas instruções da Secretaria Municipal de Saúde, nos dirigimos até a base do ICMBIO, para retirarmos a autorização de entrada no parque, contudo, nos foi exigido um cadastro no Sistema de Autorização e Informação em Biodiversidade (SISBIO). E somente com esse cadastro, que durava em média 15 dias para ser aprovado, é que poderíamos solicitar a autorização. Ainda assim, o referido cadastro estava voltado a pesquisas de natureza biológica, sendo que esta pesquisa é do campo educacional e envolve seres humanos.

Depois de várias tentativas de explicar aos fiscais federais que nosso estudo não se encaixava em tal perfil do SISBIO, fomos orientados a preencher as informações com o que mais se aproximava da nossa pesquisa, e assim, fizemos.

Posteriormente ao cadastro realizado e aprovado, procuramos o ICMBIO e novamente nos foi solicitado uma série de outros documentos e declarações. Embora estivéssemos em um contexto de pandemia, sentimos certa resistência dos fiscais federais em nos conceder a permissão de entrada no rio Jaú, que nada tinha a ver com o atual momento vivido. Entretanto, como

a pesquisa do tipo etnográfica se caracteriza fundamentalmente pelo contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, o que nos permitiria reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária e com o grupo investigado (André, 2012), providenciamos todas as documentações e declarações solicitadas e, finalmente, sobre protestos do responsável pelo órgão federal, nos foi concedida a autorização por escrito de todas as pessoas envolvidas na viagem para a entrada no parque.

Como já explicitado anteriormente, o rio Jaú é distante e de difícil acesso, então se tornou indispensável a presença de um guia, neste caso o senhor Sebastião Ferreira de Almeida, conhecido na região como Bá. Este nasceu e cresceu nas margens do rio Jaú e reconhece cada centímetro da imensidão da referida região.

Organizada a viagem, partimos em uma lancha com um motor particular de 150hp, por um trajeto que duraria em média 12h até a comunidade em estudo. A viagem se realizou no período da cheia do rio, por isso, tínhamos em mente que o nosso trajeto seria rápido e, assim, ganharíamos alguns dias a mais no quilombo do Tambor.

André (2012, p. 49) alude que:

Uma das implicações de realizar o trabalho de campo num período concentrado de tempo é que o pesquisador tenderá a complementar os dados de observação com os de entrevista. Já que há a preocupação de retratar a situação pesquisada em suas múltiplas dimensões, ele vai buscar nos informantes a variedade de significados que eles atribuem a essa situação.

A viagem seguiu de forma tranquila, o rio imenso parecia um labirinto cheio de curvas e braços que, segundo o Bá, possuíam nomes específicos, citados por ele, conforme adentrávamos no parque. Ficamos maravilhados com a exuberância do rio Jaú, pois além das inúmeras espécies de orquídeas de cores variadas, observamos a presença constante de animais silvestres, como jacarés e quelônios tomando sol nas árvores caídas e com partes submersas às margens do rio; araras amarelas, azuis e vermelhas, papagaios, tucanos, entre outras espécies da biodiversidade amazônica.

No percurso, passamos pelas comunidades do Seringalzinho, Cachoeira Grande, Patoá e Lázaro, que é a penúltima comunidade do rio Jaú. Comentamos com os companheiros de viagem o quão distante era uma comunidade da outra, e, embora ainda restasse cerca de 4 horas para chegar ao nosso

destino, estávamos bastante animados, pois chegaríamos um pouquinho antes da noite no Tambor, uma vez que o Bá conhecia os “furos”, ou seja, cursos de água estreitos utilizados como atalho. Desse modo, começamos a fazer planos para o jantar, e, por volta das 15h, cerca de 20 minutos de viagem depois da comunidade do Jaú Lázaro, ouvimos um ruído forte e o motor parou.

Depois de várias tentativas frustradas de fazer o motor funcionar, decidimos voltar para a comunidade Lázaro, pois a noite se aproximava e o rio corria bastante. Depois de cerca de 5h à deriva, chegamos no Lázaro próximo às 21h. Lá, fomos recebidos pela família do senhor Telson, que nos ofereceu abrigo, pois chovia e o nosso material de trabalho, as roupas e os mantimentos estavam na lancha. Como a escada era bastante íngreme, decidimos usar as almofadas dos bancos e dormir dentro da lancha. Fomos advertidos quanto à presença de cobras e de não haver energia elétrica na comunidade, o que aumentava o risco de possíveis acidentes, por isso usávamos lanterna.

No dia seguinte, após o café da manhã, conversamos com o senhor Telson, que se propôs a nos levar até o Quilombo do Tambor para iniciarmos o nosso trabalho. Dessa forma,

passamos nossos objetos pessoais e mantimentos para o motor do senhor Telson, deixamos a lancha ancorada no porto de sua residência e, às 7h30, seguimos viagem em direção ao Tambor, debaixo de uma chuva muito forte, que durou praticamente o dia todo.

Figura 2 - Porto da residência do sr. Telson (Jaú Lázaro)



Fonte: Belém (2021).

A embarcação era pequena e, na parte da frente, Bá revezava o leme com o senhor Telson; nós (eu e meu esposo, neste caso) ocupamos a popa do motor. Na viagem, estava presente o neto de seu Telson, que mesmo tendo apenas oito anos era ele quem

manuseava a máquina do barco. Durante o percurso, senti o senhor Telson um tanto preocupado em me proporcionar conforto, ele ofereceu um espaço para atar a rede para que eu pudesse descansar a coluna, pois o lugar em que estávamos sentados não permitia ficar de pé, e com a chuva muito forte que enfrentamos, estávamos todos molhados. Após analisar, vi que uma rede atrapalharia, pois entrava muita água na embarcação, e a todo momento, ele ou seu neto, precisavam ligar a bomba para retirar a água, então eu recusei a oferta e agradei. A chuva foi constante e acompanhou o tempo de viagem até o Tambor, dando trégua somente por volta das 17h, e, aproximadamente às 18h, chegamos ao Tambor.

Figura 3 - Vista da frente do Quilombo do Tam



Fonte: Belém (2021).

No Tambor, fomos recebidos pelos moradores locais, uma vez que, por ser uma comunidade distante, não é comum os moradores receberem muitos visitantes. Assim, quando há visitas, eles se reúnem para recepcionar os recém-chegados.

Após as apresentações, explicamos aos moradores a finalidade da minha visita ao quilombo e, então, nos foi oferecido uma casa para nos hospedarmos, e vários convites surgiram para o jantar. Já de início, fomos informados que a comunidade não possuía energia elétrica. Ela dispunha de um motor de luz a diesel, e, para o seu funcionamento, os moradores locais faziam uma cota, que lhes proporcionava energia elétrica das 18h às 21 ou 22h. Contudo, naquela ocasião não havia como funcionar o motor de luz, visto que a cota não fora feita para aquela data.

## 2.4 A OBSERVAÇÃO DIRETA

Como técnicas da pesquisa etnográfica para coleta de dados, fizemos uso da observação direta in loco, a qual, de acordo com Chizzotti (2007, p. 110),

É obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista.

Para esta pesquisa, devido à atual situação pandêmica, seguimos as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), assim como as da Secretaria Municipal de Saúde. Para isso, fizemos uso de máscaras e mantivemos o distanciamento recomendado, visando à segurança do sujeito entrevistado e do pesquisador. No entanto, a pesquisa etnográfica não pode se limitar somente à descrição de situações, ambientes, pessoas, ou à reprodução de suas falas e de seus depoimentos, sendo necessária a convivência diária para que se tente reconstruir as ações e as interações dos atores sociais, segundo seus modos de vida, seus pontos de vista, seus pensamentos e sua lógica (André, 2012).

Para tanto, ficamos hospedados na residência de um morador local e, após o café da manhã composto por banana frita e beijus, fomos conhecer os moradores e a comunidade. Na ocasião, a nossa presença no quilombo gerou certa curiosidade nos moradores locais, ao passo que não era muito comum a presença de visitantes, principalmente, em época de pandemia.

Em nosso tempo de permanência no quilombo do Tambor, observamos o cotidiano da comunidade em estudo. Verificamos que os moradores mantêm uma rotina, os homens são responsáveis por buscar os alimentos para as famílias, mas, em

alguns casos, as esposas acompanham seus maridos nas caçadas e nas pescarias. Quando os homens não estão caçando ou pescando, trabalham com o restante da família na agricultura.

No amanhecer, as mulheres preparam o café da manhã e, após o desjejum, as famílias se dirigem às roças, onde trabalham na capina, plantação e no cultivo da mandioca, bananas, macaxeiras e carás, aproveitando as primeiras horas da manhã, pois o sol é menos intenso. Às 10h retornam às suas residências para preparem o almoço e aproveitem algumas horas de descanso, retomando o trabalho às 15h, permanecendo no roçado até as 17h. Por sua vez, as crianças acompanham seus pais, aprendendo desde a infância a lidar com materiais de pesca, caça e com as plantações. O tempo das crianças tal como o dos jovens é dividido entre os trabalhos familiares e a escola; os que estudam de manhã ajudam os pais nos afazeres de casa e na agricultura, no horário da tarde; já os que estudam à tarde, ajudam-nos pela manhã.

Objetivando conhecer o cotidiano formativo dos alunos, nos deslocamos até a escola em estudo, pois "a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador" (André, 2012, p. 31).

Em nosso primeiro dia em sala de aula, os alunos se mostraram curiosos com nossa presença, as aulas iniciaram de forma remota, mas, como a comunidade não dispõe de energia elétrica e nem sinal de telefone ou internet, os professores prepararam as atividades e os alunos foram buscar. Os docentes disponibilizaram um tempo para que eles respondessem e devolvessem as atividades. Após a realização das tarefas, os discentes voltaram à escola para entregar aos professores, porém, por ser uma comunidade pequena, com poucos alunos, alguns acabavam permanecendo no espaço escolar e respondendo as atividades do lado de fora da escola mesmo.

As atividades repassadas pelos docentes aos alunos foram retiradas dos livros didáticos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Novo Airão no início do ano letivo. A escola não dispõe de biblioteca, então os livros eram guardados em um pequeno armário dentro da sala de aula e, com a permissão dos professores, tivemos acesso ao referido material. A forma das aulas remotas trouxe dificuldades ao ensino, em especial para as explicações dos conteúdos, por isso, quando os alunos apresentavam dúvidas, eles retornavam à sala de aula, a fim de esclarecê-las com os professores, que sempre estavam dispostos a contribuir com o aprendizado de cada um. Os

docentes informaram que as principais dúvidas eram relacionadas aos assuntos das disciplinas de língua portuguesa, língua inglesa e matemática.

## 2.5 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Uma das técnicas mais utilizadas nas pesquisas etnográficas é a entrevista, para a qual também recorreremos ao uso nesta pesquisa, uma vez que ela “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Triviños, 2012, p. 152). Assim, em nossa investigação, elas aconteceram posteriormente ao contato com os professores, alunos e moradores do local, proporcionando uma conversa natural, composta por perguntas tanto abertas quanto fechadas, promovendo maior flexibilidade ao diálogo, aprofundamento e confirmação de determinadas informações.

Após termos, de certa forma, quebrado a tensão da chegada, conversamos com alunos, professores e moradores, relatando a razão de nossa presença na comunidade e, assim, após a leitura e assinatura dos Termos de Consentimento e Assentimento participantes, iniciamos as entrevistas, que foram realizadas, no

ambiente escolar dos sujeitos da pesquisa, com horários pré-agendados.

Os sujeitos participantes foram: 3 professores, retirados do universo formado por 5 professores; e 5 estudantes, de um universo constituído por 51. Todos os entrevistados ganharam nomes fictícios, como forma de salvaguardar suas identificações, respeitando os compromissos éticos da pesquisa.

Quadro 9 - Identificação dos professores

<b>Professor (a)</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>
Flauta	Feminino	32 anos
Capoeira	Masculino	45 anos
Berimbau	Masculino	30 anos

Fonte: As autoras (2021).

Quadro 10: Identificação dos professores

<b>Aluno(a)</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>
Caçador	Masculino	17 anos
Canoa	Feminino	14 anos
Orquídea	Feminino	13 anos
Raiz	Feminino	12 anos
Cipó	Masculino	14 anos

Fonte: Belém (2021).

Nesse contexto, os critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa foram os seguintes:

a) Estudantes: ser quilombola e residir no núcleo comunitário da comunidade do Jaú Tambor; ser estudante devidamente matriculado no ensino regular da referida escola; ser aluno do 8.º (oitavo) e 9.º (nono) do ensino fundamental II.

b) Professores: ser professor atuante na comunidade; ser educador do ensino regular – 8.º (oitavo) e 9.º (nono) do Ensino Fundamental II.

Por sua vez, os critérios de exclusão dos sujeitos da pesquisa foram:

a) Discentes: alunos não quilombolas; estudantes matriculados nos anexos fora do núcleo comunitário; alunos do Ensino Médio Mediado por Tecnologia.

b) Professores: docente atuante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; professor do Ensino Médio Mediado por Tecnologia da escola investigada; professor dos anexos fora do núcleo comunitário.

As entrevistas foram realizadas primeiramente com os alunos, iniciando às 8h da manhã do dia 23/04/2021.

Após a pausa para o almoço, retomamos as entrevistas no horário vespertino com os professores, o que deixou os participantes mais à vontade e, assim, conseguimos coletar os

dados de forma espontânea, visto que as entrevistas são um dos meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado (André, 2012).

O nosso roteiro de entrevista semiestruturado foi construído com base nos objetivos da pesquisa, sendo composto inicialmente por oito questões sobre o tema pesquisado. As falas dos sujeitos foram gravadas, posteriormente transcritas e preservadas, sem qualquer alteração gramatical, pois entendemos a necessidade de respeitar a variação linguística do falante. Sobre a gravação de voz, Triviños (2012, p. 148) discorre que essa “permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio”.

Além do gravador de voz, celular para captação das entrevistas em áudio e vídeo, fizemos uso do caderno de campo e computador para transcrição das entrevistas. As entrevistas duraram em média 30 minutos e versaram sobre o tema aqui e pesquisado. Depois, transcrevemos cada uma delas, optando “pela transcrição ortográfica em detrimento da fonética, porque possibilita uma melhor visualização do texto, atendendo às necessidades de análises [...]” (Lucchesi, 2020, p. 1), e passamos às interpretações das informações coletadas. A chave de transcrição utilizada foi a do grupo vertente (Lucchesi, 2020).

## 2.6 RETORNO A NOVO AIRÃO

Após o trabalho realizado no quilombo do Tambor, retornamos para a comunidade do Jaú Lázaro, no barco do senhor Telson. Ao chegarmos na residência dele, pernoitamos mais uma noite dentro da lancha e, na manhã seguinte, negociamos com o nosso anfitrião o reboque da nossa embarcação até o município de Novo Airão. Desse modo, partimos às 7h da manhã em direção ao nosso destino.

O retorno seguia de forma tranquila, sempre bem-humorados, pois, apesar dos desafios, havíamos conseguido realizar nosso trabalho no quilombo do Tambor, onde deixamos muitos amigos. Com esse espírito, nos preparamos para cerca de quatro dias de viagem até Novo Airão, e eu auxiliava no preparo do almoço em companhia do Roney, o neto de 8 anos de nosso anfitrião.

Por conta da cheia do rio, foi possível cortar caminho no que os moradores do rio Jaú chamam de furo, mas fazer isso com uma outra embarcação no reboque foi um tanto complicado. O senhor Telson havia explicado que, ao passarmos por determinado furo, adiantaríamos a viagem em cerca de duas horas. A passagem era apertada, com muitas copas baixas de árvores por conta da cheia. Numa dessas ocorrências, o esposo

de Laura subiu de forma rápida na cobertura da lancha e começou a tentar desviar o mastro e os holofotes do barco das árvores mais próximas. Laura olhou para a frente e viu a preocupação estampada no rosto do nosso amigo Bá, que girava o leme como se estivesse em uma corrida de Fórmula 1, ao mesmo tempo que olhava em direção à lancha. Nesse momento, Laura não segurou as lágrimas, pois aquelas pessoas estavam sofrendo para ajudar-nos; seu Telson e o pequeno Roney disseram que estava tudo bem e que o pior já havia passado, pois estavam sempre preocupados com o nosso bem-estar.

Após algumas horas de viagem, o motor começou a apresentar falhas e, mais uma vez, ficamos à deriva no meio do rio Jaú. Depois de contornado o problema pelo dono da embarcação, seguimos em direção à comunidade da Cachoeira Grande, porém o motor continuava a falhar e às vezes parava, necessitando da retirada do ar que estava acumulado na descarga.

No final da tarde, encontramos o barco alugado pela prefeitura de Novo Airão, que ia em direção ao Tambor para levar merenda escolar e a equipe da secretaria de saúde para aplicar a segunda dose da vacina contra a Covid-19. Após a conversa com o responsável da embarcação, combinamos que o

esperaríamos na comunidade da Cachoeira Grande; era um dia de sábado e chegamos por volta das 23h. Por ser tarde e estar chovendo, pernoitamos dentro da lancha, usando as almofadas como cama.

Na manhã seguinte, foi nos oferecido um café da manhã na residência de um morador da Cachoeira, que também nos recebeu de forma calorosa, oferecendo sua residência para que pudéssemos nos hospedar até o retorno do barco da prefeitura. Depois do café da manhã, nos despedimos do senhor Telson, que prontamente retornou para sua casa no Jaú Lázaro, evitando maiores problemas em seu motor.

Na Cachoeira Grande, permanecemos por mais três dias, tempo suficiente para conhecermos o lugar enquanto aguardávamos o retorno do barco da prefeitura. A comunidade da Cachoeira também era habitada por quilombolas e indígenas, assim, tivemos a oportunidade de conhecer e conversar com o senhor Zé Rufino, um dos moradores mais antigos do rio Jaú. O referido senhor trabalhou de forma coletiva na construção da primeira escola do Tambor e narrou em detalhes como se deu esse processo, além de nos fornecer datas precisas do dia, mês e ano em que a escola foi inaugurada.

O barco que nos traria de volta à cidade chegou na terça-feira

à noite e partimos durante a madrugada em direção a Novo Airão, deixando amigos e trazendo conosco as lembranças das aventuras vividas em nosso tempo de permanência no Parnajaú, uma vez que, na busca das significações do outro, como pesquisadores, ultrapassamos nossos métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo (ANDRÉ, 2012). Dessa maneira, embora a viagem ao quilombo do Tambor não tenha acontecido da forma como planejamos, o trajeto de ida e volta à comunidade nos possibilitou vivenciar as dificuldades e os sofrimentos enfrentados pelos moradores do rio Jaú durante a realização do percurso entre a comunidade e o município de Novo Airão. Antes, conhecíamos as histórias dessas viagens porque ouvimos de moradores locais, ou porque pesquisávamos. Agora, temos também uma história para contar, porque vivenciamos na prática a experiência de viagem dos moradores quilombolas.

## 2.7 METODOLOGIA DA ANÁLISE DE DADOS

Terminada a coleta dos dados, passou-se para a etapa de análise do corpus de estudo. A Análise de Conteúdo (AC) veio auxiliar nessa fase, pois se trata de “um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos

sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 48).

Utilizamos a AC para analisar os dados provenientes das entrevistas, seguindo-se as seguintes etapas: a) transcrição de entrevistas; b) revisão das entrevistas; c) leitura flutuante; d) seleção dos trechos das entrevistas a serem analisados; e) sistematização dos resultados e f) interpretação dos resultados.

As observações realizadas foram somadas ao resultado das entrevistas de forma a corroborar o aprofundamento das discussões realizadas durante as entrevistas e a análise dos dados. Diante do exposto, o Quadro 11 sistematiza o desenho metodológico da pesquisa:

Quadro 11 - Desenho Metodológico da Pesquisa

FASES	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS		MATERIAIS E/OU DOCUMENTOS
		Coleta	Análise	
<b>Primeira fase</b>	Averiguar o que apontam os estudos e os documentos sobre a educação escolar e os saberes tradicionais quilombolas.	Pesquisa Bibliográfica e documental	Análise de conteúdo	Dissertações e Teses encontradas no BDTD, vinculadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação; Artigos Científicos publicados em

				periódicos (2010-2020); Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Documentos Legais do Ministério da Educação.
<b>Segunda fase</b>	Conhecer o fazer pedagógico dos docentes e sua interface com os saberes tradicionais quilombolas na comunidade do Jaú Tambor.	Pesquisa etnográfica	Análise etnográfica	Observação direta do cotidiano escolar e da prática pedagógica.
<b>Terceira fase</b>	Identificar se a educação desenvolvida na Escola Municipal Jaú Tambor tem possibilitado o fortalecimento identitário e cultural do povo quilombola da referida comunidade.	Pesquisa etnográfica	Análise de conteúdo	Entrevistas

Fonte: Belém (2021).

O trabalho de coleta de dados e pesquisa de campo nos permitiu conhecer o cotidiano escolar dos alunos quilombolas do Tambor, assim como as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas na escola em estudo, tais percepções se desdobram nos resultados e discussões que passaremos a apresentar a seguir.

### **3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS: NAS TRILHAS DA RESISTÊNCIA HISTÓRICA**

*Acreditamos que a educação sozinha não  
transforma a sociedade, sem ela  
tampouco a sociedade muda.  
Se a nossa opção é progressiva, se  
estamos a favor da vida e não da morte,  
da equidade e não da injustiça, do direito  
e não do arbítrio, da convivência com o  
diferente e não de sua negação, não  
temos outro caminho  
se não viver a nossa opção.  
Encarná-la, diminuindo, assim, a  
distância entre o que dizemos e o que  
fazemos.  
Paulo Freire*

Iniciamos esta seção com o pensamento de Paulo Freire. O trecho ora apresentado evidencia a importância da educação para o respeito à diversidade. Visando melhor compreensão da primeira seção, intitulada A Educação escolar e os saberes tradicionais quilombolas: nas trilhas da resistência histórica. Organizamos este estudo em quatro tópicos, sendo o primeiro denominado Educação Escolar e Educação para as Relações Étnico-raciais; o segundo, Educação escolar quilombola: o que é e como se constitui; o terceiro, O que são os Saberes tradicionais quilombolas. E, por último, a Educação Escolar em

interface com os saberes tradicionais quilombolas: desafios e possibilidades. Para isso, dialogamos com os autores Costa (2011), Jaccoud e Beghin (2002), Santana (2015), Florêncio e Pederiva (2019), entre outros. Também embasamos nosso estudo nos dispositivos legais, como a Constituição Federal, a LDB 9394/96, o documento final da CONAE, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional e Municipal de Educação, além de outros documentos.

### 3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O processo histórico da educação escolar brasileira expõe com clareza o caráter estrutural como marca da ideologia dominante produzida pelo momento obscuro e extremamente violento da história da humanidade, da colonização e da escravização de povos africanos no Brasil. A abordagem da educação escolar brasileira, bem como as políticas voltadas para as populações negras ao longo dos séculos nos permitem compreender a dinâmica do processo educativo na luta para a construção de uma Educação das e para as relações étnico-raciais, visando à

construção de uma educação estabelecida em relações saudáveis, não racistas e antirracistas.

Durante a escravização, o acesso às experiências educacionais era negado a africanos e seus descendentes, fortemente explorados nas atividades da Colônia, isso porque, para os colonizadores, os negros eram vistos apenas como instrumentos de trabalho, e o acesso a qualquer forma de educação para esses sujeitos era visto como possibilidade de levá-los a se rebelarem contra seus senhores, o que poderia trazer implicações para os interesses da burguesia mercantil portuguesa e para a consolidação do modelo agrário exportador da Colônia. Em tal contexto social, a educação escolarizada era voltada apenas para os interesses das atividades coloniais.

Nesse sentido, os estudos de Aranha (2001) apontam que, mesmo durante o monopólio dos jesuítas na educação brasileira, a instrução dos indígenas sobrevinha por meio da catequese, enquanto a educação escolar era conservadora e o ensino visava apenas à formação humanística, na qual as mulheres se encontravam excluídas do ensino, da mesma forma que os negros e os filhos deles. Segundo apontam os estudos de Costa (2011, p. 39):

A inserção do negro na educação formal foi ocorrendo, ainda que de forma limitada, pressionada pelas históricas transformações (sociais, políticas e econômicas) e pelos movimentos sociais – particularmente, o movimento social negro ao qual Jaccoud e Beghin classificam como o mais antigo do Brasil – e pela produção de novos saberes que questionavam o papel social e histórico desempenhado pela educação e pelo currículo e colocavam, no centro da discussão sobre currículo, a construção de uma educação antirracista.

Desse modo, a educação escolar, por muito tempo, serviu como aparelho ideológico para o fomento das desigualdades sociais e étnico-raciais no país, uma vez que às culturas africana, afro-brasileira e indígena foram negadas a educação escolar e os temas sobre elas estiveram ausentes nos currículos escolares e nos projetos político-pedagógicos, quando não, entravam de forma distorcida nos livros didáticos, isto é, os conteúdos eram construídos somente a partir da visão do colonizador.

As culturas citadas também eram abordadas em práticas pedagógicas folclorizadas e anacrônicas, baseadas na colonialidade eurocêntrica, que serviram para manutenção das ideologias racistas, segregadoras e das estruturas vigentes. Entretanto, o percurso histórico também evidencia a luta histórica da população negra por políticas afirmativas,

especificamente nas décadas finais do século XX e início do século XXI, como forma de enfrentamento das desigualdades raciais, exclusão social, racismo e xenofobia no Brasil.

O processo histórico na construção e na intervenção pública para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais no país revela os avanços obtidos, até o momento, em benefício da população afrodescendente. De acordo com Jaccoud e Beghin (2002, p. 14), esses resultados são

[...] conquistas do Movimento Negro, que vem a ser o movimento social mais antigo no Brasil, pois atua desde os primórdios do escravismo, isto é, desde meados do século XVI.

Num primeiro momento, as organizações negras no Brasil tiveram como pauta a discriminação racial inerente ao próprio sistema escravista do negro brasileiro, e, pós-abolição, as reivindicações do Movimento Negro brasileiro foram intensificadas e ampliadas, tendo como pauta a igualdade de direitos, conforme revela os estudos de Jaccoud e Beghin (2002, p. 14):

Abolida a escravidão em 1888, os afrodescendentes continuaram a sofrer uma exploração específica graças aos mecanismos de exclusão que acompanham o racismo. Romper com essa inércia,

reverter o estigma, recuperar a autoestima, afirmar a igualdade dos direitos, agir para que a lei garanta as mesmas oportunidades a todos têm sido algumas das principais, bandeiras do Movimento Negro.

Somente a partir da década de 1970, no cenário político e social da ditadura militar no país, foi que as reivindicações da população negra ganharam maior visibilidade na agenda política e social, denunciando o determinismo e a democracia racial como mitos presentes no pensamento social brasileiro.

Na realidade, e, particularmente a partir da década de 1970, esse movimento passou a denunciar com veemência a democracia racial como mito, segundo o qual a mestiçagem seria vocação peculiar brasileira; não existiriam conflitos raciais; a escravidão teria sido benigna; e, por fim, o desenvolvimento econômico haveria de desmanchar os resíduos do preconceito e do racismo, promovendo a inclusão da população negra.

O Movimento Negro manifesta-se, pois, contra uma sociedade que oculta, esconde e legitima o estigma, o preconceito e a discriminação. No entanto, até os anos 1980, não houve espaço para que o Movimento Negro atuasse no âmbito do Estado. Este, historicamente, tem se mostrado refratário e hostil a qualquer ação que desmistifique a ideologia da democracia racial brasileira. Atitude semelhante é encontrada ainda nos sindicatos

e nos partidos para os quais a temática racial não é percebida como relevante, ao menos até os anos 1990 (Jaccoud; Beghin, 2002, p. 14).

Nesse sentido, consideramos importante mencionar as ações afirmativas como pressupostos legais que influenciaram as mudanças na política curricular brasileira, no contexto de mobilizações dos Movimentos Sociais Negros a partir do final do século XX, sobretudo as que nos ajudam a pensar a educação para as relações étnico-raciais. Assim, fica evidente que no Brasil “[...] o debate sobre educação também não é recente e, nesse bojo, uma questão específica: a educação dos segmentos populacionais menos afortunados” (Costa, 2011, p. 37).

As lutas do Movimento negro, as severas críticas à realidade social brasileira, as problematizações sobre o que a educação e o currículo como espaço de poder vêm historicamente fazendo, no que se referem às questões étnico-raciais com trágicas consequências de exclusão social, possibilitou que o Brasil colocasse em pauta questões relacionadas à promoção de uma política curricular voltada à promoção de educação para as relações étnico-raciais (Costa, 2011, p. 39).

Porém, foi somente a partir de 2003, que as ações ou políticas de ações afirmativas no país foram melhor institucionalizadas, sobretudo nos governos democráticos de Luís Inácio Lula da Silva

e Dilma Rousseff, conquistando espaço no âmbito legal e nas instâncias de Estado, representadas em 2008 pela criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), ligada à extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ambas vinculadas à presidência da república

A discussão sobre uma educação que contemple a diversidade étnica e cultural pode ser mais bem compreendida na proposição e na formulação de políticas e ações afirmativas destinadas aos direitos sociais básicos, visando à diminuição das desigualdades produzidas pelas estruturas socioeconômicas, culturais e educacionais ao povo brasileiro, focalizadas, sobretudo, após a Lei n.º 10.639/2003; a Lei n.º 2.827/2003, a Lei n.º 3.627/2004; e o Documento Final da CONAE/2010; assim como as políticas ligadas ao campo curricular expressas na Resolução CNE/CP n.º 01, de 17 de março de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Resolução CNE/CEB n.º 05, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Resolução CNE/CEB n.º 04, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

para a Educação Básica, e a Resolução CNE/CEB n.º 07, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.

Todas essas podem ser visualizadas no Quadro 12:

Quadro 12 - Diretrizes Legais e ações afirmativas no âmbito da diversidade étnico-cultural e Educação das Relações Étnico-Raciais

<b>Dispositivos Legais</b>	<b>O que dispõe</b>
Lei n.º 10.639/2003	Altera a LDB 9.9394/96, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares.
Lei n.º 2.827/2003	Institui a obrigatoriedade de incluir o quesito Cor/Raça nas Fichas de Matrícula e nos Dados Cadastrais das Instituições de Educação Básica e Superior, Públicas ou Privadas, em suas diversas Modalidades de Ensino.
Lei n.º 3.627/2004	Institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para Estudantes Egressos de Escola Pública, em especial negros e indígenas em instituições públicas federais de Educação superior e dá outras providências.
Resolução CNE/CP n.º 01, de 17 de março de 2004	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para

	a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
Lei n.º 11.645/08	Altera a Lei n.º 9.9394/96, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena".
Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
Documento Final da CONAE/2010	Apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, o que se constitui como marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade.
Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Resolução CNE/CEB n.º 7, de 14 de dezembro de 2010	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Fonte: Belém (2021), com base nos documentos legais pesquisados.

Conforme o quadro 12, a Lei n.º 10.639, sancionada em janeiro de 2003, no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que alterou a LDB/96, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é um marco regulatório na luta histórica por um conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira para todos, no sentido do respeito às diversidades e valorização das culturas, na perspectiva das relações étnico-raciais.

A Lei Federal 10.639 pode ser considerada reflexo da luta do Movimento Negro brasileiro por uma educação que vincule a diversidade étnico-racial e cultural como direito à equidade social aos currículos escolares. Dessa forma, é salutar reconhecer que “a Lei n.º 10.639/03 vem no sentido de atender aspirações e reivindicações individuais e coletivas que não são recentes” (Costa, 2011, p. 84).

Muitos são os entraves que dificultam a efetivação dessa legislação, principalmente no que se refere ao seu cumprimento pelos governantes, secretarias de educação e, muitas vezes, até por gestores e professores que, sem perceber, acabam negligenciando o trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

Nessa mesma direção, a Lei n.º 2.827/2003 também foi muito importante, pois instituiu a obrigatoriedade de incluir o quesito Cor/Raça nas Fichas de Matrícula e nos Dados Cadastrais das Instituições de Educação Básica e Superior, Públicas ou Privadas, em suas diversas Modalidades de Ensino.

Da mesma forma, a Lei n.º 3.627/2004, que instituiu o Sistema Especial de Reserva de Vagas para Estudantes Egressos de Escola Pública, em especial negros e indígenas, em instituições públicas federais de Educação superior, foi muito importante no campo do direito ao acesso da população negra e indígena no Brasil.

Finalmente, por meio da Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no país.

Art. 2.º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação § 1.º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem democrática.

por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2.º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

§ 3.º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas (Brasil, 2004, p. 1).

No Art. 3.º e incisos da Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004, fica bastante explícito como a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como a História e Cultura Africana devem ser desenvolvidos nos sistemas de ensino, conforme notamos no trecho a seguir:

Art. 3.º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão

dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1.º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2.º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3.º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4.º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira (Brasil, 2004, p. 1-2).

Os demais artigos da Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004, também chamam a atenção para que os sistemas de ensino estabeleçam diálogos com grupos do Movimento Negro, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar

experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. Com isso, visa-se garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito à diversidade (Brasil, 2004).

Passados 4 (quatro) anos desde a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no país, foi sancionada a lei n.º 11.645/08 que alterou a Lei n.º 9.939/96, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. A 11.645/08 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 Indígena. Vale ressaltar que essa deliberação não anula a lei 10.639/03, mas a complementa, dando ênfase à diversidade e à consolidação de

uma política curricular de ação afirmativa para pensar a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A referida lei (n.º 11.645/08) tem importância muito grande no cenário nacional, pois preconiza e propõe a valorização da identidade brasileira, formada por diferentes grupos culturais, sujeitos plurais, entre os quais se destacam negros e indígenas. Dessa forma, tal lei vem afirmar práticas curriculares e pedagógicas, com vistas à Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e indígena.

A discussão sobre a diversidade e a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como sobre a diversidade, também podem ser bem visualizadas na Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esta se constitui em um marco legal muito importante nas discussões e na construção efetiva de uma Educação para as relações étnico-raciais.

Artigo 8.º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1.º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (Brasil, 2009, p. 3).

Essa propositura também fica evidente no documento final do CONAE (2010), sobretudo no Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. A Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, também enfatiza essas questões, mais especificamente na Seção VII – Educação Escolar Quilombola –, Art. 41, que determina:

Artigo 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como

nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (Brasil, 2010, p. 13).

Da mesma forma, a Resolução CNE/CEB n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, determina no Art. 15, parágrafos 2 e 3:

Artigo 15. Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: I - Línguas:

§ 2.º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (Artigo 26, § 4.º, da Lei n.º 9.394/96). § 3.º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme Artigo 26 – A da Lei n.º 9.394/96, alterado pela Lei n.º 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias (Brasil, 2010, p. 4-5).

Nesse contexto, a discussão sobre a diversidade e a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não tem constituído uma representação efetiva nas práticas pedagógicas cotidianas.

A partir do conhecimento desses marcos legais, fica evidente que, pensar na população brasileira nas suas múltiplas identidades, diversidade e pluralidade cultural, nem sempre tem se efetivado nos sistemas de ensino. Respeitar e valorizar a diversidade étnico-racial é reflexo também do que acontece na sociedade. Por essa razão, o movimento que se espera é para que de fato todas essas legislações se efetivem na prática e possibilitem mudanças de atitude em relação a posicionamentos etnocêntricos e violentos, os quais têm ocasionado vários conflitos, desrespeito à diversidade e, muitas vezes, chegando à violação de vida.

Assim, a consolidação de uma educação das e para as relações étnico-raciais passa pelo trabalho com as diferenças na promoção do entendimento da diversidade. Nessa articulação, consideramos ser fundamental que as políticas educacionais e a legislação educacional vigente possam debater mais profundamente essas questões nas escolas, nas universidades, nos cursos de formação inicial e continuada de professores e

outros. A conjuntura política e negacionista atual revelam o retrocesso nesse campo dos direitos, daí o imenso desafio que se apresenta na implementação de uma política nacional curricular de caráter afirmativa, voltada para auxiliar a construção de um processo de valorização das identidades na sua relação com as diferenças.

Nessa conjuntura, compreendemos também que a Educação das relações étnico-raciais precisa dialogar diretamente com a educação escolar quilombola e as complexidades que envolvem os povos quilombolas no Brasil.

Faz-se necessário, nesse sentido, que se aproxime um diálogo entre as universidades e seus pesquisadores, lideranças quilombolas, movimentos sociais e as políticas de Estado, no sentido de potencializar a elaboração de propostas educacionais que permitam a articulação entre a Educação das relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola como direitos dos povos quilombolas.

Busca-se, a partir disso, reconhecer sua ancestralidade africana; potencializando seu direito ao fortalecimento identitário, da sua memória coletiva; das línguas reminiscentes; práticas culturais; formas de produção do trabalho; e elementos culturais que formam seu patrimônio cultural. Por tais motivos, o

tópico que se segue traz esclarecimentos sobre o que é a educação quilombola e como esta se constitui.

### 3.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: O QUE É E COMO SE CONSTITUI?

Quando falamos de Educação Quilombola percebemos que ela é originária da ancestralidade africana, marcada pela liberdade de ser de um povo em que a concepção de “Educação” adquire um sentido mais amplo e complexo, uma vez que ela abriga sentidos subjetivos e marcantes para os indivíduos envolvidos nessa relação. Trata-se de uma educação que possibilita agregar um aprendizado associado ao desenvolvimento de valores como solidariedade, comunalidade e afetividade (Santana, 2005).

Entretanto, quando falamos de educação escolar quilombola, percebemos que, durante muito tempo, a realidade educacional dos povos quilombolas foi deixada à margem pelo estado, isso porque

[...] a Educação Escolar (como instituição, como sistema de ensino) no seu sentido histórico, no primeiro momento, se posta como negadora do ser quilombola, pois tende a se vincular a um processo negador da diferencialidade (Santana, 2005, p. 114).

Assim, percebemos que há um distanciamento da educação quilombola para a educação escolar que, historicamente, foi destinada a esses povos. Por muito tempo, ela foi totalmente desvinculada da realidade social desses sujeitos. Devido a essa realidade, os movimentos sociais negros e quilombolas vêm lutando por políticas públicas afirmativas e têm conseguido avanços significativos, principalmente no que se refere à legislação, embora de maneira lenta e complexa. Assim, os povos quilombolas, organizados em movimentos sociais, perceberam a necessidade de criar uma educação escolar específica para a população quilombola.

Apesar de os estudos sobre Educação Escolar Quilombola ainda serem recentes no cenário nacional, esses vão se construindo principalmente a partir da década de 80, articulados a outras lutas por reconhecimento e pelo direito à terra. Nesse cenário, podemos dizer que essa luta ganhou força, sobretudo com a Constituição Federal de 1988 e com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que colocam a educação como um direito universal de todos e dever do estado.

Em 1998, o surgimento da luta das representações dos movimentos sociais e sindicais do campo ajudou a tecer as primeiras discussões sobre a Educação Escolar Quilombola no

Brasil, enfatizando uma educação diferenciada para os sujeitos que vivem no campesinato brasileiro, na sua diversidade étnico-racial, destacando a importância da oferta, inclusive de curso de nível superior em assentamentos e áreas quilombolas.

Muito se tem avançado em políticas públicas cujo objetivo é uma educação de qualidade para todos e que respeite a cultura dos povos e suas particularidades. Entre alguns avanços, podemos citar o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) n.º 03/2004, segundo o qual

[...] todo sistema de ensino precisará providenciar registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais (Brasil, 2003, p. 9).

Em 2001, na conferência Nacional de Educação (CONAE), houve um debate sobre a diversidade na política educacional, no qual algumas decisões foram tomadas, entre elas a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica.

Em 2006, o Ministério da Educação (MEC), por meio da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), publicou um Guia de Orientações e Ações para a

Educação das Relações Étnico-Raciais, cujo objetivo consistia em “buscar cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino” (Brasil, 2006, p. 13). Esse guia de orientações proporcionava em sua estrutura sugestões de abordagens, componentes pedagógicos e atividades sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, desde a Educação Infantil até as Licenciaturas. A proposta desse referencial era possibilitar o exercício da práxis por meio das articulações entre a prática pedagógica com os saberes sociais e científicos. De acordo com o guia, a proposta da Educação Quilombola passa por uma concepção de educação das Relações Étnico-Raciais ancorada em uma base didático-pedagógica de práticas educativas emancipatórias (Brasil, 2006).

O referido material orientativo representou um grande avanço, inclusive para ações escolares desenvolvidas dentro dos territórios quilombolas, pois permitiu pensar uma educação que contemplasse as relações étnico-raciais no interior das comunidades negras, o que significou dar corpo a outros saberes mais “abertos”, proporcionando dinamicidade e consistência aos saberes “fechados” (Arroyo, 2001), engessados no campo dos currículos e, muitas vezes, distante da realidade quilombola.

Em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) novamente passou a fazer pressões para que a Educação Quilombola fosse assumida como responsabilidade dos governos, e para que esta fosse incorporada ao Parecer CNE/CEB 07/2010 e à Resolução CNE/CEB 04/2010, as quais instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica.

Durante a CONAE (2010), definiu-se que a educação quilombola era de responsabilidade do governo federal, estadual e municipal e, a partir daí, tais instâncias deveriam:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.

- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (Brasil, 2011, p. 9).

Com o intuito de garantir que de fato ocorresse uma educação de qualidade voltada ao povo quilombola, o Conselho Nacional de Educação (CNE) começou, em 2011, o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Tais diretrizes passaram a ter a finalidade de

[...] orientar os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola (BRASIL, 2011, p. 5).

Nessa direção, a educação quilombola precisa estar pautada em uma educação voltada à realidade dos povos, o que requer uma pedagogia própria, que respeite as especificidades étnico-culturais de cada comunidade. Além disso, as políticas públicas educacionais devem garantir uma formação adequada aos

profissionais da educação, principalmente aos professores, que são os responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Outro importante dispositivo normativo foi a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, definidas por meio da Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012, que contou com a participação dos movimentos sociais quilombolas. De acordo com essa Resolução, as DCN para a Educação Escolar Quilombola devem se desenvolver da seguinte forma:

Educação Básica, em suas etapas e modalidades, Fundamental, o Ensino Médio, a Educação compreende a Educação Infantil, o Ensino Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação à Distância, e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica (Brasil, 2012, p. 18).

A Resolução CNE/CEB 8/2012 ainda dispõe que a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica se organize com base na:

§ 1.º Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I – organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições Educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (Brasil, 2012, p. 2).

Esse documento estabelece que a Educação Escolar Quilombola tem, entre seus objetivos:

- 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;
- 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 (Brasil, 2012, p. 3).

No Parecer CNE/CEB n.º 16/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, em sua primeira página, podemos ter um melhor entendimento do que seja ou deva ser essa educação.

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (Brasil, 2012, p. 1).

Cabe ressaltar que o Parecer CNE/CEB n.º 16/2012 ainda apresenta a Educação Escolar Quilombola como uma modalidade alargada que deve ser desenvolvida desde a Educação Infantil e até mesmo na Educação a Distância, como evidencia o texto a seguir:

A Educação Escolar Quilombola pode ser entendida como uma modalidade alargada, pois, dada sua especificidade, abarca dentro de si todas as etapas e modalidades da Educação Básica e, ao mesmo tempo, necessita de legislação específica que contemple as suas características. Guardadas as particularidades da vivência e realidade

quilombolas, a educação a ser ofertada e garantida a essas comunidades deverá estabelecer as etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional da Educação Básica:

- a) a Educação Infantil, que compreende: a creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a pré-escola, com duração de 2 (dois) anos;
- b) o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, e organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;
- c) o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. Deverá também considerar as modalidades: Educação Profissional Técnica de Educação Especial, bem como a Educação a Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Distância (Brasil, 2012, p. 27).

Esse ainda apresenta o avanço da consciência de direitos das comunidades quilombolas, o direito às identidades étnico-raciais, à terra, ao território e à educação (Brasil, 2012).

Portanto, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Quilombola na Educação Básica agregaram-se às demais políticas brasileiras para educação quilombola. Essa passou a ser uma política em construção, uma modalidade formativa de ensino, que busca uma proposta curricular diversificada, além de se ter a preocupação com a gestão e organização da escola, formação de professores e valorização de saberes históricos e

culturais. Essa assertiva também é mencionada por Soares (2016, p. 1), ao aferir que:

A educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino recente no âmbito da Educação Básica, visto que, a Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, portanto, trata-se de uma política pública em construção, de uma política pública cujo movimento é de afirmação e secularmente ausentes no currículo escolar. Valorização de saberes históricos e culturais.

A autora complementa que esta modalidade de educação está

[...] fortemente vinculada à produção de uma nova cartografia da diversidade brasileira, cujo mapa mostra o reconhecimento étnico-cultural de um grupo étnico historicamente posicionado às margens, nas bordas, quando não completamente excluídos (Soares, 2016, p. 4).

Por tais motivos, consideramos que é dever do estado, e direito de todos, promover uma educação de qualidade.

Nesse sentido, é necessário pensar em alternativas que garantam essa educação, por isso muito deve ser feito na questão do currículo, considerando-se a realidade de cada indivíduo. Assim, ao se pensar em educação quilombola, essa

deve estar diretamente ligada à questão social, fator que a própria DCNEEQ propõe:

- III - reconhecimento da história e da cultura afrobrasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana.
- IV - promover o fortalecimento da identidade africana ressignificada, recriada e reterritorializada étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e nos territórios quilombolas;
- V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo (Brasil, 2012b, p. 13).

Ao poder público também cabe o dever de garantir que as escolas quilombolas sejam implantadas no próprio quilombo, isto é, nas áreas rurais dos municípios. Essas devem oferecer estrutura tanto física quanto profissional para garantir que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira satisfatória. Diante disso, consideramos pertinente o pensamento de Soares (2016, p. 7), segundo o qual a construção de uma política específica de educação voltada para os povos quilombolas é:

[...] uma maneira de reconhecer e compensar no âmbito educacional o absoluto ocultamento e a invisibilidade histórica de um grupo étnico excluído da pauta dos projetos educacionais nacionais. Mas, uma ação afirmativa terá efeitos práticos na vida dos sujeitos se tiver como objetivo central propiciar as condições efetivas para que as situações de desvantagens sejam superadas e eliminadas.

A construção de uma política afirmativa para esses grupos sociais é muito importante, pois atuará no sentido de estancar definitivamente o lastro de injustiças sociais impostas a eles. Logo, é preciso que estas garantam que os alunos quilombolas tenham direito de acesso e permanência na escola e, principalmente, que essa escola tenha sentido para suas vidas (Soares, 2016).

Por isso, defendemos que o profissional de educação que se propõe a trabalhar com esse público precisa de uma formação diferenciada, capaz de garantir o respeito à cultura e à especificidade de cada educando. Uma possibilidade para isso se tornar plausível seria a formação de professores oriundos do próprio quilombo, uma vez que a vivência e as convicções do professor afetam diretamente o processo.

Quando se fala em prática docente, devemos levar em conta uma prática voltada às questões étnico-raciais, pois embora o Brasil seja um país com formação a partir de diferentes povos,

ainda é possível ver uma educação racista, que se baseia em uma sociedade racista, mesmo não sendo essa a história oficial. Daí a importância de superar essa “visão estática, conteudista, limitada ao domínio de métodos e técnicas de ensino ainda presente na formulação de cursos e de outras atividades de mesma natureza” (Gomes; Silva, 2006, p. 16).

Nesse sentido, é preciso esclarecer que existe uma inoperância em relação ao que está escrito, principalmente quando se vivencia na prática o contexto escolar, embora já existam políticas públicas que garantam primeiro a valorização dos povos africanos, através da obrigatoriedade do estudo de sua cultura e ainda pela implantação de escolas quilombolas, dentro dos quilombos, permitindo que os povos continuem a ter sua cultura respeitada. Contudo, o que vemos é que isso está longe de sair do papel. É preciso mais comprometimento dos gestores estaduais e municipais, buscando conhecer e implementar ações para a referida política.

### 3.3 O QUE SÃO SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS?

Neste tópico, procuramos discutir os saberes tradicionais quilombolas enquanto processo de saberes não escolarizados, de

compreensão humana, social e historicamente situados, haja vista estarem construídos a partir de experiências, práticas empíricas, crenças e valores ligados a uma dada cultura de matriz africana que vem historicamente resistindo e lutando para manter vivos os aspectos que compõem sua ancestralidade, cosmovisão, portanto sua memória, história e tradição. A vista disso, partiremos da compreensão epistemológica do que são saberes e o que são saberes tradicionais, a fim de expormos o que a literatura vem denominando de saberes tradicionais quilombolas.

Etimologicamente, a palavra saberes designa conhecimentos; a reunião do que expressa sabedoria, sapiência; conjunto de conhecimentos sobre algo ou alguém; ou expressa ação de saber, de conhecer, de estar informado sobre algo (Dicio..., 2020). Partindo desse entendimento, compreendemos que os saberes transcendem o conhecimento científico, pois inserem também a origem popular, baseados na diversidade de crenças, formas de expressão e sabedorias ancestrais do homem organizado, individual ou coletivamente, em comunidade ou sociedade, herdados, gerados e manifestados em uma dada cultura, também denominados de saberes tradicionais que atendem às expectativas de suas próprias ações e às necessidades múltiplas de uma população.

Isso significa dizer que os saberes tradicionais estão relacionados diretamente à tradição, e são produzidos pelos atores sociais com o objetivo de atender às suas necessidades cotidianas e, portanto, referem-se ao saber criado, gerado, preservado e transmitido, principalmente por povos tradicionais, como indígenas, quilombolas, camponeses e ribeirinhos. Esses possuem uma forma específica de organização social, reprodução do seu patrimônio cultural e territorial, ou seja, possuem um modo de vida específico e transmitido pela tradição, sendo considerados, por isso, comunidades tradicionais.

Segundo Brasil (2007), esses povos são considerados tradicionais porque se referem a:

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição.

Nesse contexto,

A transmissão de saberes tradicionais, dessa maneira, conceitua-se dissociada da experiência vivida e criadora, e por isso constituidora da humanidade de seus detentores, 'isso porque' o traz em si o sentido de algo que está 'em', na próprio

entendimento de saber, nesse contexto, pessoa, e só pode ser ensinado pelo convívio entre as pessoas e com mundo (Silva; Florêncio; Pederiva, 2019, p. 32).

Dessa forma, “a transmissão de saberes tradicionais proporciona resistência a forma de viver ocidental colonial porque se mantém indissociável da ancestralidade, da história e da cultura” (Silva; Florêncio; Pederiva, 2019, p. 43). Quando falamos de saberes tradicionais quilombolas, estamos nos referindo a um conjunto de saberes de matrizes africanas que se configuram como forma de resistência e descolonialidade, uma vez que os povos quilombolas no Brasil têm tido seus saberes desconsiderados e excluídos dos currículos e das próprias políticas educativas.

Nas comunidades quilombolas, a educação familiar acontece por meio do compartilhamento de saberes, que são repassados de pais para filhos ao longo das gerações. Os jovens aprendem na prática sobre a religião, sobre a arte da pesca, da caça, da agricultura e do artesanato. Saberes estes essenciais para a sobrevivência do povo que vive nos quilombos, e que:

Por suas características culturais e específicas, fundadas na ancestralidade, possuem conhecimentos reconhecidos como saberes tradicionais, pois são conhecimentos indissociados

da identidade desses povos e comunidades, transmitidos predominantemente por meio da prática da oralidade (Silva; Florêncio; Pederiva, 2019, p. 37).

Nesse viés, é pertinente apresentarmos como os saberes tradicionais se apresentam dentro da cultura quilombola, tendo em vista suas formas de reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica. Passemos a conhecer os tipos de saberes:

**Saberes da tradição oral:** entre os saberes tradicionais presentes nos espaços dos quilombos – lugar que se estabelece como uma herança cheia de valores culturais –, podemos destacar a tradição oral como o principal deles. Configura-se em parte fundamental da historicidade quilombola, pois é pela tradição oral que todos os outros saberes são compartilhados entre os moradores do quilombo, constituindo-se como uma característica importante desse povo e que os diferencia das demais populações.

É importante salientarmos que, nos estudos realizados, não foi encontrado nenhum documento oficial escrito sobre os saberes tradicionais quilombolas, evidenciando a teoria de que os saberes e tradições são memorizados e vêm sendo repassados oralmente ao longo dos séculos, Olivieri (2012, p. 73-74) afirma que:

Os quilombolas não documentaram suas histórias por escrito, e estas foram muito manipuladas de acordo com a história oficial até que a Nova História, com o alargamento do campo pela memória social e antropológica, abriu espaço para abordagens de pesquisas que buscavam resgatar o modo de vida afro-brasileiro por meio da memória oral.

Essa prática foi o caminho encontrado pelos negros e, posteriormente, pelos seus descendentes, para resistirem ao aniquilamento de sua ancestralidade, uma forma de perpetuar a sua historicidade e a cultura de seus ancestrais,

O povo negro jamais abriu mão de ser sujeito autoconstruído, de construir-se como sujeito ontológico, epistemológico, nas suas cosmologias, isso foi possível e é possível, pela transmissão dos seus saberes guardados na tradição oral (Silva; Florêncio; Pederiva, 2019, p. 88).

As populações quilombolas são detentoras de um vasto conhecimento no que diz respeito à sua trajetória histórica, à natureza e à conexão com seus antepassados, com saberes trazidos do continente africano ou adquiridos no período escravista. Os saberes vêm sendo preservados na memória dos moradores mais antigos, sendo estes os responsáveis pelo compartilhamento com os mais jovens, como forma de manter

viva a cultura africana e afirmar a identidade das populações afrodescendentes.

**Saberes das práticas medicinais e curas:** os quilombolas possuem em sua cultura saberes tradicionais que não são considerados por uma grande parcela da sociedade e, muitas vezes, são até mesmo desvalorizados, como, por exemplo, os saberes de curas da medicina tradicional, das plantas medicinais e rezas das benzedadeiras ou dos curandeiros, sujeitos que adquiriram a prática com seus antepassados e essa, ainda hoje, mostra-se uma tradição bastante comum utilizada nos quilombos. Para Araújo (2019, p. 27):

Por muito tempo, as sociedades tradicionais recorriam a natureza na busca pela cura de suas doenças, faziam uso dos recursos de origem vegetal, mineral e animal, e tudo o que era necessário para o cuidado com a saúde, associando plantas medicinais e práticas de mágicas de cura, para tanto, os agentes da cura, os curandeiros recorriam às práticas religiosas para mediar o contato entre o plano físico e espiritual, utilizando-se para tal, algumas ervas 'mágicas' específicas para o ritual.

Segundo a população quilombola, o poder de cura das plantas e ervas medicinais está diretamente relacionado com o sagrado, "as rezas e benzeduras são acompanhadas de outras ações

de prevenção ou limpeza em formas de chás, banhos, defumadores, mezinhas e simpatias” (Mendes, 2018, p. 10). As benzedeadas e curandeiros preparam as plantas e os rituais de acordo com a doença que precisam expulsar do corpo, fornecendo aos enfermos a energia da qual necessitam.

A cultura quilombola é bastante rica e nela existe uma grande variedade de ervas e plantas medicinais cultivadas dentro dos quilombos. A cura e os rituais através da medicina popular, como é conhecida, são heranças culturais resultantes da mistura de conhecimentos indígenas e africanos. Tal evidência é encontrada nos estudos de Silva (2018), para o qual a hibridização entre indígenas e negros, principalmente em territórios de quilombo, permitiu a mistura da pajelança e rituais indígenas com os cultos e práticas de cura presentes até hoje na gênese das religiões afro-brasileiras.

Portanto, conhecer e propagar práticas de cultivo de ervas medicinais dentro de quilombos permanece como importante meio de preservação da cultura negra, da simbologia e história da terapêutica familiar brasileira e africana (Sandes; Freitas, 2018, p. 1).

A busca da cura pelos conhecimentos da medicina popular acontece, muitas vezes, antes da procura da medicina científica.

Por isso, os rituais e a utilização das plantas como método alternativo nos espaços do quilombo ocupam um lugar importante na manutenção da vida, pois o conhecimento aprofundado dos antigos moradores em torno dessa prática se constitui como um importante mecanismo para manter viva a história local.

**Saberes da religião:** quando se trata da religião, torna-se ainda mais difícil romper com o preconceito, pois ainda são consideradas práticas religiosas vistas como inferior por grande parte da sociedade, sendo desconsiderada até mesmo por outras doutrinas.

Historicamente no Brasil as religiões de matrizes africanas têm sido impregnadas de diversas dimensões materiais, simbólicas, bem como de orientados pela dualidade que as consideram muitos sincretismos, concepções e estereótipos sagradas e profanas, éticas e não-éticas, divinas e mágicas, sacerdócios e feitiçarias (Silva, 2018, p. 42).

A umbanda e o candomblé são religiões de matrizes africanas e trazem consigo saberes da ancestralidade afrodescendente. Na antiguidade, eram praticadas em clareiras no meio da floresta, mas, atualmente, as cerimônias religiosas são realizadas nos

terreiros, casas ou templos nas cidades. Os rituais são dirigidos por mães ou pais de santos que geralmente têm nomes africanos. Entretanto,

A má interpretação dos significados de cada processo do Candomblé, em relacionar as religiões afro-brasileiras como sendo rituais de feitiçaria e malignidade aos cultos aos Orixás, fazendo necessariamente, uma comparação a cultos que referenciam o diabo ou espíritos maléficos (Araújo; Acioly, 2016, p. 569).

As práticas religiosas tradicionais africanas vêm sofrendo com a intolerância e perseguição, “com a cultura afrodescendente sendo tratada como algo pecaminoso, herege, inferior e associada ao barbarismo. Todas as suas expressões também sofreram com essa carga pejorativa e racista” (Araújo; Acioly, 2016, p. 572), sendo até proibidas em alguns momentos históricos.

Apesar de toda a discriminação em torno da religiosidade das populações tradicionais quilombolas, as tentativas de banir suas práticas religiosas fracassaram. Esses saberes continuam a ser compartilhados entre as gerações quilombolas, fazendo-se presentes com maior intensidade em alguns estados brasileiros nos quais se concentra um número maior de descendentes de negros escravizados, como no Maranhão e na Bahia, onde se

mantêm vivos muito dos saberes, culturas e tradições dos negros africanos.

**Festejos e danças:** os festejos nos quilombos revelam importantes aspectos culturais dos negros africanos mesclados às influências da cultura branca e indígena. É possível verificar características da ancestralidade desses povos, tendo a fé como um dos traços mais marcantes, de grande importância e significação para as populações tradicionais quilombolas. Silva (2018, p. 39) destaca que:

As religiões africanas ao se apropriarem de traços da identidade religiosa indígena e eurocêntrica se consolidaram no território brasileiro como religiões tantas fronteiras e da própria hibridização cultural de matrizes africanas resultado de tantas lutas, de da fé e da crença dos índios, brancos e negros.

As práticas religiosas estão diretamente ligadas aos festejos, dentre esses, podemos citar o de São Cosme e Damião, que é comemorado no dia 26 de setembro, tanto pelo calendário da igreja católica, quanto pelo da população negra. Esse festejo divide o ritual entre a fé católica e africana, renovando as boas energias, a sorte e a saúde. Durante as comemorações dos

santos padroeiros, são entoadas as ladainhas em latim e as danças tradicionais como: o lundum, a valsa e a mazurca.

Com base no entendimento de que o ser humano é um ser histórico-cultural, as danças, os festejos, as celebrações, as músicas, as manifestações culturais nas comunidades quilombolas, além de constituírem momentos de divertimento, são também momentos de aproximação, já que estes podem promover espaços de conhecimentos e vivências, o que favorece e revitaliza a construção da identidade sociocultural dos atores sociais envolvidos (Santos, 2013, p. 1).

A valorização da cultura quilombola é fundamental para manter viva a identidade e a memória de seus ancestrais. Assim, os processos de rituais nas festas permitem aos atores sociais se reconhecerem como sujeitos históricos do seu desenvolvimento construtivo, bem como sujeitos de experiências que vão elaborando e reproduzindo sua própria cultura (Santos, 2013), sendo essa uma maneira de hibridizar os elementos católicos e africanos e uma forma de perpetuar sua identidade cultural.

As principais manifestações culturais das danças são o Jongo, o Lodume, a Capoeira, essa última a mais conhecida em meio a sociedade brasileira, pois é praticada em diversas regiões do Brasil. Foi trazida pelos escravos no período escravista, e mistura

a luta, dança, cultura popular e música. Sua principal característica é o movimento corporal que mistura golpes, movimentos ágeis e complexos, algumas vezes fazendo uso de bastões ou facões. Essa prática ganhou inúmeros simpatizantes e, atualmente, é praticada por vários outros grupos étnicos.

De maneira geral, os festejos e as danças africanas, o Jongo, o Iodum a capoeira, as músicas, os ritos, os cantos e o batuque são manifestações culturais vinculadas à ancestralidade da população africana e têm um importante papel na preservação das tradições culturais de seus antepassados.

**Agricultura tradicional e trabalho:** os habitantes mais velhos do quilombo são os guardiões dos saberes da agricultura e do trabalho. São os responsáveis por ensinar os moradores mais jovens a viverem de acordo com a cultura tradicional, ensinando-lhes a lidar com a terra e com as plantações; ensinando-lhes a ler a natureza e a entender os sinais da terra e do tempo. Santiago Neto (2016, p. 21) expõe que:

Devido ao fato destas comunidades possuírem uma dependência da natureza para a sua subsistência, estes, possuem uma íntima relação com esta e logo, um grande conhecimento e maneira diferente de usá-la e manejá-la; ou seja, eles utilizam recursos

que a natureza oferece de forma sustentável já que a sua sobrevivência depende dela.

A agricultura familiar se caracteriza como o principal meio de subsistência dos quilombolas. Sua íntima relação com a natureza traz a compreensão sobre a melhor época para o plantio e colheita, o que lhes permite o desenvolvimento sustentável e econômico da comunidade por meio da criação de animais de pequeno porte, do plantio da mandioca e produção da farinha, além do plantio de feijão, milho, café, hortaliças, entre outros produtos alimentícios essenciais à vida. Andrade (2012, p. 12) destaca que:

Os trabalhos realizados pelos moradores na terra constituem o que chamamos de agricultura de subsistência, na qual o que é produzido sustenta um número reduzido de pessoas, possibilita o consumo de alimentos pela família. Assim, aproveitam da várzea e de seus terrenos para plantio do arroz. Plantam também feijão, arroz, milho, abóbora, mandioca, cana-de-açúcar, café e hortaliças.

Os saberes da agricultura são heranças deixadas pelos negros escravizados, que se refugiavam formando os quilombos em meio às florestas e passavam a viver da agricultura familiar. Ainda hoje, é uma forma de organização muito comum e expressiva no cenário brasileiro. Para Tedesco (2018, p. 31):

Os pequenos agricultores familiares constroem passados e presentes em seu cotidiano de trabalho e em suas relações mercantis e sociabilidades; (re) elaboram experiências fundadas na cultura e nos processos sociohistóricos de seu meio local e global.

Portanto, o compartilhamento de conhecimentos no que concerne à agricultura tradicional entre as populações quilombolas se caracteriza como um dos pontos fortes para fortalecer a economia e a cultura nos espaços dos quilombos brasileiros.

**Artesanato:** no artesanato, a confecção de cestos e balaios, adornos, como pulseiras, colares, anéis e brincos, produtos têxteis, couros, cerâmicas e utensílios para serem usados na agricultura, caça e pesca, remontam a seus antepassados africanos.

O artesanato com o uso de recursos naturais como a madeira, a palha de milho, fibra de bananeira, taboa, taquara, canela, para a confecção de vários objetos e instrumentos de trabalhos consolidando um patrimônio cultural quilombola composto por um rico repertório de bens culturais, envolvendo as expressões dos modos de fazer, pensar e sentir, de se relacionar consigo mesmo e com a natureza (Santiago Neto, 2016, p. 21-22).

A produção de artesanato das populações tradicionais africanas nas comunidades quilombolas é diversificada, pois consiste em produções de uma diversidade de artigos e acessórios, feitos a partir de materiais próprios da nossa região. São utilizados desenhos e cores que valorizam os artigos produzidos manualmente pelos artesãos, tendo em vista que,

[...] muitas das práticas artesanais, nesse sentido, são frutos de tradições e saberes, de passagem de pai para filho, de mãe para filha, ou seja, um ofício de âmbito familiar, de participação quase por inteiro do processo produtivo (Tedesco, 2018, p. 19-20).

Através do artesanato, a população negra procura resgatar e resguardar os saberes tradicionais de seus ancestrais, utilizando materiais como a taboa, a palha de milho e a taquara, que são tiradas de forma respeitosa e sustentável da natureza, para a produção de cestas, peneiras, redes, entre outros objetos artesanais (Santiago Neto, 2016), constituindo-se em uma das principais fontes de renda dos artesãos quilombolas.

**Culinária:** além dos costumes e tradições trazidos do continente africano durante o período escravista pelos negros, também veio a culinária típica da sua região. Embora severamente reprimida por seus senhores, este saber se

manteve vivo pelo povo, e mais tarde foi influenciado por outras culturas. Para Ernandes (2013, p. 11):

Os africanos foram influenciados pelos hábitos e técnicas culinárias trazidas pelos portugueses e pelos indígenas, naturais da terra, como também processo, resultou a culinária brasileira, tão rica influenciaram a alimentação destes. Desse em variedades e técnicas de preparo dos alimentos, e que se caracteriza e singulariza a cultura nacional.

Junto aos escravos foram trazidos ao novo mundo produtos alimentícios como: “a banana, o café, a pimenta malagueta, o azeite de dendê, o inhame, o quiabo, o gengibre, o amendoim, a melancia, o jiló, o coco verde, etc.” (Ernandes, 2013, p. 11). Assim, esses produtos passaram a ser cultivados em solo brasileiro, contribuindo para que a culinária africana fosse, com o passar do tempo, adaptada aos alimentos cultivados no Brasil. Dessa maneira,

[...] os quilombolas cultivavam e processavam seus alimentos, pescavam e criavam animais e, em todas essas práticas, que variavam de território em território, observava-se a presença marcante de alimentos como milho, mandioca, arroz, feijão, batata, arroz, banana, cana-de-açúcar, melancia e diversas outras plantas e frutas nativas (Betti; Medeiros; Simoncini, 2019, p. 5).

Entre os pratos mais comuns da culinária africana, podemos citar: o angu, o vatapá, o acarajé, o cuscuz e a feijoada. Vale ressaltar que, alguns desses pratos típicos, embora sejam conhecidos e consumidos em todos os estados brasileiros, mostram-se presentes com maior intensidade em regiões específicas do Brasil, onde consiste um maior quantitativo de descendentes dos povos africanos, como no estado da Bahia (com o acarajé) e nos estados da região nordeste (com o cuscuz).

Desse modo, os saberes da culinária africana estão presentes no cotidiano da população brasileira, pois ao longo das gerações que se seguiram, após o período da escravidão, esse saber se configurou como um dos principais pontos de expressão da cultura tradicional dos povos africanos. Em suas receitas incluem-se alimentos regionais e formas de preparo voltada à tradição africana, características que refletem a identidade de seus antepassados.

Na atualidade, os quilombolas acumulam inúmeras riquezas de conhecimentos vivenciados e compartilhados com a comunidade no dia a dia. Saberes estes que se manifestam no seu modo de trabalhar e conviver com as demais pessoas, na sua relação com os rios, com a terra e com a floresta, da qual

extraem recursos para a sua sobrevivência.

Os saberes tradicionais estão diretamente ligados ao cotidiano e à trajetória histórica das populações quilombolas; são consideradas a principal ferramenta para firmar e perpetuar a identidade e a cultura desse povo, no entanto, é importante destacar que em alguns quilombos esses saberes estão se perdendo. Devido ao preconceito, parte dos jovens não demonstra interesse por sua cultura e tradições, por isso, em algumas situações, muitos acabam por negar suas origens. Os autores Silva e Silva (2014, p. 1998) apontam que:

Identificar-se como negro em uma sociedade racista e preconceituosa não é tarefa muito fácil, pois os negros foram libertos da corrente da escravidão, mas ficaram presos às correntes do preconceito. Isto é perceptível quando na fala de um negro remanescente, ele se refere a si mesmo como 'moreno', tendo dificuldade em se reconhecer como negro.

Quase 6 séculos após a assinatura da Lei Áurea, as cicatrizes deixadas pela escravidão ainda refletem o modo de vida da população negra e quilombola da atualidade, tendo em vista que:

A história do afrodescendente tem um percurso de ausência e de presença na sociedade brasileira à medida que a dinâmica racial e social se construiu, negando a sua presença e fragmentando-o social e culturalmente (Carril, 2017, p. 555).

Os negros continuam em muitas ocasiões sendo marginalizados e tratados com desigualdade por grande parcela da sociedade, sendo-lhes negados direitos básicos como: moradia digna, saúde e uma educação que respeite a sua identidade e sua cultura.

### 3.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR EM INTERFACE COM OS SABERES

#### TRADICIONAIS QUILOMBOLAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES<sup>3</sup>

A educação escolar quilombola no Brasil é um tema profícuo e de extrema relevância para o campo educacional, dado que ainda são escassas as pesquisas e estudos culturais sobre a questão da formação desses grupos tão representativos na sociedade brasileira. Quando se pensa em uma educação de qualidade, voltada à formação humana integral, faz-se necessário compreender que o processo de ensino e aprendizagem perpassa por um conjunto de ações que precisam ser voltadas,

---

<sup>3</sup> Parte do texto contido neste tópico compõe o artigo "Educação Escolar Quilombola", submetido à Revista E-curriculum.

principalmente, para o respeito e valorização do ser humano de forma individual, e, nesse sentido, essa valorização cabe não somente ao aluno, mas ao professor também.

Com tal perspectiva é que iremos tratar da importância de se trabalhar a prática docente, o currículo escolar e a valorização dos saberes tradicionais, por entender que, embora sejam temas distintos, eles precisam estar em sintonia, para que ocorra de fato uma educação que respeite a diversidade cultural proposta pelas políticas educacionais.

O professor tem o papel de construir e de gerir o currículo escolar e, para isso, precisa ter em mente que vivemos em uma sociedade multicultural, o que pede como atitude a construção de um currículo que preze pelo respeito à diversidade cultural em todos os sentidos, isto é, no que tange à religião, política, cultura e saberes tradicionais. Diante disso, Groenwald e Nunes (2007, p. 100) afirmam que:

Através do currículo escolar, realiza-se a difusão do conhecimento científico, adquirido pela sociedade. Em seu funcionamento deve estar presente a realidade sócio-histórico-cultural da comunidade a que se destina, atribuindo, dessa forma, significado aos conhecimentos e saberes trabalhados na escola.

A palavra currículo, no decorrer dos anos, passou a ter vários significados, que vão desde conteúdo a ser trabalhado, formas de avaliação, objetivos de aprendizagem e até experiências educacionais. Embora a denominação seja variada, entendemos que “o currículo escolar nas Escolas Quilombolas deverá ser capaz de mapear a complexidade e concretude dos fenômenos que caracterizavam a história e a realidade das CRQs” (Soares, 2016, p. 10). O currículo, portanto, deve ser a junção de todos esses fatores anteriormente ditos, sempre de acordo com as questões socioculturais dos envolvidos nos processos: professor, aluno, escola, ambiente escolar e sociedade em geral.

Desde a chegada dos jesuítas ao Brasil, o processo de escolarização vem passando por mudanças mediante as leis e políticas públicas educacionais. O Brasil é um país que tem sua formação a partir da herança cultural de diversos povos, entre eles o branco, as populações negras e os povos indígenas.

Em tal contexto, o povo branco era dominante, isso fazia com que a educação fosse voltada para a cultura deles. “Além de não se pensar em uma educação para os descendentes de africanos, podemos constatar ainda que eram elaboradas estratégias para impedir o seu acesso ao conhecimento sistematizado” (Souza, 2015, p. 51).

No entanto, os descendentes de negros escravizados não aceitaram essa falta de valorização, por isso, com o passar do tempo, passaram a lutar para garantir que a cultura, os saberes e outros fatores socioculturais fossem respeitados e ensinados em sala de aula, com o mesmo valor que a cultura do povo branco possui.

Apesar de todo o sistema totalitário da escravidão no período colonial, do “racismo e preconceito cobertos pela democracia racial é que o povo negro rural quilombola brasileiro, através da resistência, se manteve e mantém protagonista da sua própria história” (Larchert; Oliveira, 2013, p. 8). Assim, já existem no Brasil políticas públicas educacionais que garantam a inserção da temática étnico-racial no currículo escolar.

Os principais dispositivos legais relacionados à temática étnico-racial são: Lei 9.394, de 9 de dezembro de 1996, relacionada às alterações recentes: Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação, 2004; Orientações e Ações para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais, emitidas pelo Ministério da Educação, em 2006; Lei 11.645, de 10 de março de 2008; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- -

Brasileira e Africana, formulado pelo Ministério da Educação, em 2009 (Coelho; Coelho, 2013, p. 68).

Um grande avanço foi percebido, principalmente no início do século XIX, nos governos petistas, os quais eram contra o neoliberalismo que buscava usar a educação como instrumento de benefício do capital, e não uma formação humana integral. Hoje, as leis estão aí prontas para serem implantadas, contudo, surge o questionamento: será que de fato elas estão sendo executadas?

É preciso, de antemão, garantir meios para que essas de fato sejam executadas, e esses meios vão desde a estrutura física do ambiente escolar até a formação adequada do professor.

A Constituição de 1988, quando garante direitos às comunidades quilombolas, visa assegurar não apenas a titulação do território tradicional, mas também outros direitos fundamentais intrínsecos à condição de minorias étnicas (Ferreira, 2020, p. 117).

O acesso à escolarização das populações tradicionais nos leva a pensar em uma educação construída com base no reconhecimento dos sujeitos que habitam os territórios quilombolas, visando promover a igualdade racial e as melhorias no cenário educacional. Ainda no governo petista, foram criadas

duas secretarias com o objetivo de formular e de implementar políticas públicas afirmativas para as populações tradicionais.

[...] o que possibilitou uma reflexão sobre uma educação escolar quilombola: a) Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em março de 2003; b) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), criada em 2004 que dentre outras coordenações, continha a coordenação geral de diversidade e inclusão educacional (Maroun; Oliveira; Carvalho, 2013, p. 3).

A SEPPIR nasceu após o reconhecimento do Governo Federal sobre as lutas do Movimento Negro no Brasil, sendo vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania. A SEPPIR tem como objetivo enfrentar o racismo e o preconceito, promovendo ações afirmativas, com a finalidade de corrigir as desigualdades raciais e a promover a igualdade de oportunidades para as populações descendentes de negros africanos escravizados.

A criação da já extinta SECAD<sup>4</sup> promoveu inovações no cenário educacional, pois reunia os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, além de possuir uma estrutura

---

<sup>4</sup> A SECAD foi extinta no Governo Bolsonaro, em 02 de janeiro de 2019, por meio do Decreto n.º 9.465, o que caracterizou mais um retrocesso no campo dos Direitos Educacionais.

que visava articular programas que combatiam a discriminação racial e sexual, aliados a projetos de valorização da diversidade. Desse modo,

A SECAD nasce com o foco em um conjunto de problemas educacionais históricos, pouco reconhecidos e valorizados na agenda das políticas educacionais. Entre eles o Analfabetismo, as limitadas oportunidades de educação para jovens e adultos que não tiveram acesso à escola e as insuficiências e desafios da educação indígena, da educação para pessoas com deficiências, da educação ambiental e da educação do campo (Brasil, 2008, p. 15).

Vale ressaltar que grande parte das comunidades quilombolas está localizada na área rural das grandes cidades, e a Secad tinha a tarefa de assistir as populações que vivem em situação de vulnerabilidade social, dentre essas as populações rurais, indígenas e quilombolas.

Nas últimas décadas, os movimentos sociais tiveram importantes conquistas nas lutas por seus direitos, pois foram constituídas por diversas alternativas pedagógicas em defesa das populações rurais, indígenas e quilombolas, configurando as escolas do campo como um espaço de luta por uma educação diferenciada e implementação de um currículo educacional

destinado a respeitar as diversidades étnicas e os saberes das populações tradicionais existentes no Brasil.

Com o objetivo de atender as demandas dos movimentos sociais, foi criado, a partir do Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com o objetivo de fortalecer a economia, políticas públicas, o ambiente e as diversidades étnicas e culturais das populações que habitam o território rural brasileiro, o qual, para o efeito do decreto, em seu Art. 1º, inciso I, entende-se por:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os acampados da reforma agrária, os trabalhadores povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (PRONERA, 2010).

O PRONERA conquistou visibilidade dentro do espaço político governamental, possibilitando a ampliação do debate público e acadêmico, conquistando avanços significativos no cenário educacional brasileiro, no que concerne à Educação do Campo. Entretanto,

Mesmo considerando os vultuosos investimentos do Governo Lula no Pronera e nas ações da Secad, precisa-se investir em recursos em escala crescente de modo a qualificar os professores para que possam trabalhar com a complexa demanda de diversidade do campo brasileiro (Oliveira; Campos, 2012, p. 244).

A finalidade era, pois, atender as três modalidades de ensino: a Educação do Campo, a Educação Indígena e a Educação Quilombola. Vale ressaltar que, no início, os movimentos sociais tinham como objetivo apenas garantir o direito à terra, mas, no decorrer do processo, eles entenderam que não era somente a terra que importava, mas a valorização de sua cultura, e viram na educação o meio de garantir essa valorização.

A Educação Quilombola tomou força nas discussões que deram origem ao 'pacote' de políticas públicas do Programa Brasil Quilombola (PBQ), lançado em 2004 'com o objetivo de consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas' (Ferreira, 2020, p. 118).

Percebemos que existem duas vertentes que buscam valorizar a cultura e a história afro-brasileira e africana; uma está na obrigatoriedade do ensino da cultura e história afrodescendente no ensino regular, como forma de garantir que todo cidadão brasileiro tenha acesso à cultura e à história de um dos povos

que ajudaram a constituir a identidade brasileira; a outra é a educação escolar quilombola, diferenciada da educação voltada aos centros urbanos.

A Educação Quilombola vai ser posta enquanto modalidade da educação básica no Parecer CNE/CEB07/2010 e Resolução CNE/CEB04/ 2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica. Ou seja, a regulamentação da educação escolar quilombola no sistema de ensino deveria ser consolidada em nível nacional e seguir orientações curriculares gerais da educação básica e, ao mesmo tempo, garantir as especificidades sócio-históricas de cada uma das comunidades, além de seguir as orientações do Parecer CNE 03/2004 e da Resolução CNE 01/2004 que instituem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica (Ferreira, 2020, p. 119).

A educação escolar quilombola tem como objetivo garantir uma educação que articule sua cultura, tradições da ancestralidade africana, tecnologias, formas de trabalho e organização social, conforme explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Tal objetivo não pode perder de vista o alerta presente no Parecer CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004, e que, juntamente com a Resolução CNE/CP nº. 1, de 17 de junho 2004, compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Entretanto, os direitos conquistados pelos Movimentos Sociais brasileiros sofreram grandes retrocessos, quando no ano de 2017 foi homologada pelo ministro da Educação, a Lei n.º 13.415/2017, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento de caráter normativo definiu um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para que todos os alunos passassem a desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano de ação e gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BNCC, 2017, p. 18).

A BNCC se configura como uma política centralizadora curricular, e mesmo depois de ter sofrido alterações em seu texto, o qual possui três versões, ainda gera dúvida e preocupações aos professores e gestores, tendo em vista que o documento propõe mudanças significativas no cenário educacional, englobando a construção unificada dos currículos

municipais e estaduais, a formação de professores e a reformulação dos materiais didáticos. Isso representa um retrocesso para a Educação, pois o que prevalece não é o conhecimento pedagógico, mas sim um conjunto de ações que ignora a realidade educacional das escolas públicas brasileiras. Para Bezerra (2017, p. 551),

[...] a escola não pode mais permanecer atuando perante os seus alunos, ideologicamente, como se todos fossem iguais, reproduzindo um ideal abstrato dos sujeitos, ao mesmo tempo transmitindo uma neutralidade em seus conteúdos curriculares.

Tal documento é visto pelos Movimentos Sociais como um ataque à educação pública, pois, ao padronizar o currículo, traz inúmeros benefícios às redes privadas de ensino, desprezando os direitos conquistados através das lutas dos Movimentos Sociais por uma Educação de qualidade para a Educação pública da população Brasileira. Para isso, o sistema educacional deve se constituir para aproximar os saberes tradicionais do currículo escolar, partindo dos princípios de uma educação integral, reconhecendo o território e a comunidade como partes do processo educacional,

Na história da população negra no Brasil e em particular da população quilombola, o seu não reconhecimento dentro dos currículos escolares tem trazido consequências econômicas, sociais, psicológicas, culturais e políticas para esta população, além de produzir e reproduzir desigualdades. Tal situação tem levado estes grupos a buscarem alternativas curriculares. Estes sujeitos, organizados em coletivos locais, estaduais e nacionais, têm questionado e escolar em seus diversos níveis (Souza, 2015, p.proposto alternativas para o âmbito da educação 50).

Destacamos que é papel da escola garantir uma educação de qualidade e, para isso, é preciso compreender que a escola, enquanto parte integrante do processo, precisa se adaptar às especificidades do contexto em que está inserida, como aponta Fiore e Arantes (1992, p. 93): “a escola deve inserir-se intrinsecamente, radicalmente, profundamente, no dinamismo totalizante da cultura do povo, que não necessita ser autóctone, mais sim autônoma”. É nessa perspectiva que defendemos a educação quilombola, pois ela é uma das possibilidades para que o processo ocorra de maneira satisfatória. A construção dessa escola tem muitos desafios:

Neste enredo sobre os desafios para a garantia do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, a educação escolar quilombola é um

capítulo ainda em construção. A conquista da inclusão da Educação Quilombola como modalidade de ensino na Educação Básica trouxe consigo um novo desafio que é o de pensar uma pedagogia própria que esteja em consonância com as demandas das comunidades quilombolas, suas histórias, culturas, saberes, visões de mundo, de modo a garantir o acesso a uma educação de qualidade bem como a permanência e o sucesso dos estudantes no sistema de ensino (Souza, 2015, p. 57).

No entanto, as escolas públicas e o sistema educacional em geral têm promovido baixo desempenho acadêmico, baixa autoestima e altas taxas de evasão para alunos que não se identificam com o capital cultural das instituições de ensino. Os sistemas escolares ignoram o capital cultural que os alunos trazem para a escola e, portanto, falham em fornecer um ambiente de aprendizagem favorável. No final, professores, formuladores de políticas educacionais e aqueles que realizam avaliações acabam “culpando a vítima” de forma inadequada por seu fracasso.

A luta dos movimentos sociais e do movimento negro não é somente por direitos ao acesso a uma educação que respeite a identidade e os saberes tradicionais quilombolas, mas também pela permanência dos negros na escola, uma vez que grande parte das instituições de ensino fica fora do núcleo comunitário,

sendo necessário o deslocamento dos quilombolas para os municípios vizinhos, a fim de que possam dar continuidade à sua formação escolar. Entretanto, a escola

[...] não se prepara para receber ou mesmo lidar com as mudanças sociais ou com as demandas emergentes; antes disso, são elas que vão se impondo e exigindo outras posturas pedagógicas, outras formas de olhar e dizer sobre povos e culturas secularmente ausentes das pautas curriculares (Soares, 2016, p. 2).

Tal falta de preparo contribui para o abandono escolar, pois muitos jovens não se adaptam à vida longe da família e ao sistema de ensino das escolas da cidade. Embora saibamos que o ambiente escolar é detentor de diversas áreas do conhecimento, as escolas nem sempre estão preparadas para atender aos desafios de oferecer uma educação que respeite a identidade e as diferenças étnico-raciais existentes em nossa região. Por isso, qualquer tentativa de repensar o currículo quilombola deve levar em consideração o papel e o valor dos conhecimentos africanos, pois o currículo escolar autóctone aumentará o sucesso, o desenvolvimento cognitivo e as realizações acadêmicas dos alunos.

Quando se trata do que é definido como conhecimento válido, Santos (1999) argumenta que existem debates e contendas

sobre como definir e validar o conhecimento, particularmente o currículo oficial, em face da globalização e da internacionalização do conhecimento. O conhecimento é diversificado, especialmente na Amazônia, onde existem milhares de grupos étnicos e subculturas. O pluralismo cultural no Brasil contemporâneo leva a uma definição evasiva de conhecimento válido que pode ser institucionalizado para o currículo oficial.

Portanto, a Educação Escolar Quilombola deve ser trabalhada dentro dos quilombos, não apenas como uma adaptação da educação escolar oferecida na área urbana, mas com o comprometimento para uma educação emancipatória, que valorize os saberes tradicionais, que permita ao educando continua tendo acesso à sua cultura e, principalmente, que este se sinta valorizado. O art. 1.º da Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, alude que:

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas (Brasil, 2012, p. 3).

Diante do exposto, é dever do Estado garantir que tudo que está posto em lei se transforme em realidade, assegurando a soberania dos povos tradicionais. Nesse sentido, as diretrizes curriculares estão baseadas nas seguintes dimensões:

a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade (FERREIRA, 2020, p. 119).

Esses são os parâmetros a serem seguidos pelo professor em sala de aula no momento da construção do currículo escolar. O docente deve adaptar sua prática, suas metodologias e o fazer pedagógico para a construção e preservação da identidade quilombola. Isto é, a prática do professor deve estar pautada na etnicidade e na cultura dos povos tradicionais, levando em consideração, principalmente, os saberes adquiridos, antes mesmo de o aluno adentrar na sala de aula. “A preservação da tradição oral, da identidade negra rural e da memória coletiva como propagadores da história quilombola” (Larchert; Oliveira, 2013, p. 8). Tudo isso ajudará a preservar a cultura e o respeito à diversidade do povo brasileiro.

Por isso, pensar na prática pedagógica do professor requer uma melhor compreensão dos aspectos políticos, epistemológicos e pedagógicos desta nova modalidade de ensino, tendo em vista que o currículo é algo que precisa ser levado em consideração. Trazer um currículo pronto não é a alternativa viável. Uma vez que:

O currículo da escola formal apaga diferenças que lhes são constitutivas, porque não considera as singularidades e as diferenças expressas na cultura em que está inserido. Para acender essas diferenças na escola, é necessário a prática pedagógica assumir-se afro-brasileira e impregnar-se de cultura negra rural quilombola (Larchert; Oliveira, 2013, p. 10).

É de suma importância que o professor construa o plano de ensino a partir das diretrizes curriculares, mas sem perder de foco, a importância que tem a vivência de cada indivíduo, e que o processo de construção de uma educação de qualidade que garanta um ensino emancipatório precisa perpassar por entre a valorização da cultura dos povos.

Para tal é necessário adaptar suas práticas pedagógicas por meio de metodologias participativas, colocando o aluno como parte integrante desse processo, não somente como ouvinte, mas como participante ativo, e, ao poder público, cabe o dever

de garantir que esse profissional seja qualificado de maneira que possa assegurar a ele a oportunidade de trabalhar, em diferentes contextos, de forma satisfatória, e essa qualificação deve ocorrer já no período de graduação e, posteriormente, em formação continuada. Entretanto,

A elaboração de uma proposta de material didático de EEQ não significa romper com os conhecimentos educacionais tradicionais, mas buscar incorporar a esses conhecimentos a dinâmica do cotidiano, o jogo simbólico da vida, o crescimento e aprimoramento que permeiam as comunidades quilombolas marcados na dimensão do desafio, da luta e do enfrentamento das dificuldades que se materializam em distintos graus nessas comunidades (Custodio; Foster, 2019, p. 208).

Sabemos que a educação por si só não pode mudar a realidade de um país cuja desigualdade social está enraizada desde o período da colonização, mas também sabemos que ela pode ser o primeiro passo para que novas ações sejam executadas.

Muitos são os desafios enfrentados por professores durante o processo de ensino e aprendizagem de estudantes quilombolas, por isso a necessidade de se trabalhar um currículo diferenciado, uma vez que o educador deve estar preparado para lidar com as mais diversas situações, não restringindo o ensino apenas ao conteúdo de sala de aula. O profissional de educação deve ser

capaz de trabalhar metodologias diversificadas, que dialoguem com os saberes adquiridos pelo aluno em sua própria comunidade com seus pais e avós, levando em consideração que:

O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, construindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidade (Brasil, 2012, art. 34).

Na educação oferecida nas escolas, os professores devem levar em conta os saberes tradicionais desses povos, trazendo para dentro da sala de aula os conhecimentos adquiridos pelos alunos, no convívio familiar, entendendo que a educação escolar quilombola deve partir do princípio de uma educação integral, reconhecendo o território, os saberes, os modos de vida e a comunidade como parte fundamental do processo educativo.

O caminho é longo, mas já podemos perceber avanços, ainda que lentos no cenário educacional. Dessa forma, percebemos a importância que tem a educação, pois é por meio dela que podemos formar cidadãos críticos, capazes de lutar por seus

direitos em uma sociedade como a do Brasil que, por estar pautada no modelo capitalista, o interesse do mercado se sobrepõe aos interesses da população.

Enfim, evidenciamos que, embora recentes, as discussões em torno das políticas públicas educacionais para as comunidades quilombolas, mediante movimentos sociais negros e atuações isoladas, vêm ganhando voz e espaço no sentido de dar visibilidade às populações tradicionais, com reivindicações que almejam implementar ações que venham garantir, cada vez mais, os direitos negados aos quilombolas ao longo da história, principalmente na região amazônica onde a presença negra foi, por muito tempo invisibilizada, mas que tem conquistado grandes avanços e cuja trajetória conheceremos a seguir.



## **4 O FAZER PEDAGÓGICO DOCENTE: INTERFACES COM OS SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS NA COMUNIDADE DO JAÚ TAMBOR**

*Chegou a hora  
Agora eu quero ver  
Chegou a hora do negro aparecer  
Eu quero ver quem vai dizer que não  
Que não tem negro no município de  
Novo Airão.  
Sebastião Ferreira de Almeida*

Iniciamos esta seção com o trecho da composição “Mensagem da Comunidade do Tambor” (2006), devidamente cedida para este trabalho pelo autor e compositor quilombola Sebastião Ferreira de Almeida, que evidencia a luta do povo do rio Jaú pelo reconhecimento enquanto comunidade quilombola pertencente ao território de Novo Airão.

A princípio, apresentamos a história de lutas e conquistas dos quilombolas no Amazonas e em Novo Airão, destacando a trajetória dos negros e o processo de formação dos quilombos na região amazônica. Na sequência, trazemos a história de Airão/Novo Airão (AM), relatando o processo histórico que envolve a mudança de espaço geográfico até a constituição do atual município. Apresentamos ainda a trajetória histórica dos negros no rio Jaú, assim como o processo de formação do quilombo do Tambor, nosso lócus de pesquisa. Da mesma forma,

caracterizamos a Escola Municipal Jaú Tambor e analisamos a relação do fazer pedagógico e o saber quilombola a partir das vozes dos professores/as e dos discentes.

#### 4.1 QUILOMBOLAS NO AMAZONAS E EM NOVO AIRÃO: HISTÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS<sup>5</sup>

Na Amazônia, muitas famílias descendentes de negros escravizados ainda residem no mesmo espaço que, no passado, fora moradia de seus ancestrais. Com a Constituição Federal de 1988, por meio do Artigo 68, do ato das disposições constitucionais transitórias, garantiu-se aos moradores quilombolas o direito às terras em que estavam. Entretanto, este decreto não beneficiou todas as comunidades quilombolas e muitas ainda lutam na justiça para terem os seus direitos à terra e ao reconhecimento social garantidos e assegurados, principalmente na Amazônia, onde pouco se ouve falar da contribuição dos negros para o crescimento econômico e desenvolvimento da Região.

---

<sup>5</sup> Parte do texto contido neste tópico, compõe o artigo Educação Escolar Quilombola submetido à revista E-curriculum.

No século XVII e na primeira parte do século XVIII, o território era ocupado por população branca reduzida e por uma abundante população indígena; “somente a partir da segunda metade do século XVIII é que se verifica um aumento importante do número de escravos introduzidos na Amazônia” (Sampaio, 2011, p. 15). Desse modo,

[...] os discursos da época ratificavam a imagem de que a Amazônia era uma terra distante e com pouco potencial para o negócio agroexportador e sem grandes demandas para o trabalho cativo africano (Lopes; Medeiros; Soares, 2015, p. 1281).

Porém, ao contrário do que descrevem intérpretes e colonizadores europeus, os negros chegaram à Amazônia ainda no século XVII. Para Rocha (2019, p. 192-193),

Mesmo em suas comprovadas diminutas quantidades numéricas quando se permanece nas comparações com demais regiões brasileiras, as presenças africanas e afro-brasileiras marcaram as paisagens amazônicas, configurando-se, por exemplo, nas inúmeras comunidades quilombolas. Muitas das quais, formadas ainda nos contextos de escravidão colonial e imperial, ou mesmo no pós-abolição, quando formaram inúmeras redes sociais de solidariedades e configuraram os trânsitos para a Amazônia da Bela Época.

Sobre isso, Farias Júnior (2011, p. 131) destaca que:

Na Amazônia, a presença negra e a história da escravidão foram ignoradas por muito tempo, pode até mesmo ser dito, negada. Podemos dizer que para alguns 'intérpretes da Amazônia', esta seria uma história menor. Reduzida, por exemplo ao folclorismo estéril de Mario Ypiranga Monteiro. Tais intérpretes erroneamente insistem em quantidade, como justificativa para a relevância social.

O Amazonas também está inserido em um império escravista que foi o destino de muitos negros fugidos vindos de outros estados, os quais buscavam a liberdade e melhores condições de vida. Desse modo,

Quando o escravo fugia para Manaus, portanto, não se deparava apenas com um palco de lutas travadas entre as culturas brancas e indígena, como quis parte da história local. Encontrava uma cidade em plena expansão, entreposto importante de mercadorias, serviços e trabalhadores (Sampaio, 2011, p. 66).

Os negros que aqui chegavam, migraram para diversas localidades, juntando-se aos demais grupos de resistências nos mocambos e, posteriormente, formando novas comunidades quilombolas. Isso porque na Amazônia, se num primeiro momento a presença negra ocupava os espaços dos mocambos

para se refugiar da escravidão, num segundo momento os territórios dos quilombos encontravam-se em consonância com a luta pela terra e reconhecimento pela sua identidade. Dessa forma, ocorria a metamorfose de um espaço para outro, além da sua constituição física, o que retrata o processo histórico pela liberdade e a luta pelo reconhecimento de sua existência como humanidade. No entanto, ressaltamos que os espaços de quilombos não eram ocupados somente por negros, mas estes, desde o início de seu processo de formação em nossa região, contavam com a presença de indígenas.

O trabalho de Ranciaro (2016), traz subsídios importantes os quais nos ajudam a compreender que a primeira família de quilombolas no Estado do Amazonas se constituiu a partir da união da indígena Gerônima Sateré e do negro liberto Benedito. Da união desse casal, nasceram cinco filhos: Manoel, Silvério, Pedro, Cristina e Francisco, dos quais descendem grande parte dos moradores dos quilombos localizados no rio Andirá, no Município de Barreirinha, como podemos constatar no relato:

Papai contava que meu avô, veio de Angola, da África, como escravo dos portugueses. Então, esse meu avô, por parte de pai, era Benedito Rodrigues da Costa que veio nos navios africanos pra servir os portugueses. Ele tinha três irmãos; uma irmã, a tia Maria e mais dois irmãos: o tio Francisco e tio João, tendo, estes três, partido para lugares ignorados,

ninguém sabe pra onde. Nessa época, iam pro Pará e outros lugares; não sabemos pra onde eles foram [...]. Essa fase já era a época da Abolição, estava acabando a força da escravidão, isso já tinha terminado. Então, na comunidade do Matupiri, no Rio Andirá, vovô sendo o primeiro negro a chegar e permanecer parou numa casa de festa e ali conheceu uma mulher indígena, viúva, e seu nome era Gerônima, filha da indígena Júlia Sateré. Benedito prometeu a ela que se um dia fosse liberto da escravidão, voltaria para casar com ela. Cumpriu a promessa, voltando tempos depois (Benedito Pereira de Castro, 91 anos, conhecido pelo apelido de 'Ferro23' – 13/02/2013) (Ranciaro, 2016, p. 58).

Tal evidência revela que a formação do povo quilombola do Amazonas se constitui também a partir das especificidades antrópicas da região amazônica, da confluência inter-racial entre indígenas e quilombolas, resultando na diversidade étnica amazonense (Ranciaro, 2016). Talvez por isso, na tentativa de compreender o processo de construção identitária, os quilombolas ao reivindicarem seus direitos territoriais, apresentavam-se primeiro com a categorização de ribeirinhos e, após o processo de compreensão de sua identidade étnica, passaram a reivindicar sua identidade quilombola (Ranciaro, 2016).

Foi somente a partir de 20 de novembro de 2003 que o Governo Lula, visando cumprir o que determina a decisão constitucional de 1988, assinou o decreto n.º 4887, "que

regulamenta o processo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, e obtenção de títulos dos territórios onde residiam/residem às comunidades remanescentes de quilombos” (Silva; Silva, 2014, p. 196).

Na atualidade, a identificação, titulação e o reconhecimento social se configuram como os principais desafios enfrentados pelas comunidades quilombolas:

Marcados por suas territorialidades específicas, constantemente ameaçadas por iniciativas governamentais ou ‘ações autorizadas’ de particulares, exógenas e prejudiciais aos interesses mais básicos de tais povos e comunidades tradicionais (Rocha, 2019, p. 254).

Até o ano de 2005, não existia nenhuma comunidade reconhecida oficialmente pelo Governo Federal no Estado, o primeiro reconhecimento oficial de uma comunidade dentro do Amazonas se deu em 2006 pela Fundação Palmares (FCP), que é ligada à Secretaria de Cultura por meio da portaria n.º 11, de 06 de julho, que titulou, e reconheceu como quilombola, a comunidade do Tambor, localizada dentro do rio Jaú, no município de Novo Airão, Amazonas.

Em 2013, outras cinco comunidades foram reconhecidas e tituladas pela Fundação Palmares, pertencendo ao município de

Barreirinha, a 331 quilômetros de Manaus-AM. Conforme a portaria de n.º 176, de outubro de 2013, o Governo Federal tituló as comunidades de Boa Fé, Ituquara, São Pedro, Tereza do Matupiri e Trindade, nas quais o processo de organização teve como referência “a memória coletiva que baliza e sustenta as reivindicações no que concerne o direito ao território originariamente identificado pelo seu fundador [...]” (Ranciaro, 2016, p. 40).

Indubitavelmente, a memória coletiva é a forma como os conhecimentos ancestrais são repassados entre os quilombolas, caracterizando-se como:

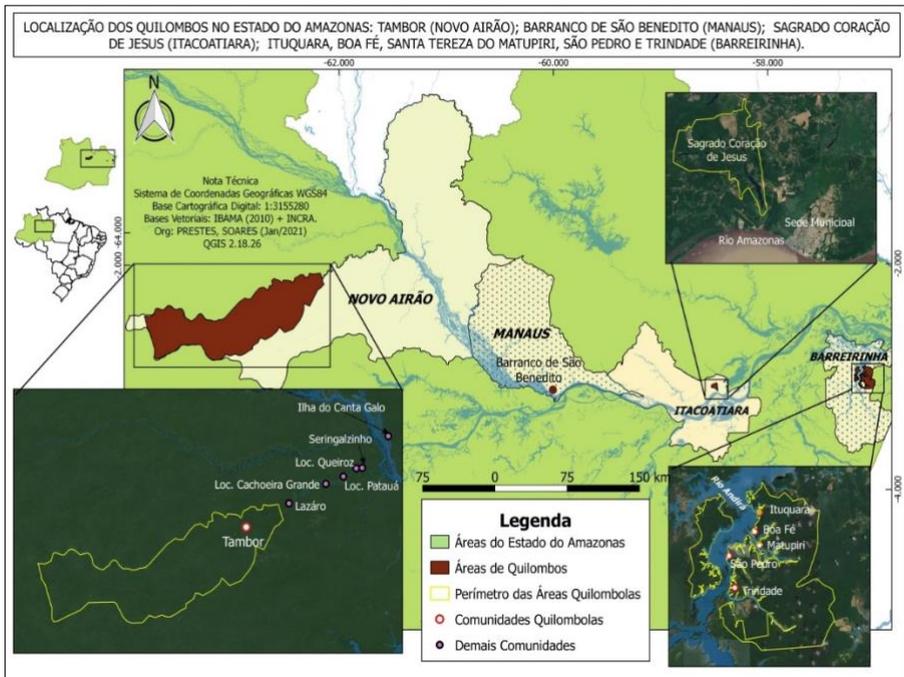
Marca incontestada do processo de construção identitária dos quilombos de Santa Tereza do Matupiri, Ituquara, Boa Fé, São Pedro e Trindade – está relacionada ao território que tem como fundador o ex-escravo, Benedito Rodrigues da Costa, identificado como o primeiro quilombola a chegar às áreas do Rio Andirá (Ranciaro, 2016, p. 57).

Todas as 5 comunidades quilombolas situam-se à margem direita do Rio Andirá, na região do baixo Amazonas, onde vivem aproximadamente 227 famílias, que sobrevivem da caça, pesca e agricultura de pequeno porte. O único quilombo urbano reconhecido e titulado no Amazonas é o quilombo São Benedito

do Barranco, que está localizado no bairro da Praça 14 de Janeiro, na cidade de Manaus-AM, onde vivem atualmente 15 famílias quilombolas. Apesar da titulação datar do ano de 2015, a comunidade nasceu em 1890 com a chegada da negra alforriada Maria Severa. Conforme dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria (INCRA, 2017), o quilombo urbano do Barranco é um dos mais antigos, sendo o segundo a surgir no Brasil, uma vez que o primeiro foi o quilombo de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Em 2015, outra comunidade foi reconhecida e titulada pela Fundação Palmares em nossa região, a comunidade Sagrado Coração de Jesus do Lago da Serpa, localizada a 8 quilômetros de Itacoatiara e a 272 quilômetros de Manaus-AM. Residem nessa comunidade cerca de 500 pessoas, segundo matéria publicada no jornal Acrítica em 15/07/2015. Os moradores desta comunidade sobrevivem do extrativismo vegetal, agricultura familiar e criações de animais. De acordo com a Fundação Palmares, conforme a figura 4, até o ano de 2014, havia apenas sete comunidades reconhecidas e tituladas no Estado do Amazonas.

Figura 4 - Comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Palmares no Amazonas



Fonte: Prestes e Soares (2021).

A partir do reconhecimento do Governo Federal, por meio da Fundação Palmares, as comunidades quilombolas assumiram um novo significado e passaram a ter acesso à regularização fundiária do INCRA e às políticas públicas que garantem a esses povos o direito ao reparo das marcas históricas de desigualdades deixadas pelo sistema escravista.

Nesse sentido, a titulação e o reconhecimento dos quilombos permitem aos negros uma organização social que une passado e presente, trazendo às comunidades a esperança de um futuro promissor, em que possam contar com uma demanda de políticas públicas específicas capazes de reparar as injustiças historicamente acumuladas ao longo do tempo. No Rio Negro, os quilombolas se instalaram às margens do rio Jaú, que hoje pertence ao território de Novo Airão, cuja história conheceremos a seguir.

#### 4.2 QUILOMBOLAS EM NOVO AIRÃO

Fundada em 19 de dezembro de 1955, Novo Airão iniciou sua história no século XVII, em um povoado denominado Santo Elias do Jaú, hoje conhecido como Airão velho. A origem de Airão está ligada às atividades missionárias e extrativistas do século XVII, quando o núcleo inicial do povoamento era formado pelos indígenas tarumãs, catequizados inicialmente pelos jesuítas (1657/1658) e depois pelos mercedários, a partir de 1668 (Silva, 2008, p. 4). De forma rápida, Santo Elias do Jaú cresceu e, em 1759, foi elevado à categoria de lugar, recebendo do primeiro governador da capitania de São José do Rio Negro, Joaquim de Melo e Povoas, o nome de Airão.

A partir das décadas de 1.890, com a produção de borracha das comunidades ribeirinhas do Jaú, Carabinani, Pauinini e Unini e o alto consumo de mercadorias, inclusive vindas da Europa, Airão passou a ter sua economia acelerada, e várias casas de alvenarias e armazéns foram construídas, porém,

Com a crise da borracha no século XX, o poder Bezerra, imigrantes paraibanos que chegaram à em Airão concentrava-se em torno da família região por volta do ano de 1914, tendo na figura de Francisco Bezerra o Homem forte de Jaú/Airão, até 1954, Airão pertencia ao Município de Manaus que capitaneava assim, toda a política do Baixo Rio Negro (Silva, 2008, p. 10).

Há várias teorias no que diz respeito à mudança de lugar de Airão. Francisco Bezerra, conhecido pela população local como coronel de barranco, é uma das possíveis razões apontadas por moradores antigos, pois o mandatário era inflexível e rigoroso. O que fez com que a população local não se adaptasse à sua conjuntura política. A outra hipótese bastante mencionada por memorialistas locais se refere ao ataque de formigas que invadiram o povoado, atacando os moradores, fazendo com que abandonassem suas casas e o lugar, migrando para Tauapeçassú, localizado à margem direita do Igarapé da Freguesia. Após isso:

O município de Airão, pela Lei n.º 1.012, de 31 de dezembro de 1970, publicada no diário oficial do Estado na mesma data, teve sua denominação de Airão para NOVO AIRÃO e sua sede transferida para a localidade denominada TAUAPEÇASSU situada na confluência do Igarapé da Freguesia com o Rio Negro na margem direita. Airão, antiga Sede do Município, também situada na margem um simples lugarejo (Silva, 2008, p. 11).

Em Velho Airão, hoje, além do cemitério onde foram sepultados os membros da família Bezerra, restam as ruínas dos prédios e casas abandonadas, como pode ser observado na Figura 5, muito diferente da época em que este lugarejo teve o seu ápice e concentrava o poder econômico da calha do Rio Negro.

Figura 5 - Casa de reuniões Ruínas de Airão Velho



Fonte: arquivo pessoal de Belém (2017).

Antiga casa de reuniões, esse local representa a exploração do homem sobre o homem, onde os coronéis de barranco reuniam-se para tomar decisões relacionadas a dívidas e aos saldos dos extrativistas, assim como para negociar o látex por um preço inferior, obrigando os extrativistas a viverem sobre seus domínios. Segundo memorialistas locais, caso um soldado da borracha não conseguisse ou se negasse a pagar uma dívida, os coronéis mandavam matar o endividado, dando sua esposa e filhos para que outro extrativista assumisse a responsabilidade por eles.

Figura 6 - Antigo armazém/ruínas de Airão Velho



Fonte: arquivo pessoal de Belém (2017).

A imagem anterior é das ruínas do antigo armazém, primeiro comércio de Airão, que historicamente era um espaço de compra e venda de mantimentos destinado à população extrativista. Era um espaço de exploração das famílias, pois as mercadorias eram superfaturadas, fazendo com que os arãoenses ficassem endividados.

Figura 7 - Ruínas de Airão Velho



Fonte: arquivo pessoal de Belém (2017).

Em paralelo, na Figura 5 (conforme p. 171), podemos observar a atual frente da antiga Airão, que no passado abrigou diversas famílias, e hoje guarda a historicidade de um povo que

deu origem ao atual Município de Novo Airão. Assim, a cidade abandonada no meio da floresta, tornou-se um ponto turístico do município a ser visitado. Recebe visitantes e expedições de várias partes do mundo. Atualmente, o local é habitado por 5 famílias, incluindo a do sr. Nakaiama, de origem japonesa, pessoa a manter viva e preservada a história desse lugar.

Novo Airão está localizado a aproximadamente 190 km de distância da capital. Abriga dois Parques Nacionais de Conservação Ambiental, sendo estes, o Parque Nacional de Anavilhanas e o Parque Nacional do Jaú. Também abriga comunidades, conforme podemos observar na Figura 8:

Figura 8 - Localização do Quilombo do Tambor em relação ao município de Novo Airão/AM



Fonte: Prestes e Soares (2021)

O município possui 41 comunidades localizadas em sua área territorial, 37.777.246 km quadrados, sendo assim, muitas delas ficam distantes da sede da cidade. Por essa razão, leva-se alguns dias para poder ter acesso a elas, como é o caso da comunidade do quilombo do Tambor, no rio Jaú, localizada a 196 km em linha reta. Trata-se da comunidade mais distante da sede do município, o que a deixa praticamente isolada, pois seu acesso só é possível por meio fluvial. Com um barco potente, são necessários cerca de três dias para chegar ao povoado, na época da cheia dos rios, e cerca de 5 a 6 dias na época da seca.

Novo Airão dispõe de 04 escolas localizadas na zona urbana, 01 escola na zona rodoviária e mais 16 escolas e 08 anexos distribuídos em áreas rurais, terras indígenas e quilombolas. De acordo com o diagnóstico geoeconômico-cultural, contido no Plano Municipal de Educação de Novo Airão, lei n.º 347, de 15 de julho de 2015, a proporção de pessoas com escolaridade varia entre as faixas etárias, conforme demonstrado no gráfico 1:

Gráfico 1 - Proporção de nível de escolaridade por faixa etária em Novo Airão/Censo 2010



Fonte: PME de Novo Airão (2015), com base nos dados do Senso realizado em 2010.

Informações contidas no PME de Novo Airão (2015) evidenciam que, até em 2010, 1.401 crianças em idade escolar de 0 a 3 anos estavam fora da escola por não existir oferta de vagas para essa faixa etária. Situação que divergiu da meta 1 do PME, a qual consistia em universalizar, até o 2018, a Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de vagas em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças até os 3 anos.

Os dados atuais de matrículas de crianças em idade escolar de 0 a 3 anos, segundo dados consultados na Secretaria Municipal de Educação do município de Novo Airão, apontam um aumento no número de matrículas:

Tabela 1 - Número de matrículas na rede municipal de Novo Airão

<b>Número de matrículas na rede municipal de Novo Airão</b>			
<b>Etapa/Modalidade</b>	2018	2019	2020
Educação Infantil	531	558	474
Ensino Fundamental	2.112	2.169	1.485
Ensino Médio	887	827	798
Educação de Jovens e Adultos	362	315	154
<b>Total</b>	3.892	3.869	2.911

Fonte: SEMED/Novo Airão (2020).

A tabela 1 demonstra que o maior quantitativo de alunos matriculados nos últimos anos está no Ensino Fundamental, no entanto, o encerramento do EducaCenso 2020 evidenciou a queda considerável do número de alunos matriculados em todas as etapas da Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ano de 2020, em relação aos anos de 2018 e 2019.

### 4.3 QUILOMBO DO TAMBOR

O processo de formação do Quilombo do Tambor remonta ao início do século XX. Para Farias Júnior (2010, p. 53), “O Rio dos Pretos teve origem com a chegada de três famílias negras do Estado de Sergipe, vindos para trabalhar com a borracha no início do século XX, por volta de 1.907”. Siqueira (2017, p. 43) reforça essa informação:

A presença no rio Jaú das famílias negras, das quais descendem parte dos moradores que vivem atualmente no Tambor, remonta ao final da primeira década do século XX [...] a família do senhor Jacinto Francisco de Almeida e dona Maria Leopoldina acompanhado de um amigo, foram a primeira família de habitantes do rio Jaú.

Conforme relatos de moradores locais – imigrantes quilombolas do rio Jaú que atualmente residem em Novo Airão – , a entrada no referido rio era controlada pelo mandatário de Airão, o senhor Francisco Bezerra. Ele deu permissão aos primeiros moradores para permanecerem e trabalharem no local na extração da borracha, castanha e demais matérias-primas existentes nessa localidade e que seriam vendidas em Airão. Somente com o passar dos anos, foi que o mandatário abriu mão

do controle que mantinha sobre o rio Jaú, passando o comando aos descendentes dos primeiros moradores que habitaram essa região, o senhor Jacinto e Dona Leopoldina.

Por ser uma área com muitos recursos naturais e uma floresta rica em fauna e flora, o rio Jaú tem sido palco de uma série de conflitos entre os órgãos de preservação ambiental que reivindicam os direitos sobre o rio Jaú e os moradores locais que lutam pelos direitos às suas terras. Tais conflitos passaram a ocorrer após a implantação da área de preservação ambiental nessa região, o Parnajaú, sobre o decreto n.º 85.200, de 24 de setembro de 1980, em uma área de 2.272 milhões de hectares. Segundo o pesquisador Siqueira (2017, p. 198), o parque foi:

Criado a partir da intervenção do governo federal, o PNJ teve como principal objetivo, desde o início, a preservação dos ecossistemas naturais englobados contra quaisquer alterações que os desvirtuem. Destinando-se para fins científicos, culturais e educativos. No entanto, como bem da União, 'que se destina ao uso comum do povo', cabe acentuar que bem diferente do que preencher com aforismos os objetivos desse tipo de UC continua sendo regularizar a situação fundiária dentro do perímetro do parque.

Com a demarcação da área territorial que corresponde ao Parque Nacional do Jaú, instalaram-se as bases de fiscalização

dentro do Parque, no ano de 1985, que tinha como responsáveis o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF) e, posteriormente, o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMbio), cujo objetivo foi intensificar as restrições e as proibições quanto à pesca, à caça e à agricultura de pequeno porte naquela região.

Com a instalação da base de fiscalização na foz do Rio Jaú, em 1985, e a presença dos agentes do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal-IBDF e posteriormente o IBAMA, intensificaram-se as fiscalizações. Da mesma forma, estabeleceram uma série de restrições/proibições, quanto ao uso dos recursos naturais, como a caça, a pesca, a agricultura, a coleta e o extrativismo vegetal. Essa 'nova' fisionomia técnica e arbitrária de gestão territorial impôs o controle social, econômico e cultural (Farias Júnior, 2010, p. 144).

Com as fiscalizações cada vez mais intensas na foz do rio Jaú, tornou-se, cada vez mais, difícil para os moradores sobreviverem dentro do parque, o que ocasionou a mudança de muitas famílias tanto de quilombolas, como de indígenas e ribeirinhos que habitavam as comunidades locais, reduzindo consideravelmente o número de moradores desta região. O Decreto de criação do parque, entre as proibições, também exclui a ocupação humana, razão pela qual os moradores que permaneceram nas

comunidades localizadas nas margens do rio Jaú ainda vivem sob ameaça de remoção compulsória de seu território.

Daí em diante as famílias passaram a viver permanentemente sob ameaça de deslocamento compulsório. Isto afetou um número considerável de famílias quilombolas, atualmente estimado em 140 unidades familiares, e dividiu fisicamente a comunidade em duas, os que permaneceram na área e os que foram deslocados compulsoriamente para a cidade de Novo Airão (Farias Júnior, 2010, p. 23).

Embora os conflitos entre os habitantes que permaneceram no rio Jaú e os órgãos ambientais estejam mais amenos nos últimos anos, o ICMBIO ainda mantém um posto de vigilância na entrada do parque de preservação, com o intuito de coibir a pesca ilegal e a retirada de matérias-primas existentes dentro do ParnaJaú.

Figura 9 - Posto de vigilância da foz do rio Jaú



Fonte: As autoras (2021).

A imagem diz respeito ao posto de vigilância localizado na foz do rio Jaú, onde é realizado o controle de acesso e saída dos moradores locais, de visitantes e a fiscalização das embarcações. Ressaltamos que o monitoramento de entrada e saída dos moradores do parque é realizado mediante a assinatura de seus nomes no livro de controle dos vigilantes responsáveis por vistoriar a foz do rio Jaú. Os visitantes passam por este controle também, entretanto, estes necessitam de um documento de autorização com datas exatas de entrada e saída, retirado na base do ICMBIO, localizada na sede do Município de Novo Airão. Somente com a apresentação desse documento aos vigilantes do posto de fiscalização é que os visitantes podem adentrar no rio Jaú.

Na atualidade, cerca de 50 famílias, entre indígenas, ribeirinhos e quilombolas habitam sítios e comunidades localizadas às margens do rio Jaú, sendo estas: o Seringalzinho, Cachoeira Grande, Patoá, Lázaro, Tambor Velho e Quilombo do Tambor. No que diz respeito ao Quilombo do Tambor, atualmente residem 22 famílias, em sua grande maioria descendentes dos primeiros habitantes desse rio, o senhor Jacinto e dona Leopoldina e, em menor porcentagem, também conta com a presença de indígenas da etnia Sateré-Maué e Baré.

Assim como nos quilombos do Rio Andirá, algumas famílias que residem na comunidade em estudo são formadas pela união entre quilombolas e indígenas, inclusive determinados moradores falam o Nheengatu<sup>6</sup>, sendo mais uma evidência de que os quilombos da Amazônia são constituídos a partir da união das etnias indígenas e quilombolas.

Destacamos que, além das casas, a comunidade dispõe de uma pequena escola dentro do núcleo comunitário, uma igreja e centro social, todavia, a comunidade não dispõe de posto de saúde nem infraestrutura de esgoto e saneamento básico, pois as moradias não possuem água encanada, banheiros e fossas. As figuras 10 e 11 retratam parte da comunidade.

Figura 10 - Centro Social Quilombo do Tambor



Fonte: As autoras (2021).

---

<sup>6</sup> “[...] a língua Tupinambá deu origem à Língua Geral Amazônica – LGA, também nomeada Nheengatu, falada atualmente por grupos indígenas da região amazônica, com os Baré, Baniwa, Warekena” (Simas, 2013, p. 54).

Figura 11 - Residência do Quilombo do Tambor



Fonte: As autoras (2021).

Algumas casas contam com a caixa d'água, as quais coletam a água da chuva, que é utilizada para lavar pequenas quantidades de louças e preparar os alimentos, porém os banhos e afazeres domésticos (como lavar roupas, tratar e limpar peixes e caças, lavar louças em grande quantidade) são realizados nas balsas construídas pelos moradores, localizadas no porto da comunidade, conforme representado na Figura 12:

Figura 12 - Porto da comunidade



Fonte: As autoras (2021).

Após os dias cansativos de trabalhos na roça ou das farinhadas, das pescarias e caças, da coleta de cipós, dos trabalhos domésticos e da escola, a diversão fica por conta dos banhos de rio, das brincadeiras de pega-pega para as crianças e do futebol nos fins de tarde. Os times são formados por homens e mulheres, nos quais pais, filhos, amigos, indígenas e quilombolas dividem o espaço no campo, evidenciando que “a identidade do grupo se expressa nas atitudes de solidariedade e fortalece suas relações familiares” (Ranciaro, 2016, p. 59).

Dessa forma, destacamos que a comunidade quilombola do Tambor possui uma luta histórica pelo direito à terra, melhoria nas condições de saúde, saneamento básico por condições dignas de vida e por uma educação que se processe na espacialidade do seu território. Ressaltamos que alguns avanços foram alcançados, entre eles a construção de sua primeira escola, cuja história conheceremos a seguir.

#### 4.4 CARACTERIZANDO A ESCOLA MUNICIPAL JAÚ TAMBOR

Neste tópico, abordaremos a Escola Municipal Jaú Tambor, localizada no Quilombo do Tambor que, assim como na história de Airão, também passou por mudança de localização. Tal fato ocorreu por ordem do senhor Maurício José dos Santos, sobrinho do primeiro casal de habitantes do rio Jaú: o senhor Jacinto Francisco de Almeida e dona Maria Leopoldina. Naquela ocasião, o senhor Maurício José pretendia colocar uma escola na comunidade e a área escolhida se aproximava do rio Paunini, visto por ele como melhor localização, uma vez que esse rio passaria nos fundos do Tambor Novo, permitindo o acesso à escola, tanto dos moradores das comunidades do rio Jaú quanto do Rio Paunini.

A primeira escola do Tambor Novo foi construída de forma comunitária sobre orientação do senhor Maurício Santos, no ano de 1996. Era coberta e cercada de palha, com piso de terra batida, e possuía apenas uma sala de aula, que oferecia as primeiras séries dos anos iniciais. Vale destacar que, como atualmente a escola não possui documentos dos registros históricos, procuramos os moradores antigos, entre eles o senhor Zé Rufino que, segundo informações, havia trabalhado junto com o senhor Mauricio dos Santos e demais moradores antigos, na construção da escola em estudo.

Em conversas informais, o senhor Zé Rufino, nos relatou que a escola inaugurou com o nome de Nossa Senhora de Fátima, em 26 de agosto de 1996, uma quarta-feira. A escola não tinha vínculos com a prefeitura e o primeiro professor foi o nosso amigo e companheiro de viagem, Sebastião Ferreira de Almeida (o Bá), que é uma figura muito querida e respeitada pelos moradores locais. Bá é descendente de negros escravizados, neto dos primeiros moradores do rio Jaú – o senhor Jacinto e a Dona Leopoldina – e, apesar de nunca ter frequentado a escola, aprendeu a ler e escrever em cartilhas compradas por seu pai em Novo Airão.

No primeiro momento, a escola não realizava avaliações com

os alunos e, segundo informações do Professor Bá, o ano letivo nunca finalizava, pois chegava a um determinado período que os pais procuravam a escola e comunicavam o professor sobre a necessidade de irem trabalhar. Para isso, teriam que se ausentar da comunidade e precisariam levar seus filhos juntos. As famílias tiravam o aluno da escola e adentravam mais acima no rio Jaú para quebrar castanhas, coletar óleos de copaíba e andiroba, pois era de onde tiravam seus sustentos.

A escola Nossa Senhora de Fátima manteve suas atividades até o ano de 1998, quando uma nova estrutura foi construída pela Prefeitura Municipal de Novo Airão sob a gestão do então prefeito, Luiz Carlos de Mattos Areosa. A nova escola feita na época era de madeira e coberta com telhas, possuía uma sala de aula e uma cozinha, não possuía banheiros, água encanada ou fossa, sendo inaugurada com o nome de escola Municipal Jaú Tambor.

No ano de 2009, sob administração do prefeito Leosvaldo Roque, uma nova escola foi construída, também de madeira e coberta de telhas, entretanto, contava com duas salas de aula, uma cozinha e uma pequena sala ao lado esquerdo, que foi destinada ao posto de saúde.

Figura 13 - Prédio desativado da escola Municipal Jaú Tambor



Fonte: As autoras (2021).

A figura 13 evidencia a construção da antiga escola levantada na administração de Leosvaldo Roque, que manteve suas atividades até o ano de 2016, quando uma nova construção foi efetivada e inaugurada com o mesmo nome: Escola Municipal Jaú Tambor, conforme consta na Figura 14.

Figura 14 - Prédio da atual Escola Municipal Jaú Tambor



Fonte: As autoras (2021).

A referida escola foi construída mediante uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Novo Airão e os moradores locais, que providenciaram a matéria-prima (madeiras), enquanto a Prefeitura Municipal de Novo Airão, sob administração da prefeita Lindinalva Ferreira, providenciou as telhas, pregos e mão de obra. A escola conta com estrutura física de 3 (três) salas de

aula, 1 (uma) cozinha e, assim como as demais construídas e inauguradas nas administrações anteriores, ela também não dispõe de banheiros, sala de professores, biblioteca etc.

Figura 15 - Sala de aula (espaço dos estudantes)



Fonte: As autoras (2021).

Figura 16 - Sala de aula (espaço do professor)



Fonte: As autoras (2021).

Desde a construção e inauguração em 2016, a Escola Municipal Jaú Tambor vem mantendo suas atividades e, atualmente, oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Ensino Médio é oferecido pela Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC/AM), mediante ao Programa Ensino Médio Mediado por Tecnologia.

A escola possui 06 funcionários, sendo 04 (quatro) professores e 02 (duas) merendeiras. Quanto à estimativa de alunos matriculados nos três turnos, os dados da SEMED/NA (2021), presentes no Quadro 13, revelam que:

Quadro 13 - Estimativa de alunos matriculados na Escola Municipal Jaú Tambor 2021

<b>ESTIMATIVA DE ALUNOS MATRICULADOS</b>					<b>TOTAL</b>
Ed. Infantil	Ens. Fundamental I	Ens. Fundamental II	EJA	Ensino Médio	95
08	33	19	14	21 alunos	

Fonte: SEMED/NA (2021).

Ressaltamos que, do quantitativo de alunos acima descritos, somente 51 compõem o quadro de alunos frequentando a Escola. Os demais números apresentados em nosso quadro são

provenientes dos anexos da Escola Municipal Jaú Tambor, localizados nas comunidades do Patoá e Cachoeira Grande, situadas dentro do rio Jaú.

É importante enfatizar que a escola não possui Projeto Político-Pedagógico (PPP), apesar de a Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, em seu Art. 32, estabelecer que:

O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas (Brasil, 2012, p. 13).

Embora saibamos que o PPP é de fundamental importância para a escola e este deve ser construído de forma coletiva pela gestão escolar, docentes, discentes e comunitários, a escola municipal Jaú Tambor tem seguido a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Novo Airão, que não faz distinção do contexto urbano para o rural. Segundo o Art. 32 da Resolução CNE/CEB n.º 8,

§ 1.º A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno,

num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território. § 2.º Na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o projeto político-pedagógico deverá considerar:

- I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;
- II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla (Brasil, 2012, p. 13).

É por isso que, neste estudo, enfatizamos a importância da construção de um PPP na escola Municipal Jaú Tambor, reunindo propostas de ações voltadas para a realidade local, pautadas nas DCNs enquanto parâmetro legal.

Assim, apresentada a escola lócus de pesquisa, passaremos a discutir a relação entre o fazer pedagógico e os saberes quilombolas na escola em estudo. A seguir, vamos tentar responder se os saberes tradicionais quilombolas são incorporados às práticas educativas na Escola Municipal Jaú Tambor.

#### 4.5 A RELAÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO E O SABER QUILOMBOLA NAS VOZES DOS PROFESSORES/AS DA ESCOLA DO TAMBOR

Neste tópico, trazemos o resultado das entrevistas realizadas com os professores que atuam na Escola Municipal Jaú Tambor, visando à relação do fazer pedagógico e o saber quilombola na escola em estudo. Antes, porém, faz-se necessário apresentarmos o perfil dos professores entrevistados, a partir das informações obtidas por meio de entrevistas.

Quadro 14 - Formação acadêmica dos professores

<b>Professor(a)</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Instituição Formadora</b>
Flauta	32 anos	Feminino	Superior incompleto	UFAM
Capoeira	45 anos	Masculino	Especialização	UNIASSELVI
Berimbau	30 anos	Masculino	Ensino Médio	E.E.T.I. Danilo de Mattos Areosa

Fonte: Belém (2021), com base em entrevistas realizadas.

No Quadro 14, observamos a presença de uma mulher e dois homens, com idade entre 30 e 45 anos, para os quais utilizamos os nomes fictícios de Flauta, Capoeira e Berimbau, a fim de salvaguardar suas respectivas identidades.

Ressaltamos que a contratação de professores que atuam na Escola Municipal Jaú Tambor sofre interferência de alguns moradores da comunidade, haja vista buscarem o apadrinhamento de seus familiares, mesmo esses apresentando pouca formação acadêmica para atuarem na escola. Quando os moradores não têm sua solicitação atendida pelo poder público local, os professores da cidade são recebidos no quilombo com uma certa hostilidade e, em casos mais extremos, segundo relato de comunitários, chegam a ser expulsos pelos moradores centralizadores do poder, que não estão preocupados com a qualidade do ensino que os alunos receberão, mas sim em garantir o emprego de seus entes.

Dos três professores entrevistados, somente o professor Capoeira se reconhece a si mesmo como quilombola, sendo também o único que possui o curso superior completo e especialização. A professora Flauta se autodeclara indígena da etnia Sateré, e está cursando o quinto período de pedagogia indígena pela Universidade Federal do Amazonas. No que diz

respeito ao professor Berimbau, este se autodeclara pardo e possui o Ensino Médio completo.

Quadro 15 - Tempo de serviço dos professores e formas de ingresso na docência

<b>Professor (a)</b>	<b>Tempo de atuação como docente</b>	<b>Tempo de atuação na escola investigada</b>	<b>Forma de ingresso no magistério público</b>
Flauta	3 anos	3 anos	Processo seletivo
Capoeira	15 anos	12 anos	Processo seletivo
Berimbau	3 anos	3 anos	Processo seletivo

Fonte: Belém (2021), com base em entrevistas realizadas.

Como se pode notar, a professora Flauta e o professor Berimbau acumulam três anos de experiência na escola Municipal Jaú Tambor; já o Professor Capoeira, acumula 12 anos.

Consecutivamente, partimos do pressuposto de que trabalhar em uma escola localizada em áreas quilombolas na Amazônia configura-se como um enorme desafio para grande parte dos professores, principalmente quando se trata de uma escola localizada em uma região distante geograficamente e de difícil acesso.

Em diálogo com os professores, confirmamos a escassez de

recursos e de materiais didáticos na escola, bem como verificamos que a distância geográfica e o difícil acesso ao quilombo do Tambor configuram-se como um dos principais desafios enfrentados pelos docentes na realização do fazer pedagógico, conforme relatos abaixo<sup>7</sup>:

A logística, às vezes a falta de material didático, por conta, eu acredito que também por causa da logística também, porque é muito distante e às vezes quando o rio seca, a cachoeira sai de fora, aí é uma dificuldade porque a gente tem que atravessar a cachoeira, já não dá mais pra gente viajar de barco, a gente tem que ir de canoa, às vezes é chuva, é sol, molha as nossas coisas também, então isso são um pouco das dificuldades que o professor tem de chegar aqui também, além de material didático e às vezes falta até a merenda dos alunos e aqui a gente não tem como comprar né, nós não temos taberna aqui, aí qualquer viagemzinha que você faz em Novo Airão, você não faz em menos de uma semana e meia, entendeu [...] a gente solicita da cidade, só que é como eu tô falando, é muito longe, aí num é uma coisa que a gente pede hoje e amanhã tá aqui, isso demora e às vezes leva semanas para chegar (Flauta, 2021, entrevista).

Ah, os principais desafios nessa escola é à distância, mas olha, como todas as escolas, os desafios são imensos e precisa de superar alguns dele né. [...]

---

<sup>7</sup> No que tange às entrevistas, foi utilizada a chave de transcrição do grupo Vertentes. Ademais, optamos pela transcrição ortográfica em detrimento da fonética, possibilitando uma análise mais adequada do texto e das informações coletadas, em conformidade com Lucchesi (2020).

se uma comunidade, ela estiver assistida pelos governos, ou, ou por a uma gestão, ela se torna não muito carente, mas ela se torna mais vista né, mais respondida, porque as dificuldades são imensas aqui, principalmente quando chega o verão, a gente... a gente quando chega o verão, é um tanto quanto complicado, é difícil porque fica tudo seco e a gente tem que passar por cima, pelas cachoeiras que tem, pelos pedrais, entendeu? Pra chegar aqui nessa comunidade, pra trabalhar, então são pelo menos 5 ou seis dias de viagem quando tá seco (Capoeira, 2021, entrevista).

A questão da distância, do ambiente, que a gente vem assim pros quilombolas, a gente num vem assim, assim com alojamento, tem uma certa dificuldade com o deslocamento da cidade até chegar aqui na comunidade, porque só da viagem da cidade pra comunidade, são de três a quatro dia, e quando a gente chega, o alojamento tá em condições precárias, não tem condições de alojar todos os professores. Aí fica difícil pra nós (Berimbau, 2021, entrevista).

A fala da professora Flauta ressalta que a logística e o difícil acesso à comunidade, principalmente na época da seca, ocasionam a ausência de materiais didáticos e, até mesmo, da merenda escolar. A professora destaca a logística como o principal desafio enfrentado para que possam exercer a atividade docente.

O professor Capoeira salienta a distância como uma das principais dificuldades para executar suas práticas pedagógicas,

ressaltando que são muitos os desafios, mas que, se a comunidade for assistida pelos gestores, ela se tornará menos carente. Tal afirmação enfatiza a importância da presença e assistência do poder público na comunidade.

Para o professor Berimbau, o principal desafio dos educadores que atuam na escola do quilombo também está direcionado à distância, agravado pela ausência de estrutura física adequada para os profissionais da Educação. Nessa conjuntura, as falas dos três professores demonstram que, na escola quilombola do Jaú Tambor, os desafios de ensinar são alargados pelas questões pedagógicas, didáticas e geográficas.

De forma geral, os professores procuram enfrentar esses entraves com os poucos recursos que possuem na comunidade. Em algumas situações, como é o caso da falta da merenda escolar, eles usam recursos próprios, levando mantimentos de casa para que não falte alimentação para os alunos.

[...] a gente tenta na verdade, reverter algumas situações, a gente cobre uma situação com a outra, porque assim, quando falta alguma coisa, a gente pega emprestado, se a gente tem em casa a gente mesmo sede entendeu? A gente tenta ajudar a nossa escola [...] às vezes a gente pega um arroz em casa, aí outra professora pega outra coisa em casa, aí a gente junta e faz alguma coisa pros alunos (Flauta, 2021, entrevista).

Olha pra mim não é mais sacrifício, eu até já me acostumei e quando a gente vai, vem e vai, esse sacrifício, não é, ele é superado naturalmente, assim quando a gente vem com minha família, nós vem num rabeta, a gente vem parando pelas beirada, dormindo, até chegar na comunidade, é uma aventura né [...] as vezes nós demoramos quatro dias e às vezes cinco no verão, quando tá cheio é três dias, três dias e meio até chegar aqui (Capoeira, 2021, entrevista).

A distância não tem como resolver né, mas a gente procura resolver as outras coisas, a gente vai tentando se ajeitar no alojamento, quando acaba a merenda dos alunos a gente se junta com os colega e leva as coisas de casa, ou vamo dizer que o aluno teja com um pouco de dificuldade de aprender, aí eu chamo dele, vejo qual a dificuldade que ele tem, vamo dizer que é em contar ou é em ler, eu trabalho ali um assunto que é bem fácil pra ele ir se desenvolvendo aos poucos (Berimbau, 2021, entrevista).

As narrativas dos professores revelam que lidar com os desafios emergentes no âmbito dessa escola quilombola é algo que precisa ser reconsiderado pelo poder público, principalmente no que concerne à merenda escolar, pois este é um direito de todo estudante indígena e não indígena, quilombola e camponeses. Se a merenda escolar não chega a essas populações, o poder público por meio da Semed está falhando na implementação da Política Nacional de Alimentação Escolar,

gerando uma violência contra os direitos desses sujeitos.

As falas dos professores participantes refletem a realidade de grande parte das escolas existentes na zona do campo. A escola do Tambor não apresenta condições adequadas de estrutura física e merenda escolar, o que compromete a qualidade do ensino. Cabe lembrar que a Educação Quilombola tem por objetivo:

- I - garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;
- II - respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional das comunidades quilombolas;
- III - garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada (Brasil, 2012, p. 7).

No entanto, pelo resultado das entrevistas, essas prerrogativas não estão sendo cumpridas na escola em estudo.

Quanto ao material didático-pedagógico, esse não se mostra tão presente, embora conste nas DCNs, em seu Art. 14, que:

A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de

conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino (Brasil, 2012, p. 7).

Quando questionados se na escola existem livros e materiais pedagógicos específicos para se trabalhar com alunos negros e quilombolas, os professores afirmam que dispõem de um acervo limitado na instituição. Conforme as palavras da professora Flauta e do professor Capoeira, seguidas do professor Berimbau, existem:

[...] poucos, muito poucos. Só tem um livro aqui que conta a história da comunidade Jaú Tambor, aí a gente só utiliza quando faz algum trabalho de acredito que seja esse o nome, ele veio aqui pra pesquisa [...] é um livro do seu João Siqueira fazer a história da comunidade, onde foi citado muita coisa daqui. Porque aqui a gente não tem muito acesso aos documentos da comunidade, a gente só tem as informações dos trabalhos que a gente pede pra eles pesquisar com os mais antigos, aí eles trazem pra gente (Flauta, 2021, entrevista).

Alguns existem, esses livros que traz assim algumas questões sobre a tradição e cultura quilombola, não muita coisa, mas ele é utilizado dentro da sala de aula, na parte da história né e entre outras realidades que o livro mostra, a gente, ah, os professores trabalham, só que não é aquele trabalho em si voltado, né, totalmente pra cultura, existe outros, outros aspectos que os livro mostra e que a gente também trabalhamos (Capoeira, 2021, entrevista).

Possui bem pouco, são poucos livros que falam sobre a história dos quilombolas (Berimbau, 2021, entrevista).

As falas dos docentes validam a nossa observação concernente ao acervo de livros existentes na escola, e aos quais tivemos acesso durante nossa permanência na comunidade. Assim, confirmamos a afirmação dos professores Flauta e Berimbau sobre os livros didáticos não serem específicos, e que os poucos livros que a escola dispõe para professores e alunos trazem informações reduzidas da cultura negra e quilombola, o que repercute no baixo nível do ensino na Escola Municipal Jaú Tambor.

Diante dos fatos expostos, percebemos o quão importante é a presença do poder público por meio da equipe da Secretaria Municipal de Educação na escola do quilombo do Tambor. Tal presença possibilitará a visão da real noção das dificuldades enfrentadas por docentes e discentes durante o processo de ensino e aprendizagem na escola em estudo, a começar pela formação continuada, uma vez que, nas vozes dos professores, apesar de realizarem tal processo formativo a cada dois meses na sede do município, a formação é a mesma ofertada a todos os profissionais, o que não contempla as especificidades das escolas quilombolas,

Não, ela segue o padrão da cidade, é junto com os professores que trabalham nas escolas de Novo Airão, ela não é específica pra nós não, é igual pra todo mundo (Flauta, 2021, entrevista).

Não, ela, ela faz com a gente formações junto com os professores lá de Novo Airão, mostrando como a gente pode trabalhar, desenvolver o trabalho com o aluno, mas não falam nada de quilombolas não (Berimbau, 2021, entrevista).

Apesar de todos os desafios já mencionados para os professores, trabalhar em uma escola quilombola mostra-se uma experiência prazerosa, possibilitando o contato com uma realidade distinta do espaço urbano.

É, é uma descoberta, porque a gente aprende junto com os alunos, muita das vezes a gente vem com a cabeça de um jeito pra trabalhar, quando a gente chega aqui, a gente encontra outras coisas, são realidades totalmente diferentes, são coisas diferentes, são alguns assuntos diferentes, são alguns assuntos que até gente pensava que sabia, mas aí vem um aluno e te surpreende com o que eles fazem, é compensador também, o trabalho aqui (Flauta, 2021, entrevista).

Ah trabalhar numa escola quilombola pra mim é prazeroso, é prazeroso trabalhar numa escola quilombola, eu, eu me sinto bem trabalhando nessa comunidade, pras pessoas, eu me sinto bem, eu

sempre fiz meu trabalho direito, é nessa comunidade pros alunos, é eu vejo assim, quando eu cheguei aqui, tinha muito aluno que não sabia ler mana, que sabia escrever, mas não sabia ler, entende isso? Sabia escrever, mas num sabia ler, e assim foi um trabalho assim, de formiguinha, tinha muitos alunos que tava precisando descobrir a leitura, e então eu fiquei preocupado, né a gente se sente preocupado, eu é, eu comecei a ver as coisas e as dificuldades dos alunos era imensa, então era só eu de professor nessa época, se tornava muito puxado, muito difícil, era pra toda turma, só que eu dividia né, pra manhã e à tarde, aí eu trabalhava com a EJA a noite, só era eu mesmo, eu passei uns cinco anos assim, sozinho (Capoeira, 2021, entrevista).

É desafiador, mas é bom porque é assuntos que a gente não, não domina, assim porque os quilombolas eles tem uma coisa assim diferente das pessoas que não são quilombolas, eles apresentam resistência, eles apresentam, é uma força assim, tanto de aprender como se desenvolver [...] a resistência é às vezes, é envolvendo questões de, assim mesmo das família deles né, porque na escola, na sala de aula é, eles tem a vontade de aprender, mas tem também aquela questão de que tem pescar, tem que fazer aquilo, e ai, as vezes o pai ou a mãe puxo eles pra li né, aí tem essa resistência, tanto pra lá como pra cá (Berimbau, 2021, entrevista).

As falas acima evidenciam uma mistura de emoções e de sentimentos para os profissionais de educação da escola Municipal Jaú Tambor, pois, ao mesmo tempo em que é

prazeroso ensinar em uma escola quilombola, também é desafiador, o que nos faz perceber que os professores devem estar preparados para lidar com as mais diversas situações. Dessa maneira, será possível contribuir não somente com a educação formal, mas também com a própria concepção de vida do estudante.

Tal perspectiva, de acordo com Ranciaro (2016), torna evidente que inúmeras são as formas de compreensão do mundo, algumas mais pacíficas e outras mais contraditórias, mas todas elas emergem da cotidianidade do sujeito, especialmente quando este traz em seu desenvolvimento histórico marcas da discriminação. Não se trata apenas de elucidar dados históricos, mas de fazer com que o profissional da educação, situado em um determinado contexto quilombola, passe a ter a sensibilidade de preconizar iniciativas pedagógicas que levem em consideração o conhecimento de mundo do estudante do quilombo.

Ao professor, cabe o papel de ser mediador, utilizando seu fazer pedagógico entre a realidade dos estudantes e o conhecimento produzido cientificamente no espaço escolar, por isso questionamos os docentes participantes do estudo se eles conheciam os saberes tradicionais quilombolas. Naquele contexto, as respostas obtidas foram:

Poucos, eu conheço poucos eles, eu conheço eles na forma de dança, na forma de culinária, na plantação das roças e até mesmo no jeito de se vestir (Flauta, 2021, entrevista).

Conheço um pouco, os saberes tradicionais quilombolas, temos aí as danças, as danças da capoeira é um dos saberes quilombolas, é a cultura né dos quilombolas, é que eles vêm de muito tempo, desde a nossa, acredito, a nossa, o nossos, desde as nossas origens (Capoeira, 2021, entrevista).

Tem como aqueles de tradicionais de fazer aquela pescada né? Aquele fogo, porque a maioria dos quilombolas é desde os 4 ou 5 anos já tá ali com seu terçado, eles tão ali, é diferente das pessoas que num são, porque os quilombolas quando crianças eles aprendem muito mais rápido a pegar num terçado, a pegar numa faca, não só pegar, mas sim, aprendem a fazer movimentos com ela que a gente fica ali, de boca aberta, o jeito como eles pesca, a arquitetura, as plantas medicinais, existem aqueles antigos moradores né, os mais antigos fazem sempre um chá, um remédio pras doenças (Berimbau, 2021, entrevista).

No quilombo do Tambor, existe uma variedade de saberes, como: a transmissão de conhecimentos pela oralidade, o uso das plantas medicinais para tratar doenças, a culinária tradicional, a produção de artesanatos e a agricultura familiar, conforme descrevemos em nosso referencial teórico. Essa afirmação é confirmada nas falas dos professores:

[...] a plantação, a pesca deles né, tem época que eles pesca de flecha, eles fazem os vinho de açai, de buriti e bacaba, a culinária deles também, muitos deles fazem a culinária deles eles buscam ainda do que era antes a vida deles né, dos antepassados, o que eles aprenderam, porque sempre tem alguém que chega e conta uma história, principalmente os mais velhos, de que era assim, do que eles aprenderam (Flauta, 2021, entrevista).

É esses saberes vem da cultura, da cultura dos quilombolas, como a dança né, a dança da capoeira, que é um dos saberes e também as festas tradicionais que eles praticam do divino Espírito Santo, do são Francisco, aliás o qual praticamos aqui, e é dentro disso, estão esses saberes são tradicionais, a pesca né, a pesca que eles fazem lá, a agricultura, tem a agricultura, assim o plantio, a questão do, da , dos que eles fazem, a farinha, então isso aí são saberes [...] desses saberes tradicionais, tem na comunidade tem as pessoas também benzem, que fazem a questão da reza, não deixa de ser um dos saberes tradicional quilombola, a reza onde por exemplo não tem como eles, eles é, é se deslocar pra um local pra se tratarem, eles conversam aí com as pessoas mais velhas né, que entende da reza e que ali eles também fazem chás de várias, de várias plantas e também de várias árvores né que eles conhecem, aí eles vão, as doenças vão sarando a partir desse remédios, a partir dessas rezas que eles fazem lá, que eles acreditam, que nós acreditamos né, porque eu também moro aqui (Capoeira, 2021, entrevista).

Eles têm um saber muito forte de fazer plantação, a agricultura, fazer sua roça, né, planta a mandioca e faze a farinha, beiju, eles sabe o tempo certo de fazer e não fazer, a hora de tirar e na hora de

derrubar, de fazer todo o planejamento, eles também sabe fazer arco e flecha, Canoa, fogão de barro, remo, eles sabe fazer açaí, também fazem bacaba, as vezes faz o buriti e várias coisa de artesanato (Berimbau, 2021, entrevista).

As falas dos professores revelam que os variados saberes existentes na comunidade em estudo estão imbricados aos saberes tradicionais indígenas, como por exemplo, a forma de transmissão dos saberes por meio da oralidade, que também é traço da cultura indígena, atribuindo à tradição oral um valor imensurável pela sua importância na vida desses povos, como modo de expressão do mundo (cosmovisão), da vida e da espiritualidade (Luciano; Simas; Silva, 2020).

A forma de pescar com flechas em algumas épocas do ano, o plantio da mandioca, a produção de farinhas, tapiocas e vinhos, entre outros saberes identificados no quilombo do Tambor e que fazem parte do cotidiano da comunidade, são traços marcantes da cultura indígena. No que diz respeito a esta última, Luciano (2006, p. 218) aponta que:

Outro aspecto extremamente relevante são os conhecimentos culinários dos povos indígenas que estão presentes na vida dos brasileiros, em que talvez a mais forte expressão esteja na presença de inúmeros produtos da mandioca, desde a

tradicional tapiquinha ao exótico tucupi e à indispensável farinha.

Em nossa observação na comunidade em estudo, identificamos que os saberes quilombolas, em muitas situações, mantêm relação com os saberes indígenas presentes na agricultura familiar, no que diz respeito ao plantio e ao cultivo da mandioca, assim como há relação com a produção de farinha e, principalmente, com a culinária. O tradicional chibé, típico da culinária indígena, acompanha as refeições dos quilombolas com peixes salgados e secos, ou carnes de caça, que são salgadas e conservadas em paneiros, conforme podemos observar na figura:

Figura 17 - Carne de caça



Fonte: Belém (2021).

A imagem referencia a forma de conservar as carnes de caça no quilombo do Tambor, pois, como já mencionado, a

comunidade não possui energia elétrica, por isso essa prática de conservação é comum entre os moradores locais. Dessa forma, os alimentos duram vários dias. Por tais motivos, questionamos os docentes sobre a relação entre os saberes quilombolas e os conteúdos ministrados em sala de aula. Nesse caso, embora os professores afirmem que há um diálogo entre as práticas pedagógicas e o campo dos saberes tradicionais quilombolas na escola em estudo, suas narrativas revelam que o diálogo é limitado, pois se resume a pesquisas relacionadas à história da comunidade, aos primeiros moradores ou aos poucos conteúdos que os livros didáticos trazem. Nossa percepção é confirmada nos relatos dos docentes entrevistados:

Assim, a gente faz muitas pesquisa com os alunos, a gente reúne eles, formamos pequenos grupos para que eles mesmo conheçam a história da própria comunidade, porque ainda hoje, tem alunos que não conhecem a história daqui da comunidade, assim como tudo começou, então nós professores, pedimos que eles pesquisem com os mais antigos, assim histórias de datas, como tudo começou, as pessoas que foram importante aqui pra comunidade às vezes nós usando um pouco da história que vem nos livros conseguimos similar uma assunto com o outro, com a realidade deles aqui da comunidade (Flauta, 2021, entrevista).

Bem existe, existe sim conteúdos que estão relacionados com os saberes quilombolas, quando nós falamos na história de zumbi de Palmares tem

tudo a ver com o crescimento do conhecimento para o povo quilombola, né, que Zumbi dos Palmares foi um defensor da população negra, onde se vivia uma, uma e toda hierarquia da própria convivência daquele período, então eles tinham que fugir, eles tinham que fugir dos seus senhores, né? e tudo isso, é, traz nos livros onde a gente possa trabalhar com eles, onde a gente possa conhecer o que aconteceu no passado, com a população, visto que é a nossa cultura também, faz parte da nossa cultura, né? Tem toda uma luta, luta de classe, luta de conhecimento, luta do refúgio, até né, até da própria liberdade né, que foi uma consequência (Capoeira, 2021, entrevista).

Existe, gente faz dinâmica de, é, como tem muito questão de feriados como dia dos índios e da consciência negra que envolve muita os quilombolas, eu priorizo fazer muito atividades com arco, flecha, corrida de saco também, de força, que todos os quilombolas são raçudos tem muita força, gente faz ali cabo de guerra né, muitas coisa que eles ficam ali animados né, com a brincadeira (Berimbau, 2021, entrevista).

Sobre o mesmo tema, perguntamos aos entrevistados se eles, enquanto professores de uma escola quilombola, têm trabalhado os saberes tradicionais desses povos, de forma articulada à sua prática pedagógica. As repostas foram:

[...] não 100%, porque a situação não nos favorece muito, não temos muitos materiais que a gente possa utilizar aqui na escola, então a gente se vira com os poucos recursos que nós temos, a gente faz o nosso melhor pra ajudar com a aprendizagem dos nossos alunos (Flauta, 2021, entrevista).

Eu tenho trabalhado, mas não muita coisa, porque nós num tem muito material. A gente trabalha mais quando nós falamos de racismo, quando nós falamos de preconceito, nós têm trabalhado dessa forma (Capoeira, 2021, entrevista).

A gente tenta trabalhar, eu faço assim, vamos dizer que nós vamos trabalhar ali sobre o peixe né, e gente escolhe um peixe, que todos eles sabe toda qualidade de peixe, então hoje gente vai trabalhar vamo dizer o pirarucu, como você faz para esse peixe, pra pesca esse peixe do rio, como é feito, depois como é tratado, quais ações você faz para, até chegar no seu prato, como você faz pra conservar mais dias, assim sobre como salgar, a gente vai desenvolvendo, assim fazendo redação, porque material mesmo, a gente num muito (Capoeira, 2021, entrevista).

A fala dos entrevistados nos permite refletir sobre a pauta dos saberes quilombolas em textos, debates e materiais didáticos para articular a proposta curricular com a educação escolar que se processa nessa comunidade, permitindo que os professores possam elaborar estratégias e relacionar suas práticas com a realidade cultural.

Quando perguntamos aos professores sobre a elaboração de materiais didáticos específicos para trabalhar os saberes quilombolas na sua prática pedagógica, obtivemos como resposta o seguinte:

Professora a gente faz bem pouco isso, a gente já vem com o planejamento próprio lá da cidade, então pouca coisa a gente distorce o caminho do planejamento pra incluir outras coisas dentro deles [...] a gente sempre pede que eles desenhem ou tragam alguma coisa de casa que seja da cultura deles, como por exemplo, quando eles fizeram a dança da capoeira eu pedi pra eles desenharem um berimbau, perguntei se eles sabiam o que era um berimbau, então a gente faz pequenas ilustrações da cultura deles (Flauta, 2021, entrevista).

Ah, elaboração desse material didático, a elaboração desse trabalho, além do seminário, esse material concreto nós trabalhamos ele, fazendo tipo um arco, um berimbau, nós trabalhamos isso aí, junto com alunos do 6º ao 9º ano, né, a gente pegamos uma vara, o aluno que ele foi bem instruído que saiu até pra uma apresentação fora de lá da comunidade, então ele tinha mais experiência, então nós, que dizer, porque nós não trabalhamos esse saber aqui dentro da escola, a dança quilombola, dia de sexta-feira, em aulas extra classe, as vezes dia de dança e nós mesmo elaboramos ali o material, né sábado, então os alunos iam fazer isso, fazer a como aquele arco, o berimbau e ali, onde tabacazinha, feita de, de um material lá que é uma cuia lá, todo ali, onde os alunos puderam fazer a partir de uma orientação nossa e a tabaca, o cheque-cheque que tem né, não são muitos os material que tem, mas com o pouco material que é a dança da capoeira nós podemos utilizar no desenvolvimento dos aluno lá dentro da sala de aula e nessas atividades extraclasse (Capoeira, 2021, entrevista).

Não. Eu elaboro mais a história dele, trabalho mais na história deles, mas às vezes a gente se junta com os outros professores e faz as atividades como a

capoeira né, a gente pega a capoeira, eles fazem o arco e o berimbau, a gente ensaia e eles apresenta (Berimbau, 2021, entrevista).

Fica explícito na fala dos professores que estes elaboram materiais didáticos específicos para trabalharem os saberes quilombolas em suas práticas pedagógicas, apesar de todos os desafios e limitações.

Ainda sobre essas questões, indagamos como os referidos docentes avaliam a inclusão dos saberes quilombolas nas disciplinas ministradas na escola da comunidade, e obtivemos os seguintes depoimentos:

A gente trabalha mais nas aula de história, é mais consegue incluir, e também em arte e português, nas aulas de história mesmo, é quando a gente é quando a gente faz com que eles pesquise as histórias aqui da comunidade, mas isso tudo, a gente fugindo do modelo de planejamento tradicional escolar que vem lá da cidade (Flauta, 2021, entrevista).

Eu avalio da seguinte forma né, que, de um tempo para cá até não se incluía isso na própria LDB, os saberes tradicionais, quilombolas, entre indígenas e outros, então dentro da sala de aula, esses saberes quilombolas ele é, ele é de suma importância pra, pra, pro conhecimento das pessoas daqui, dos alunos dos pais, das famílias. A questão é que não tem muito material aqui, aí a gente fala mais nas aulas de história e em arte também, porque as vezes pedimos pra eles fazer artesanato. Nas outras

disciplinas não fala, mas a gente sempre tenta passar pra eles assim, coisas do preconceito né, da não aceitação da sua aparência, da pele, da cor da sua pele (Capoeira, 2021, entrevista).

Ah! a gente tenta fazer o que pode né, a gente se vira com o que tem aqui, a gente pede pra eles fazer artesanatos, pesquisas, mas eu acho que podia ter mais material que fale da história deles, assim nós tinha mais coisas pra trabalhar (Berimbau, 2021, entrevista).

Os relatos dos professores exibem as limitações desses profissionais para trabalhar os saberes tradicionais em sala de aula, haja vista às limitações materiais da própria escola, mas também revelam a tentativa de superar o padrão do planejamento urbanocêntrico das escolas da cidade.

A entrevista com os professores ainda revelou que, embora a comunidade disponha de um rico contexto de saberes, não há uma cobrança por parte dos comunitários para que os saberes quilombolas sejam utilizados no espaço da sala de aula, conforme expõem os educadores nos relatos abaixo:

[...] não, como a gente já trabalha com o planejamento pronto, assim a gente já procura explica pra eles entendeu? Olha, sobre datas comemorativas, tudo isso, mas dizer que tem uma cobrança direto dos moradores sobre os saberes tradicionais quilombolas, a gente num tem não, eles já se acostumaram com esse modelo de ensino.

Talvez seja a falta de oportunidade, de conhecimento né de algumas situações, que fazem com que eles não busquem o ensino tradicional deles pra dentro da escola (Flauta, 2021, entrevista).

Isso não tem acontecido, eles hum, eles vivem num local, que o nosso planejamento já vem pronto lá de Novo Airão, então é preciso que os professores que vão lutar com esses saberes e levar os conhecimentos pra comunidade, né, é preciso que essas pessoas possam chegar na sala de aula e falar também dos saberes porque não fala nada no planejamento, então né, nós que tem que falar e contribuir com a comunidade (Capoeira, 2021, entrevista).

Não, não chega a cobra, até porque o nosso Novo Airão, mas sempre ela fica assim, todo plano de aula é feito lá Secretária de Educação de atividade que é feita, é envolvido assim, pesca, agricultura, elas sempre ficam de visão, ficam olhando, ficam ali naquela curiosidade mas nunca chegaram a cobrar, mas... mas às vezes participar e olhar (Berimbau, 2021, entrevista).

Analisando a fala dos docentes, fica explícita a necessidade de formação continuada de professores quilombolas, que certamente repercutirá na prática pedagógica desses profissionais e na incorporação dos saberes quilombolas no ambiente escolar como um direito ao reconhecimento e à identidade.

A Semed local também precisa reconhecer que a escola quilombola não pode ser compreendida como a escola urbana, com um currículo e planejamento urbano. Nesse sentido, é que aferiremos a formação docente como lugar estratégico na efetivação de políticas públicas da Educação Escolar Quilombola, e o município não pode ficar alheio a essa realidade. Dessa maneira, a formação de professores precisa estar articulada diretamente com o etno-saber, com a realidade desses povos e com a produção de materiais didáticos nas suas múltiplas relações com o contexto social em que estão inseridas as escolas dos quilombolas, considerando a sua diversidade.

As falas também apontam para a necessidade emergente de a comunidade debater a construção de uma educação na escola do Jaú Tambor, enquanto espaço de saberes cientificamente elaborados, no sentido de incorporá-los ao conhecimento quilombola como parte de suas lutas pelo território material e imaterial. Trata-se de uma forma de resistência cultural e ambiental à conflitualidade ocasionada pelo desenvolvimento territorial no país. Assim, coloca-se a escola como espaço de luta política no enfrentamento das opressões, principalmente aquelas impostas pelos órgãos de proteção ambiental, que tendem a se transformar em aparelhos coercitivos de poder nesses lugares.

Conforme Rocha (2019), para as comunidades quilombolas, o título de propriedade de suas terras significa tanto o reconhecimento de sua existência e direitos na sociedade brasileira, quanto a garantia da sobrevivência de suas comunidades. Com a concessão do título e o correspondente direito de reclamar a proteção de terceiros, as comunidades têm, pelo menos em teoria, a segurança de que ninguém pode tirá-las ou expulsá-las de suas terras.

Para muitas comunidades e grupos afrodescendentes, a titulação de terras quilombolas também representa uma forma de reparação pela escravidão por parte do governo brasileiro. Em contrapartida, a falta de título representa um alto nível de invisibilidade dentro do Estado brasileiro, deixando os membros da comunidade sem direitos básicos de cidadania ou acesso efetivo a programas públicos. Consequentemente, os membros da comunidade quilombola são deixados em uma situação vulnerável, incertos sobre o status de sua comunidade, enquanto permanecem sujeitos à intimidação e violações flagrantes de direitos.

Assim, em nossa estadia no Tambor, constatamos que os saberes tradicionais quilombolas e indígenas presentes na comunidade em estudo se constituem como uma importante

ferramenta no processo de ensino aprendizagem da escola quilombola. Entretanto, a inclusão dos saberes tradicionais às práticas educativas é parcialmente utilizada, por isso é de fundamental importância que o aluno quilombola se sinta valorizado em sala de aula, dessa forma, acreditamos ser pertinente trazer a visão do aluno sobre a interface entre o fazer pedagógico docente e os saberes tradicionais existentes na comunidade em estudo.

#### 4.6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE E A INTERFACE COM SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS NAS VOZES DOS DISCENTES

Dos 5 (cinco) discentes entrevistados na comunidade quilombola do Jaú Tambor, três (3) são do gênero feminino e dois (2) do gênero masculino, com idade escolar entre 14 e 17 anos, e estudam em turmas do Ensino Fundamental (7.º ao 9.º ano), conforme evidenciamos no quadro 16:

Quadro 16 - Perfil de alunos entrevistados

<b>Aluno(a)</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade (anos)</b>	<b>Série</b>
Caçador	Masculino	17	9.º ano
Canoa	Feminino	14	9.º ano

Orquídea	Feminino	13	8.º ano
Raiz	Feminino	12	7.º ano
Cipó	Masculino	14	9.º ano

Fonte: autoria de Belém (2021) com base em entrevistas realizadas.

Iniciamos este texto afirmando que a região na qual se insere o quilombo do Tambor é, antes de tudo, um lugar onde o imaginário se mistura ao real, onde os saberes tradicionais, as crenças, os chás de propriedade medicinais, as rezas, os banhos de rio, as danças, os festejos de São Francisco, o futebol e outras brincadeiras peculiares expressam a imensidão de riquezas simbólicas e subjetivas, que concedem à região um toque épico, com direito a heróis e vilões.

Nesse contexto multiculturalista, por meio das vozes dos alunos, objetivamos conhecer como vem acontecendo o fazer pedagógico na Escola Municipal Jaú Tambor. Ressaltamos que o contexto de pandemia, ocasionado pela Covid-19, limitou a nossa pesquisa de campo e o nosso tempo de permanência na comunidade estudada. Contudo, nos permitiu a compreensão de que a escola do quilombo é o espaço onde as relações étnico-culturais se evidenciam por meio da troca de conhecimentos técnicos e científicos e pelas múltiplas manifestações culturais e identitárias.

A princípio, questionamos os alunos em relação aos saberes tradicionais quilombolas existentes na comunidade. Suas falas se mostraram bastante ricas, pois revelaram que os saberes existentes no lugar estudado, apontados por eles, estão imbricados aos saberes indígenas, como podemos observar nos relatos abaixo:

Ah, o plantio da roça, os remédios caseiro porque quase todo munda usa remédio caseiro aqui, só vai pra Novo Airão quando num dá jeito aqui, porque Novo Airão é muito longe, e quando o rio seca, aí que fica difícil mesmo, porque os motor só vem até na cachoeira, aí é melhor cuidar das doenças aqui mesmo, aí também tem a caça, a pescaria, nós sabe tirar o óleo da copaíba, da andiroba, tem gente que planta banana, cará, a gente faz farinha, tapioca, faz o vinho de açaí, de bacaba, as vezes de buriti né. Isso são saberes daqui né? (Caçador, 2021, entrevista).

Eu conheço só um pouco, ah, aqui nós planta roça, nós capina, raspa mandioca, faz farinha, beiju, tapioca, nós pesca, caça, planta banana [...] Nós faz chá né, os remédio caseiro, porque aqui é muito longe de Novo Airão, aí a gente faz remédio aqui mesmo, aí tem também as pessoa que reza, principalmente quando as criança tá com quebrante, aí eles reza e a criança fica boa rapidinho (Canoa, 2021, entrevista).

Conheço alguns, aqui a gente faz plantação de roça né, de banana, cará, macaxeira, maniva, faz a farinha, beiju e tapioca, a gente pesca, a gente faz os vinhos de açaí, bacaba e buriti, tem também o patóá [...] a gente faz remédio caseiro, tem um

monte de planta aqui que dá pra fazer remédio, porque Novo Airão é muito longe, aí só vai pra lá quando é muito seria a doença. Antes as criança nascia tudo aqui pela mão da dona Bibi, a senhora conheceu a dona Bibi? Pois é, ela já morreu, ela que era a parteira aqui e a maioria de nós, foi ela que pegou, as mulher nem precisava de ir ter filho lá em Novo Airão, ela que fazia os parto tudo aqui mesmo (Orquídea, 2021, entrevista).

Sim, eu conheço, o papai sempre explica deles pra nós, mas eu acho que é quase igual o dos índios num tem? Porque tem as plantas de fazer remédio, porque aqui é muito longe pra ir pra Novo Airão, então todo mundo aqui usa os remédio caseiro, só vão pra cidade quando não consegue dar jeito aqui, ai também tem as plantação de banana, mandioca, cará, a gente faz os vinho do açaí, buriti, bacaba e patoá, aqui a gente comi muita carne e peixe salgado com chibé, e o chibé é dos índios mas o papai falou que salgar as carnes já é dos quilombola, porque quando eles era escravos, eles num tinha geladeira pra guardar as coisas, aí eles salgava as carne e os peixe pra durar, aí eles cozinhava as carnes com feijão ou fazia e comia com chibé, a gente faz a farinha, o beiju e a tapioca que também são dos índios (Raiz, 2021, entrevista).

Sim, a plantação da roça né? Da banana, a maniva, os vinhos das fruta daqui que é o buriti, o patoá, açaí e bacaba que é bem parecido com o patoá, só muda um pouco a cor, a farinhada, as comida que nossas mãe faz com as caças que a gente mata, cum os peixe, os remédio pra cura as doenças que a gente faz aqui mermo, todo mundo aqui conhece as planta que serve pra fazer o remédio pra dor de barriga e pras outra doenças (Cipó, 2021, entrevista).

Os relatos dos alunos reforçam a nossa percepção dos saberes tradicionais existentes na comunidade, pois em nosso tempo de permanência no Tambor observamos que há uma hibridização das culturas indígenas e quilombolas, as quais se mesclam e constituem-se também por traços da cultura indígena, quase não apresentam distinção do que seja indígena e do que seja quilombola. Sobre os saberes indígenas, Luciano (2006, p. 169) alude que:

Os principais saberes indígenas estão ligados à percepção e à compreensão que eles têm da natureza, e se manifestam no trabalho, nos ritos, nas festas, na arte, na medicina, nas construções de casas, na comida, na bebida e até na língua, que tem sempre um significado cosmológico.

No quilombo do Tambor, os saberes tradicionais se apresentam no cotidiano da comunidade como uma importante ferramenta para a construção de novos e velhos laços de identidade, ligados intrinsecamente à realidade amazônica, envolvendo traços da cultura negra e indígena.

Nesse sentido, os saberes presentes na comunidade se configuram como um processo ligado à construção identitária de crianças, jovens e adultos do quilombo do Tambor. Isso porque os saberes presentes no cotidiano da comunidade e as

especificidades locais se fazem presentes desde a fase de criança, pois, ainda na infância, os quilombolas aprendem a pescar, a lidar com as plantações e a conhecer o tempo, observando com seus pais e avós o melhor período para as plantações e a época certa da colheita. Isso tudo se trata de um ato de resistência.

Para os quilombolas, a resistência significa não apenas a proteção da integridade física de suas comunidades, mas também a proteção de sua identidade cultural como descendentes de negros escravizados, seus conhecimentos e formas de vida únicos e seus modos coletivos de organização política e social. As comunidades quilombolas sobreviveram centenas de anos, resistindo aos conflitos de terra e às incursões de caçadores de recompensas para preservar sua identidade afro-brasileira (ROCHA, 2019). Embora a pobreza, a violência e as formas maliciosas de exclusão social, muitas vezes, compliquem sua capacidade de manter seu modo de vida, as comunidades quilombolas continuam a resistir.

Nessa conjuntura, observamos que a herança de saberes tradicionais existentes no Tambor se apresenta nas principais atividades laborais desenvolvidas no cotidiano do quilombo em estudo, sendo estas: as pescarias, a caça, a extração de cipós, óleos de andiroba, copaíba, a roçagem, as plantações, o cultivo

das roças e a produções de farinhadas.

Figura 18 - Pescaria



Fonte: Belém (2021).

Figura 19 - Cipós



Fonte: Belém (2021).

As formas de lidar com a agricultura, com o plantio das roças, com os cultivos de plantas e com os hábitos alimentícios, entre estes os preparos de vinhos de bacaba, buriti, patoá e açaí, são saberes compartilhados e apreciados nesta região pelas culturas

indígenas e quilombolas, as quais se apresentam na culinária dos moradores da comunidade pesquisada.

Figura 20: Preparo do vinho açáí por moradora indígena



Fonte: Belém (2021).

Figura 21 - Preparo do vinho do açáí por morador quilombola



Fonte: Belém (2021).

Assim, o diálogo entre os saberes indígenas e quilombolas que emergem no território do quilombo do Tambor constituem-se, portanto, de um processo construtivo e reconstrutivo do próprio espaço, contribuindo para a configuração de um novo espaço de reprodução social (Lefebvre, 2006), que não pode ser considerado unicamente quilombola. Essa relação dos saberes também nos revela que a cultura no quilombo não é estática, “a cultura é um produto histórico, dinâmico e flexível que deve ser apreendido como um processo no qual homens e mulheres vivem suas experiências” (Almeida, 2010, p. 21).

Diante do exposto, questionamos os alunos se os professores trabalham os saberes quilombolas nas disciplinas que lecionam. Suas falas corroboram o relato dos docentes, conforme vemos nos relatos:

Trabalham mais os que tá nos livro [...]. Eu gosto de ciências, porque ela fala da culturas, mostra as paisagens, eu já estudei sobre as florestas, os animais, eu acho isso muito legal conhecer os seres vivos e os animais, eu tenho mais dificuldades em inglês, eu acho muito difícil porque eu num consigo entender nada de inglês (Caçador, 2021, entrevista).

Só o professor Sebastião trabalhava, os outros não, só mesmo fala das coisa da escravidão quando é na aula de história e também sempre pede pra gente pesquisar sobre a comunidade [...] ah, ele mandava a gente construir berimbau, ele ajudava a gente a construir e aí a gente fazia a dança da capoeira usando os berimbau que nós mesmo tinha feito (Canoa, 2021, entrevista).

Não, mas a gente às vezes faz trabalhos de arte, aí eles pede pra gente criar as coisas de madeira, assim, canoas, armas, qualquer coisa que seja de madeira pra trazer pra escola (Orquídea, 2021, entrevista).

sim, mesma coisa, também, mas não sobre quilombola, mas sobre arte já, às vezes eles pede no trabalho de arte, mas não sobre a nossa cultura, mas sobre as dos indígenas [...] porque assim professora, só num é a mesma cor e o mesmo cabelo, porque os quilombolas tem o cabelo assim igual o meu e dos indígenas é liso, mas todos nós

tem cabelo, mas assim, aqui tem mais as coisas da cultura dos índios, por exemplo, aqui nós tem a plantaçoão de maniva, de cará, que é o açai, o buriti, a bacaba e o patoá. Aqui banana e macaxeira, a pesca, os vinho das fruta, tem época que a gente pesca de zagaia e outras de flecha (Raiz, 2021, entrevista).

Os saberes, saberes não, eles falam só um pouco da escravidão na aula de história, de como os negros era escravizados junto com os índios também, só as coisas que vem nos livros de história, fala também da assinatura da Lei Áurea (Cipó, 2021, entrevista).

Esses relatos evidenciam, mais uma vez, que os saberes quilombolas ainda são muito poucos trabalhados na comunidade do Jaú Tambor e, certamente, isso passa pela complexidade de desafios que envolvem a educação no município de Novo Airão. Por isso, chama-se a atenção para que os saberes tradicionais e da ancestralidade africana e afrodescendente sejam inseridos no contexto escolar, e não apenas na disciplina de História.

Destacamos uma inserção de forma inter e transdisciplinar, que envolva os saberes da cultura, da memória, do movimento de luta, das tecnologias e das formas de trabalho vivo na sua relação com a natureza e modos de organização social, ajudando na construção de uma escola pública democrática e cidadã,

fortalecendo a luta de um povo e solidificação dos seus conhecimentos.

Nesse viés, evidenciamos a necessidade de que os alunos quilombolas tenham direito a uma educação que lhes permita o acesso ao conhecimento de outros grupos sociais, mas que também tenham direitos a materiais pedagógicos que contemplem seus saberes, sua cultura, sua história e sua memória. Dessa forma, questionamos os discentes sobre a utilização de material didático ou recurso da cultura africana (músicas, pescarias, religiões, artes, esportes etc.) nas aulas de seus professores. Nesse contexto, os discentes revelaram que, somente em algumas ocasiões é que os professores utilizam elementos dos saberes locais, conforme os relatos abaixo descritos:

Não, só um tempo aí...que nós fizemos a dança da capoeira com o Daniel, ele é marido da professora Raimunda. A gente ensaiava e nós já apresentemos aqui na escola dia de sexta-feira e também apresentemo no festejo de São Francisco aqui na comunidade, nós inda fomos uma vez apresenta lá no Lázaro e na cachoeira grande (Caçador, 2021, entrevista).

Não, só na aula de arte que nós fizemo uns artesanato de madeira, casas, armas, canoas, essas coisas (Canoa, 2021, entrevista).

Não, só os livros mesmo que a prefeitura manda (Orquídea, 2021, entrevista).

Não, da cultura africana nada, só na educação da nossa cultura nada, só uma vez que a gente física que a gente joga bola toda sexta feira, mas fez a dança da capoeira com o Daniel, que é o marido da professora Raimunda, a gente já fez a dança da capoeira com ele, ai a gente apresentava aqui na comunidade, ali na sede durante o Festejo de São Francisco que é o padroeiro daqui, era meninas e meninos fazendo a dança, e também nós até fomos apresentar nas outras comunidades aqui de dentro do rio, agora que acabou, num sei porque que acabou [...] nós apresentava lá no Lázaro e na cachoeira grande, porque lá quase todo mundo também é quilombola, porque eles bateram palmas pra gente quando a gente terminou de fazer a dança (Raiz, 2021, entrevista).

Eles trazem só bola, mas tinha um professor que fazia a dança da capoeira com nós, a gente ensaiava aqui na sala de aula, aí às vezes a gente apresentava até na festa de São Francisco (Cipó, 2021, entrevista).

De forma geral, a fala dos cinco alunos entrevistados demonstram que os saberes tradicionais não são utilizados com muita frequência na sala de aula. Ao ouvir o relato dos jovens sobre as apresentações da capoeira que aconteciam no ambiente escolar ou na comunidade, identificamos o sentimento de uma certa nostalgia compartilhada entre os discentes, ao passo que,

na atualidade, a prática de dança da capoeira não se faz mais presente.

Em face disso, torna-se imprescindível desafiar as percepções tradicionais dos quilombos como comunidades isoladas que apenas tentam reproduzir formas da cultura africana no Brasil. Desde o seu nascimento, os quilombos estão localizados em todos os espaços do Brasil, dos recônditos amazônicos até os limites de antigas plantações e arredores das grandes cidades. Dada a sua geografia e história variadas, as comunidades individuais frequentemente se desenvolveram com tradições culturais distintas, o que repercute continuamente nas práticas pedagógicas dos professores quilombolas.

Essencialmente, os quilombos são tão multifacetados quanto às dificuldades que enfrentam cotidianamente. Apesar disso, eles encontram seu traço comum no objetivo de formar espaços na sociedade brasileira, nos quais possam administrar suas vidas sem medo da violência e da repressão, partindo principalmente do seu fazer pedagógico.

Nessa conjuntura, identificamos que os saberes tradicionais indígenas como o conhecimento das ervas medicinais, da agricultura e trabalho, os artesanatos, a culinária, as crenças e a religião, transmitidos oralmente de pais para filhos

transcendendo gerações, se fazem presente também na escola quilombola. Por esta razão, a educação escolar indígena se manifesta em duas direções, sendo a primeira o desenvolvimento da educação de sujeitos indígenas e, portanto, a conquista da independência de pensamento sem a necessidade de intervenção colonial; e a segunda, a cooperação no desenvolvimento humano, trabalhando ativamente pela reconciliação com a sociedade civil. Assim,

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (Luciano, 2006, p. 129).

Desse modo, a educação tradicional praticada nas comunidades indígenas e quilombolas deve ser valorizada, reconhecida e assegurada.

Considerando todos os principais achados nesta seção, afirmamos que os saberes quilombolas identificados na comunidade, assim como os saberes identificados no ambiente escolar estão em uma relação étnica com a identidade indígena, isso porque, em Jaú Tambor, a identidade quilombola é constituída também por traços da cultura indígena, de forma que

não há quase distinção do que sejam os saberes indígenas e o que seja quilombola.

Tal afirmação será mais detalhada na próxima seção.

## **5 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO E CULTURAL DO POVO QUILOMBOLA DO JAÚ TAMBOR**

Nesta seção, analisamos e refletimos sobre a educação desenvolvida na Escola Municipal Jaú Tambor na sua relação com o fortalecimento identitário e cultural do povo quilombola. Para tanto, partimos da discussão da identidade quilombola, em seguida, analisamos as vivências e as falas dos professores entrevistados na comunidade do Tambor, as quais nos permitiram o entendimento de que a educação, nesse território, se faz em meio a muitos desafios. Por essa razão, a princípio, houve a necessidade de retratarmos tal questão, para posteriormente apresentarmos e discutirmos as visões docentes e discentes sobre a educação escolar e o fortalecimento identitário e cultural dos quilombolas da Escola Municipal Jaú Tambor.

## 5.1 OS SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS E SABERES TRADICIONAIS INDÍGENAS NA BASE DA IDENTIDADE HÍBRIDA QUILOMBOLA

Aqueles que pertencem à mesma cultura compartilham um mapa conceitual amplamente semelhante, bem como uma forma distinta de interpretar a linguagem, identificando-se de diferentes maneiras com relação às suas culturas. Na verdade, a identidade pode ser um composto de muitas coisas, como raça, classe, educação, religião e gênero. As identidades são sempre fragmentadas, multiplamente construídas e cruzadas em uma matriz constantemente mutável e, às vezes, conflitante, embora, na realidade, as várias facetas da identidade estejam inextricavelmente ligadas (Almeida; Farias Júnior, 2013). Para os fins deste livro, trataremos a cultura como uma faceta da identidade.

A população negra, quando foi traficada, transportou os símbolos de sua religiosidade e cultura da África para as terras brasileiras, mas os adaptaram ao novo universo geográfico e antropológico sem perder sua principal característica de unir o divino ao natural e se reinventar. Recriaram rituais e liturgias para se adaptarem à nova realidade física, permanecendo o uso

dos recursos naturais para expressarem a religiosidade.

Os termos “povos e comunidades tradicionais” foram instituídos pelo Decreto Presidencial n.º 6.040/2007, tendo em vista caracterizarem os agrupamentos étnicos culturalmente distintos, os quais habitam espaços territoriais historicamente ocupados por seus antepassados. Esses territórios das comunidades são primordiais não apenas porque são neles que os referidos agrupamentos expressam suas circunstâncias econômicas de sobrevivência, mas por serem locais de conservação da história e da cultura de seus ancestrais e de suas identidades, em face do esforço mundial de homogeneização cultural determinada pela política econômica global contemporânea (Fonseca, 2018).

As fronteiras entre grupos étnicos referidas por Barth (1998), são fronteiras sociais, mas ele acredita que podem ter contrapartes territoriais. Embora um grupo étnico mantenha sua identidade, ele se torna um critério para associação ou exclusão desse grupo ao interagir com membros de outros grupos. O conceito de fronteira étnica defendido por Barth (1998), tem trazido uma importante contribuição para a pesquisa sobre grupos étnicos, bem como para o entendimento dos fenômenos relacionados a eles.

Entre os inúmeros agrupamentos que almejam a afirmação de suas identidades étnicas, encontram-se aqueles que integram as comunidades quilombolas e indígenas. Dessa forma, grande parte dessas comunidades busca permanentemente, em seu contexto histórico, elementos que possam indicar uma origem compartilhada entre seus membros e, com isso, buscam se afirmar como agrupamentos étnicos que habitam um espaço territorial historicamente ocupado por seus antepassados.

A identidade étnica é um conceito multidimensional que inclui autocategorização, compromisso ou apego a um grupo, determinados valores e crenças que estão associados ao grupo e uma avaliação dele, que pode ser positiva ou negativa. O senso de pertença a um grupo étnico, avaliação e relevância dessa pertença para a identidade pessoal pode mudar com o tempo, como resultado da exploração, bem como no contexto de outras realidades sociais e institucionais (Fonseca, 2018).

Todos os homens vivem em um ambiente simbólico, um mundo substituto no qual objetos e eventos caem em um esquema ordenado. A vida é muito complicada para qualquer indivíduo responder a cada item que encontra, mas raramente há tempo suficiente para examiná-lo com cuidado antes de manuseá-lo. Portanto, objetos e eventos devem ser classificados,

e os homens agem como se todos os itens em cada categoria tivessem as mesmas características. Para Medeiros (2007), grande parte do ambiente em que os seres humanos fazem seus caminhos consiste em objetos que são classificados e rotulados.

O ambiente simbólico não é mera reprodução do mundo externo; é uma reconstrução dela em termos dos interesses do grupo e das categorias linguísticas disponíveis. No contexto das comunidades quilombolas e indígenas, tendo em vista a formação da identidade étnica, a combinação de fatores – descendência comum, características culturais ou físicas socialmente relevantes e um conjunto de atitudes e comportamentos –, é necessária. Nesse processo, a descendência comum pode ser real ou putativa (suposta); não é necessário que de fato haja uma origem racial comum (Medeiros, 2007).

Atributos culturais, crenças, instituições, práticas, religião e linguagem distintas frequentemente formam as bases da identidade. Em alguns casos, os atributos físicos – pigmentação da pele ou formato do corpo – fornecem a base da identidade étnica. Para consolidar tal identidade, os membros de um grupo étnico também devem compartilhar ideias, padrões de comportamento, sentimentos e significados. Eles devem se

distinguir (nós) dos outros (eles). Eles também devem perceber que compartilham um destino comum (Medeiros, 2007).

Existem duas abordagens principais para a compreensão desses novos fenômenos étnicos. A abordagem primordialista das identidades étnicas e etnias, a qual considera a descendência comum como o fator mais importante, pois as lealdades primordiais podem ser ativadas mais facilmente do que os princípios racionais e as organizações nelas fundadas. A outra abordagem é conhecida como situacional/ subjetiva/ instrumental. Sua ênfase principal está na percepção dos membros em serem diferentes dos outros e as implicações disso para o status e situação atual dos grupos e para a compreensão da realidade contemporânea, mas eles não oferecem nenhuma resposta final. Frequentemente, não passam de grandes exercícios de reconstrução do passado (mesmo por manipulação ou manufatura direta); a definição e redefinição de situações para explicar o presente; e estratégias para alcançar um futuro desejado.

Uma compreensão de ancestralidade comum deve estipular a proximidade da conexão necessária para chamar um grupo de grupo étnico. Sem tal estipulação, podemos encontrar um ponto de intersecção nas árvores genealógicas de quaisquer dos

indivíduos, retrocedendo o suficiente, eliminando, assim, a diferenciação de grupo por completo. Nesse caso, vamos estipular que “ancestralidade comum” significa que indivíduos no mesmo grupo étnico compartilhem um ancestral mais próximo do que indivíduos em grupos étnicos diferentes. Essa estipulação minimamente razoável exclui muitas das categorias classificadas como étnicas (Barth, 1998).

Os povos indígenas são os detentores de línguas, sistemas de conhecimento e crenças únicos e possuem um conhecimento inestimável de práticas para o manejo sustentável dos recursos naturais. Eles têm uma relação especial com o uso de suas terras tradicionais. Sua terra ancestral tem uma importância fundamental para sua sobrevivência física e cultural coletiva como povos. Os povos indígenas também possuem seus próprios conceitos diversos de desenvolvimento, com base em seus valores, visões, necessidades e prioridades tradicionais.

Embora as comunidades quilombolas e indígenas realizem seus próprios processos identitários, mediante os quais cada uma busca sua identificação e distinção de seus partícipes, a aproximação geográfica e as diversas relações que se estabeleceram historicamente entre eles levam ao estabelecimento de um quadro identitário híbrido (Farias júnior, 2019).

No embate político pelo desenvolvimento de uma identidade étnico-cultural, a população que o Quilombo do Tambor integra se define e enfrenta os desafios que lhe são colocados. Dadas as necessidades geradas pelo mundo globalizado, assim como a sistematização de outras etnias, um dos desafios dessa comunidade é se definir; enxergar-se como quilombola. Isso tem gerado distanciamentos e aproximações, transformando-se em tensões. A comunidade reage a esta situação com o seu processo de autoidentificação.

Neste ponto de intervenções externas no espaço territorial e na organização interna do grupo, a comunidade Quilombo do Tambor responde a essas intervenções estruturando um novo espaço de poder e de resistência que se tornará importante, uma vez que tal movimento se torna um elemento étnico e cultural. Em outras palavras, um movimento político está começando a surgir nesta comunidade, reivindicando a identidade dos “quilombolas” a partir da necessidade, desejo e possibilidade de obter a posse da terra, bem como outros direitos étnicos.

Silva (2000), acrescenta que a forma como cada ser humano vive no mundo, sua maneira de pensar e participar, e a circunstância histórica onde está inserido, como entende o mundo, são constituídas por aspectos importantes que tornam a

identidade possível. Isso lhe permite introspectar, compreender e interpretar a realidade social a qual pertence, ou seja, as representações que os sujeitos fazem de si e dos outros compõem igualmente o processo de construção identitária.

Ativar a linhagem com seus antepassados configura-se como uma das maneiras por meio das quais os quilombolas fundamentam e desenvolvem sua identidade étnica (negra). Sob essa percepção, eles mudam seus hábitos na forma de se vestir e se pentear, e ainda incorporam termos "afros" ao seu vocabulário, concedendo aos filhos nomes que pertenceram a determinado antepassado ou divindades africanas.

Silva (2000), destaca que na construção de uma identidade, seja ela coletiva ou individual, além da relação de poder e governança, vários fatores também são considerados: características biológicas, históricas, de relacionamento e ambientais. Por isso, é importante reconhecer as características plurais da identidade, já que existem fatores relacionados a gênero, etnia, classe e costumes culturais. Logo, essas identidades não são homogêneas e sua particularidade deve ser considerada. Um grupo tem sua própria identidade, mas também existem diferentes pessoas dentro dele, seja em termos de cognição e subjetividade, seja em termos de valores culturais.

Os negros do Quilombo do Tambor mantiveram permanentemente uma relação estreita com os indígenas, não só porque esses povos são física/geograficamente próximos, mas também porque possuem um contexto histórico comum de dominação e lutam para sobreviver e manter sua cultura. A partir do momento em que esses dois grupos (principalmente negros) começaram a se organizar politicamente e, assim, ativar seus valores históricos e culturais, essas relações começaram a mudar. Os negros começaram a formar uma identidade, cujas características históricas, culturais e políticas os tornavam cada vez mais alienados aos indígenas. Dessa maneira, expressões como “negros e índios são uma mistura” são substituídas por “negro é negro e índio são índios” e “nós somos diferentes”.

Desde então, segundo Barth (1998), uma fronteira étnica foi estabelecida entre os dois grupos. Consideramos que essa é a fronteira social existente entre os diferentes grupos, podendo haver também fronteiras territoriais indispensáveis para que o movimento caracterize as relações e as delinieie simbolicamente. Isso têm impacto na formação das identidades, pois as emoções da comunidade se definem em contraposição às identidades cognitivas de outras etnias.

Sob esse ponto de vista, a divisão entre negros e indígenas

tem a possibilidade de ser compreendida não apenas enquanto conflito de interesses territoriais, mas, do mesmo modo, enquanto implementação de fronteiras imprescindíveis para a afirmação de suas identidades. Se um grupo mantém sua identidade quando os seus partícipes passam a interagir com outros, isso demanda normas para designar o pertencimento e formas para expressar a pertença e a exclusão.

As interações de longo prazo entre negros e povos indígenas levou à formação de identidades híbridas, identidades que caracterizam tanto os indígenas quanto os negros (Anjos, 2016). Porém, desde a década de 1980, com o estabelecimento de políticas públicas em prol das etnias, cada grupo teve que se organizar politicamente para estabelecer sua identidade. O desenvolvimento dessas identidades exigia o estabelecimento de diferenças, causando distanciamento entre ambos.

Entretanto, é possível afirmar que, em Jaú Tambor, os saberes presentes na comunidade mantêm relação com a identidade indígena, isso porque no Tambor a cultura quilombola está ligada à cultura indígena, formando uma rica e complexa teia que pode ser compreendida pelo olhar interdisciplinar das múltiplas ciências pelo olhar da formação histórica, antropológica e social da Amazônia.

Dessa forma, conforme observação outrora realizada, evidenciamos que os saberes quilombolas mesclam-se aos saberes indígenas na escola do quilombo, se fazendo presente nas produções de artesanatos construídos pelos alunos e apresentados em sala de aula, nos conhecimentos das ervas medicinais, na agricultura e culinária como saberes herdados de seus antepassados e que foram transmitidos oralmente de geração em geração, dando-lhes traços peculiares à identidade quilombola dos moradores do Jaú Tambor. Ressalta-se parte dos moradores dos quilombos tem pai ou mãe indígena, por isso o hibridismo da identidade.

Nessa perspectiva, o estudo aponta para a compreensão de que a identidade quilombola no Tambor não é um processo estático, mas um contínuo movimento de interpretação e responsabilidade social, que afeta diretamente o fenômeno da educação escolar, como confirmaremos a partir da análise das entrevistas de docentes e discentes quilombolas de Jaú Tambor.

## 5.2 A VISÃO DOCENTE SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO E CULTURAL DOS QUILOMBOLAS DA ESCOLA MUNICIPAL JAÚ TAMBOR

Antes de tudo, fez-se necessário trazer estudos que abordassem as concepções de identidade para, posteriormente, debatermos a educação escolar e o fortalecimento identitário e cultural dos quilombolas da Escola Municipal Jaú Tambor. Isso porque, quando se trata do conceito de identidade, compreendido mediante a ciência social contemporânea, não há uma definição exata.

O conceito de identidade encontra-se em uma batalha teórico-epistemológica no campo científico. Sobre essa questão, Bauman (2005), numa perspectiva sociológica de identidade, discorre que a essência da identidade se constrói em referência aos vínculos que conectam as pessoas umas às outras, considerando-se vínculos estáveis. O habitat da identidade é o campo de batalha: ela só se apresenta no tumulto, trata-se de uma luta contra a dissolução e a fragmentação, uma intenção de devorar e uma recusa de ser devorado. Essa batalha, a um só tempo, une e divide suas intenções de inclusão e segregação, misturam-se e complementam-se.

Interessado na identidade cultural, Silva (2000) apresenta o conceito de identidade, denominando-o “identidades culturais”, visto que, para o autor, cada sujeito traz em sua identidade aspectos que surgem do sentimento de pertencimento ligado a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacional Assim, Hall (2006, p. 9) entende que as condições atuais da sociedade contemporânea fragmentam “[...] as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”.

Nos estudos de Hall (2006), situa-se ainda o debate sobre identidade a partir de três concepções: a primeira denomina-se identidade do sujeito do Iluminismo, essa diz respeito à identidade e expressa uma visão individualista de sujeito, caracterizado pela contração e unificação em que prevalece a capacidade de razão e de consciência. Dessa forma, conectar a identidade à luz do iluminismo é ter presente a sua racionalidade e a autossuficiência do sujeito. Nessa visão, o indivíduo fica no centro das ações, ou seja, “a essência do eu”.

A segunda concepção trata da identidade do sujeito sociológico que se forma nas trocas sociais com outras pessoas; modificam-se num diálogo contínuo com os mundos culturais

exteriores. E, por fim, a terceira concepção que o autor sugere é denominada identidade do sujeito pós-moderno; do mundo contemporâneo, que oferece ampla possibilidade de contatos e trocas (Hall, 2006).

A respeito do conceito de identidade, Cuche (1999), argumenta que a construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e, por isso mesmo, orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais.

Analisando os escritos dos autores abordados anteriormente, é possível afirmar que, embora não exista uma única definição de identidade, os referidos teóricos convergem para o sentido em que a identidade é algo dinâmico, influenciada por fatos, acontecimentos e mudanças reais de entendimento do sujeito ao longo da história e que continuam a provocar transformações no momento atual, influenciada pela globalização e pelas conjunturas trazidas pela contemporaneidade. Nesse sentido, as questões que envolvem as concepções de identidade podem ser compreendidas, se ligadas ao debate do campo da cultura, visto que o homem é o único ser social capaz de produzir cultura e estabelecer relações sociais com seus pares.

Lima (2010) diz que, historicamente, o conceito de cultura esteve ligado ao conhecimento do indivíduo sobre artes e ao saber de forma geral, mas foi somente no final do século XIX que começaram a ser definidas as ideias de cultura como o conjunto dos modos de pensar, sentir, agir de um determinado grupo de pessoas.

De acordo com Laraia (2001), no que diz respeito ao uso do termo cultura, foi no começo do século XIX que o termo *Kultuar* passou a ser utilizado para simbolizar aspectos espirituais de uma comunidade, sendo que o conceito de cultura, utilizado atualmente, foi definido em um estudo sistemático de Tylor, cujo conceito de cultura é o todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, costumes e leis; capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

Cuche (1999), também traz importantes contribuições em relação ao debate sobre cultura. Para o autor, não se pode falar em uma única cultura, mas em culturas, pois há uma diversidade delas e "cada cultura representa uma totalidade singular e todo seu esforço consistia em pesquisar o que fazia sua unidade" (Cuche, 1999, p. 45).

Em contribuição, o autor ainda destaque que:

Cada cultura é dotada de um 'estilo' particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas dessa maneira. Este estilo, este 'espírito' próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos (Cucho, 1999, p. 45).

Sendo assim, o autor supracitado ainda enfatiza que

[...] uma cultura não é uma simples justaposição de traços culturais, mas uma maneira coerente de combiná-los. De certo modo, cada cultura oferece aos indivíduos um 'esquema' inconsciente para todas as atividades da vida (Cucho, 1999, p. 78).

Sobre isso Bhabha (1998), enfatiza que as diferentes culturas, às quais os indivíduos pertencem, determinam a identidade dos indivíduos. Nessa conjuntura, é pertinente destacar que a cultura e a identidade nacional brasileira são pluralistas, pois sua formação social é resultado da hibridização étnica e cultural, com destaque para a influência da cultura negra na formação da cultura afro-brasileira. No que diz respeito mais especificamente à identidade e à cultura quilombola, Henrique Filho (2011) destaca que o conceito "identidade quilombola" desafia todos os que se debruçam sobre o tema das comunidades negras inseridas no processo de formação da sociedade brasileira.

Nesse sentido, a cultura quilombola não é estática, mas essencialmente dinâmica, dotada de saberes/fazeres, ritos, festejos, danças, cantos, tradição oral e cosmologias ligadas às religiões de matrizes africanas e medicinas alternativas, como forma de resistência e manutenção das manifestações tradicionais africanas.

Partindo desse pressuposto, o reconhecimento e a manutenção da cultura e da identidade étnica da população negra e, mais especificamente, do povo quilombola, está diretamente relacionado aos seus modos de existência. Nessa conjuntura, a escola em territórios de quilombos tem um papel indispensável no processo de valorização da cultura e identidade quilombola, principalmente no que tange às relações raciais.

Conforme Almeida e Farias Júnior (2013), o Estado brasileiro sempre esteve ativamente envolvido na definição das relações raciais brasileiras, primeiro com o projeto de lavagem da população, depois com a promoção da democracia racial e, finalmente, com a aplicação das atuais políticas multiculturais que afetaram (e afetam) a educação escolar. Se hoje os três modelos coexistem, com a aplicação de políticas multiculturais o branco não é mais o único a ser valorizado em oposição ao negro, porque este adquire uma nova valorização ao ser

associado à "resistência, à escravidão" e à posse da terra. Nesse cenário, possuir a pele negra deixa de ter uma conotação negativa e passa a ser um marcador positivo.

Partindo de uma análise que considera a maneira pela qual os atores investem nas formas convencionais para dar gradualmente um sentido de identidade ao seu mundo, Ranciaro (2016) esclarece que se faz necessário atentarmos especificamente às situações de disputas, conflitos e controvérsias, uma vez que é por meio delas que podem surgir categorias de caráter coletivo e identitário (como o quilombo). No entanto, eles surgem não como um dado estrutural finalmente revelado por uma operação científica e independente dos atores, mas como resultado de um investimento feito pelos próprios atores para se posicionarem no conflito em relação a um espaço comum.

Tal posicionamento permanecerá continuamente relacionado às condições específicas e imanentes de emergência, e as categorias investidas serão de fato mais ou menos sólidas e questionáveis, dependendo da situação. Porém, vale ressaltar que este investimento na forma será, primeiramente, uma resposta aos testes de qualificação que lhe são impostos pela necessidade, por vezes urgente, de ter que certificar uma adesão

e, assim, afirmar e definir os elos que unem os seres.

Por tais motivos, perguntamos aos professores se a escola do Jaú Tambor desenvolve algum projeto voltado à valorização da cultura quilombola na comunidade, e obtivemos os seguintes relatos:

Sim, do ano de 2019 pra cá, nós fizemos alguns trabalhos com eles, onde a gente tentou resgatar algumas coisas da cultura deles, nós promovemos alguns eventos juntos com eles (Flauta, 2021, entrevista).

Olha tinha um projeto, que os coordenadores da secretaria de educação, eles tavão implantando nas comunidades né, sobre eventos, valorizando a , a, o, a criatividade dos alunos né, valorizando os locais, então até ano passado nós ficamos de apresentar aqui na comunidade, e depois levar pra fora da comunidade, nós tava elaborando vários eventos pra fazer essa apresentação lá na comunidade do Bom Jesus, por conta de algumas dificuldades não deu por causa do verão aqui, pra gente levar os alunos, porque na época da seca o Tambor fica praticamente isolado, então não, não foi possível e adiaram pro ano passado, como aconteceu essa pandemia, ficou difícil pra gente fazer os eventos (Capoeira, 2021, entrevista).

Não desenvolve, mas sugestão eu tenho, é poderia reunir ali os alunos jovens com os pais quilombolas dá pra fazer um projeto social legal, dá pra fazer um projeto envolvendo os esportes, a cultura mesma

deles né, pesca e assim por diante (Berimbau, 2021, entrevista).

Analisando tais enunciações, fica evidente que, embora haja um esforço dos professores para desenvolver projetos voltados à valorização da cultura e da identidade quilombola na comunidade, esse processo é permeado por desafios e dificuldades. Entretanto, as falas docentes revelam que tais ações estão ligadas à realização de eventos de valorização do contexto local e de práticas esportivas da cultura de cada um.

Prosseguindo com o objetivo de conhecermos se o ensino oferecido na escola Municipal Jaú Tambor contempla a cultura, a identidade e os saberes tradicionais quilombolas, indagamos aos professores se o ensino oferecido na escola investigada contemplava esses elementos. Em suas falas os professores enfatizaram que:

Não, não 100%, não, ele tem lá a sua parcela de ajuda, mas dizer que ele é totalmente contemplado na sua cultura quilombola, não (Flauta, 2021, entrevista).

Ele contempla sim, apesar de, dos livros do MEC, trazerem saberes de outras localidades, mas a gente trabalha muito essa questão, da cultura, principalmente quando a gente faz algum evento, pra fazer apresentação, entendeu? Voltado pra cultura quilombola (Capoeira, 2021, entrevista).

Ela não é toda voltada, mas ela dá uma contemplada sim, dá uma assim, mais uma noção sobre o quilombola, a gente trabalha mais sobre isso em história, ciências e arte (Berimbau, 2021, entrevista).

As narrativas dos professores Flauta e Berimbau exibem que o ensino ofertado na escola do quilombo do Tambor não é totalmente voltado para a cultura e identidade quilombola, sendo trabalhadas nas disciplinas de história, ciências e arte. Já a narrativa do professor Capoeira, mesmo afirmando que o ensino ofertado na escola do quilombo do Tambor contempla a cultura, identidade e os saberes tradicionais quilombolas, também sinaliza para o fato de os livros didáticos ainda tratarem de outras realidades, ficando subentendido que a cultura quilombola se encontra ausente desse material de cunho pedagógico.

Diante dessa circunstância, cabe destacar que o processo de redemocratização vivido pelo Brasil nos anos 1980 ocasionou uma transformação de ampla magnitude no contexto político e moral. O quadro simbólico estruturado pela fábula das três raças se desfez diante do sucessivo poder de demandas por reconhecimento referentes à diversidade racial, cultural e étnica. O mito de uma democracia brasileira foi sucessivamente cedendo espaço a um discurso crítico de denúncia das desigualdades,

especialmente de natureza racial. Esse cenário originou um processo complexo de tornar visíveis as demandas por direitos diferenciados (Ranciaro, 2016; Cardoso, 2012). Foi justamente no âmago desse processo que a categoria dos quilombos pareceu central e decisiva. Por isso, é relevante compreender que essa categoria é particularmente polissêmica e antagônica.

Do mesmo modo, necessita-se levar em consideração que, após sua introdução na Constituição de 1988, uma referência explícita ao período colonial apareceu claramente no centro da legitimidade política e jurídica. Dessa forma, promovida no plano jurídico-político, a categoria quilombo tem contribuído para a reconfiguração de determinadas polêmicas no campo do pertencimento e da diversidade.

Diante do exposto, compreendemos que, embora o espaço escolar tenha como foco principal a formação dos educandos, os depoimentos evidenciam a necessidade de se trabalhar de forma mais aprofundada a cultura quilombola, assegurando a eles, a apropriação, a incorporação e valorização de sua herança cultural, compreendendo esta como um processo que ocorre num determinado tempo e lugar.

Um dos caminhos a serem trilhados para que se possa de fato proporcionar aos alunos quilombolas uma Educação que

contemple as relações étnico-raciais, bem como a cultura e identidade destes sujeitos, é o diálogo dos saberes culturais quilombolas com as práticas educativas na escola.

Conforme Almeida (2011) e Rocha (2019), a autodenominação quilombola conduz a um reposicionamento por parte dos moradores das comunidades, ou seja, uma nova afirmação da diferença. O quilombola surge, com isso, como um marcador diferencial de identificação pública, motivado, particularmente, pela presença do pesquisador no campo. Não basta ser negro, é necessário igualmente ser quilombola para se beneficiar das vantagens dessa nova adesão, especialmente no campo da educação escolar.

Partindo deste pressuposto, questionamos os professores entrevistados se, na opinião deles, a educação ofertada na escola da comunidade contemplava as necessidades e singularidades da Educação Quilombola. Nesse contexto, conforme os depoimentos abaixo, os professores aludiram que:

Sim, a gente consegue até fazer isso, eu peço sempre que os alunos contem a realidade da casa deles na sala de aula, às vezes a gente transforma isso em desenho porque aqui, querendo ou não, do mais novo ao mais velho, já vai pra roça, já pesca (Flauta, 2021, entrevista).

Tem atendido, tem atendido porque, a gente pode ver pessoas já se formando na comunidade,

pessoas que estudaram aqui, pessoas que estudam e que estão se formando e que estão assim, que estão fazendo faculdade pra voltar como professor pra própria comunidade (Capoeira, 2021, entrevista).

Na minha opinião sim, só que pode, pode ser melhorado, dá pra ser melhorado, podia ter uma lousa boa né, as cadeiras pros quilombolas sentarem, porque às vezes as cadeira num dá pra todo mundo e também podiam mandar alguns materiais de livros que fale mais da história deles, porque os que tem aqui, fala muito poco (Berimbau, 2021, entrevista).

As falas dos docentes da escola em estudo apresentam uma dissonância em relação ao ensino que vem sendo ofertado aos quilombolas do rio Jaú, pois a princípio os professores entrevistados afirmaram que o ensino ofertado não contemplava em sua totalidade a cultura, identidade e os saberes tradicionais quilombolas. Entretanto, quando questionados se o ensino ofertado atendia às necessidades e às singularidades dos quilombolas, esses apresentaram distinções em relação à resposta anterior ao afirmarem que sim, que a educação ofertada atendia às necessidades dos discentes, embora o professor Berimbau tenha afirmado que o ensino poderia ser melhorado, enfatizando as limitações estruturais da escola.

Corroboramos o pensamento do professor Berimbau de que o ensino pode e deve ser melhorado, não somente no que diz

respeito à estrutura física da escola, mas principalmente no ambiente da sala de aula, espaço onde deve ser permitido ao discente compartilhar os conhecimentos de seus ancestrais e a aquisição de novos conhecimentos vindos de outros grupos ou classes sociais diferentes, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos de culturas não quilombolas e não indígenas.

Ao questionarmos os professores se, na opinião deles, a inclusão da cultura e dos saberes tradicionais quilombolas em sala de aula contribui para o fortalecimento identitário e cultural, as falas dos professores entrevistados aproximaram-se umas das outras, destacando-se os seguintes pensamentos:

Sim, isso contribui muito com eles, justamente por conta disso, pela questão da identidade, pra que eles aceitem de raiz, aquilo que nasceu dentro deles entendeu? a gente não pode distorcer uma história, aí a gente consegue fazer com que eles entendam, é como eu falei, vocês são importantes porque vocês fazem parte da história, vocês tã na história, foram incluídos na história, entendeu? Aí eu explico isso pra eles, mas aí tem vezes que eles chegam e dizem: ah, professora, tem gente que xinga a gente disso e daquilo, aí eu digo, não lingo, levantem a cabeça e sigam em frente, eu até brinco com eles, sabe por quê? Porque eles não fazem parte da história e vocês fazem, aí eles dizem: é verdade, né, professora. Então acho que isso ajuda a despertar na criança desde cedo o significado de ser quilombola (Flauta, 2021, entrevista).

Eu acredito sim, muito nessa, nessa, nesse aprendizado de aprender esses saberes quilombolas, voltados pra todas as etnias, assim como, a língua portuguesa, ela é voltada pra muitas etnias né? Eu acredito que esse saber quilombola vai trazer, vai fazer com que as pessoas mudem né, hábitos, mudem a sua personalidade, deu pra entender? Tem saberes quilombolas que ele vai de encontro a muitas questões, muitas questões sociais, do nosso meio, e uma delas é essa não aceitação (Capoeira, 2021, entrevista).

Muito, fortalece muito [...] é, assim eles não vão esquecendo, né, a origem, da onde eles vieram, da onde os pais dele vieram, a cultura deles nunca vai ficando para trás e sim renovando cada vez mais o conhecimento sobre os quilombolas (Berimbau, 2021, entrevista).

De modo geral, as falas dos professores revelam que a inclusão da cultura e dos saberes tradicionais quilombolas em sala de aula contribuem para o fortalecimento identitário e cultural, despertando na criança desde cedo o significado de ser quilombola, como bem aponta a narrativa da professora Flauta.

Passando da figura do imaginário social brasileiro à condição de sujeito de direito, o quilombo caminhou por uma transformação notável. Foi, por assim dizer, traduzido e reorientado conceitualmente ao longo da lei, o que não deixou de ter consequências para a natureza da ação coletiva e da mobilização política.

Conquistando o status de grande protagonista da cena política, foram estabelecidos ao quilombo uma agenda pública e um poder de intervenção no campo da ciência, no quadro das instituições do Estado, ONGs, Igreja, movimentos sociais etc. (Almeida, 2011). E, na esteira dessa evolução, vimos nascer no campo educacional brasileiro um conjunto de pedidos de reconhecimento relativos à afirmação das singularidades étnicas e raciais que tenderam a fortalecer a presença quilombola no meio cívico em geral do país.

Diante de tais achados, defendemos a importância de os professores considerarem a incorporação dos traços culturais da identidade quilombola e indígena no processo de ensino e aprendizagem, nos projetos interdisciplinares desenvolvidos na relação escola-comunidade, dialogando com uma perspectiva de Educação das relações étnico-raciais e completando a realidade amazônica em que a escola se insere.

### 5.3 A VISÃO DISCENTE SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO E CULTURAL DO POVO QUILOMBOLA NA ESCOLA MUNICIPAL JAÚ TAMBOR

Neste tópico, após as entrevistas realizadas com os alunos quilombolas e a análise do material coletado, objetivamos identificar, na visão dos referidos discentes, o processo de fortalecimento da identidade e da cultura do povo quilombola do rio Jaú, no que tange à oferta do ensino aplicado na Escola do Tambor.

Nesta categoria de análise, iniciamos questionando os educandos sobre o orgulho que sentiam de seus troncos genealógicos e suas raízes (matrizes) africanas. Nesse caso, obtivemos as seguintes respostas:

Pra mim é bom, né, ser quilombola, também né tem a questão do respeito com as pessoas, porque nós gosta muito de brincar né uns com os outros, e tudo é a questão do respeito com nossa cor, com nossos amigos (Caçador, 2021, entrevista).

Sim, traz orgulho porque eu vim da descendência dos negro, pela cor da nossa pele, e porque os negro são importante pro Brasil, os índios também foi, porque eles que fazia todo o trabalho que os branco mandava, eles era escravo né, e eles apanhava se não fizesse o que os branco mandava eles faze (Canoa, 2021, entrevista).

Sinto, é porque às vezes é divertido, mas às vezes eu num gosto muito, porque muitas pessoas sei lá, elas riem da cara da gente, assim quando chega, elas têm muito preconceito e eu acho muito feio isso (Orquídea, 2021, entrevista).

Sim, é ter, eu tenho orgulho da minha cor, de ser quilombola, eu tenho orgulho das minhas raízes, eu tenho orgulho (Raiz, 2021, entrevista).

Eu sinto, porque eu me sinto orgulhoso da cor da minha pele, eu não tenho vergonha de andar por aí, por causa da minha cor que eu sou, eu sinto orgulho porque eu sei que os quilombolas foi que trabalharam junto com os índios pra construir as coisas aqui no Brasil (Cipó, 2021, entrevista).

A fala dos alunos se mostra muito rica, pois apesar de todos afirmarem sentir orgulho da sua cor, de suas origens na relação com a descendência negra e pela importância da relação afro-indígena na formação do povo brasileiro, tais relatos também evidenciam que os quilombolas do Tambor não apresentam tantas diferenças do que acontece com a população negra no país e em outros lugares do mundo; sofrem com o preconceito, como aponta especificamente a fala da estudante Orquídea. Tal situação também fica explícita nos depoimentos dos 4 (quatro) estudantes, quando questionados se em algum momento já teriam sofrido discriminação por serem quilombola.

Não, aqui a gente se sente assim né, porque a gente brinca com todo mundo, lá fora não, mas aqui a gente leva tudo na brincadeira, a gente leva tudo na esportiva, fora ainda não sofri nenhum preconceito não (Caçador, 2021, entrevista).

Olha, eu não, mas muita gente aqui já. Assim, não aqui, mas quando a gente vai pra Novo Airão, muita gente assim num atende a gente muito bem quando a gente vai assim, (pausa) comprar alguma coisa, ficam xingando a gente, ou diz pra alguém reparar a gente só porque a gente é quilombola, eu não gosto disso, isso é muito feio (Orquídea, 2021).

Sim [...]. Em Novo Airão, eu tava andando na rua e veio um menino que chamou o colega dele dizendo, olha essa pretinha aí que vai passando, neguinha e que eu era eu carvão, [...] eu me começou a me xingar e disse que eu era senti magoada, eu também não falei nada, continuei andando e fui me embora, eles ficaro lá rindo de mim, eu ignorei. Eu contei pra mamãe, mas ela não falou nada, só disse é minha filha deixa pra lá (Raiz, 2021, entrevista).

Já, lá em Noiveirão mesmo. Quando eu tinha 11 anos, que eu fui pra Noiveirão, aí me chamaram eu de preto e que eu fedia, mas eu num falei nada, eu vim embora pro motor (Tambor, 2021, entrevista).

A partir desses relatos fica evidente, cada vez mais, a necessidade da educação escolar quilombola discutir a identidade negra, as relações étnico-raciais e os direitos quilombolas, colocando no centro do debate os problemas

decorrentes do racismo estrutural e suas consequências sobre esses povos, histórica e majoritariamente formado por negros/as, que estão em várias regiões do país, e que, portanto, fazem parte do mosaico que constitui a identidade nacional.

Almeida e Farias Júnior (2013) esclarecem que, do ponto de vista da identidade, a emergência da questão quilombola questiona a construção da identidade nacional brasileira. O artigo 68 e com ele a Constituição Federal de 1988 marcam uma virada nessa área e estimulam um repensar da cidadania brasileira e do modelo inclusivo. Eles significam o fim da democracia racial e de seu esquema assimilacionista, garantindo direitos diferenciados e, assim, reconhecendo a diversidade cultural do Brasil.

Prosseguindo, indagamos aos alunos sobre o que mais gostavam em sua cultura. As narrativas no geral revelaram e nos permitiram um melhor entendimento de traços identitários da cultura quilombola no Tambor.

O que eu mais gosto é de tá brincando né, gosto também de trabalhar na roça, de caçar, é o que mais a gente gosta de fazer, os meus irmãos, os meus primos e também de jogar futebol (Caçador, 2021, entrevista).

O que eu mais gosto é quando tem, porque aqui nós têm a cultura de fazer a Festa de São Francisco, nós reza na igreja, tem os mastro, as dança, eu gosto muito da dança da capoeira, é isso que eu mais

gosto aqui, porque vem os pessoal das outra comunidades, a gente vive aqui do nosso jeito, a gente vai pra roça, a gente pula n'água, a gente torra farinha, a gente caça, pesca, é isso (Canoa, 2021, entrevista).

Eu gosto assim, quando eu tô em casa eu gosto de tá escrevendo, mas da minha cultura, eu gosto de trabalhar, gosto de trabalhar em mandioca, assim a gente pega ela e coloca na água, não, primeiro a gente planta né? Aí nasce, mas fica debaixo da terra né? A gente arranca ela, aí descasca, coloca de molho, aí passa uns três dias pá ficar mole, aí a gente arranca pá terra já, aí a que tá mole a gente já usa pá mistura com a em pó, assim em carocinho, aí a gente faz a outra que tá dura, a gente seva tudinho aí ela fica farinha (Orquídea, 2021, entrevista).

Ah, eu gosto de tudo, da dança da capoeira, de plantar roça, de fazer farinha e de jogar bola, gosto de pescar, eu também gosto da minha cor, eu gosto de ser morena (Raiz, 2021, entrevista).

Eu gosto mais da festa de são Francisco, a gente junta todo mundo da comunidade, aí a gente junta um dinheiro e o presidente da comunidade vai lá em Novo Airão comprar as coisa pra colocar no mastro, a gente também coloca frutas né, a banana, cana, ai faz várias brincadeiras e danças, antes nós fazia a dança da capoeira (Cipó, 2021, entrevista).

As narrativas dos alunos demonstram como é o seu cotidiano na comunidade, todavia, suas falas também destacam a dinâmica entre as culturas quilombolas, indígenas e europeias presentes na comunidade, pois os alunos Canoa e Cipó

mencionam o Festejo de São Francisco, padroeiro da comunidade. O festejo acontece todos os anos no mês de outubro, quando os mastros são levantados no início da festa e derrubados no final dela.

Figura 22 - Capela de São Francisco



Fonte: Belém (2021).

A Figura 22 diz respeito à capela de São Francisco, localizada na comunidade do Tambor. Durante o festejo, os jovens quilombolas têm a oportunidade de apresentar a dança da capoeira para os moradores do quilombo e para os visitantes de outras comunidades.

No período de permanência no Tambor, observamos que as manifestações culturais se apresentaram de diferentes formas no cotidiano do quilombo. Estiveram presentes nas brincadeiras, em suas vivências ou nos conhecimentos adquiridos com seus ancestrais; são traços e características que fazem parte do processo de construção e fortalecimento de sua identidade como

quilombola, e que devem dialogar com a Educação recebida no ambiente escolar. Dessa forma, questionamos os estudantes se, na opinião deles, a educação oferecida na escola da comunidade valorizava a cultura e a identidade quilombola. Diante da pergunta, os participantes se manifestaram da seguinte forma:

Valoriza sim, principalmente os professores, eles respeita muito né a cultura daqui, respeitam muito a nossa cultura, os festejos que a gente faz aqui, porque isso num é de agora né, as vezes o que a gente mais faz aqui, é trabalhos né daqui da nossa comunidade mesmo, o que mais tem, em que ano a comunidade foi fundada? De antigamente né, quando a gente num era nem nascido (Caçador, 2021, entrevista).

Valoriza, os professores eles valoriza a gente e a nossa identidade, eles respeita nós a nossa cultura, aí eles que fala da história da nossa cultura, porque dos livro que nós tem de história, vem só um pouco de coisa sobre os negro. Aí nós sabe mais o que os professores fala ou o que os nossos pais fala (Capoeira, 2021, entrevista).

Um pouco só, a senhora sabe né, aqui é uma comunidade, só as vezes que os professores pede pra gente pesquisar sobre como foi fundada a comunidade num tem? (Mística, 2021, entrevista).  
Sim, só as vezes eles pede pra gente pesquisar sobre a história da comunidade, eles pedem pra gente fazer arte, no ano passado eles pediram pra cada aluno trazer um objeto de madeira de casa criado por nós, arco, faca, espingarda, casa, várias outras coisas (Raiz, 2021, entrevista).

As vezes sim, ela é sim, as vezes a gente faz até umas brincadeira aqui, a gente faz umas canoas assim e a gente fingi que tava pescando [...] os professores falam das coisas aqui da comunidade, comunidade, quem foi os primeiro morador daqui, eles manda nós pesquisar a história da daqui não, lá do tambor velho, porque a comunidade era lá mais em cima, depois que mudou pra cá (Tambor, 2021, entrevista).

Nos relatos, os estudantes afirmam que se sentem valorizados no ambiente escolar, todavia, nossa entrevista foi realizada com alunos de séries diferentes e observamos que as atividades mencionadas por eles são as mesmas desenvolvidas em todas elas, ou seja, todos os anos alunos realizam a mesma pesquisa. Para um melhor entendimento, pedimos para os alunos descreverem ou mencionarem pelo menos uma atividade desenvolvida na escola, com relação à valorização da cultura quilombola.

Só fizemos a dança da capoeira, mas agora acabou, já faz uns anos que não teve mais (Caçador, 2021, entrevista).

Aqui dentro da escola? Não tem não, não que eu me lembre (Canoa, 2021, entrevista).

Atividade? Teve só a dança da capoeira que a gente fazia, mas agora não tem mais e os professores sempre pede pra gente pesquisar a história da

fundação da comunidade (Orquídea, 2021, entrevista).

É a dança da capoeira, só a dança da capoeira, mas agora a gente não faz mais, tem também a pesca e a plantação da maniva que nós também faz assim como os índios, né (Raiz, 2021, entrevista).

Só a dança da capoeira que a gente fazia com o professor Daniel (Cipó, 2021, entrevista).

Em suas falas, os alunos confirmam nosso entendimento referente às atividades desenvolvidas na escola. Nessa mesma direção, ainda indagamos se eles acreditavam que o uso dos saberes quilombolas no cotidiano escolar era importante para o fortalecimento da identidade quilombola.

Sim. Só que aqui precisa trazer mais coisa da nossa cultura né, que fale mais sobre as história do nosso povo, porque o que vem nos livro pra cá é muito poca coisa, ai não dá pra gente saber muita coisa. Eu gosto de ser o que eu sou, pra minha identidade eu gosto de ser quilombola (Caçador, 2021, entrevista).

É sim, mas eu acho que é preciso falar mais sobre nossa cultura e ser ouvido por outras pessoas daí de fora, mesmo que eles num acredita na nossa cultura, no que nós somos. Os material também que nós tem de livros podia ser melhorado, porque eu queria que contassem mais sobre as história dos negro (Capoeira, 2021, entrevista).

É sim, mas eu acho que é preciso falar mais sobre nossa cultura e ser ouvido por outras pessoas daí

de fora, mesmo que eles não acreditam na nossa cultura, no que nós somos. Os materiais também porque eu queria que contassem mais sobre que nós temos de livros podia ser melhorado, nossa história (Mística, 2021, entrevista).

Não, vai trazer valorização para os indígenas, né? Porque aqui eles trabalham mais as coisas dos indígenas, porque aqui tem mais a plantação da roça né, da mandioca, da banana, a macaxeira. É isso (Raiz, 2021, entrevista).

Sim porque se elas forem da nossa cultura, nós vamos sentir mais valorizado, mais orgulhoso e vamos ser mais respeitado na nossa cultura (Tambor, 2021, entrevista).

Dos 5 (cinco) alunos entrevistados, quatro corroboraram o fato de que o uso dos saberes em sala de aula contribui para o fortalecimento de sua identidade, porém, a aluna Raiz discordou dos demais colegas. Segundo ela, o uso dos saberes fortaleceria a identidade indígena, uma vez que na comunidade existem mais saberes do indígena do que dos quilombolas. A fala da aluna Raiz valida nossa observação em relação à hibridização de conhecimentos e saberes indígenas e quilombolas existentes na comunidade em estudo.

Nesse contexto, cabe observarmos, a princípio, que os quilombos fazem parte do contexto particular do Brasil do final do século XX, marcado por uma poderosa onda de

redemocratização que põe em causa as relações de poder, sejam políticas, sociais, culturais, educacionais, ou relativas a outros aspectos (Almeida; Farias Júnior, 2013). A questão quilombola é justamente uma dessas inovações, e se insere no marco de lutas e políticas de reconhecimento, permitindo acesso à igual visibilidade e igual respeito, não só legal, mas de forma mais ampla social, política e cultural. Nesse caso, esse reconhecimento é tanto identitário quanto territorial.

Na sequência, questionamos os discentes se, na opinião deles, os conteúdos escolares sobre os quilombolas eram satisfatórios para sua formação e fortalecimento de sua identidade. Eles indicaram que:

Satisfatório, acho que não né, porque aqui na escola a gente num faz muita coisa da nossa cultura não, só na aula de artes é que eles pede pra gente fazer objetos da nossa cultura de madeira, aí a gente faz né, faz canoa, espingarda, faca, casa, motor, aí fora isso a gente faz as pesquisa sobre a comunidade e também a gente faz a limpeza dos lixo que fica na frente da escola (Caçador, 2021, entrevista).  
Só um pouco, era bom se tivesse mais coisa nos livro, porque aí a gente aprendia mais coisa sobre nossa cultura e dos negro (Canoa, 2021, entrevista).

Pra minha formação sim, mas pra fortalecer a minha identidade não, porque aqui a gente só estuda o que vem nos livros, aí vem pouca coisa dos negros (Orquídea, 2021, entrevista).

Não, eles não fala muito sobre os saberes, eu acho que eles podiam falar mais coisa, mas sim, eu me sinto valorizada, só que eles podiam melhorar mais, eles podiam trazer mais coisas assim que fale sobre os negros, sobre nós (Raiz, 2021, entrevista).

Acho que não, porque podia falar mais coisas no livro, porque a gente quase não sabe muita coisa dos quilombolas, porque a gente só sabe aquilo que os professor fala dos livros e também as coisas que nossos pai conta (Cipó, 2021, entrevista).

Os estudantes compartilham do mesmo pensamento, ou seja, de que os conteúdos sobre quilombolas não são satisfatórios e que os conteúdos poderiam ser melhorados, corroborando, assim, a fala anterior dos professores, no que tange à ausência de material pedagógico voltado para a cultura e identidade quilombola.

Para Almeida (2011) e Rocha (2019), a percepção sobre os habitantes das comunidades quilombolas como “negros selvagens e primitivos” se adéqua a um entendimento evolucionista, por fazer referência, de forma direta, a um sujeito ingênuo e anacrônico em seu comportamento, como um “Nós” arcaico, desse “Outro” desprovido de cultura.

No Brasil, a imagem do negro, bem como a do indígena, remete à imagem de um “Nós primitivo” vinculado ao que se encontra mais desaproximado e perdido no tempo. No entanto,

atualmente, apesar de esses qualificadores possuírem valor negativo e terem ocasionado rejeição e sofrimento, são aceitos por alguns, por sua nova conotação positiva relacionada à condição de quilombola.

Na sequência, perguntamos aos estudantes como eles gostariam que fossem as aulas na escola do Tambor, e os depoimentos evidenciaram os seguintes apontamentos:

Pra mim, tá bom desse jeito que tá, mas eu queria que tivesse de novo a dança da capoeira, eu gostava de apresentar, também podia ter mais coisas dos quilombolas né? (Caçador, 2021, entrevista).

Podiam mandar mais cadeiras, livros e outras coisas, principalmente livros né professora? Porque aqui não tem muita coisa pra fazer, não tem muitos livros, então ia ser legal se nós tivesse as coisas da comunidade, então se tivesse uma biblioteca, porque aqui a gente só pesquisa biblioteca, a gente podia pesquisar outras coisas também (Canoa, 2021, entrevista).

Ah, eu gostaria que fosse mais coisas, porque as vezes a gente fica só nos livro e na tarefa, aí é meio chato, aí eu queria que tivesse mais coisa como as peças de tiatro, e também que a gente fizesse a dança da capoeira de novo (Orquídea, 2021, entrevista).

Do jeito que é mesmo, num precisa mudar nada não, só que podia ter mais livro que fala coisas da nossa história (Raiz, 2021, entrevista).

Eu acho que podiam mandar mais material pra nós que fale sobre a cultura africana e também mais cadeiras, porque tem vez que a gente tem que sentar no chão, porque eles só manda pra cá, as cadeira quebrada que eles concerta lá em Noiveirão (Cipó, 2021, entrevista).

Embora os alunos Caçador e Raiz demonstrem certo conformismo com a educação que vem recebendo na escola em estudo, compartilham da mesma opinião que os colegas Canoa, Orquídea e Cipó, ao apontarem o desejo de melhorias na infraestrutura do ambiente escolar, e de um processo do ensino e aprendizagem que englobe materiais pedagógicos voltados à cultura e identidade quilombola. Para finalizar, questionamos os alunos sobre o que a escola representava para eles, e obtivemos as seguintes respostas:

A escola serve pra dá os saber, né, pra gente aprender a ler e escrever, porque educação vem de casa né, principalmente, é em casa que a gente aprende a educação e também a trabalhar, isso a gente aprende com nossa mãe e nosso pai. Pra mim né, a escola é tradicional para as pessoas aprender o saber de ler e de escrever, porque tem muitas pessoas que não tem oportunidade, como nossos pai que não tivero, enquanto muitos que tem, num querem saber de estudar (Caçador, 2021, entrevista).

Pra mim esses saberes são muito bom, né, porque eu mesmo nunca faltei aula por causa de brincadeira, minha mãe mesmo nunca deixa eu faltar, sempre me manteve na escola e nunca deixa eu sair assim pra fazer outras coisas, ela faz tudo pra me manter estudando (Canoa, 2021, entrevista).

Na minha opinião, a escola serve pra algumas coisas, algumas não, serve pra muitas coisas, porque a escola dá o ensino e a sabedoria, porque eu quero muito ser atriz, por isso eu venho pra escola e também pra ver meus amigos e aprender coisas novas, porque tem muita gente que não tem a oportunidade de estudar, aí eles ficam sem sabedoria, tipo o meu pai e minha mãe, eles não teve a oportunidade de estudar (Orquídea, 2021, entrevista).

Pra, pra gente aprender as coisas né, como ler e escrever, porque aqui se chama a casa da educação, eu gosto das aulas, porque eu posso aprender muitas coisa nova e porque eu quero fazer faculdade e ser médica pra mim ajudar as pessoa daqui da comunidade (Raiz, 2021, entrevista).

Pra ensinar os, os, os alunos pra ser alguma coisa na vida né, pra dar orgulho pra família ou então pra ele mesmo, fazer até uma faculdade né, quem sabe se eu num passo (Tambor, 2021, entrevista).

Os relatos acima evidenciam que, para esses discentes, a escola representa um espaço de aquisição dos saberes escolarizados, mas também de compartilhamento desses mesmos saberes, pois conforme as falas dos alunos Caçador e

Orquídea, seus pais não tiveram a oportunidade de aprender a ler nem escrever. Dessa forma, entendemos que, embora o ensino ofertado traga poucos elementos da cultura indígena e quilombola, o acesso ao ensino permite que os alunos vejam a escola como porta de entrada para a universidade, permitindo-lhes sonhar com uma profissão ou carreira capaz de trazer benefícios para eles e para o seu povo.

Nessa conjuntura, é importante enfatizar que a pesquisa revelou uma riqueza e um imenso potencial desperdiçado e desarticulado da educação escolar que se processa no território do Tambor. Acreditamos e defendemos que o vasto repertório que compõem um conjunto de saberes e práticas tradicionais ali presentes pode ser trabalhado no processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo mediação com a vida concreta desses sujeitos, articulada aos demais grupos sociais, contribuindo para o fortalecimento da identidade dos quilombolas do rio Jaú.

Indubitavelmente, a inclusão da cultura e dos saberes tradicionais em sala de aula asseguraria aos povos quilombolas do Tambor, o direito à igualdade e a uma Educação com identidade própria, pois é necessário que os processos educativos dessa escola estabeleçam a conexão entre os saberes quilombolas/indígenas e os conhecimentos científicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas também podem aprender a amar.*

Nelson Mandela

Neste estudo, buscamos analisar se os saberes tradicionais quilombolas vêm sendo incorporados nas práticas educativas da Escola Municipal Jaú Tambor, como forma de fortalecimento identitário e cultural, ressaltando os desafios da instituição, localizada na comunidade Jaú Tambor, município de Novo Airão, Amazonas.

Concluimos que durante muito tempo a realidade educacional dos negros e dos povos quilombolas foi deixada à margem pelo estado, entretanto, nas últimas décadas, houve avanços significativos, sobretudo após a implementação da lei n.º 10.639/2003 – que versa sobre o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana –, a Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana –, e a resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Observamos que um passo importante para as leis se tornarem praticáveis foi a construção de um currículo intercultural, pois é de fundamental importância para as comunidades quilombolas que, no currículo escolar, a cultura própria dos sujeitos que lá residem se faça presente, efetivando uma educação que respeite a diversidade cultural proposta pelas políticas educacionais.

Os estudos apontaram ainda a existência de 8 quilombos reconhecidos e titulados pela Fundação Palmares no estado do Amazonas. Foi possível descrever o contexto da pesquisa no qual conhecemos a história de Airão/Novo Airão, o processo de formação do quilombo do Tambor, assim como o histórico da escola em estudo. Também discutimos o fazer pedagógico docente e a interface com os saberes tradicionais quilombolas, mediante a visão dos professores/as e dos estudantes. Constatamos a riqueza de saberes tradicionais existentes na comunidade e foi possível identificar que as práticas educativas nesse território acontecem em meio aos desafios geográficos e sob as condições materiais limitadas da referida escola.

Também constatamos, por meio da fala dos professores, que estes detêm poucos conhecimentos no que diz respeito aos

saberes quilombolas e que, embora no planejamento escolar não estejam incluídos os saberes locais, estes são vistos de forma parcial, fazendo-se presente no ambiente escolar, nas apresentações da dança de capoeira, artesanatos e pesquisas relacionadas à história da comunidade, sendo incluídos de forma básica nas disciplinas de História e Artes.

Quanto aos alunos, suas falas, assim como a dos professores, apontam que os saberes são trabalhados na escola, quando o professor solicita que estes realizem pesquisas com os mais velhos, sobre a história da comunidade ou a produção de alguma espécie de artesanato, os quais são apresentados nas aulas de artes e história. Todavia, as entrevistas revelaram trabalhos que não se renovam e vem se repetindo todos os anos e em todas as séries do Ensino Fundamental I e II. Apesar disso, tanto professores quanto os alunos, apontam a importância de se trabalhar os saberes tradicionais quilombolas na escola.

Quanto à formação inicial docente, é nesse processo que são construídos os fundamentos necessários ao desenvolvimento da atividade do professor, entretanto, um dos grandes problemas enfrentados pelos profissionais das comunidades do rio Jaú é a falta de formação continuada. As falas dos professores evidenciam a escassez formativa voltada para a cultura

quilombola, quando esta deveria ser oferecida pela Secretaria Municipal de Educação.

Durante a pesquisa, também surgiram outros elementos e, com isso, identificamos os saberes indígenas presentes na comunidade do Tambor, possibilitando percebê-la como um espaço, um território, uma comunidade híbrida.

Assim, verificamos que, no cotidiano escolar e da comunidade, os saberes tradicionais quilombolas se mesclam aos saberes indígenas, conforme observação outrora realizada e posteriormente confirmada em entrevistas realizadas com professores e alunos, onde os dados apontam para uma cultura híbrida, tema que deve ser mais bem investigado numa pesquisa de doutorado. Dessa forma, ressaltamos a importância de se trabalhar também os saberes indígenas na sala de aula, tendo em vista que o quilombo do Tambor também se constitui a partir das relações étnicas de indígenas e quilombolas.

A partir desses achados, apontamos para a necessidade de se trabalhar um currículo voltado para a cultura e realidade indígena e quilombola, mas isso não significa que a educação oferecida na escola do quilombo do Tambor deva permanecer vinculada ao passado histórico e às marcas deixadas pela escravidão; significa buscar uma educação que reúna passado e presente,

na qual seja permitido ao discente explorar os saberes tradicionais aliados à inserção social no presente.

Nesse processo, enfatizamos a importância de alertar a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Novo Airão para a necessidade de planejar uma proposta pedagógica, um Projeto Político-Pedagógico para a escola estudada, bem como realizar ações voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nessa localidade, contemplando as especificidades da Educação Escolar Quilombola e Indígena, tendo em vista que, no Jaú Tambor, as duas culturas se fazem presente.

Nessa trajetória, consideramos que, para a construção de projetos educativos dos currículos escolares, e até mesmo de um Projeto Político-Pedagógico da escola do Jaú Tambor, é necessário levar em consideração aspectos culturais quilombolas e indígenas, aspectos singulares, saberes e traços identitários que compõem a realidade local.

Defendemos que na escola poderia ser destacado o processo de articulação dos diferentes saberes para enriquecer os conhecimentos tradicionais da comunidade. Se houve saberes indígenas na comunidade quilombola, é importante que ele incorpore o conhecimento do mundo indígena e não indígena, com o qual os estudantes possam conviver e interagir (Luciano; Simais; Silva, 2020).

Constatamos, por fim, com base no resultado das entrevistas que, mesmo havendo um esforço dos professores para desenvolver projetos voltados à valorização da cultura, dos saberes e da identidade quilombola na escola da comunidade, esse processo é desafiador.

Os professores alegam que o ensino ofertado na instituição não contempla a identidade, cultura e saberes tradicionais, pois o material didático, assim como a proposta pedagógica da SEMED, encontra-se distante dessa realidade. A grande contradição na fala desses sujeitos está no fato de eles afirmarem que a educação ali desenvolvida atende às especificidades e singularidades desses povos. Apesar disso, os professores reconhecem que a inclusão da cultura e saberes tradicionais quilombolas em sala de aula podem contribuir para o fortalecimento identitário dos sujeitos.

Quantos às falas dos discentes, essas revelaram um certo conformismo com a educação recebida na escola do quilombo, no entanto, demonstraram o desejo de possuírem mais materiais pedagógicos voltados para a cultura quilombola, assim como mais ações que incorporassem os saberes locais às práticas educativas. Conforme os professores, os jovens quilombolas reconhecem que a inclusão da cultura e dos saberes tradicionais

nas práticas formativas podem contribuir para o fortalecimento identitário e cultural de seu povo.

Tais constatações destacam a visão que adquirimos durante o nosso tempo de permanência no quilombo do Tambor, quando observamos que os processos de valorização ainda são embrionários na Escola Municipal estudada. Verificamos que há poucas ações educacionais voltadas para as especificidades culturais e identitárias desses povos; assim, os saberes tradicionais quilombolas vêm sendo incorporados de forma limitada nas práticas educativas na escola da comunidade do Jaú Tambor, não alcançando por inteiro o fortalecimento identitário e cultural necessário.

Há de se considerar nesse interstício que a Educação Escolar Quilombola em Novo Airão precisa dialogar com a Educação das relações étnico-raciais preconizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Nesse caso, sem perder de vista o alerta presente no Parecer CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004, e que, juntamente com a Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho 2004, compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas de fato precisam ser efetivadas na realidade deste município.

Nesse viés, cabe destacarmos que a educação escolar tem papel determinante no desenvolvimento das populações tradicionais indígenas e quilombolas. Por essa razão, é fundamental a implementação de políticas públicas duradouras, tendo em vista que a construção de uma Educação Escolar Quilombola/Indígena deve ter como ponto de partida, materiais pedagógicos que correspondam à realidade da comunidade em estudo, infraestrutura física adequada. Deve-se prezar por uma formação inicial específica aos professores que atuam na escola da comunidade; acompanhamento pedagógico pela secretaria Municipal de Educação; e um currículo escolar que valorize os saberes, a história, a memória, a cultura e a identidade dos quilombolas do rio Jaú.

A realidade investigada apresenta-se como um território rico de histórias, memórias e saberes que se apresentam no cotidiano da comunidade de várias formas, sobretudo nas relações sociais, de trabalho e de existência dos quilombolas. Dessa tal dinâmica e especificidades, forma-se a identidade quilombola dos moradores do Jaú Tambor. Assim, é possível afirmar que, na comunidade estudada, a identidade quilombola é constituída também por traços da cultura indígena, de forma que não há quase distinção do que seja indígena e do que seja quilombola,

evidenciando que os saberes quilombolas estão em uma relação étnica com a identidade indígena.

Sobre a identidade dos quilombolas do Tambor, constatou-se que esta é um processo inacabado, em construção e que sofre interferência de outras identidades amazônicas. Da mesma forma, afirmamos que os saberes quilombolas presentes no Jaú Tambor estão em uma relação étnica com a identidade indígena, construindo novas identidades e reconstruindo velhas identidades na região, reforçando nossa teoria de que se trata de uma identidade afro-indígena amazônica, pois as relações interétnicas e inter-raciais se constituem a partir da união da primeira família de quilombolas do Amazonas, formada pela indígena Júlia Saterê e o Negro liberto Benedito (Freitas, 2021). Por isso, os saberes indígenas e saberes quilombolas devem fazer parte da educação escolar como um reforço às relações étnico-raciais e às identidades amazônicas.

Consideramos que a efetividade da política de Educação Escolar Quilombola na realidade da escola municipal investigada ainda é um processo desafiador que perpassa por condições estruturais e didáticas da escola, bem como pela própria formação de professores quilombolas ofertada pela Semed local, que nem sempre tem alcançado tal realidade e suas

especificidades, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. É, portanto, fundamental que se construam práticas pedagógicas convergentes, visando ao reconhecimento e à identidade desses povos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombolas e novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2001.

ARAUJO, Neide Ribeiro. **Práticas tradicionais de cura: poder magico e espiritual das plantas medicinais nos rituais das comunidades quilombolas em Itamarandiba**. 2019. Dissertação (Mestrado em Saúde, Sociedade e Ambiente) – Universidade Federal do vale de Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019.

ARAUJO, Victor Antônio Bispo de; ACIOLY, Augusto Cesar. Intolerância contra Afro-religiosos: conhecendo o Candomblé dentro de sala de aula. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA- ANPUH-PB., 27., 2016, Paraíba. **Anais [...]**, v. 17, n. 1, 2016.

ARROYO, Miguel G. **Ofício do mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BARDIM, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. *In*: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne (org.). **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. Traduzido por Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BETTI, Luís Felipe Rubinger; MEDEIROS, Mariane Evelin Siqueira; SIMONCINI, João Batista Villas Boas. Comidas de quilombo. **Revista de Gastronomia**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Senado Federal, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacionaldeeducacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. **Educação Quilombola**. Brasília: Senado Federal, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12396:educa%C3%A7%C3%A3o-quilombolaapresentacao&catid=321:educa%C3%A7%C3%A3o-quilombola&Itemid=684](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12396:educa%C3%A7%C3%A3o-quilombolaapresentacao&catid=321:educa%C3%A7%C3%A3o-quilombola&Itemid=684). Acesso em: 2 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes... Brasília: Senado Federal, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada. **Alfabetização e diversidade**: orientações e ações para educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnico\\_raciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnico_raciais.pdf). Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 16/2012**. Instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Brasília: CNE/CEB,2012a. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_quilombola.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf). Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana-Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC/MJ/SEPPIR,2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012b**. Define as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: CNE, 2012.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista brasileira de educação**, v. 22 n. 69, abr./jun. 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. Os conteúdos étnicoraciais na educação. **Educar em revista**, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013.

COSTA, Candida Soares. **Educação para as relações etnicorraciais: história e cultura afrobrasileira e africana no Currículo do ensino médio**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Programa de pós-graduação em Educação, Niterói-RJ, 2011.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, 2019.

DICIO, Dicionário online de Português. **Saber**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/saber/>. Acesso em: 23 abr. 2020.

ERNANDES, Marly Ângela Martins. A Influência da Culinária africana no Brasil. **Cadernos PDE**, Paranaíba, v. 11, jun. 2013.

FARIAS JÚNIOR, Emmanuel de Almeida. **Do rio dos pretos ao quilombo do Tambor**. Manaus: UEA edições, 2013.

FERREIRA, R. C. Na contramão da ressemantização: uma reflexão sobre educação quilombola. **Revista diálogos em educação**, [S. /], v. 1, n. 1, p. 116-126, 2020.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA. *In*: CALDART, Roseli *et al.* (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FIORI, M. E.; ARANTES, O. B. F. **Educação e política**: textos escolhidos. São Paulo: L&PM Editores, 1992. v. 2.

FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. **Exame de qualificação de mestrado de Laura Belém Pereira**. 1 vídeo (3h). Destinatário: Laura Belém Pereira. [S.I.], 12 abr. 2021.

FONSECA, Kácia Neto de Oliveira. **Educação, identidade e escola entre os Kambeba**. 2018. 125 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, F. S. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-33.

GROENWALD, C. L. O; NUNES, G. S. Currículo de matemática no ensino básico: a importância do desenvolvimento dos pensamentos de alto nível. **Relime**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 97-116, mar. 2007.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton. **Movimento de educação do campo na Amazônia**. Goiânia: ANPED, 2015.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. São Paulo: DP & A, 2004.

HENRIQUE FILHO, Tarcísio. Quilombola: a legislação e o processo de construção de identidade de um grupo social negro. **Revista de informação legislativa**, v. 48, n. 192, p. 147-170, out./dez. 2011.

INCRA. Diretoria de Ordenamento da Estrutura Fundiária. **Coordenação Geral de Regularização de Territórios**

**Quilombolas-DFQ.** Atualizado em 13 abr. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/orgaos/instituto-nacional-de-colonizacao-e-reforma-agraria>. Acesso em: 24 ago. 2020.

LARCHERT, J. M.; OLIVEIRA, M. W. Panorama da educação quilombola no Brasil – Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). **Revista da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 44-60, 2013. ISSN 1982-3207.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço.** Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 4. ed. Paris: Éditions, 2006.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro:** tudo o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.

MAROUN, Kalyla; OLIVEIRA, Suely Noronha de; CARVALHO, Edileia. Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e institucionalização de uma nova modalidade de Educação no Brasil. *In:* Reunião Nacional da ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: ANPED, 2013.

MEDEIROS, Bartolomeu Figuerôa; Negros, Índios e Mestiços: identidades Cruzadas em Territórios Negros. *In:* ATHIAS, Renato (org.). **Povos Indígenas de Pernambuco:** identidade, diversidade e conflito. Recife: Ed. UFPE, 2007.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; CAMPOS, Marília. Educação quilombola. *In:* CALDART, Roseli *et al.* (org.). **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RANCIARO, Maria Magela Mafra de Andrade. **Os cadeados não se abriam de primeira**: processos de construção identitária e a configuração do território de comunidades quilombolas do Andirá (Município de Barreirinha – Amazonas). 2016. 235 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

ROCHA, João Marinho da. **Das sementes aos troncos**: história e memória do movimento quilombola do Rio Andirá. Manaus: Edua, 2019.

SAMPAIO, Patrícia Melo, **O fim do silêncio**: presença negra na Amazônia. Belém: Editora Açaí: CNPQ, 2011.

SANTIAGO NETO, Clemilda. Prática artesanal, identidade e cultura nas comunidades remanescentes de quilombo do Paraná. **HARPIA**: revista de divulgação científica e cultural do Insulpar, v. 1, n. 6, dez. 2016.

SANTOS, H. Políticas públicas para a população negra no Brasil. **Observatório da Cidadania**, Rio de Janeiro, n. 3, 1999.

SILVA, André Marcos de Paula. **História e cultura afrobrasileira**. Curitiba: Expoente, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Vera Lúcia Garridoda. **História e Geografia do município de Novo Airão**. Manaus: Edua, 2008.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço. **Educação escolar yanomami e potiguara**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SIQUEIRA, João. **Tambor dos pretos**: processos sociais e diferenciação étnica no rio Jaú, Amazonas. Rio de Janeiro: Eduff, 2017.

SOARES, Edimara Gonçalves Soares. Educação Escolar Quilombola: reafirmação de uma política afirmativa. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 9., 2019 Paraná. **Anais** [...]. Paraná: Movimento sociais e políticas governamentais, Universidade Federal do Paraná, 2019.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos**: identidade e história. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 21. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

